



La relación de los alumnos con el saber y con la escuela

Bernard Charlot | Conferencia dictada en el IV CONGRESO DE EDUCACIÓN, Instituto Crandon, realizado en Montevideo, los días 28 y 29 de junio de 2008

Voy a tratar el tema de la relación con el saber y para ello voy a recoger investigaciones que he estado haciendo durante los últimos 20 años. En primer lugar comenzaré con explicaciones teóricas vinculadas con la sala de clase, y luego veremos los debates en el campo de la Sociología.

Sin embargo, la mayor parte de mi conferencia versará sobre el trabajo de una maestra normal en una sala de clase normal. Porque muchas veces se habla de la maestra santa, militante y heroína, y ese tipo de maestra no necesita nuestra ayuda.

Si queremos cambiar la escuela, ya se trate de Francia, Brasil o Uruguay, tenemos que hablar con maestros y con profesores normales. La profesora normal es una profesora que prefiere ir al cine que dar una clase de matemáticas, y eso no significa que sea una mala profesora.

Comenzaré, entonces, con las cuestiones referidas a la sala de clase.

Cuando un alumno no entiende algo, la primera pregunta que se plantea es la siguiente: ¿ese alumno tuvo o no tuvo antes alguna actividad intelectual?, porque si no la tuvo, entonces es normal que no entienda y que no aprenda.

De inmediato surge una segunda pregunta:

¿para qué iba a tener una actividad intelectual?

Y una tercera: ¿cuál es el sentido para él de ir a la escuela? ¿Cuál es el sentido de estudiar, de aprender, de comprender?

Pienso que podría resumir mis tres preguntas fundamentales del modo siguiente:

Para un alumno, y en particular para un alumno de una escuela de un barrio popular, ¿cuál es el sentido de estudiar o, por el contrario, de negarse a estudiar en la escuela? ¿Cuál es el sentido de aprender y comprender tanto en la escuela como fuera de la escuela?

Las mismas preguntas podrían plantearse también con relación a la maestra. ¿Por qué las maestras van todos los días a la escuela? ¿Es para ganar un buen salario?

Además de ganar su salario, ¿por qué ustedes les enseñan a los niños? ¿En qué están pensando cuando entran en la escuela? ¿Piensan con entusiasmo en su tarea de divulgar el saber humano o más bien están pensando “otro día más teniendo que aguantar a estos alumnos”?

Estas son cuestiones de las que poco se habla en la formación de los profesores, pero son cuestiones fundamentales a resolver.

La ecuación pedagógica que debe resolverse parece sencilla. Sí, es sencilla de decir, pero no de resolver.

Hablamos de la actividad intelectual, hablamos del sentido de estudiar y comprender, pero hay un tercer elemento a considerar: “placer”.

Placer de ir a la escuela, placer de estudiar, placer de entender. Y cuidado, que cuando estoy diciendo placer no estoy oponiendo placer y esfuerzo. Es como el caso de quien hace deportes: sabe que el placer puede acompañar el esfuerzo.

No existe educación, no existe aprendizaje, sin esfuerzo y sin aplicación, pero eso no significa que no pueda haber también placer.

Desde el punto de vista de la sala de clase ese es el universo de mis preguntas, de mi cuestionamiento.

Desde el punto de vista de los debates teóricos del campo de la Sociología, ya existe una respuesta que funciona fuertemente en la cabeza de los profesores, y esto es una dificultad. Esa respuesta es la siguiente: todo depende de lo que acontece en la familia.

De cierta forma, y esto es una cosa extraordinaria, la Sociología está diciendo que el profesor no sirve para nada y el profesor aplaude, esto le gusta, porque significa que no es su culpa.

Yo he desistido de pensar en términos de culpa; es responsabilidad de todos y culpa de nadie, pero tenemos que enfrentar teóricamente esa dificultad, la dificultad ante el discurso sociológico de la reproducción.

Primero: hay algunos hechos que esa Sociología no explica.

Nos muestra en forma absolutamente indudable que existe una desigualdad social frente a la escuela. No voy a negar ese hecho: mi problema es saber cómo acontece esa desigualdad dentro de la escuela.

Y también tengo una dificultad. Es cierto que hay más alumnos provenientes de clases populares que encuentran dificultades en la escuela, más que los que provienen de clases medias. Pero a pesar de todo esto, hay niños provenientes de clases populares que tienen éxito, que se desempeñan bien en la escuela.

Y probablemente algunos estén aquí presentes en la sala, porque después se convirtieron en profesores. Entonces, desde el punto de vista de la sociología de la reproducción no existen.

Y, por otro lado, hay hijos provenientes de clases medias, incluso hijos de profesores, que tienen problemas en la escuela.

