

SAVOIR OU PÉRIR

SANTIAGO PULIDO RUIZ¹

El sociólogo Bernard Lahire acaba de publicar su último libro, titulado *Savoir ou périr*, en la editorial Seuil. Conviene recordar que el autor es director de investigación en el CNRS, investigador en el Centro Max Weber, miembro honorario del Instituto Universitario de Francia y fundador del Grupo Edgar Theonick. Es autor de numerosas obras, entre las cuales podemos mencionar *L'homme pluriel* (1998), *La culture des individus* (2004), *Monde pluriel* (2012), *Ceci n'est pas qu'un tableau* (2015) o *Les structures élémentaires des sciences humaines* (2023). En 2012 fue galardonado por la Medalla de Plata del CNRS y dirige actualmente las colecciones *Laboratoire des sciences sociales* y *Sciences sociales du vivant* en la editorial La Découverte.

En la presente obra, recuerda que la ciencia “constituye uno de los grandes ámbitos de actividad en el seno de los cuales los miembros de las sociedades modernas pueden insertarse. Son carreras académicas, departamentos universitarios, organismos de investigación, laboratorios, revistas, libros y, por supuesto, investigadores y profesores que dan vida a estas instituciones y que dedican la totalidad o parte de su tiempo profesional al conocimiento científico” (9-10). Esta actividad es sinónimo de rigor y exigencia, pero también de creatividad. Implica “búsqueda, imaginación, intuición, intentos, ensayos y errores, asumir riesgos, concentración y una gran cantidad de trabajo y tanto afectos como en la creación artística” (10). Pero, a diferencia de otros tipos de creación, “la ciencia mantiene una relación privilegiada con la cuestión de la verdad sobre la realidad del mundo” (10-11).

¹ Politólogo por la Universidad del Tolima, estudiante de maestría en Sociología Política, FLACSO, Ecuador. Correo electrónico: spulidor@ut.edu.co

Antes de que la ciencia se divida en ámbitos institucionalmente autónomos, “las sociedades humanas se han dotado de un conjunto de saberes y habilidades, transmitidos de generación en generación, que les han permitido mantener unas interacciones favorables con su entorno natural (...) y superar ciertas pruebas, tales como las enfermedades” (11-12). Un rápido repaso histórico muestra que la actividad científica no es ni accesoria ni dispensable, y que no es una opción sino una obligación para garantizar la supervivencia individual y colectiva. Con el transcurso del tiempo, la humanidad se ha dotado de una gran cantidad de conocimientos que ha sido objeto de transmisión, profundización e innovación.

A pesar de su importancia, el autor lamenta “la debilidad de los recursos destinados al sistema educativo y a los organismos de investigación, así como el funcionamiento actual del sistema escolar y las condiciones en las cuales se hace la investigación científica” (12). Así, deplora que el sistema educativo, cuyos currículos son muy extensos, no deja el tiempo suficiente para la profundización y la interiorización duradera del conocimiento, y que está completamente orientado por la evaluación” (13), cuando esta última solo debería ser un mero mecanismo para garantizar la adquisición de conocimientos por los alumnos. Esto desemboca en un sistema educativo que selecciona, orienta y separa a los alumnos y en un sistema universitario que aborda muchos temas de manera superficial y no fomenta la curiosidad, sino que se centra en la formación de futuros profesionales. A su vez, la competencia generalizada dificulta la cooperación, la ayuda mutua y la circulación de la información, de la práctica y de los recursos (13). Ante semejante panorama, este libro hace un llamamiento a cambiar de paradigma inspirándose en Marc Bloch (1943/2008).

Así, desde la prehistoria, el ser humano ha tenido que generar y transmitir toda una serie de conocimientos para solventar los numerosos problemas a los que se enfrentaba para garantizar su supervivencia (Elias, 2016) y orientarse correctamente en el mundo. Por lo cual, más allá de los mitos, de las creencias y del pensamiento mágica, el ser humano disponía de un mínimo de conocimientos y de habilidades “realistas y congruentes con la realidad, que le permitía interactuar favorablemente con su entorno” (16). En ese sentido, desde el inicio, el ser humano se ha preocupado por adquirir y transmitir un conjunto de conocimientos, “a través de la imitación directa o de formas más o menos elaboradas de enseñanza, de una generación a otra” (16). Estos conocimientos le han permitido alimentarse y protegerse de su entorno.

