

II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010.

# **Saber y subjetividad. Elementos para pensar cómo se construye y cambia la relacion con el (los) saber(es).**

Arcanio, Mariana Zoe y Falavigna, Carla Haydeé.

Cita:

Arcanio, Mariana Zoe y Falavigna, Carla Haydeé (2010). *Saber y subjetividad. Elementos para pensar cómo se construye y cambia la relacion con el (los) saber(es). II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-031/3>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eWpa/W85>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# SABER Y SUBJETIVIDAD. ELEMENTOS PARA PENSAR CÓMO SE CONSTRUYE Y CAMBIA LA RELACIÓN CON EL (LOS) SABER (ES).

Arcanio, Mariana Zoe; Falavigna, Carla Haydeé  
Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de  
Córdoba - CONICET. Argentina

## RESUMEN

Esta ponencia intenta articular elementos e identificar dimensiones que nos permitan pensar cómo se construye y cambia la relación con el (los) saber (es). Sostenemos que la relación con el saber es una construcción subjetiva. En ella, se ponen de relieve al menos dos dimensiones entrelazadas: una socio-histórica y otra socio-institucional; considerando además que la relación con el saber es un proceso que se modifica a lo largo de la vida. Estas dimensiones -socio-histórica y socio-institucional- están atravesadas por el eje temporal y nos acercan al proceso mismo de construcción de la relación de los sujetos con el saber. Entre los elementos que conforman estas dimensiones, podemos destacar: el capital cultural y escolar, las condiciones sociales y materiales "objetivas" de origen socio-familiar y el género. Señalamos la necesidad de profundizar en estas dimensiones y elementos cuando se quiere indagar algo del orden de la relación que establece un sujeto con el conocimiento y con el saber. Esta ponencia surge como una reflexión desde dos líneas de análisis (1), inscriptas en un proyecto (2) y programa (3) de investigación más amplio, denominado "Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades", dirigido por el Dr. Facundo Ortega.

## Palabras clave

Saber Capitales Género subjetividad

## ABSTRACT

KNOWLEDGE AND SUBJECTIVE. ELEMENTS TO THINK HOW TO BUILD AND CHANGES THE RELATIONSHIP WITH THE KNOWLEDGE

This paper attempts to articulate and identify elements dimensions that allow us to think how to build and change the relationship with (them) know (s). We hold that the relationship with knowledge is a subjective construction. In it, highlights at least two intertwined dimensions: a socio-historical and socio-institutional one, considering also that the relationship with knowledge is a process that is modified throughout life. These dimensions-socio-historical, institutional and socio-temporal-us closer to the process of building the relationship of individuals with knowledge. Among the elements of these dimensions, we can highlight: the cultural and educational capital, social and material conditions "objective" socio-familial origin and gender. We note the need to deepen these dimensions and elements when you want to find out something on the order of the relation that a subject with knowledge and with knowledge. This paper emerges as a reflection from two lines of analysis (1), enrolled in a project (2) and program (3) broader research, entitled "Admission to the university. Relationship between knowledge and construction of subjectivities", directed by Dr. Facundo Ortega.

## Key words

knowledge Capital Gender subjectivity

## 1. INTRODUCCIÓN

Son numerosos los autores (Beillerot, 1998; Mosconi, N. 1998; Charlot, B. 2007; Hatchuel (1999-2005), Chevallard (1989-1997), que trabajan con la noción de relación con el saber, diferenciando para esto los conceptos de conocimiento y saber. Aunque cabe aclarar que, lo que para algunos es definido como conocimiento para otros refiere al saber y viceversa. Ahora bien, al momento de decidir, éstos autores -de habla francesa- optan por trabajar en torno al *rappor au savoir*, que se traduce al castellano como *relación con el saber*.

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

Beillerot afirma que la relación con el saber "parece sugerir una disposición de alguien, no hacia el conocimiento o los saberes, sino hacia el Saber, una disposición que implicaría que el enunciador se refiere, para sí mismo o para otros, a pensamientos, imágenes, conductas o actitudes identificables y en parte colectivas" (Beillerot; 1998: 44). Encontramos aquí una acentuación del saber como verbo, no así de los saberes específicos, y una relación o *disposición íntima* de un sujeto hacia la acción que implica el saber.

Desde este autor se entiende que dicha disposición íntima implica todo el conjunto de relaciones que el sujeto sostiene en relación al saber, el conjunto de vivencias personales y el posicionamiento frente a sus posibilidades de saber. Pero: ¿Cómo se construye esa particular forma de relacionarse con el saber? ¿Qué se pone en juego en esas construcciones?

