

# BERNARD CHARLOT Y LA PRÁCTICA DEL SABER

BERNARD CHARLOT  
AND THE PRACTICE OF KNOWLEDGE



**AUGUSTIN MUTUALE\***  
mutualeaugustin@yahoo.fr  
Universidad París 8  
París  
Francia

Fecha de recepción: 10 de septiembre de 2008  
Fecha de aceptación: 20 de diciembre de 2008

## Resumen

Bernard Charlot ha pensado de manera diferente el lugar de la práctica y del saber en la escuela. En efecto, a través del replanteamiento sobre el logro escolar y no sobre el fracaso, él se opone a las posturas actuales vinculadas con la transmisión del saber. Por ejemplo, aquellas que consideran la transmisión como un capital “bancario” o mejor aún como un producto terminado y que reducen a la pedagogía a una simple técnica de los aprendizajes. A partir del cuestionamiento radical ¿qué significa aprender?, Bernard Charlot se ve obligado a considerar el saber como un proceso con sus propias normas. El alumno que él nos presenta puede desaparecer en la objetivación. Su proceso escolar es previsto desde el solo ángulo de la trayectoria, es decir de manera lineal. Pero visto desde la perspectiva de una construcción, en sí mismo el proceso escolar se vuelve sinuoso al integrar múltiples sentidos, inclusive contradictorios o conflictivos.

**Palabras clave:** saber, práctica, pedagogía, sentido, fracaso, logro escolar.

## Abstract

*Bernard Charlot has thought in a different way about the role of practice and knowledge at school. He, in fact, through revisiting school achievements and not school failure opposes the current postures linked with the transmission of knowledge; for instance, those that consider the transmission as a “banking” capital or better yet as a finished product that reduces pedagogy to a simple technique of learning. From radically questioning what learning means, Bernard Charlot is forced to consider knowledge as a process with its own shapes. The student he presents can disappear in objectivation. Its schooling process is previewed from the sole angle of trajectory, meaning linear. But seen from the perspective of a construction, the schooling process turns devious in itself by integrating multiple senses, even contradictory or conflictive.*

**Key words:** knowledge, practice, pedagogy, sense, failure, school achievement.



## 1. De la práctica del "aprender"



En un libro publicado en 1981, J. Boutaud<sup>1</sup> indicaba que, gracias a la instrucción, la misión de la escuela es ayudar al pueblo a salir del obscurantismo. Ella realizaría esta noble tarea a través de las disciplinas teóricas y gracias a las nociones fundamentales como las de "la cultura, la libertad, la democracia, del destino individual y colectivo".

En 1992, Bernard Charlot, Elizabeth Bautier y Jean-Yves Rochex<sup>2</sup> intentarían aclarar las cosas. "la función de la escuela, en efecto, es transmitirle a los jóvenes unos saberes que ellos no pueden adquirir sino en la escuela. En efecto, otras funciones se agregan a esta función oficial, especialmente la de diferenciación y jerarquización de los jóvenes"(p. 25) he aquí, en consecuencia, una de las expresiones de la escuela francesa. Su misión sería enseñar a leer, escribir y contar y su función social la transmisión del saber. El profesor enseña, el alumno aprende. Del lado del saber, entonces, enseñar sería un signo y aprender llegar al saber tal como nos lo muestra san Agustín en el "Di Magistro"<sup>3</sup>.

B. Charlot, E. Bauthier y J. Y. Rochex trabajaron a partir de las siguientes cuestiones: "¿Qué es lo que incita a un niño a trabajar? ¿Qué es lo que lo impulsa a aprender, a tener éxito en la escuela? La pregunta, así formulada, es el fundamento o el resorte de la movilidad escolar. ¿Por qué un niño invierte o no en el campo de la escuela y, en general, en el del saber? ¿Qué lo impulsa?"(p. 21).

