

JUVENTUD Y EDUCACIÓN. APROXIMACIONES FILOSÓFICAS Y SOCIOLOGICAS

Bernard Charlot¹

1. La juventud: un objeto sociológico difícil de definir

No es fácil pensar la juventud. Pero no es posible no pensarla, cuando buscamos comprender un fenómeno humano, sea de orden psíquico, social, cultural, religioso... La juventud es un momento de la vida, un pasaje hacia otra cosa y la dificultad radica en pensarla a la vez en lo que tiene de específico (el joven no es un adulto) y en referencia a aquello hacia lo que conduce (la juventud prepara la vida adulta). Las sociedades intentan resolver este problema a través de ritos de iniciación religiosos, cívicos (servicio militar), familiares (casamiento), escolares (fin de los estudios), que definen el límite entre lo que será considerado como juventud y como edad adulta. Pero los ritos de iniciación pierden su evidencia social (¿qué significa «casamiento» cuando se generaliza la vida en pareja sin casamiento, y «fin de los estudios» cuando se habla de formación a lo largo de toda la vida?) y las sociedades contemporáneas están confrontadas a una dificultad mayor. Por un lado, afirman con un vigor jamás alcanzado históricamente la especificidad de la juventud: el joven debe ser protegido, no es sujeto de la ley común, sea en relación al trabajo, a la sexualidad o a la sanción penal. Por otro lado, el joven es, de hecho, víctima y muchas veces autor de las principales disfunciones de la sociedad moderna: violencia, drogas, agresiones sexuales, accidentes de tránsito, y en algunos países explotación laboral. El joven aparece a la vez como promesa y como amenaza, debiendo ocupar un lugar relativamente apartado de la sociedad y estando a la vez en el centro de la vida social. Si, de un modo general, no es fácil pensar la juventud, es aún menos fácil constituir la en objeto sociológico.

¹ Universidad Federal de Sergipe – Universidad de París VIII. Traducción: Nilia Viscardi.

Cuando procuramos pensar la juventud como un pasaje, es decir a la vez en lo que ella tiene de específico y en referencia a aquello hacia lo que conduce, encontramos inevitablemente la cuestión de la educación. La propia idea de educación implica la de la especificidad de la juventud, la de un proceso de transformación y una referencia a aquello hacia lo que el proceso lleva. Sin dudas es por eso que la sociología de la educación es una de las ramas más desarrolladas de la sociología y que la educación ocupa tradicionalmente un lugar importante en la sociología general (en Durkheim o en Bourdieu, por ejemplo), mientras que el abordaje de otros fenómenos no educativos por parte de la sociología de la juventud es relativamente marginal y más descriptivo que teórico. Los términos «juventud» o «jóvenes» no aparecen ni en el Índice temático general del *Dictionnaire critique de la Sociologie* de Boudon y Bourricaud (1994). En *Sociology, Themes and perspectives*, de Haralambos et Holborn (1991), el término «youth» (juventud) aparece una sola vez en el Índice y reenvía a una página (en una obra de 822 páginas), y no trata más que de la cuestión del desempleo. Asimismo, el Índice de *Sociology* de Giddens (1992), no hace aparecer más que «youth unemployment» (desempleo juvenil) y no dedica a este tema más que once líneas, en una obra de 717 páginas. En cambio, todos los diccionarios citan en sus Índices «educación». Es, fundamentalmente, a través de la educación y, en segundo término, a través del desempleo, que el joven existe en la sociología. Por cierto, junto a esta corriente dominante, existe una «sociología de la juventud», pero que permanece velada, sobre todo cuando se la compara a la sociología de la educación. Por ejemplo, en Francia, los años 60 marcaron la irrupción de la juventud en el campo de lo social. Entre tanto, muy discretamente, y apartado de los «grandes nombres» de la sociología universitaria, intentará organizarse, en 1963, un grupo de sociología de la juventud, que desaparecerá a fines de los 60. En la misma década, Bourdieu y Passeron publican sus obras mayores de sociología de la educación. Habrá que esperar hasta 1982 para que se cree una nueva red, «Juventudes y Sociedades». Como lo escribe Françoise Tétard, «el historiador no puede dejar de interrogarse (...) sobre la dificultad recurrente de validar la juventud en su estatuto político y científico» (2001).

Es antes que nada a través de la educación que la sociología intentó pensar la juventud. ¿Pero cómo abordar sociológicamente la cuestión «Juventud y educación»? El Índice del diccionario de Boudon y Bourricaud vincula la cuestión de la educación a la de la movilidad social y a la de las clases sociales. La obra de Haralambos y Holborn aborda la cuestión de los valores y de la cultura pero concede el lugar principal a la cuestión de la igualdad de oportunidades (*equality of opportunity*) y de los conflictos de clase. El libro de Giddens da cierta importancia a la cuestión «education and media» pero él también concede un lugar privilegiado al tema «education and inequality» (educación y desigualdad). Dicho de otro modo, cuando los sociólogos hablan de los jóvenes, se ocupan esencialmente de educación y cuando escriben sobre la educación, abordan prioritariamente la cuestión de la desigualdad de las posiciones sociales. Como objeto sociológico, el joven es alguien que ocupa una posición social, posición que es reproducida, y a veces modificada, por la educación.