Por consiguiente, ese discurso sociológico absolutamente cerrado no explica estas circunstancias.

También sabemos que dentro de una misma familia hay hijos que tienen éxito escolar y otros que enfrentan fracaso; y, sin embargo, se trata del mismo medio sociocultural.

También sabemos que los hijos de los militantes tienen más éxito en la escuela. No importa que sean militantes comunistas o metodistas. El hecho de ser hijos de militantes, estadísticamente ayuda a tener éxito en la escuela.

Esto es, probablemente, porque el padre o la madre conocen la importancia de saber cómo funciona el mundo y, entonces, transmiten a sus hijos que vale la pena entender el mundo y aprender.

Y vamos a mencionar otro argumento, uno más. Tendría más de uno, pero voy a mencionar solo uno más. **Tenemos que tomar en consideración la diferencia entre posición social objetiva y posición social subjetiva.**

Voy a imaginar, por ejemplo, el caso de un niño que se llama Lula, que tiene 7 años y que vive en el nordeste brasileño. El sociólogo de su escuela va a decir: pobrecito, va a fracasar en la vida. Y entonces llega a San Pablo. Su posición social objetiva está abajo en la escala social, pero ¿cuál es su posición social subjetiva? Lo que está en su cabeza, ¿es lo que la sociedad hizo con él, o lo que está haciendo él mismo en su propia cabeza? Puede pensar, voy a fracasar; puede tener vergüenza de ser hijo de un inmigrante nordestino; puede estar con rabia y dedicarse al tráfico de drogas. O puede estar con rabia y dedicarse a la lucha social, o puede tomar cursos nocturnos para convertirse en profesor universitario. Que es lo que él va a hacer, de hecho, con su posición social objetiva. Y lo que haga en su relación con la escuela va a depender de su posición social subjetiva.

Yo, muchas veces, tuve contacto con niños pobres que tenían grandes dificultades de vida social, y que me decían “por suerte existe la escuela”.

Es cierto que las dificultades sociales llevan muchas veces a los niños a no invertir en la escuela, pero podría llegar a suceder lo contrario. El hecho de que el espacio escolar ofrezca tiempo para descansar, para respirar, para tener una dignidad, para ofrecer otra vida, depende naturalmente de lo que suceda dentro de la escuela.

Para terminar, **tenemos que entender que, desde el punto de vista teórico, la Sociología nunca dice que la familia es causa del éxito o el fracaso escolar. En realidad, lo que dice es otra cosa: dice que existe una correlación estadística entre el medio familiar y social, entre el hecho de pertenecer a un medio social o económico y el grado de éxito o de fracaso escolar.**

Pero la correlación estadística no es una causa. Puede existir una correlación estadística entre dos fenómenos, sin que exista por ello una relación de causa y efecto.

Voy a utilizar, porque esto puede parecer demasiado teórico, un ejemplo real. Un ejemplo sobre algo que tuve oportunidad de ver en una isla cerca de África, una isla francesa, la isla de la Reunión. En una revista se explicaba que existe una correlación estadística en la clase de primer año, en la que se aprende a leer, entre el porcentaje de niños que viven en una casa con cuarto de baño, por un lado, y sus logros en el aprendizaje de la lectura, por otro. Eso fue verificado. Existe, entonces, una correlación estadística. Pero obviamente no existe causalidad, porque el hecho de tomar duchas o baños no ayuda a aprender a leer. Cada vez que se dice que la familia es causa del éxito o el fracaso escolar es como si dijéramos que tomar un baño ayuda a aprender la lectura. No es correcto ni falso, es ridículo. Tenemos que seguir pensando en esto, porque yo sé que aquí hay mucha gente que está pensando: él habla mucho, habla mucho, pero yo sé lo que sucede en mi clase.

Evidentemente, lo que yo estoy diciendo no significa que la familia no tenga nada que ver con lo que está sucediendo en la sala de clase. Si no existiese ninguna relación, no existiría correlación estadística. Lo que estoy diciendo es que no hay una relación de causa-efecto, no hay una relación de causalidad. Por tanto voy a seguir reflexionando y pienso, entonces, en plantear alguna hipótesis.

Entonces, reflexionando, si se trata de un niño, por ejemplo, en una familia que vive en una isla pobre, en una casa donde hay un cuarto de baño, es porque, a pesar de la pobreza, la familia tiene algo de dinero. Y esos padres que tienen un poco de dinero probablemente tengan determinadas prácticas culturales.