Ellos consideran que no hay equivalencia entre la relación con la escuela y la relación con el saber, de la misma forma como no hay relación entre el deseo por la escuela o el deseo de saber y la relación con el saber. Esto no es automático. Al niño le puede gustar ir a la escuela y obtener malos resultados, así como al profesor le puede gustar enseñar y ser un mal profesor. La relación con el saber es más que un deseo, un compromiso. Ella exige la operacionalización, es decir "poner en obra las acciones y las operaciones

que permiten que unos saberes sean efectivamente adquiridos"(p. 27).

Para B. Charlot y sus amigos, existe una clara diferencia entre las relaciones de saber y las relaciones con el saber. Las primeras traducen una relación entre individuos o entre grupos sociales donde el saber es el vector. Con frecuencia la cuestión va a verse envuelta por otras preguntas que la determinan: diploma, poder, etc. La segunda es una relación de sentido y, en consecuencia, de valores entre individuos y procesos de saber.

Según ellos, el debate sería superado por medio de la aproximación a estos saberes entendidos no como informaciones sino como una relación "concebida a modo de una actividad humana específica entre el conjunto de actividades humanas"(p. 31) o como "producto de esta actividad eventualmente autónoma respecto a la actividad que la engendra" (p. 31).

Para precisar las cosas, al principio cohabitan dos posiciones radicales. De un lado, "lo didáctico y lo pedagógico del reciclaje" los cuales fundirían en la experiencia al saber y al aprendizaje<sup>4</sup>, a la escuela en la sociedad, a los objetos en el método. Este campo reflexionaría más en el método, en el contexto, en el clima escolar, permitiendo la transmisión de "los saberes". De otro lado, los miembros de la "didáctica colectiva clásica"<sup>5</sup> quienes tenían una concepción "fetichista" de los saberes. Un saber también se transmitiría "directamente". Sería suficiente como lo piensa J. C. Milner, que los profesores sean grandes pensadores para quienes los saberes se transmiten. La cuestión de lo universal es planteada por J. C. Milner como un a priori incluso de manera histórica. Era como si planteando la cuestión de esta manera lo universal se le impondría al sujeto.<sup>6</sup>

Estos dos campos parecen querer ignorar que el saber es una práctica. "Se observará que lo que aquí está en juego no es la pregunta ¿cómo se aprende? (cuestión cognitiva) sino algo más radical ¿qué es aprender?" (p. 32)

Al ser planteado el saber como una cuestión, este tiene mucho que ganar. En tanto que historia humana y en términos de aprendizaje ¿hasta dónde el saber es una construcción que se inscribe en un movimiento de filiación, por ejemplo del concepto? Si nos referimos a la Historia de las Ciencias, observamos que el concepto de saber, antes de ser un objeto compuesto por un conjunto de problemas, es una solución aplicada a situaciones diferentes. Es una construcción parcial de lo real –las disciplinas son cortes de la realidad y proponen una conceptualización que resiste a ella misma por medio de un proceso social de construcción social de los aprendizajes para responder a una situación problemática–. Así, una vez construida en

tanto que objeto, ella puede descontextualizarse de la situación o del problema que le ha dado origen para entrar, como componente, en otra situación o conjunto de problemas que requieren la invención de un nuevo concepto.

De manera opuesta a J. C. Milner, el movimiento de universalización no es algo dado, sino el resultado de un proceso. En consecuencia, el saber no se regala (sería suficiente con estar presente), es decir, en un mundo de distribución. “con un poco de voluntad usted puede saber” en este caso estaríamos en las fronteras de la información.

Tampoco el saber se ofrece como un producto acabado en sí mismo sin ningún vínculo con otros. La tendencia de los “pedagogistas” consistiría en quedarse en la reflexión sobre el “cómo” se le enseña a los alumnos. Se trataría, entonces, de una ayuda a los aprendizajes, —que no se adaptarían a otros problemas— en lugar de ser una reflexión libre sobre los procedimientos para resolver problemas que permitan una descontextualización en pro de la resolución de los problemas. No se situaría en lo cuantitativo sino en lo cualitativo. “el pedagogo” olvidaría la descontextualización la cual permitiría que las actividades puedan funcionar en otras situaciones.