La sociología tiene el derecho de proceder de ese modo, en la medida en que una ciencia tiene el derecho de construir su objeto recortando lo que, en la realidad social, será estudiado por ella. Que la sociología reduzca la cuestión de la juventud a la de la educación y la de la educación a la de la reproducción de las posiciones sociales no es ilegítimo. Es tanto menos ilegítimo que se trata de un problema esencial en las sociedades contemporáneas: la escuela es un lugar en el que el joven pasa gran parte de su tiempo y ella contribuye a la reproducción de la desigualdad en las sociedades modernas. Pero al reconstruir de ese modo su objeto, la sociología dejó fuera de su campo aquello que constituye la especificidad de la juventud y la de la educación en sí. Por otra

parte, las cuestiones que, de esta manera, deja fuera de su campo, no son por ello eliminadas: ellas aparecen en la propia sociología de las posiciones, de modo subterráneo, por tanto no controlado.

Para aprehender la especificidad de la juventud y lo que debemos educar en ella, comenzaremos por sumergirnos en la filosofía. Volveremos luego a la sociología, más específicamente a la de Bourdieu, para mostrar que la sociología de la reproducción no toma en cuenta ni la especificidad de la juventud ni la de la educación. Entraremos luego en la parte más «empírica» de este artículo, que presentará nuestras investigaciones de campo sobre la relación de jóvenes originarios de sectores populares con el saber y con la escuela y, apoyándonos en estas investigaciones, volveremos sobre cuestiones de antropología filosófica.

2. Cómo trata la filosofía las cuestiones de juventud y educación

La juventud como inocencia a proteger y como símbolo de todos los peligros: esta ambivalencia, perceptible aún hoy en los discursos políticos, jurídicos y sociales, no es nueva. Ella subyace, bajo diversas formas, al modo en que ha sido pensada a lo largo de la historia, al menos de la historia del pensamiento occidental, las cuestiones de la juventud y la educación. Dos grandes corrientes atraviesan la historia, aún vivas hoy, bajo formas renovadas. Podemos identificarlas en lo que se llama hoy «pedagogía tradicional» y «nueva pedagogía». Debemos de todos modos desconfiar de estas etiquetas, que acaban siendo caricaturales cuando identificamos pedagogía tradicional con los métodos arcaicos de los maestros ignorantes y autoritarios y la nueva pedagogía con una pedagogía respetuosa a la vez del niño y de los aportes de la ciencia. De hecho, se trata de dos filosofías de la infancia y de la educación, ancladas en dos concepciones de la naturaleza y de sus relaciones con la sociedad (Charlot, 1996)².

La pedagogía tradicional existe en la práctica desde hace tiempo, pero fue elaborada teóricamente en el siglo XVII, sobre todo por los Jesuitas, y luego, bajo una forma más moderna, por el filósofo y pedagogo francés Alain, en la primer mitad del siglo XX (Alain 1969³, Charlot, 1976).

Ella parte de la idea de que el hombre es corrupto y que la infancia es la edad por excelencia de la corrupción. Platón ya habla de las «disposiciones fogosas que caracterizan la juventud» (*Leyes*, 666A), y dice que el niño es «salvaje y ardiente», agitado y desordenado. El siglo XVII irá más lejos aún: el niño es corrupto porque está muy cercano al pecado original. Para Bossuet, «la infancia es la vida de una bestia». Para Bérulle, es «el estado más vil y el más abyecto de la vida humana, después del de la muerte». Para los pedagogos de Port-Royal, «el diablo ataca a los niños y ellos no lo combaten» (Snyders, 1965, Charlot, 1976). Bajo una forma más moderna, en Alain, «abordamos la experiencia viril a través de las ideas infantiles, que son todas falsas» (1947), «en la propia naturaleza, y bajo las condiciones comunes de la vida humana, el

² Sería interesante abordar también la concepción de la infancia en la psicología genética, aquí simplemente evocada, y en el psicoanálisis pero nos falta espacio –y no pretendemos hacer un análisis exhaustivo.

³ La primera edición del libro es de 1932 pero publica «Propos» escritos en diversos lugares entre 1908 y 1914.

pueblo infantil es un monstruo, por el miedo, que es la primera de las pasiones, y tal vez el resorte escondido de todas las demás» (1969).

No obstante, este niño que es presa del mal y de las pasiones es también aquel al que podemos fácilmente llevar hacia el bien y la verdad. Para Platón, la capacidad que el alma tiene de elevarse hacia lo inteligible está preconfigurada en el niño por «un privilegio que la naturaleza humana únicamente posee»: el sentido del orden, del ritmo, de la armonía (*Leyes*, 664e-665a). Para los pensadores cristianos del siglo XVII, el niño está ciertamente marcado por el pecado original pero es igualmente el símbolo de la redención, hecha realidad por el sacrificio de Cristo. Y Alain nota que los niños «tienen tanta frescura, tanta fuerza, tanta curiosidad ávida» (1969).