Podríamos decir que la construcción de la relación subjetiva con el saber pone de relieve al menos dos dimensiones entrelazadas: una socio-histórica y otra socio-institucional. Tales dimensiones, se encuentran atravesadas por el *orden temporal*: la historia y las situaciones particulares que atraviesa el sujeto a lo largo de su vida lo llevan a posicionarse de distintos modos ante el (los) saber (es).

En esta línea, para Ortega (1996) la relación con el saber no es un modo de relación fijo e inamovible, sino temporal. Esto mismo plantea Charlot (2007) al afirmar que la dinámica de la construcción de la relación con el saber se desarrolla en el tiempo: el valor de lo que se aprende (sea positivo, negativo o nulo) nunca se adquiere de una vez y para siempre.

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

## 2. EL CAPITAL CULTURAL/ESCOLAR

La noción de relación con el saber no puede ser pensada al margen del concepto de *capital cultural* (Bourdieu; 1979). De hecho, no podemos pensar su construcción sin tener en cuenta los capitales culturales y escolares que los sujetos adquieren a lo largo de su trayectoria de vida. Dicho capital cultural puede existir bajo tres formas: en el *estado incorporado*, en el *estado objetivado* y en el *estado institucionalizado*. Todos estos estados nos permiten pensar la construcción de diferentes relaciones con el saber y, además, articular la trayectoria escolar y familiar en el cómo de su adquisición. Tal como es expresado por Bourdieu "Usuarios de la enseñanza, los estudiantes son también su producto y no hay categoría social cuyas conductas y aptitudes actuales impliquen más la marca de adquisiciones pasadas". (Bourdieu; 1964:28)

En pocas palabras, la relación con el saber se construye ligada a esos estados del capital cultural. En primer lugar, en torno a la incorporación del capital cultural bajo la forma de *habitus* y *disposiciones* personales duraderas que incluyen: un cierto manejo del tiempo, del espacio, del lenguaje, de las reglas institucionales y de las estrategias de estudio; y la adquisición de saberes específicos. Estas disposiciones deberán ser adquiridas por los sujetos

con un cierto trabajo -ya que no es recibido como una herencia directa-. De este modo, lo que se pone en juego es la incorporación de cierto "cuerpo de saberes, de saber-hacer y sobre todo de saber-decir" (1964:38). Esto sería "la predisposición socialmente condicionada, a adaptarse a modelos, a reglas y a valores que gobiernan la institución, todo ese conjunto de factores que hacen que uno se sienta en 'su lugar' o 'desplazado'" (1964: 28-32). En este sentido, el autor continúa planteando que los estudiantes más favorecidos no solo heredan entrenamientos y actitudes que les sirven en sus tareas académicas sino, además, saberes y saber-hacer, gustos y un "buen gusto" que les permite cierta rentabilidad académica.

En segundo lugar, se construye en relación con los bienes y propiedades culturales disponibles para el sujeto en función de su pertenencia social y familiar -factibles de ser recibidos por herencia-. Y, por último, se construye articulada a la adquisición de títulos escolares, esto es: al capital cultural institucionalizado. Los títulos funcionan a la manera de patentes que otorgan a quienes los poseen un cierto valor o reconocimiento. Esto nos retrotrae a lo ya planteado por Hatchuel (1999) al pensar la articulación de la relación con el saber y la institución; y a su vez nos conduce a considerar cómo se juegan las apuestas e inversiones educativas posibles de las familias en la relación con el saber.

El capital cultural adquirido por los sujetos en su trayectoria escolar y familiar atraviesa la construcción de la relación con el saber. Lo que implica interrogarnos acerca del origen social de la familia; lo que incluye el nivel socioeconómico y el nivel educativo alcanzado por los padres, en tanto que elementos que nos permitirán profundizar sobre el "lugar" que ocupa la educación y -junto con ello- el lugar del saber en el interior de la familia.

### 3. LAS CONDICIONES SOCIALES Y MATERIALES "OBJETIVAS" DE ORIGEN SOCIO-FAMILIAR

Si discutimos en relación a cómo se juegan las diferencias sociales de origen en la relación que se construye con el saber, no podemos dejar de mencionar la noción de "reproducción" de Bourdieu (1988). El autor plantea las estrategias de reproducción social como un conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o a aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase.