## 2. Por un logro escolar

El giro operado por B. Charlot consiste en interrogar el logro escolar y no el fracaso. A propósito del logro escolar, B. Charlot no se deja tentar por una especie de socialización y de teorización espontánea de los actores tales como: “trabajar”, “amar a los profesores”, “querer las asignaturas”, “obtener buenas notas”, y, para algunos, “rivalizar con ciertos compañeros”. Si se escucha a los alumnos, tal es la receta del logro escolar. ¿Pero, habría que creerlo? ¿Puede uno adherirse a su teorización espontánea?<sup>7</sup>

Para B. Charlot verdaderamente hay logro escolar cuando los profesores y alumnos salen de una lógica misional o humanitaria para ir hacia una lógica de la prueba.<sup>8</sup> Esta lógica de la prueba toma en cuenta el hecho de que “la escuela no puede funcionar sino sobre la idea según la cual el ser humano tiene una historia singular; que esta historia es la de un sujeto y que nunca es algo terminado”.<sup>9</sup> La función de la escuela sería, entonces, construir un espacio de posibilidades, lo que permite la continuidad.

Estamos en una perspectiva constructivista donde la actividad de aprendizaje (en la práctica del saber) —en un espacio de fuerzas, en el sentido de las normas— se construye o se desarrolla el sujeto. Para llegar aquí, hay que considerar el lugar y la práctica del saber de la escuela.

Los “buenos” alumnos serían aquellos que no identificarían el objeto y la actividad. El saber sería un objeto más allá de las situaciones: los “buenos” alumnos serían, entonces, aquellos que escucharían la lección en lugar de escuchar simplemente al profesor.<sup>10</sup> Habría, entonces, un malentendido al creer que el «buen» profesor es aquel que nos enseña bien. Sería injusto puesto que todo dependería del profesor.

El saber tendría sus propias normas las cuales no dependerían ni de las buenas intenciones de los profesores ni del ambiente de la clase y los «buenos» alumnos serían aquellos que logren reconocer la especificidad de las prácticas de saber estimadas como verdaderas.

Estaríamos lejos del clima ideológico de la invasión del espacio público que representa la escuela debido a la preocupación particular, su dimensión como espacio privado, relacional. Al profesor no se le paga para querer a los alumnos sino para amar y transmitir el saber, aunque no de cualquier manera. El buen profesor sería aquel que aparte de la toma de consciencia de lo que es dicho a propósito de los buenos alumnos, tendría por práctica la relación con el saber. El dogmatismo milneriano consiste en transmitir el saber como si se tratara de un capital. Esto sería una práctica distributiva.

Esta práctica dogmática puede ser próxima a una concepción bancaria. Como lo diría J. Ardoinio, se trata de información. Estaríamos en el conformismo, en la formalidad, en la ley donde no habría ninguna posibilidad de error o de transgresión. Esta transmisión dogmática borraría la actividad del sujeto sobre el saber. No habría educación puesto que es en la actividad de apropiación donde tiene lugar la emancipación subjetiva. En el saber bancario, el sujeto resta inmodificable. Los alumnos provenientes del medio popular tendrían menos privilegios que aquellos cuyo medio social efectúa un reconocimiento inmediato del saber. En interior de la escuela, algunos alumnos de hecho son excluidos; de ahí la violencia y el malentendido, “expulsión” de los profesores de su “cátedra” para ocuparse de la disciplina. Es la revancha de los excluidos.

Según B. Charlot, la “buena escuela” sería aquella que pondría en el centro de su misión el hecho de aportarle a los alumnos unas referencias que “les permitan encontrarle sentido a la vida, a su propia vida, a la sociedad, al mundo, la relaciones con los otros, en relación con uno-mismo” (p. 84). De esta forma, al poner en el centro de la escuela la idea de sentido, de placer por el saber, del aprendizaje o del logro, B. Charlot se aleja de la escuela humanitaria o de la sociología relativista.