Probablemente, a esa casa ingresen libros, revistas o diarios. Probablemente, los hijos y las hijas tengan oportunidad de ver a sus padres leyendo textos; y con seguridad, un niño que ve a sus padres leyendo, va a tener más deseo de aprender a leer. Y, por consiguiente, existe una relación entre tener cuarto de baño y tener el deseo de aprender a leer, pero no es una relación directa y de causalidad; es una relación con muchos intermediarios, lo que en filosofía y sociología designamos con el nombre de mediaciones. Es una relación con muchas probabilidades y pocas certezas. Esto significa que queda un espacio para la escuela, un espacio en el que la escuela puede actuar y cambiar el destino.

Al mismo tiempo, los efectos de aquello que está aconteciendo dentro de la familia dependen de lo que está sucediendo dentro de la escuela.

Acabo de pasar 30 minutos para decirles a ustedes que están haciendo un trabajo útil.

Y vale la pena reflexionar por qué es necesario demostrar eso, por qué tenemos que estar demostrando que el trabajo que hacen ustedes es útil.

Trabajar sobre el sentido, y sobre las mediaciones sociales y psicológicas, es trabajar en investigación sobre la relación con el saber.

Como ustedes pueden apreciar, no comencé dando una definición de lo que es la relación con el saber. Comencé, más bien, por el cuestionamiento. Porque se pueden aprender cosas cuando se tiene, en primer lugar, cuestionamientos, cuando hay preguntas.

Cuando ustedes comienzan con una definición, la mayoría de los alumnos no entiende nada. Y peor todavía, entiende que no va a entender nada. La definición tiene que llegar por último, cuando ya se entendió. E incluso, en algunas ocasiones ni siquiera es necesario. El trabajo intelectual comienza con las preguntas, con el cuestionamiento. Pero, a pesar de todo, es interesante tener algunas respuestas también.

Y ahora vamos a trabajar sobre las respuestas.

Va a ser muy difícil, no podré resumir el trabajo hecho durante 20 años de investigación en Francia y en Brasil. No solo va a ser difícil, va a ser imposible. Voy a tratar, entonces, de destacar, de poner de relieve los principales resultados.

La relación de los alumnos con el saber y con la escuela

La mayoría de los alumnos no funciona con la lógica de la donación, del don, ellos funcionan con una lógica de estudio.

Sería, más bien, la lógica del estudio, la lógica del trabajo, porque en Francia se dice que se trabaja en la escuela; en portugués, no, en portugués se dice que se estudia en la escuela. En español decimos de las dos maneras. Es peor cuando se dice que se trabaja en la escuela porque, en ese caso, la confusión es mayor.

En Brasil, cuando digo trabajar en la escuela, nadie me entiende. Me dicen: “no, no trabaja porque estudia”, y esa diferencia me parece interesante.

Entonces, **estamos en la lógica del estudio. Sobre esta base identificamos cuatro tipos de relación con el estudio.**

Primer tipo: los alumnos a los que les gusta estudiar, que tienen placer estudiando y que todavía existen. Son una minoría, pero todavía existen. No voy a hablar de ellos porque no tengo problemas con ellos, son el sueño del profesor, son aquellos alumnos a los que ningún método pedagógico puede impedirles aprender.

Segundo tipo: el de los alumnos que consideran a la escuela como una conquista. Por ejemplo, José, que nació en Francia y que es hijo de un padre portugués y de una madre española (hijo de inmigrantes). Él estaba asistiendo a una escuela francesa, pero los padres deciden volver a su país. Se va para Portugal y, como habla poco portugués, tiene que aprenderlo. Tiene que aprender a leer portugués, a ir a la escuela portuguesa. Pero los padres deciden después irse a España. José va, entonces, a la escuela española, aprende español. Y, entonces, los padres deciden volverse a Francia. Este alumno tiene todas las características para ser un fracasado y, sin embargo, es el mejor alumno de la clase —es una clase del final de la enseñanza básica, que sería el noveno año de estudios.

Este caso es muy interesante. Hoy, la sociología contemporánea no examina el fracaso escolar en los pobres, sino más bien estudia el éxito paradójico de algunos de ellos, porque cuando fracasan parece normal; pero cuando tienen éxito, hay que pensarlo mejor.

La próxima etapa es más difícil. Es investigar el fracaso de nuestros hijos de clase media.

Yo comencé un poco ese estudio en Francia, pero ahora que vivo en Brasil, la urgencia es trabajar sobre los alumnos pobres.

Hablamos mucho con José. José nos explicó: “yo saqué una buena nota, pero con eso no es suficiente, porque la semana próxima voy a tener una prueba más, y luego otra, y otra”. La escuela es una especie de conquista cotidiana.

Hay una relación de voluntarismo respecto a la escuela, que se encuentra muchas veces en los mejores alumnos de clases populares. Pero cuidado porque, cuando decimos voluntarismo, no estamos todavía explicando nada; porque todavía falta entender por qué en algunos alumnos existe este voluntarismo, esta voluntad, y por qué no existe en otros.