De un modo general, en esta concepción «tradicional» del niño, éste es a la vez un ser impulsivo, inestable, sometido a sus deseos y el ser que más fácilmente puede salir de este estado. Puede hacerlo porque lleva igualmente en él lo que hay de mejor en la humanidad y porque, en la medida en que depende totalmente del adulto, puede ser educado. La educación es la que va a decidir el resultado de la lucha entre el bien y el mal en el niño. Pero, para que el bien gane, hay que proteger al niño de la sociedad. Efectivamente, «esta caída natural hacia el mal es fortalecida la mayoría de las veces en los jóvenes por todo lo que los rodea» (Rollin, 1726, citado *in* Charlot, 1976).

Por una parte, el mal (designado, según los autores, apego al mundo sensible, pecado original, pasiones...), actualizado por la vida social, y fuente de malos ejemplos. Por otra parte, el bien (armonía, redención, curiosidad, razón...), virtual en el niño. El educador tiene por función oponerse a la naturaleza, es decir al dominio de las pasiones, en nombre de la Razón que el niño lleva virtualmente en él. De allí una característica fundamental de la pedagogía tradicional: es una pedagogía antinatural, ella es tal no porque ella ignore las adquisiciones de la psicología moderna (y menos aún porque los maestros sean ignorantes e insensibles) sino porque la educación es un movimiento contra la naturaleza en lo que ella tiene de inmediato. Esta pedagogía presenta una segunda característica: ella desconfía al máximo de las influencias que el niño sufre por parte de la sociedad. Platón ya soñaba con sacar a los niños de la Ciudad para poder educarlos y los Jesuitas tenían como ideal educativo el internado. En 1957 aun, Jean Château, discípulo de Alain, escribe: «La escuela no es una jaula, es una ciudadela; ella no está hecha por apresar al niño, sino para protegerlo de los ataques provenientes del exterior».

Rousseau también educa a su Emilio apartado de la sociedad y algunas de las experiencias más conocidas de la «nueva pedagogía» se desarrollan bajo en régimen de internado, como la de Summerhill (Neill, 1971). Es que, de hecho, la pedagogía «nueva», por opuesta que sea a la pedagogía «tradicional» en diversos aspectos, plantea ella también que la sociedad es un peligro para el niño y que la educación debe llevarlo hacia un ideal, definido esta vez en términos políticos.

La ruptura fundamental entre pedagogía tradicional y nueva no es de orden científico, sino de orden filosófico. Rousseau plantea, no que la Naturaleza es buena, como se lo hacen decir muchas veces de modo erróneo, sino que la Naturaleza no tiene nada que ver con el bien o con el mal. Por allí, rompe con la idea de que el niño está corrompido. Pero no por ello dice que el niño es bueno. Naturalmente, el niño no es ni bueno ni malo porque la cuestión del bien y del mal es una cuestión moral y política y no una cuestión de naturaleza. «El hombre nace libre y por todos lados está enjaulado» (*Contrato social*), tal es el problema fundamental de Rousseau. Hay tres «estados» en Rousseau. En primer lugar, «el estado de naturaleza», en el cual el hombre es

independiente y vive bajo la ley de la necesidad. En segundo lugar, el estado social actual, en el cual el hombre vive sujetado. En tercer lugar, el estado de sociedad en que el hombre vive según las leyes que emanan del Contrato Social; es solamente en este estado en el que podemos hablar de *libertad*, siendo ésta diferente de la independencia del estado de naturaleza. En este sentido, más que «natural», la libertad del hombre es «original», el hombre es por esencia libre.

¿Cómo formar al ciudadano libre, aquel que no obedecerá más que a sí mismo obedeciendo a la ley⁴? Por la educación. «La libertad no es de ningún modo gobierno, ella está en el corazón del hombre libre; él la lleva consigo a todos lados. El hombre vil lleva por todos lados la servidumbre» (*Émile*).

La educación no le pedirá obediencia a Emilio, ni le inculcará los preceptos del deber y la obligación: mientras Emilio no sea capaz de comprender las razones de sus preceptos, sólo estará preparado para obedecer a la voluntad ajena. Emilio debe someterse a la fuerza, a la necesidad, y no debe obedecer a la voluntad de otro. «Que sepa solamente que es débil y que usted es fuerte», «Es necesario que dependa y no que obedezca» (*Émile*) (Soëtard, 1994). Tal educación es difícil si Emilio está sometido a las influencias de la sociedad que lo rodea, donde reinan «los prejuicios, la autoridad, la necesidad, el ejemplo, todas las instituciones sociales, en las cuales nos encontramos todos sumergidos» (*Émile*). Por tanto debe educarse a Emilio apartado de esta sociedad corrompida, y confiarlo a un preceptor –a alguien que, a diferencia del padre, represente a la sociedad que se trata de realizar por medio de la educación, la del Contrato social.