La “buena escuela” se opone también a la escuela profesionalizante, “nueva fórmula” de R. Fauroux<sup>11</sup> quien



“une” educación y empresa. La cuestión del sentido y del debate entre lo universal y lo singular en la práctica del saber desenmascara otro rincón del cielo. Nuestra cuestión es la siguiente ¿A partir de dónde se enraíza este procedimiento ético charlotian?

En un librito, el cual consideramos como una perla de síntesis teórica y conceptual para todos aquellos que deseen confrontarse con las cuestiones vinculadas con la relación con el saber,<sup>12</sup> B. Charlot parte del siguiente cuestionamiento: “¿Por qué algunos alumnos fracasan en la escuela? ¿Por qué este fracaso es más frecuente en las familias populares que en otras familias? Pero también, ¿por qué, a pesar de todo, algunos alumnos provenientes de las clases populares tienen buenos logros escolares como si alcanzaran a deslizarse en los intersticios estadísticos?” (p. 7).

Para B. Charlot, el concepto de “déficit cultural” desarrollado por Bourdieu y Passeron, clasifica a las clases populares y sus niños de manera esencialmente negativa: a ellos les falta alguna cosa, hay que compensar dicho “déficit”. Esto es olvidar que si las clases populares no tienen la misma relación con el saber que la burguesía, ellas, sin embargo, también poseen uno.<sup>13</sup> Las clases populares tendrían un saber práctico que las otras no poseen. Habría, entonces, una oportunidad para todos. B. Charlot encuentra que la sociología de los años 1960 y 1970 se limitó al análisis de la situación de los alumnos en condición de fracaso escolar expresada en términos de diferencias sociales.

La sociología de Bourdieu intentó explicar –por qué y algunas veces cómo– los alumnos son conducidos a ocupar tal o cual posición en el espacio escolar.<sup>14</sup> Estos teóricos de la reproducción de los déficits culturales, económicos o sociales, de las etiquetas o de las esperanzas subjetivas, sólo se limitaron al niño catalogado como “hijo de” o “hija de” (p. 22) sin interrogarse el sentido que este niño le daría a su filiación, a su posición, a la historia de cada joven, a su relación con la escuela y, finalmente, a su práctica de saber. Siguiendo a B. Charlot, podemos decir que la teoría de los años 60 y 70 clausura el destino del niño. “tu eres hijo de” o “hija de” y en consecuencia “tu tendrás éxito o fracasarás” Por este lado, el sujeto será marginalizado completamente. Para tener buenos logros escolares habría necesidad de introducir otra cosa; por ejemplo, otras formas de saber accesible a las clases populares. Pero, entonces, no habría ninguna interrogación sobre las “capacidades” del éxito o del fracaso del sujeto con o a pesar de las formas actuales de este saber.

Según B. Charlot, estas formaciones sobre la posición social y la diferencia cultural como explicaciones exclusivas del fracaso serían una lectura “en negativo” de la realidad social. Él opondrá su lectura “en positivo”, la cual busca comprender cómo se construye una situación

de alumno. Al tratar de analizar el fracaso o el logro de un alumno como resultado de una situación producida a lo largo de la historia escolar del estudiante, B. Charlot logró pensar al alumno como sujeto (p. 34).

El opondrá “su” pedagogía a la pedagogía idealista que camufla las realidades sociales justificando la opresión y la injusticia. Esta pedagogía no se dejaría engañar por la ideología dominante. Pero como lo escribe F. Imbert: “se trata de definir las condiciones de una ‘pedagogía subversiva’ (J. Leif, 1981) y aún más, de ‘una pedagogía social’ para designar una pedagogía que apuntaría, según B. Charlot, a poner al niño en situación de vivir las experiencias, de adquirir conocimientos y de elaborar las ideas que le permitirán cuestionar las estructuras sociales y jugar un rol en las luchas sociales” (p. 176).<sup>15</sup> Respecto a esta pedagogía que se interesa por las realidades socio-políticas, B. Charlot dirá que ella es “una pedagogía que toma verdaderamente en cuenta la dimensión de la educación”.<sup>16</sup>