La noción de *capital familiar*, a diferencia de la de *capital cultural* nos conduce a pensar en los recursos que, derivados de la influencia familiar, tienen los estudiantes. En términos generales, podemos considerar que el capital familiar comprende el conjunto de relaciones y contactos, la educación brindada en el hogar y los recursos intelectuales y materiales con que cuentan de manera diferenciada las familias de origen, que son eficientes en un espacio social determinado, que distinguen a los individuos, y que expresan una historia social acumulada producto de la vida familiar. Ahora bien, la reproducción no se restringe a producir lo mismo; sino que es preciso reconocer el papel productor de los sujetos sobre sus prácticas. En esa línea, nos preguntamos ¿Qué es lo que hace que algunos jóvenes cuyo origen social desfavorable construyan trayectoria escolar exitosa? Siguiendo a Charlot, (1997), una de las pistas estaría en profundizar en la noción de "posición subjetiva". La noción de posición remite a la de lugar, pero también a la de postura. La posición de los padres o la del hijo mismo, es aquella que ocupan pero también la que asumen, el lugar objetivo, aquel que podemos describir desde el exterior puede ser reivindicado, aceptado, rechazado, sentido como insostenible. No basta entonces con conocer la posición social de los padres y de los hijos, es necesario también preguntarse a cerca del sentido que confieren a esta posición.

Creemos necesario poner el foco en esta posición subjetiva y las transmisiones familiares que van más allá del origen social y de las posibilidades de escolarización de los padres. Ortega, remitiéndose a Bourdieu, afirma que el éxito escolar tiene que ver con orientaciones tempranas propugnadas en el seno de la familia; precisa que en el vínculo con el conocimiento interviene algo del orden de la dinámica familiar, "una transmisión de la inquietud por el conocimiento, que va más allá de los estudios que hayan reali-

zado los padres (...) La pertenencia a una determinada familia establece una pre-calificación y también una pre-descalificación, contribuye activamente a la ubicación en el mundo social de todos y cada uno de los actores". (Ortega 2008; 73-74)

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

### 4. LAS CONSTRUCCIONES SOCIALES DE GÉNERO

También el género puede ser un elemento importante a la hora de pensar la construcción de la relación con el saber, fundamentalmente si tenemos en cuenta las numerosas investigaciones (Morgade, 2001; Mosconi, 1998; Subirats, 1999; Lomas, 2007) y estudios dedicados a trabajar cómo la familia y la escuela produce y re-produce ciertas clasificaciones dicotómicas, en torno a la inteligencia, la dedicación y el estudio femenino y masculino.

Son las sociedades las que construyen, definen y establecen los parámetros normativos de género. Dentro de estos parámetros, uno de los presupuestos fundamentales es la *matriz binaria* que ubica a los géneros como opuestos y mutuamente excluyentes. Lo femenino y masculino se definen -de ese modo- por oposiciones y exclusiones, marcando una jerarquía en las relaciones de género.

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

En el ámbito educativo se construyen y reproducen, a su vez, numerosas clasificaciones bipolares, que atraviesan los sentidos en torno a la inteligencia, la dedicación y el estudio. Estas clasificaciones contribuyen a construir las subjetividades y pueden tener distintos efectos en las formas en que éstos se relacionan con el saber y en el peso relativo de los capitales que adquieren en su trayectoria escolar; como así también en sus perspectivas y expectativas escolares.

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

### 5. LA RELACIÓN CON EL SABER COMO CONSTRUCCIÓN SUBJETIVA

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

La relación con el saber implica una disposición íntima que involucra todas las relaciones que el sujeto sostiene con el saber, el conjunto de vivencias personales y el posicionamiento frente a sus posibilidades de saber. Ahora bien, si la noción de relación con el (los) saber (es) implica una relación singular tanto con el saber como acción como con los saberes específicos en juego y la misma atañe a aquello que no puede ser interrogado por fuera de la subjetividad; a su vez, no puede dejar de lado lo que esta subjetividad tiene de construcción social.

A partir de esto volvemos a interrogarnos: ¿cuáles son los motivos que llevan a alguien a invertir el saber? ¿Cómo se experimenta y vive esa relación con el saber?. Las respuestas no pueden ser del orden del individuo/deseante/escindido de lo social; sino que debemos recurrir a la trama social y a los dispositivos sociales desde los que se produce la subjetividad. Y es aquí donde las dimensiones socio-histórica y socio-institucional cobran relevancia. Es necesario, entonces, profundizar en estas dimensiones y elementos cuando se quiere indagar algo del orden de la relación que establece un sujeto con el conocimiento y con el saber.

---

#### NOTAS

- (1). Ambos proyectos con beca doctoral CONICET.
- (2). Proyecto de investigación "Ingreso a Psicología. Elección, continuidad y abandono de una carrera universitaria". Subsidiado por SECyT, período 2008-2009. Universidad Nacional de Córdoba.
- (3) Programa "Ingreso a la universidad. Relación con el saber y construcción de subjetividades". Director: Dr. Facundo Ortega. Centro de Estudios Avanzados (CEA). Universidad Nacional de Córdoba.