Y lo mismo sucede, por el otro lado, con los perezosos, con los haraganes. Cuando hablo con las profesoras, muchas de estas profesoras me dicen: “Este alumno es muy perezoso”. Yo pregunto: “¿Y por qué dice eso?”. Y ella me dice: “Y porque no quiere estudiar”. Entonces yo pregunto: “¿Y por qué él no quiere estudiar?”. Y ella me responde: “Y porque es perezoso”. Entonces, perezoso significa lo mismo que no querer estudiar. Es decir que cuando estoy diciendo “es perezoso” no estoy explicando nada. En vez de tratar de entender el motivo por el cual no quiere estudiar, estoy suponiendo que existe una naturaleza profunda de ser perezoso, haragán. Pero hay que entender por qué ellos son perezosos.

Tengo tres hijos brasileiros; entre ellos, una niña que tiene 2 años y no es nada perezosa, abre todos los cajones, saca todo lo que hay adentro, corre para atender el teléfono, hace de todo. Se está apropiando del mundo; es rápida para entender el mundo.

Y tengo un hijo de 12 años, que me dice: “Papá, estoy cansado de estudiar”. ¿Estará también mi hija cansada de estudiar de aquí a 10 años? Lo que está sucediendo en la escuela y en la familia es que niños pequeños que tenían un gran deseo de entender el mundo, 10 años después están cansados de estudiar. Eso es lo que tenemos que tratar de entender. Ese es el punto fundamental, porque decir es perezoso o tiene voluntad, no lo explica. Es solamente una descripción.

Tercer tipo: es el caso de los alumnos que fracasaron completamente en la escuela. En Francia se dice que desertan, que abandonan. En Brasil se habla de evasión escolar. Aquí se dice abandono. Es mejor decir abandono que evasión, porque evasión parece como escaparse de una prisión. Pero abandono tampoco es bueno. En mi opinión, la mayor parte de ellos no abandona, porque en verdad nunca ingresaron, nunca entraron en la escuela. Entraron físicamente, administrativamente quedaron registrados, pero nunca ingresaron a las lógicas simbólicas de la escuela. Nunca entendieron de qué se trataba en ese lugar. Para entender es muy importante saber si abandonaron o si no entraron. La pregunta fundamental es saber cómo los alumnos ingresan a las lógicas simbólicas de la escuela. Nosotros, los profesores, ni siquiera nos damos cuenta hasta qué punto esa lógica simbólica es extraña.

Voy a darles un ejemplo.

Manuel, el colega que me dio este ejemplo, pertenece a la universidad de Porto, en Portugal. Él, durante mucho tiempo, enseñó gramática en barrios populares de Porto. Y una vez que estaba enseñando el sujeto gramatical, les dijo a sus alumnos: “yo voy a pescar”, que es una manera escolar de hablar de forma que haya indicaciones de la respuesta en la propia pregunta. “Yo voy a pescar, ¿quién va a pescar?”, y los alumnos respondieron: “el señor profesor”. Para una persona normal, en ese contexto, quien va a pescar no es “yo”, sino “el señor profesor”. El alumno tiene que entender que la pregunta del profesor, en cierto modo, no es seria. Que es una pregunta sobre la forma del lenguaje y no sobre el contenido de la frase. Es, entonces, una relación muy especial. ¿Quién les enseñó esto a los alumnos? Nadie, nunca. Algunos aprenden en su familia, porque en la clase media se sabe que la manera de hablar es importante. En los círculos populares, cuando algo se entiende, se entiende, y no importa cómo se dijo. La escuela evalúa muchas cosas que ya no enseña. En esta situación no resulta nada sorprendente que haya alumnos de clase media que tengan éxito y otros que tengan fracaso. En este tipo de alumnos, por ejemplo, Fátima, de 15 años, al final del primer ciclo de secundaria, completamente fracasada, nos explica: “cuando voy a la escuela diariamente yo pienso (porque esta niña habla lunfardo) de nuevo me va a arrancar la cabeza”

(en portugués, la traducción sería, de nuevo me va a pegar en el pie). Es la idea de aburrir con todo lo que se enseña, de incomodar, molestar. Me quiere llenar la cabeza con todas esas cosas. Y entonces Fátima dice: “en la escuela siempre lo mismo, desde el lunes hasta el final de la semana, siempre igual”.

Son niños, son adolescentes. Precisan aventura. Aventura intelectual, naturalmente. No estoy diciendo hacer otras cosas, estoy hablando de la aventura intelectual, porque hay espacio para la aventura intelectual en la escuela. O no lo hay. Ese es el problema. Yo sé que no podemos pasar todo el día en la aventura intelectual, pero a veces debemos preguntarnos: ¿tenemos eso o no lo tenemos?