### 3. La cuestión del sentido escolar

B. Charlot le dio un ejemplo de superación y de sabiduría intelectual a todos aquellos que se enroscan en sus caparazones y no quieren ver que el mundo cambia. En su teorización sobre la relación con el saber, emergen a lo largo de los años el reconocimiento de la importancia del sujeto en sus vínculos y perspectivas más allá del espacio escolar

En el libro colectivo e internacional que él coordinó<sup>17</sup> nuestro interés se centró particularmente en un artículo sobre los alumnos checos,<sup>18</sup> su autor, Stanislav Stech, acepta su sorpresa al encontrar en la libreta de notas de los alumnos (13 a 14 años) el “trívium” leer-escribir-contar. Intentó interpretar esta mediación de los aprendizajes básicos y según él este trívium se aprende exclusivamente en la escuela; de ahí la aptitud de los alumnos. Esto también es un signo de pertenencia a la comunidad de los hombres cultos.

Cita la respuesta de un alumno brillante. “*En la escuela primaria, he aprendido cosas y entre las más importantes las de leer, escribir y contar. Tendré necesidad de estas cosas durante toda mi vida. Sin saber leer no podré comunicarme por escrito y sin saber contar no podré comprar nada*” (p. 53). Stanislav Stech va a señalar esta valorización del trívium por vía de negación. “En ausencia de estos saberes-hacer de base, seríamos incapaces de realizar actividades más complejas y necesarias para la vida” (p. 53). Algunas líneas más abajo, él subraya otra definición del hacer en relación con este trívium: “hacer como todo el mundo”.

Así, para él, “el aprendizaje del trívium, seguramente no es neutro, anodino o poco valorizado en el contexto



de la cuestión de la relación con el saber. Por el contrario, se trata de bases de la cultura transmitidos por la escuela y en la escuela que son ciertamente comunes para todos. Nombrarlos significa valorizar implícitamente un cierto rol de la escuela, el de introducir por medio de la apropiación de instrumentos de base en un tejido de saber y de valores comunes” (p. 54) Esto es justo.

El autor se interesa por la relación entre el momento de la escuela y el de la apropiación del saber. Insisto, por mi parte, sobre las palabras “útiles” y “como todo el mundo”. En el contexto checo, el autor señala que el aprendizaje en la escuela no está verdaderamente vinculado a la cuestión del empleo, pienso que la cuestión del aprendizaje está unida a la cuestión del sentido. La socialización no sería una especie de beneficio secundario de la instrucción. Esto sería del orden ontológico del individuo, del sentido de su vida en tanto que miembro de una comunidad. El aprendizaje con su dimensión utilitaria y comunitaria se inscribe en el sujeto al que nombramos “Yo”, “Nosotros” en el cosmos o sencillamente en este ambiente de encuentros. Así, el momento de la escuela está atravesado por otros momentos.

La conclusión de ese libro redactada por B. Charlot es muy interesante. Él clasifica las respuestas de los jóvenes en tres categorías. “Aprendizajes vinculados a la vida cotidiana; aprendizajes racionales, afectivos, personales con una fuerte tonalidad ética y moral; aprendizajes intelectuales y escolares de la cual una buena parte está constituida por el “trívium” “leer-escribir-contar” (p. 153). Según él, los tres tipos de aprendizaje no serían citados con la misma frecuencia. “Lo que domina en las respuestas, es lo “cotidiano” en el sentido más amplio del término, y el campo “relacional-ético” (p. 156). Señalará además que el sentido que los jóvenes brasileños provenientes de las clases populares le dan al aprendizaje es diferente al de los jóvenes provenientes de la clase media checa. Para los primeros, es en términos de “luchas” como se expresa dicho sentido, mientras que para los segundos es en términos de una vida cotidiana cómoda. Como consecuencia de esto subrayamos los siguientes elementos:

Si lo “cotidiano” se impone no se trata por lo tanto de una respuesta espontánea. Aprender para el joven y para todos está directamente relacionado con lo que B. Charlot llama “entrar en un mundo humano, habitar este mundo” (p. 157) que es del orden antropológico, es decir, de la hominización, de la socialización. Que se quiera o no, la instrucción no es sino un apéndice de la socialización/educación. Ella no se puede cerrar desde afuera, se encuentra en su interior.

En la medida en que un joven proveniente de las clases populares le da un sentido a la escuela, sea este del orden de la lucha o de la supervivencia (p. 159),

el considerar los conflictos en términos de simples relaciones sería desconocer esta realidad. La lucha de clases no termina en la puerta de la escuela. Ella toma una forma diferente en relación con la especificidad de esta institución pero no desaparece.

El joven no llega como una “tabula rasa”. Ignorar lo que trae como saber y deseo, es desconocer al sujeto en su singularidad. B. Charlot propone otra lectura sobre la relación con el saber. Preguntarse menos por la construcción y más por su diferenciación pues “no se va a la escuela para aprender sino para continuar aprendiendo” (p. 161). Aún más, detrás de este amor o desamor hay cuestiones sociales y afectivas.

Finalmente, B. Charlot propone dialectizar la relación con el saber: continuidad-ruptura. Aprender en la escuela permite comprender mejor “la vida”. No hay de un lado la escuela y del otro la vida o, mejor aún, primero la vida y luego la escuela. La tensión es permanente. En la escuela “la vida” no es un beneficio secundario entre muchos otros. Continuidad porque la escuela prolonga lo que vive el joven; es decir aprender. Ruptura, porque la escuela tiene otra lógica de aprendizaje.

Podemos concluir, como lo hace B. Charlot cuando escribe: “personalmente, salgo de la aventura colectiva que ha constituido la redacción de este libro más convencido que nunca de que para comprender la(s) relación(es) con el(los) saber(es) en la escuela de los sectores populares, *hay que interesarse también por sus relaciones más amplias del ‘aprender’. Los fracasos, los abandonos, las violencias que la escuela deplora son también los efectos de la heterogeneidad, de la concurrencia, de los conflictos entre formas de aprendizaje, relaciones con el aprender*”. (p. 163)

El alumno que nos muestra B. Charlot puede equivocarse en la objetivación pues una vez haya encontrado su sentido, permanece inmerso en su interior como Obélix y la poción mágica. Su proceso escolar es previsto desde la óptica de la trayectoria, siendo entonces necesariamente lineal. Mientras que pensado en términos de viaje, el proceso se vuelve sinuoso pues integra sentidos múltiples, inclusive contradictorios o conflictivos. Así, lo que hoy le da sentido mañana no lo tiene. Es encontrar al sujeto en su dinámica de construcción. Es en esta óptica como nosotros proponemos “una posición educativa para enseñar” del ritmo-analista propuesta por H. Lefebvre.<sup>19</sup> El momento de la clase está habitado por los “vivientes”

Una posición educativa para enseñar, es la posición que se sitúa en la dialéctica “tener en cuenta-dar cuenta”. Tomar en cuenta a sus alumnos, su clase y dar cuenta de sus funciones a “sus jefes inmediatos”. Si existen fallas en los planteamientos de Bourdieu-Passeron esto no impide que estos autores sensibilizaran nuestra mirada






indiferenciada sobre el alumno. Creer que es suficiente con entrar en los recintos de una escuela para tener las mismas oportunidades que otros, etc., se volvió una mistificación. La pregunta hoy es del orden de ¿cómo dar cuenta de nuestras funciones teniendo en cuenta que los alumnos son diferentes? De aquí el encuentro con el otro autor alrededor del saber.