Las pedagogías «nuevas» que responden a Rousseau están a veces en contradicción con su pensamiento, sobre todo cuando ellas pregonan la espontaneidad del niño como principio educativo. El malentendido también es grande cuando pretendemos fundar sobre las ideas de Rousseau una psicología del niño. Por cierto, Claparède, apóstol de una psicología del desarrollo del niño, fundará el Instituto Jacques Rousseau, que tendrá luego a Jean Piaget como director. Por cierto, alrededor de la idea de «naturaleza» pueden encontrarse múltiples sentidos, que permiten pasar de la naturaleza como esencia original en Rousseau a la idea de madurez biológica permitiendo la construcción de funciones psíquicas en Piaget. Pero es más bien la psicología genética la que descansa sobre una concepción del niño, que a la inversa (Charlot, 1976).

Lo que nos interesa aquí, es la estructura conceptual en la cual se encuentra definida la relación entre juventud y educación. La pedagogía tradicional desdobra la naturaleza del hombre y sitúa a la infancia en cada uno de los dos polos, del lado del mal y del lado del bien. A la educación le corresponde hacer triunfar el bien. El obstáculo que encuentra tiene nombre: la sociedad. La pedagogía nueva procede ella también a un desdoblamiento, de la sociedad esta vez: de un lado, la sociedad real, la de la sujeción, de otro lado, la sociedad del Contrato social entre hombres libres. La educación tiene por función la de sacar al hombre de la sujeción y de prepararlo para la libertad, de permitirle reencontrar bajo forma de libertad cívica la independencia del estado de naturaleza. Esta vez todavía, la sociedad real, la que rodea al niño,

⁴ En Rousseau, el interés general no es la suma de los intereses particulares, es lo que es común a cada uno en tanto que ciudadano. Para comprender esta diferencia, esencial aún hoy, podemos tomar el ejemplo siguiente: mi interés particular es el de no pagar impuestos y si se agregan los intereses particulares, se suprimirán los impuestos; pero el interés común de cada uno es que existan servicios públicos, que no pueden ser financiados más que por el impuesto. El interés general se expresa por el sufragio universal. Obedeciendo a la ley nacida del sufragio universal, obedezco a mí mismo, y por tanto soy libre.

aparece como un obstáculo a la educación. Tanto en un caso como en el otro, la sociedad es un obstáculo para la educación de un hombre racional, libre, apuntando al bien.

Lejos de estar superados, estos debates siguen siendo muy actuales. ¿La juventud corrupción? Se la denomina hoy juventud delincuente, violencia, drogas..., es decir también juventud víctima de la sociedad corrompida. ¿La juventud inocencia y promesa de futuro? Se la representa hoy en la publicidad, en los discursos políticos... ¿La juventud a proteger? Ella es el objeto de las medidas contra el trabajo infantil, los abusos sexuales, etc., y de las Declaraciones de los Derechos del Niño. En cuanto a la idea de educar a los jóvenes protegiéndolos de la sociedad, ella reaparece regularmente, en Francia, con la idea de crear internados para los jóvenes de las periferias urbanas pobres. No hemos salido de estos debates, incluso aunque se plantean hoy en términos más modernos.

Los temas que acabamos de evocar son omnipresentes en la sociología descriptiva pero no han sido el objeto de una elaboración teórica. Desde un punto de vista teórico, los fundamentos implícitos de la sociología de la juventud siguen siendo filosóficos y son esencialmente los que encontramos en las concepciones «tradicional» o «nueva» que acabamos de analizar.

3. La juventud no es más que una palabra: juventud y educación en la sociología de la reproducción

La sociología de la reproducción, dominante en los años 60, 70 y aun 80, no contribuyó a renovar los debates sobre «juventud y educación». Es que, lejos de construir la juventud como un objeto sociológico, la reduce a una posición social.

«La «juventud» no es más que una palabra», declara Bourdieu en 1978 (Bourdieu, 1984⁵). Las comillas que acompañan el término «juventud» tienen su importancia, indican que Bourdieu habla de la *noción* de juventud y no de la juventud como fenómeno biológico

o social inclusive. Lo que critica, es «el hecho de hablar de los jóvenes como de una unidad social, de un grupo constituido, dotado de intereses comunes, y de vincular estos intereses a una edad de finida biológicamente». De un lado, explica, «la juventud y la vejez no son datos sino que son contruidos socialmente, en la lucha entre los jóvenes y los viejos». Por otra parte, existen *juventudes*, diferentes según las clases sociales, en relación, especialmente, a la escolarización.

Esta constituye una posición sociológicamente pertinente pero que plantea problemas cuando queremos comprender las relaciones entre juventud y *educación*. En la sociología de la educación de Bourdieu (y Passeron), la juventud es considerada fundamentalmente como una posición e inclusive, podríamos decir, como un operador de reproducción social⁶. El punto de partida del razonamiento es estadístico: es posible establecer una correlación estadística entre el lugar que los padres ocupan en la escala social (denominado «origen social») y el que los hijos e

⁵ *Questions de Sociologie*, publicado en 1984, retoma una entrevista concedida por Bourdieu en 1978.