Este es un punto esencial.

Fátima también nos explica: “nos enseñan historia, una hora, dos horas, tres por semana; eso, todas las semanas, no lo puedo soportar”. Hay alumnos que no pueden soportar tener ese encuentro semanal de una hora con un profesor. Ellos dicen: “la historia son cosas antiguas”. Antigua es la década del 70, eso es antiguo para ellos. Prefieren a los romanos, porque entre los romanos había mayor aventura. Es mucho más exótico “los romanos” que “Getúlio Vargas”. “Son cosas antiguas, yo ni siquiera era nacido y nadie estaba vivo, nadie sabe nada porque si no, son mentiras.” Esto pude comprobarlo tanto en Francia como en Brasil. Y sobre este punto de vista, la diferencia no es entre métodos. El problema no es el método tradicional, el método de pregunta y respuesta; se trata de otra cosa. Preguntarnos cuál es el método que permite que la enseñanza de la historia tenga sentido para Fátima. Lo importante no es saber qué tipo de pedagogía, activa o tradicional, vamos a practicar, sino lo que importa, cualquiera sea el método, es cómo se le va a dar sentido a la enseñanza de la historia para Fátima.

Último tipo: identificado de relación con el saber y que es el más frecuente tanto en Francia como en Brasil: no voy a la escuela para aprender, voy a la escuela para pasar de año. Voy, entonces, a pasar de año en la escuela, después a pasar de año en el liceo, después voy a pasar de año en la universidad, después voy a tener diplomas y después voy a tener empleo. Voy a la escuela para tener un buen empleo.



Yo también fui a la escuela para tener un buen empleo y ustedes también.

El problema es que en la escuela encontré también, por lo menos en algunas materias, el sentido del saber y el placer del saber. Y el problema se plantea hoy en día, incluso en las clases medias, hay cada vez más alumnos en las escuelas que no encuentran el sentido y el placer del saber. Pensamos que somos profesores para divulgar saber. Y los alumnos piensan que somos funcionarios que cumplimos una obligación para que los alumnos aprendan y obtengan un buen empleo. Este es un problema fundamental, porque la escuela está adquiriendo cada vez más importancia para el futuro de los niños; pero para muchos de ellos, para el futuro tiene sentido, pero no tiene sentido en la cotidianidad. Existe una distancia enorme entre la importancia de la escuela en el futuro y el sentido cotidiano de la enseñanza en la escuela.

Esta distancia es una de las fuentes de la violencia en la escuela y tiene consecuencias prácticas importantes. Existe un fenómeno que me parece que es de alcance mundial. El buen alumno que, muchas veces, es golpeado y, muchas veces, es insultado por los otros. En Francia se habla del bufón, el bufón es el “bobo” de la corte. En Inglaterra son “ear holes”, los burros de oído. En Brasil le llaman “cdf”, que significa “culo de hierro”. Aquí les dicen tragas. En todos los países existe esta categoría. En mi condición de intelectual y de profesor me indigna que golpeen e insulten a los buenos alumnos; pero en cuanto investigador, cuando ingreso en la lógica de los alumnos, veo que ellos tienen razón de golpear a estos alumnos dentro de su propia

lógica. ¿Por qué? Porque para tener éxito, para pasar de año, hay que tener un promedio. Aquí es 6. Hay muchos alumnos que tienen dificultades para tener ese 6. Cuando no hay muchos tragas en la clase, está bien; pero cuando el profesor tiene 7 u 8 alumnos ideales, es un problema para los otros alumnos, porque el profesor pasa a ser más exigente, las notas de los otros bajan y no pasan. ¿Por causa de qué? De los tragas que, además, en ese sistema no ganaron nada, porque: ¿para qué precisaban tener 10, 11 o 12? Esa es una lógica popular, esa es la lógica de un obrero que en una fábrica va a golpear a quien acelera el ritmo. Los buenos alumnos, en la lógica de los otros, son traidores, colaboradores, colaboran con el enemigo, y el enemigo es el que les da la nota. Esa es la lógica de los alumnos.

No estoy diciendo que tengamos que trabajar en el sentido de la lógica de los alumnos, pero lo que sí tenemos que hacer es conocer esa lógica y tomarla en cuenta para poder trabajar con ellos y para lograr que ellos ingresen en otras lógicas.

Vimos cuatro tipos fundamentales de relación con el estudio. Hay, además, otros fenómenos que merecen ser señalados.