Una apertura a lo intercultural es interesante en este plano. Se trata de un procedimiento abierto a la confrontación, la alteridad, la complejidad, la indecisión, lo incomprensible o lo emocionante-móvil. Un pensamiento que toma en cuenta su tiempo y el espacio, es decir, la mundialización del mercado como una realidad, un hecho. El pensamiento intercultural no es un avestruz, no se encierra en un rechazo inmutable frente a esta realidad. Por el contrario, ella se pregunta, problematiza. Así, esta apertura intercultural no se inclina ante la mundialización sino que la toma en cuenta en el encuentro con el otro. Trabajar la cuestión del otro, acabar con el lugar de las certezas para introducir lo incierto.<sup>20</sup> Con lo intercultural hay un elogio de lo desconocido del otro, un combate contra las representaciones. Si debemos reconocer su existencia, sus necesidades intelectuales

no debemos, por lo tanto, dejarnos encerrar por él. Un lugar asignado en el momento pedagógico<sup>21</sup> el cual se elabora en “el aquí y en el ahora”, atravesado por otros momentos, otros lugares, y esto con el fin de entrar en relación con el otro. Como lo remarca Marie Balmory, “Si (creo que) conozco al otro antes de encontrarlo, sin él, no veo sino lo que imagino”<sup>22</sup>

Finalmente, buscamos confrontar esta reflexión de Marie Balmory con la de Lucette Colin, según la cual “estos desafíos interculturales de valores diferentes le hacen tomar consciencia a los actores que la visión del mundo, la manera de actuar sobre lo real y de pensar están vinculadas con la interiorización de valores, esquemas característicos de una sociedad o de ciertos grupos sociales. La encrucijada de todos los sistemas educativos es la transmisión de los modelos a la vez instrumentales y simbólicos, es decir, que remiten a finalidades y a una imagen de la sociedad, en consecuencia modelos culturales y pedagógicos.”<sup>23</sup> 

\* Docente e investigador de la Universidad París 8. París, Francia.

## Notas

- 1 J. Boutaud, *Querelle d'école(s) ou Alain Piaget et les Autres*, Paris, Scarabée, 1981, p. 38.
- 2 B. Charlot, E. Bauthier y J. Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992, 253 p.
- 3 Saint Augustin, *De Magistro "le Maître"*, traduction de Bernard Jolivet, Paris, Klincksiek, 1988.
- 4 Hervé Boillot, Michel Le Du, *La pédagogie du vide*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 31.
- 5 Ídem.
- 6 Jean-Claude Milner, *De l'Ecole*, Paris, Seuil, 1984, chapitre V "l'Ecole des Savoirs" mais aussi en parcourant d'autres chapitres de l'ouvrage.
- 7 *Ecole et Savoir dans les banlieues... et ailleurs*, op. cit., p. 59.
- 8 B. Charlot "Trois options pour que l'école fasse sens" in *Fenêtres sur cours*, n° 114. Enseigner, une prise de risques, 1996, p. 84.
- 9 Bernard Charlot, op. cit., p. 85.
- 10 Aclaro que por esta época J. Y. Rochex participaba junto con Elisabeth Bauthier en el grupo de investigación E.S.C.O.L. bajo la dirección de B. Charlot: "en mi equipo nos ha golpeado el hecho de que ciertos alumnos de primaria nos dicen que ellos escuchan a la profesora y otros la lección. Los niños con dificultades son por lo general, en el primer caso, aquellos que fracasan y los segundos los que tienen buenos resultados escolares". Bernard Charlot, in *Ecole familles: le malentendu*, Paris, le penser vive, textuel, 1997, p. 67.
- 11 Roger Fauroux, Georges Chacornac, *Pour l'école*, Calmann-Lévy, 1996, p. 14.
- 12 Bernard Charlot, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997.
- 13 Bernard Charlot, *L'école en mutation*, Paris, Payot, 1987.
- 14 Bernard Charlot, *Du rapport au savoir*, op. cit., p. 19.
- 15 Francis Imbert; *Pour un Praxis pédagogique*, Paris, Matrice, 1985, p. 313.
- 16 Bernard Charlot, *La mystification pédagogique*, op. cit., p. 204.
- 17 Bernard Charlot (dir.), *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales*, Paris, Anthropos, 2001.
- 18 Stanislav Stech, «Qu'est-ce que l'apprendre signifie pour les élèves Tchèques? Bilans de savoir au début des années 1990, in *Les jeunes et le savoir*, chap. III, op. cit.
- 19 «Él estará atento a escuchar no solamente las palabras o informaciones, revelaciones y