⁶ Esta es ya la idea fundamental en la sociología de la educación de Durkheim.

hijas ocupan en la escala escolar (denominado «éxito» o «fracaso» escolar). Podemos deducir de allí que la escuela contribuye a reproducir las posiciones sociales de una generación a otra –y el análisis muestra que ella contribuye a *legitimar* esta reproducción, lo que también es muy importante (Bourdieu y Passeron, 1964 y 1970)–. Dicho de otro modo, la juventud no es analizada como posición específica sino como posición *familiar* y social: Bourdieu y Passeron no tratan de hecho de la educación de la juventud sino de la reproducción de la desigualdad, de generación en generación, en nuestra sociedad.

Hasta aquí, no hay ningún reproche a dirigirles: ellos tienen el derecho de elegir su problema y su objeto. La dificultad aparece cuando se proponen explicar los procesos pedagógicos y psíquicos que engendra esta reproducción, proponiendo los conceptos de «capital cultural» y de «habitus». De un lado, la teoría de Bourdieu y Passeron plantea que la familia y el medio social transmiten al niño un capital cultural que es más o menos próximo de aquel que requiere el éxito escolar; se construye así *en la familia y en el medio social*, lo que aparecerá más tarde como éxito o fracaso *en la escuela*. Por otro lado, la teoría plantea que las condiciones sociales de existencia engendran habitus, sistemas de disposiciones psíquicas durables y transponibles que son y serán la base de las prácticas y de las representaciones⁷.

Esta teoría plantea diversos problemas desde un punto de vista conceptual.

En primer lugar, encierra a la juventud en la categoría de lo «Mismo», mientras que los debates filosóficos muestran que la dificultad esencial es la de pensar al joven como siendo a la vez lo «mismo» y lo «otro». Filosóficamente, el joven es salvaje y armonioso, corrompido e inocente, producto del pecado original y próximo al Cristo redentor, independiente como en el estado de naturaleza y completamente dependiente del adulto, es dual, igual y diferente al adulto, igual y diferente al sabio, igual y diferente al ciudadano libre. En la sociología de la reproducción, no es más que aquel que reproduce lo mismo de una generación a otra. La cuestión de la especificidad del joven no es tomada en cuenta por este pensamiento sociológico. Desde entonces, no es posible tampoco pensar las relaciones entre juventud y educación. Por otra parte, en Bourdieu la cuestión de la educación como *formación* está constantemente ahogada por la cuestión del posicionamiento en los campos de dominación simbólica. Como si aprender a leer, entrar en las matemáticas y la poesía fuera solamente ocupar una posición en un campo de poder.

En segundo lugar, el concepto de transmisión de un «capital cultural» oculta el hecho de que esta «transmisión» exige una intensa actividad de los padres y de los hijos. El «capital» cultural no se transmite por herencia como lo hace una casa o un monto de dinero, no pasa de una generación a otra si no existe un «trabajo» producido por los padres (prácticas educativas) y los niños (estudio). La educación no es solamente la reproducción de lo mismo, transmisión de un capital, ella es también, y primero, actividad humana. Y es una actividad humana que no alcanza siempre los objetivos a que apunta.

En tercer lugar, el concepto de habitus a la vez que es sociológicamente muy potente plantea problemas por proponer una interpretación sociológica de la psicología humana. El habitus es un conjunto de disposiciones *psíquicas*. Pero el principio de construcción del habitus es *social*: los habitus son producidos por «los condicionamientos asociados a una clase particular de

⁷ Esta es evidentemente una presentación sumaria. Para un análisis más profundo, remitimos a Charlot (1997).

condiciones de existencia» (Bourdieu, 1980). El habitus es de hecho un psiquismo de posición, «Bourdieu introduce en su teoría un lugar para el psiquismo, pero este lugar es ocupado por lo social, lo que permite hacer la economía del concepto de sujeto» (Charlot, 1997). No obstante, no podemos pensar las relaciones entre juventud y educación sin tomar en consideración el hecho de que es un sujeto humano al que educamos. Sostenemos incluso que no podemos, en todo caso en nuestra época, pensar *sociológicamente* estas relaciones, sin tomar en cuenta la cuestión de la subjetividad (Charlot, 1997).

La sociología de la reproducción plantea igualmente dificultades desde el punto de vista de los datos empíricos (Charlot, 1997):

- Coloca en primera instancia las estadísticas relativas a la posición socioprofesional del padre mientras que son las mujeres (madres o hermanas mayores) las que están la mayoría de las veces a cargo de sus hijos, su educación, y la vigilancia de su escolaridad.

- La posición social de la familia no es reductible a la categoría socioprofesional de los padres. La sociología sabe hoy que también debe tomarse en cuenta a los abuelos, la familia expandida. Sabe también que, más allá de la posición social, deben considerarse las inversiones militantes (estadísticamente, los niños de militantes tienen más éxito en la escuela, sea cual sea el tipo de militancia).

- Dos niños que pertenecen a una misma familia (y se supone han construido el mismo habitus) pueden tener resultados escolares muy diferentes.

- Debe distinguirse la posición social «objetiva» del niño de su posición social «subjetiva». Subjetivamente, se puede ser un hijo de obrero, inmigrante, o «indígena», de muchos modos: teniendo vergüenza, reivindicándolo con orgullo, desarrollando el proyecto de tener éxito en la escuela para «mostrarles» que uno se «dos» vale, etc. Lo que produce o no una movilización personal en los estudios, es la posición social subjetiva (que se encuentra vinculada a la posición «objetiva» pero puede estarlo de diferentes modos).