En particular, muchos alumnos consideran que quien es activo en el acto de enseñanza-aprendizaje no es el alumno, sino el profesor. Veremos la forma francesa y después la forma brasileña.

En la forma francesa, los alumnos me dicen: “no tengo problemas en la escuela, es como si mi cabeza fuese un grabador. El profesor habla y mi cabeza graba”. Otros me dicen: “este profesor es muy bueno; cuando habla, sus palabras

ingresan directamente a mi cabeza”. El modelo epistemológico implícito en muchos de estos alumnos es la transmisión directa del saber de la cabeza del profesor, a través de su boca, a la cabeza del alumno. No es un modelo de actividad intelectual.

Veamos la versión brasileña. Para la UNESCO hicimos una enorme investigación en 10 estados brasileños; yo fui consultor, yo orienté esa investigación. Los resultados de esa investigación, de cuatrocientas páginas, los pueden bajar gratuitamente del sitio de la UNESCO sobre los alumnos del cuarto nivel de primaria. Entre muchas otras cosas intentamos comprender qué significa estudiar para estos alumnos, aunque evidentemente no les planteamos la pregunta en esos términos; no les dijimos: “¿qué significa estudiar para ustedes?”. Recibimos dos tipos de respuestas complementarias.

Estudiar es hacer lo que la profesora dice que tengo que hacer. Esto lo conocemos los padres o los hermanos que ayudamos a los alumnos con su tarea domiciliaria. Le explicamos algo a nuestro hijo: “ah, no, papá, así no es como lo dice la profesora”. Hay que hacer lo que dice la profesora. Cuando un niño de 4 o 5 años hace exactamente lo que la profesora le dice que tiene que hacer, esto me preocupa, porque está obedeciendo una orden de un adulto. Pero cuando comienza como dice la profesora y poco después cambia -estamos hablando de un niño de 4 o 5 años, esto es normal- yo pienso que se está apropiando, que esta asimilando ese trabajo. Y que ese trabajo tiene un sentido para ese niño y que no solamente está obedeciendo la orden del adulto. Cuando yo enviaba a mis hijos franceses a la escuela, hace ya algún tiempo, cuando volvían de la escuela les preguntaba: “¿qué hiciste hoy en la escuela?”. Ahora les pregunto a mis hijos brasileños: “¿qué estudiaron hoy en la escuela?”, porque no se va a la escuela para hacer, se va a la escuela para estudiar. Y estudiando, tienen que tener una actividad intelectual. Y una actividad intelectual no es hacer. Voy a continuar con las respuestas que me dieron los alumnos brasileños de cuarto nivel. Dije que eran dos tipos de respuestas complementarias: la primera, estudiar y hacer.

La segunda es la que yo llamo de las “tres b” de los estudiantes brasileños. En la escuela tenemos que estudiar; entonces no se debe alborotar

(*bagunçar*), no se debe pelear (*brigar*) y no se debe jugar (*brincar*). O sea, se puede desordenar un poco, pero hay que escuchar a la profesora. Esto significa que lo que va a suceder después depende de la profesora. Estoy hablando de la lógica de los alumnos. Ellos piensan, por ejemplo, que si escucharon a la profesora y sacan una mala nota, no es justo: fueron a la escuela, escucharon a la profesora, no entendieron nada, pero no es culpa de ellos, es porque la profesora no explicó bien; quien debería sacar una mala nota es la profesora. Lo peor es que esa profesora me haya dado una mala nota. Esta es una gran injusticia para ellos, que funcionan con esa lógica que no es una lógica de la actividad intelectual. Significa que **quien está planteando una pedagogía activa para salvar al pueblo, encuentra muchas dificultades porque el alumno no es constructivista; el alumno espera una pedagogía para pasar, y la pedagogía activa es, entonces, peligrosa**. No estoy diciendo que no se deba practicar una pedagogía activa, en cierto modo es incluso necesario practicar una pedagogía activa cuando el alumno ni siquiera tiene conciencia de su actividad intelectual. Lo que estoy diciendo, sí, es que la pedagogía activa va a ser una conquista del profesor, va a tener que conquistar el apoyo de los alumnos y de sus padres, poco a poco. La primera reacción de los alumnos y de los padres no es apoyar una pedagogía activa, sobre todo en los medios populares, y esto lo sabemos históricamente. **Los profesores tienen que construir, conquistar, convencer a los alumnos y a sus padres**.

Otro resultado que descubrimos con mi equipo de investigadores franceses es un proceso que yo llamé **proceso de relación binaria**. Voy a explicarlo.