## Notas

confidencias de un colega. Escuchará al mundo y sobre todo lo que se llama, de manera desdenosa, los ruidos, de los cuales se dice que no tienen significación y los rumores llenos de significaciones». Henri Lefebvre, *Eléments de rythmanalyse. Introduction à la connaissance des rythmes*, Paris, Syllepse, 1992, p. 31.

<sup>20</sup> «¿Ha visto usted a los hindús? Me preguntó el hijo del Emir d'Adrar sí!

¿Es un pueblo?

No, le dije, Es uno de los países más grandes del mundo.

Imagínate, siempre creí que era un pueblo».

Bruce Chatwin, *Le chant des pistes*, Paris, Grasset et Frasnelle, 1988, p. 190.

<sup>21</sup> Gabriele Weigand y Remi Hess, *La relation pédagogique*, Paris, Anthropos, 2007, pp. 267-273.

<sup>22</sup> Marie Balmay, *Abel ou la traversée de l'Eden*, Paris, Croisset, p. 97.

<sup>23</sup> Lucette Colin, «Les échanges de classe en école primaire. Formation linguistique, formation interculturelle», op. cit., p. 72.

## Bibliografía

Balmay, Marie (1999). *Abel ou la traversée de l'Eden*. Paris: Croisset, p. 97.

Boillot, Hervé y Michel Le Du (1993). *La pédagogie du vide*. Paris: Presses Universitaires de France.

Boutaud, J. (1981). *Querelle d'école(s) ou Alain Piaget et les Autres*. Paris: Scarabée.

Charlot, Bernard (1987). *L'école en mutation*. Paris: Payot.

Charlot, B., E. Bauthier y J. Y. Rochex (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*, Paris: Armand Colin.

Charlot, B. (1996). Trois options pour que l'école fasse sens. In *Fenêtres sur cours*, n° 114. Enseigner, une prise de risques.

Charlot, Bernard (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.

Charlot, Bernard (1997). *In Ecole familles: le malentendu*, Paris: le penser vive, textual.

Charlot, Bernard (dir.) (2001). *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales*. Paris: Anthropos.

Chatwin, Bruce (1988). *Le chant des pistes*. Paris: Grasset et Frasnelle.

Colin, Lucette (1996). "Les échanges de classe en école primaire. Formation linguistique, formation interculturelle" in *La pédagogie des échanges interculturelles*, (dir) Colin Lucette, Müller Buchard, Paris: Anthropos.

Fauroux, Roger y Chacornac, Georges (1996). *Pour l'école*. Calmann-Lévy.

Imbert, Francis (1985). *Pour un Praxis pédagogique*. Paris: Matrice.

Lefebvre, Henri. (1992). *Eléments de rythmanalyse. Introduction à la connaissance des rythmes*. Paris: Syllepse.

Milner, Jean-Claude (1984). *De l'Ecole*. Paris: Seuil.

Saint Augustin (1988). *De Magistro "le Maître"*, traduction de Bernard Jolivet, Paris: Klincksiek.

Stech, Stanislav (2001). Qu'est-ce que l'apprendre signifie pour les élèves Tchèques? Bilans de savoir au début des années 1990. In *Les jeunes et le savoir, perspectives internationales*, Paris: Anthropos.

Weigand, Gabriele y Hess, Remi (2007). *La relation pédagogique*. Paris: Anthropos.