La sociología de la reproducción no es «falsa», ella sigue siendo inclusive muy interesante como contribución a una sociología de la desigualdad social, pero no es ni una sociología de la educación como proceso de formación ni, mucho menos, una sociología de la juventud⁸.

4. Un ejemplo de otro acercamiento: la cuestión de la relación con el saber y con la escuela

Hemos desarrollado desde hace aproximadamente quince años, con nuestro equipo, investigaciones sobre la relación con el saber y con la escuela que abordan la cuestión de la

⁸ Hay en Francia algunos trabajos interesantes de sociología de la juventud, especialmente los de Galland (1991) y de Vulbeau (2001). Nos falta lugar aquí para hacer referencia a ellos.

educación de los jóvenes de un modo diferente al de la sociología de la reproducción. Es a este título que las presentamos aquí. Ellas no pretenden constituir una «nueva sociología de la educación» (son por otro lado interdisciplinarias en parte) sino contribuir a una renovación de las aproximaciones, inclusive en sociología.

El punto de partida puede ser teórico, se enraíza en el análisis crítico de la sociología de Bourdieu: la educación es la reproducción de las posiciones sociales pero ella es *también* formación de un sujeto, que tiene deseos (y un inconsciente), una historia singular, una actividad, que interpreta el mundo y lo que le ocurre. Dicho de otro modo, no se trata de elegir entre el alumno como miembro de una sociedad y del alumno como sujeto, hay que intentar pensar los dos, en un constante vaivén –y de pensar además la educación como formación de un ser humano.

El punto de partida puede ser también el salón de clases, sus situaciones y sus prácticas. Cuando un alumno tiene dificultades en clase, ¿qué pregunta debemos plantearnos? ¿Debemos preguntarnos cuáles son sus «handicaps socioculturales», sus «carencias»? pensamos que debemos más bien plantear una pregunta «ingenua»: ¿este alumno estudió? Porque si no estudió, evidentemente no pudo apropiarse de los saberes y construir sus competencias. Pero entonces aparece evidentemente la pregunta: ¿porqué estudiaría? Lo que reenvía a tres cuestiones fundamentales: ¿qué sentido tiene para un alumno (especialmente para los alumnos provenientes de sectores populares que nos interesan más que nada) ir a la escuela, qué sentido tiene para él estudiar en la escuela (o no estudiar), qué sentido tiene para él aprender y comprender, en la escuela o en otro lado?

La cuestión de las relaciones entre juventud y educación se plantea sí en términos de sentido y de actividad –sin olvidar por ello que el joven ocupa una posición social en una sociedad desigual–. La postura epistemológica y metodológica es la de una «lectura positiva», es decir un intento de comprender la realidad a partir de los procesos que contribuyen a producirla y a estructurarla y no (solamente) a partir de una «lectura negativa» poniendo el acento en lo que «falta» para que la realidad sea otra que la que es. Dicho de otro modo, para comprender las dificultades escolares del niño, no basta con preguntarse lo que no tiene y lo que no es, debemos primero y antes que nada analizar las situaciones que vive, sus prácticas (y las de aquellos que lo educan) y el modo en que las interpreta. Lo que nos lleva a estudiar su relación con el saber (y de modo más amplio «el aprender»⁹) y con la escuela (y, más ampliamente, con otros lugares de educación y de formación). Este análisis procura no olvidar nunca que el alumno es un *sujeto (humano)* ocupando una *posición social*.

No es evidentemente posible presentar aquí todos los resultados de quince años de investigación. Evocaremos solamente aquellos que nos parecen más interesantes.

Para la mayoría de los jóvenes de medios populares, hoy, en Francia y en algunos otros países (Charlot, 2001) se va a la escuela para «pasar» de año en año, tener títulos y, gracias a ellos, «un buen trabajo más adelante». La escuela no es pensada en términos de apropiación de saberes sino de acceso a un trabajo y a una posición social. El saber como valor de uso está escondido

⁹ «El aprender» no se refiere únicamente al «aprendizaje» como acción. La expresión es utilizada en el sentido de que todo lo que llamamos saber es únicamente una parte de lo que el ser humano debe aprender para tornarse humano. «El aprender», construido con base en «el saber», remite a todo lo que se puede aprender, así como «el saber» remite a todo lo que se puede saber.

bajo el diploma como valor de cambio en el mercado de trabajo. Esto engendra prácticas que pueden aparecer como bárbaras pero que tienen de hecho una lógica, como aquella que consiste en insultar e incluso a veces golpear a los buenos alumnos. Estos, los que hacen más de lo necesario para «pasar», hacen que los profesores sean más exigentes, provocan también indirectamente una baja de las notas en otros alumnos, que no pueden más «pasar», y son por tanto considerados como enemigos. Son el equivalente escolar de los *casseurs de cadences*¹⁰ en las fábricas, de los traidores que merecen (en la lógica de los otros alumnos) ser insultados y golpeados.