El caso le fue planteado a nuestro equipo por una estudiante. Le preguntó esta estudiante a un niño que estaba haciendo su segundo, su tercer intento de aprender la lectura: “¿cuando usted no sabe leer una palabra, qué hace?”. “Cuándo no sé leer una palabra, leo otra”, respondió. Y es lógico, siempre o casi siempre las respuestas de los niños son lógicas, solo que muchas veces funcionan dentro de una lógica que no es la nuestra y lo interesante es tratar de entender esa lógica. En este caso es una lógica binaria. Lo sé o no lo sé. Entre saber y no saber, no existe

La relación de los alumnos con el saber y con la escuela

ningún paso intermedio; por tanto, si no sé leer la palabra, no puedo. Por consiguiente, solamente sé leer una palabra que ya sé leer. Por consiguiente, no puedo aprender: si ya lo sé no lo voy aprender; si no lo sé, no puedo.

En lo que tiene que ver con los alumnos que tienen éxito, estos contestan que se puede saber un poco más, diariamente. Tienen una relación progresiva con el saber y no una relación binaria. Cuando insistimos con ese niño pequeño, diciéndole que el hecho de aprender a leer va a cambiar por completo su vida, eso es un error, porque estamos suponiendo que no sabe nada y que, de repente, va a estar viviendo en una situación en que sabrá. Como si fuera un milagro. Es mejor decirle que él ya sabe leer algunas palabras, sabe leer su nombre y, por lo tanto, no va a pasar de una situación de no saber a una situación de saber. Entonces vamos a tener que insistir en que, progresivamente, va a entender más, va a leer más rápido, va a entender mejor; sobre la base de una lógica de la progresividad. Esa relación binaria con el saber no es nada idiota. Es lo central de un diálogo platónico que se escribió hace 25 siglos, que se llama “El Menón”, en que Sócrates pregunta: ¿cómo se puede aprender algo? Porque si ya conozco algo, no voy a intentar aprenderlo; y si no lo conozco, tampoco lo voy a intentar, porque no lo conozco. Esa forma de pensamiento colectivo tiene que ser superada. He encontrado personas que tienen la misma dificultad en su desarrollo personal, incluso encontré alguna de estas personas que ya estaban en la universidad.

Todo esto que acabo de decirles en el día de hoy es algo que ustedes pueden comprobar en sus propias clases. No tiene nada de cálculo estadístico complicado.

También verificamos lo que se entiende por un buen alumno en Francia y en Brasil. Los alumnos contestan que el buen alumno llega puntualmente y levanta la mano antes de hablar en clase. El alumno define al buen alumno teniendo en cuenta el respeto de las reglas de la escuela, sin tener en cuenta que el buen alumno aprende muchas cosas, y no fue en su familia donde aprendió todo eso, lo aprendió en la escuela. Es la escuela la que implícitamente le dice al alumno, lo más importante es respetar las reglas de la escuela, incluso más importante que aprender en

la escuela. La prueba de esto es que, en la mayor parte de las escuelas en Francia y en Brasil -aquí no lo sé-, cuando el alumno llega atrasado a la escuela, en vez de ir a sentarse rápidamente para perder menos tiempo de clase, tiene que ir a ver a la directora, la coordinadora, para justificar su atraso; entonces va a perder todavía más tiempo de clase. Lo que la escuela está enseñando es que es más importante justificar su atraso que aprender.

También descubrimos que los alumnos dan una descripción muy exterior del trabajo de la escuela. Como si se pasaran todo el tiempo subiendo y bajando escaleras, poniéndose y sacándose camperas; en el momento que la profesora distribuye los cuadernos, escribe algo en el pizarrón, pero ellos nunca pueden decir lo que la profesora está escribiendo, y después llega la hora de las mamás. Esta es la descripción que niños de 4 y 5 años hacen de la escuela: se ponen, se sacan, suben y bajan, pero no aprenden nada.

Entre los adolescentes, “los lunes tenemos clase en tal o cual salón con la profesora fulana, de tal hora a tal hora, y después tenemos otro salón con otro profesor y otra materia”. Entonces la escuela se convierte en una lista de salones, de profesores, de materias y de tiempos, pero muchas veces ni siquiera pueden decir qué fue lo que aprendieron ese día en la mañana.

Pienso en un caso de una adolescente entre 13 y 14 años: “¿qué fue lo que estudiaste esta semana?”. “Tuvimos clase de matemática.” “¿Pero qué estudiaste?” “Cosas muy importantes.” Siempre dicen que estudian cosas muy importantes, pero no pueden decir qué fue lo que estudiaron. Durante 20 minutos, esta alumna no fue capaz de nombrar lo que había estudiado ese mismo día. Y la Psicología ya sabe que lo que ella llama claridad cognitiva sobre el objeto estudiado, es muy importante.