#### BIBLIOGRAFIA

- ARCANIO, M (2010): Perspectivas en torno al porvenir. Citas de género en los umbrales del ingreso a la universidad y mecanismos de exclusión. Inédito. Enviado para su evaluación a la Revista Maguaré N° 24, Vól N°2. Departamento de Antropología. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia; Sede Bogotá.
- BEILLEROT, J (1998): Los saberes, sus concepciones y su naturaleza. En: Beillerot; Blanchard-Laville; Mosconi (1998): Saber y relación con el saber. Argentina. Paidós.
- BOURDIEU, P. (1964): Los herederos. Los estudiantes y la Cultura. Argentina. Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. (1979): Los tres estados del capital cultural. En Actes de la Recherche en Sciences Sociales. Traducción de Monique Landesmann publicada por la UAM-A en Sociológica No. 5.
- CHARLOT (2007): La relación con el saber. Elementos para una teoría. Argentina. Libros del Zorzal.
- CHEVALLARD, Y. (1989): Le concept du rapport au savoir. Rapport personnel, Rapport institutionnel, rapport officiel. Actes du séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatiques. Grenoble, I-SD-IMAD e Institut Fourier.
- CHEVALLARD, Y. (1997): La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Argentina. Aique.
- HATCHUEL F. (1999): La construction du rapport au Savoir chez les élèves : processus socio-psychiques. En: Revue Française de Pédagogie, N° 127, p. 37-47. Francia.
- HATCHUEL F. (2005): Savoir, apprendre, transmettre. Paris. La Découverte.
- LOMAS, C. (2007): ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. En: Revista de Educación, N° 342. Ministerio de Educación y Ciencia. España. En: [www.revistaeducacion.mec.es](http://www.revistaeducacion.mec.es)
- MORGAGE, G. (2001): Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Argentina. Ediciones Novedades Educativas.
- MOSCONI, N. (1998a): Diferencia de sexos y relación con el saber. Formación de formadores. Argentina. Ediciones Novedades Educativas.

## PSICÓLOGOS/AS POR EL CAMBIO. ¿POR QUÉ ES PERTINENTE INCLUIR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO CUANDO TRABAJAMOS EN PROMOCIÓN DE LA SALUD?

Attardo, Clara  
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

---

#### RESUMEN

Los Estudios de Género pueden ser una herramienta teórico-práctica adecuada y eficaz para llevar adelante intervenciones de Promoción de la Salud en el campo de la salud comunitaria. Rescataré los principales aportes de estas áreas de trabajo para luego vincularlas y plasmar como pueden operar como instrumentos de trabajo para los/as psicólogos/as. Es fundamental, en este recorrido destacar la importancia, de nuestro trabajo disciplinar en ámbitos de inserción que se despliegan más allá del dispositivo clínico. Es propósito de este artículo rescatar el campo de la Promoción de la Salud como un terreno en el que es necesario que los/as psicólogos/as puedan desplegar sus recursos sin temor a perder la especificidad disciplinar. Es central visibilizar que existen maneras hegemónicas de ejercicio de la Psicología así como otras modalidades disciplinares que tienden a ser desjerarquizadas. Generalmente las resistencias, la falta de difusión y valoración de estas "otras" formas de inserción están vinculadas con el carácter crítico y transformador que representan. Es mi intención mostrar algunos ejemplos de abordaje aportando a la construcción de la especificidad de un campo de trabajo: psicólogos/as trabajando en Promoción de la Salud, tomando a la perspectiva de género como una herramienta que promueve la equidad.

Palabras clave  
Género Salud Equidad Psicología

**ABSTRACT**  
PSYCHOLOGISTS FOR THE CHANGES. WHY IS RELEVANT TO INCLUDE THE GENDER PERSPECTIVE WHEN WE WORK IN HEALTH PROMOTION?

The Gender Studies can be a tool theoretical and practical adequately and effectively to pursue interventions for the Promotion of Health in the field of community health. Rescue the main contributions of these areas of work and then link and translate as can operate as instruments of work for the/as psychologists. It is essential, in this tour highlight the importance of our work discipline in areas of insertion that unfold beyond the device clinical. It is the intention of this article rescue the field of health promotion as a field in which it is necessary for the psychologists can deploy their resources without fear of losing the specificity discipline. Central Is visibility that there are ways hegemonic designs of the Psychology as well as other disciplinary procedures that tend to be desjerarquizadas. Usually the resistance, the lack of dissemination and valuation of these other forms of inserting are linked with the critical nature and processor that represent. It is my intention show some examples of collision contributing to the construction of the specificity of a labor camp: psychologists working on Health Promotion, taking a gender perspective as a tool that promotes equity.

Key words  
Gender Healt Equity Psychology