«Trabajar» en la escuela no tiene el mismo sentido para los jóvenes a los que acabamos de referirnos y para los docentes. Para estos, es estudiar, tener una actividad intelectual eficaz lo que lleva a la apropiación de los saberes. Para muchos de los jóvenes de medios populares, es hacer lo que la escuela dice que hay que hacer, pasar el tiempo inclinado sobre los libros y los cuadernos. Para ellos, aquel que es activo en el acto enseñanza/aprendizaje, es el profesor y no el alumno. Este debe asistir regularmente a la escuela, no hacer pavadas, escuchar al profesor y lo que ocurra después depende del propio profesor. Si este explica bien produce el saber en la cabeza del alumno. Por tanto, si el alumno que escuchó no tiene una buena nota, es porque el profesor no explicó bien. Lo que es profundamente injusto, desde el punto de vista de los alumnos, es que ese mismo profesor le ponga una mala nota... ¡al alumno!

Muchos de estos alumnos oponen «aprender en la escuela» y «aprender en la vida». Aprender en la escuela, es escuchar y repetir y lo que así se aprende no sirve más que en la escuela (para tener un diploma y por tanto «un buen trabajo» más tarde). Aprender la vida, mi vida, en la vida (las tres cosas son indisociables), es aprender a arreglarse en todas las circunstancias, aprender a actuar en situación, comprender a las personas y sus propias reacciones, saber lo que está bien y lo que está mal, útil o perjudicial, permitido y prohibido para sí y para aquellos que se encuentran próximos. Es también, de modo reflexivo, ser capaz de vincular experiencias a principios (Charlot, 1999). Para estos jóvenes, el aprendizaje no tiene valor más que si se encuentra vinculado a la «vida». Esto los lleva a privilegiar la dimensión relacional del aprendizaje, tanto la relación con el docente como aquella que tiene con los demás jóvenes. Así, una joven explica que ella no puede estudiar en la soledad del silencio porque esto, es la muerte.

Cuando les va bien en la escuela, los jóvenes de medios populares se enfrentan a una cuestión grave: ¿están traicionando? ¿traicionando a su padres poco escolarizados, a sus amigos que fracasaron en la escuela? Aprender, es cambiar, y lo perciben confusamente. ¿A partir de qué momento «cambiar» se transforma en «traicionar»?

Estos pocos resultados de investigación¹¹ muestran que la relación que estos jóvenes tienen con el saber y con la escuela es social: valor social del diploma, del tiempo como medida de trabajo, la lealtad en relación al grupo, etc. Pero esta relación social toma la forma específica de una relación epistémica (aprender, ¿es tener una actividad de qué naturaleza?) e identitaria

¹⁰ Los *casseurs de cadences* (literalmente, «quebradores de cadencia») son obreros que superan los ritmos de producción impuestos por la empresa con el fin de agradar a sus jefes, recibir un premio, etc. Al hacer esto, evidencian que el obrero puede soportar secuencias más rápidas y la empresa acaba imponiendo estas secuencias aceleradas a todos los obreros. De este modo, el *casseur de cadences* perjudica a todos los demás obreros y gana la fama de colaborador del empresario y traidor.

¹¹ Resultados que deberíamos, su hubiera lugar, comparar con la relación con el saber y con la escuela de jóvenes de clase media con éxito escolar.

(¿quién soy, yo que aprendo?) con el «aprender» y con los lugares y las situaciones en que se aprende. Esta relación no está nunca *determinada* por la posición social. Se construye a través de la historia de un sujeto que, ciertamente, ocupa una posición social pero que tiene deseos, una actividad, una historia, que interpreta lo que vive. Es por ello que, a pesar de todo, algunos niños de medios populares tienen éxito en la escuela y algunos niños de clase media fracasan.

Los propios jóvenes expresan la síntesis entre la dimensión social y singular de la existencia diciendo que lo esencial es para ellos «llegar a ser alguien», a través de la escuela o de otros medios, inclusive, a veces, ilegales. Lo esencial, es el proyecto de vida, el proyecto de sí, la esperanza de ver reconocido su valor por los otros... y por sí mismo.

Estas investigaciones permiten aprehender la especificidad de la juventud. Ser joven, es confrontarse al desafío, y a la necesidad, de transformarse en alguien, a la vez semejante a los demás y diferente de ellos, apropiándose de un mundo que ya está allí. Eso nos trae de vuelta a la filosofía, más exactamente a una antropología filosófica (Charlot, 1997 y 2001).

El pequeño hombre nace inacabado en un mundo que ya está allí y no llega a ser humano más que en la medida en que se apropia de una parte de lo que la especie humana ha construido en el curso de su historia. Podemos evocar aquí la VI tesis de Marx sobre Feuerbach y los trabajos de Lucien Sève: «La *humanidad* (en el sentido de «el ser hombre»), por oposición a la *animalidad* («el ser animal») no es un dato presente por naturaleza en cada individuo aislado, es el *mundo social humano*, y cada individuo *natural* deviene *humano* hominizándose por su proceso de vida real en el seno de relaciones sociales» (Sève, 1968)¹². La educación es el proceso por el cual este pequeño animal que es engendrado por los hombres de-viene él mismo humano, apropiándose de una parte del patrimonio humano. Nacer es, para el hombre, «estar sometido a la obligación de aprender» (Charlot, 1997).