Yo, jugando -porque me parece que el sentido del humor es algo esencial en el área de la educación, incluso para sobrevivir- digo que nuestras escuelas están llenas de “opnis” (objetos pedagógicos no identificados), y ese es un problema. Porque cuando el alumno ni siquiera sabe qué es lo que está estudiando, aquí hay un problema; y si somos optimistas, pienso que esto la profesora lo sabe.

Algunas palabras también sobre la familia. Si destaqué lo que está sucediendo dentro del ámbito de la escuela, es porque es dentro de la escuela donde se puede cambiar la situación. A continuación, dos cosas que me parecen especialmente importantes de la familia.

Primero, aprender es cambiar. Porque si aprendí una cosa que tiene sentido, esto cambia mi universo. Si no aprendí nada que tenga sentido, seguramente lo voy a olvidar rápidamente. Por consiguiente, aprender es cambiar.

El problema es: ¿a partir de qué punto cambiar es traicionar? Traicionar porque mis padres ni siquiera saben leer. Traicionar porque a los niños más débiles ya los echaron de la escuela. Traicionar porque esta no es nuestra cultura. Traicionar, a veces, porque estas son cosas de varones y no de niñas. Y muchas veces, por el contrario y más frecuentemente, porque estas son cosas de mujeres, y no son cosas de varones y de machos: “¿yo voy a aprender poesía?”.

¿Entienden estos problemas? ¿A partir de qué momento aprender es cambiar y traicionar? Y esta pregunta es importante, en particular, en Brasil, con la diversidad de comunidades que tiene. El joven indio: ¿tiene derecho a ser buen alumno? El bisnieto de esclavos: ¿puede aprender en la escuela?

En Francia, Malika, hija de inmigrantes, dice: “mi madre no sabe leer, pero me enseñó muchas cosas”. Esta niña tiene derecho a ser buena alumna sin traicionar psicológicamente a su madre. Pero Karim, que es también hijo de inmigrantes, me va a decir: “mi padre es un hombre culto sin cultura, porque en Argelia es culto y aquí en Francia es inculto (es ignorante), aquí lo que hace es levantar la basura”. Y Karim no tiene problemas intelectuales pero, sin embargo, cada año, dos o tres veces por año, tiene que ir al consejo de disciplina, porque se pelea con los profesores hombres; y cuando llegó al segundo ciclo, él envió una carta a su profesor de francés en la cual le decía: “a mí me gustaría que usted fuera mi padre”, y el profesor tuvo una buena respuesta: “no soy su padre, usted ya tiene padre, pero si quiere venga y vamos a conversar”. El profesor acepta el pedido de un encuentro, de un diálogo, pero rechaza ocupar un lugar que no le corresponde.

El mismo tipo de problema se plantea -estoy hablando de otro proceso, el proceso de la heterogeneidad en la continuidad y la continuidad en la heterogeneidad-; en verdad es algo sencillo: estudié el caso de inmigrantes, pero también podríamos estudiar el caso de un niño proveniente de un medio popular, que tiene éxito y que cambia de mundo. Quienes emigran esperan justamente cambiar de vida y, muchas veces, no consiguen cambiar de vida, pero esperan que gracias a la escuela, por lo menos sus hijos sí puedan cambiar de vida y, por consiguiente, el éxito escolar de los hijos es la continuidad del proyecto de inmigración de los padres. Pero, para que mis hijos puedan tener éxito en la escuela -mis hijos y mis hijas también, y en este caso la situación es más compleja-, debo aceptar que esos hijos, esas hijas, sean distintos de mí; o sea, la heterogeneidad. Esto significa que cuando el hijo o la hija de un inmigrante, pero también de una persona del medio popular, tenga mucho éxito en la escuela, tenga al mismo tiempo orgullo y sufrimiento, de los padres y del propio niño -del propio alumno-. Orgullo por cumplir la misión familiar de lograr el éxito, y sufrimiento porque también se pierden cosas. Se pierde la comunicación natural con su familia y con sus amigos.

Estas historias funcionan también en la construcción de la relación con el saber.

Esta es, al mismo tiempo, una historia social y singular. Por ser social, naturalmente sigue vigente una desigualdad social frente a la escuela; pero desde el punto de vista personal, singular, lo que está sucediendo en la historia singular, personal, de cada uno de nosotros es también importante. Ustedes seguramente encontraron, en su historia personal escolar, alguna profesora que cambió en forma extraordinaria sus vidas. Y a veces también alguna profesora que los apestó... pero aquí solamente tenemos profesoras y profesores extraordinarios que, incluso, consiguieron aguantar una hora y media de mi charla. 

Publicación autorizada por el autor.

Desgrabación: Laura Méndez Casagrande

Revisión: Revista *QUEHACER EDUCATIVO*