Este patrimonio humano, esta «esencia excéntrica del hombre» (Sève, 1968), se presente bajo diversas formas, exigiendo aprendizajes ellos mismos diversos y heterogéneos. Se presenta bajo forma de palabras, de conceptos, de teorías pero también de objetos, de gestos, de herramientas, de prácticas, de formas relacionales, de estructuras, etc. Hay muchos modos de «llegar a ser alguien», ellos varían según las sociedades, las épocas, las clases sociales, los individuos, pero se trata siempre de llegar a ser a la vez humano, miembro de una sociedad y de una cultura, y sujeto singular (más o menos consciente de sí mismo como tal). La educación es un triple proceso de hominización, de socialización y de singularización-subjetivación.

Reencontramos aquí, bajo otras formas, las cuestiones fundamentales planteadas desde antaño por la filosofía. Una antropología filosófica tal permite comprender mejor el lugar de la sociología en el análisis de las relaciones entre juventud y educación. Hominización, socialización y singularización son indisolubles: no hay otro ser humano que no sea social y singular, no hay miembro de una sociedad más que bajo la forma de un sujeto humano singular, no hay sujeto más que si es humano y social. Pero una ciencia puede recortar su objeto –a condición de no pretender tomar un objeto «total»–. A la sociología le incumbe, desde mi punto de vista, la tarea de explicitar la dimensión social de la hominización y de la singularización. A la sociología de la juventud le incumbe la de aprehender esta dimensión social en el tiempo. A la sociología de la

¹² Podríamos también evocar Vygotski (1985) cuya obra explora las consecuencias pedagógicas de una antropología tal.

educación le incumbe la de comprender la dimensión social de las relaciones epistémicas e identitarias de las diversas formas del aprender.

Bibliografía

(Las fechas son las de las ediciones consultadas y no las de la primer edición de la obra).

- Alain (1969), *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF. Alain (1947), *Les Dieux*, Paris, Gallimard. Boudon, Raymond et Bourricaud, François (1994), *Dictionnaire critique de la Sociologie*, Paris, PUF, 4^{ème} édition.
- Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude (1964), *Les Héritiers*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude (1970), *La Reproduction*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1980), *Le Sens pratique*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1984), *Questions de sociologie*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Charlot, Bernard (1976), *La Mystification pédagogique*, Paris, Payot. Traduit en espagnol sous le titre *Educacion, Cultura e Ideologia*, Madrid, Anaya, 1981.
- Charlot, Bernard (1997), *Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos. Traduit en portugais sous le titre *Da relação com o saber. Elementos para uma teoria*, Porto Alegre (Brésil), Artes Médicas, 2000.
- Charlot, Bernard (1999), *Le rapport au savoir en milieu populaire*, Paris, Anthropos.
- Charlot, Bernard (dir.) (2001), *Les Jeunes et le Savoir. Perspectives internationales*, Paris, Anthropos. Traduit en portugais sous le titre *Os Jovens e o saber. Perspectivas mundiais*, Porto Alegre (Brésil), Artes Médicas, 2001.
- Chateau, Jean (1957), *École et éducation*, Paris, Vrin.
- Galland, Olivier (1991), *Sociologie de la jeunesse. L'entrée dans la vie*, Paris, Armand Colin.
- Giddens, Anthony (1992), *Sociology*, Cambridge, Polity Press, 3^{ème} édition.
- Haralambos, Michael et Holborn, Martin (1991), *Sociology, Themes and perspectives*, London, Collins Educational, 3^{ème} édition.
- Neill, A.-S. (1971), *Libres enfants de Summerhill*, Paris, Maspero.
- Platon (1974), *Les Lois*, in *Œuvres complètes* (volume II), Paris, Bibliothèque de la Pléiade, NRF.
- Rousseau, Jean-Jacques (1963), *Du Contrat social*, Paris, Éditions sociales.
- Rousseau, Jean-Jacques (1992), *Émile ou de l'Éducation*, Paris, Bordas.
- Sève, Lucien (1968), *Marxisme et théorie de la personnalité*, Paris, Éditions sociales.
- Soènard, Michel (1994), «Jean-Jacques Rousseau», in HOUSSAYE Jean, *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Paris, Armand Colin.
- Snyders, Georges (1965), *La Pédagogie en France aux 17^{ème} et 18^{ème} siècles*, Paris, PUF.
- Têtard, Françoise (2001), «Le Groupe des sciences sociales de la jeunesse (1963-1969) : une aventure théorique», in VULBEAU Alain (2001), *La jeunesse comme ressource*, Paris, Érès.
- Vulbeau, Alain (2001), *La jeunesse comme ressource*, Paris, Érès. Vygotski, Lev Semionovitch (1985), *Pensée et Langage*, Paris, Éditions sociales.

Fecha de recepción: 1.06.2008 Fecha de evaluación: 1.11.2008 Fecha de publicación: 15.1.2009