Esto supone cierta capacidad de aprendizaje que consiste en “la capacidad de extraer información sobre sí mismo y su entorno, de memorizarlo y de deducir prácticamente unas acciones que permitan mantener o incrementar su supervivencia” (21-22). Ese aprendizaje, que se produce por la imitación y la enseñanza, es largo y progresivo. A lo largo de la historia, el ser humano ha creado unos medios para externalizar y acumular una multitud de saberes gracias a la escritura. Y, cuando la cantidad de conocimiento que es preciso asimilar colectivamente alcanza cierta magnitud y cierto nivel de diversificación y complejidad, es preciso proceder a una alfabetización generalizada y, luego, a “una transmisión sistemática de ese patrimonio objetivizado de conocimientos en unas instituciones educativas” (24).

En la especie humana, el proceso de aprendizaje es especialmente largo. Implica “unas interacciones sociales permanentes, la sed de conocimiento, la curiosidad y el deseo de explorar, experimentar y descubrir” (25). Desde la niñez, la pulsión exploradora se manifiesta por la necesidad de proceder a una exploración sensorial y motor del mundo que lo rodea a través de la manipulación de numerosos objetos. “La pulsión exploradora se manifiesta igualmente en la importancia que reviste el juego” (26). Vía el juego de roles y la manipulación de objetos, se entrena y consolida sus conocimientos. A su vez, gracias al lenguaje, “puede expresar su poderoso deseo de comprender su entorno solicitando los adultos de su entorno, y, más específicamente, interrogándolos” (26-27). Las preguntas incesantes que hacen los niños traducen su deseo de conocer. En ese sentido, el deseo insaciable de saber, manipular e interrogar resulta de una necesidad vital.

El problema es que la pedagogía practicada por el sistema educativo consiste en imponer unos conocimientos escolares, que no están relacionados con los cuestionamientos de los alumnos, su deseo de saber y su curiosidad. Así, ciertos estudios (Engel, 2015) muestran que “el nivel de curiosidad de los niños (...) tiende a disminuir considerablemente cuando entran en la escuela, para derrumbarse con la entrada en secundaria. En resumidas cuentas, los niños nacen curiosos y la escuela, que debería despertar su curiosidad, contribuye paradójicamente a reducirla. Los programas sobrecargados, las clases superpobladas, el escaso nivel de interacción entre el alumnado y el profesorado, la aceleración del proceso de aprendizaje, la disciplina colectiva o el miedo al examen conducen a esta situación. Para Lahire, “lo ideal sería construir unos aprendizajes sobre la base de una curiosidad estimulada por unas situaciones pedagógicas y combinar

una investigación semi-autónoma, acompañada o guiada” (35-36), con la exposición de los resultados y su discusión a través de la formulación de preguntas, a la vez para fomentar el espíritu crítico y propiciar la consolidación de los conocimientos adquiridos.

Entre los aspectos más dañinos del sistema educativo para la curiosidad del alumno se encuentra “la inversión de las prioridades entre el objetivo de aprendizaje y el objetivo de evaluación del conocimiento y del rendimiento de los alumnos” (36). Lo que debía ser una manera de garantizar la adquisición se ha convertido en un objetivo central e incluso en una obsesión. Se trata de “evaluar, poner notas, clasificar, jerarquizar y seleccionar a los alumnos que se encuentran objetivamente en competencia unos con otros” (37). Esto conduce a vaciar el sistema educativo de su sustancia y de su sentido. Los docentes son igualmente víctimas de ese sistema, dado que numerosos profesores intentan “dar sentido a sus aprendizajes, motivarlos, buscar la adhesión o suscitar el interés de los alumnos. Es contra su voluntad que se encuentran obligados, en un momento u otro, bajo la presión de los programas, de los exámenes o de los concursos, a privilegiar el encadenamiento rápido de secuencias pedagógicas en detrimento de la profundidad de la comprensión y de la solidez de las adquisiciones” (38).

El sistema educativo se encuentra a la deriva, porque se ha alejado progresivamente de su razón de ser, dado que el aprendizaje se ha convertido en un medio y la evaluación en un fin (41). “Esta deriva se produce bajo la presión de las fuerzas de producción y de reproducción de las desigualdades existentes. Si la escuela se presenta oficialmente como un lugar de transmisión del conocimiento, escapa difícilmente a su función de evaluación, selección y eliminación de los alumnos en función de su rendimiento” (40).

En este sistema dominado por el espíritu de competencia y la rivalidad generalizada, los que están mejor adaptados y los que ofrecen el mejor rendimiento no son necesariamente los más creativos y “los que están animados por un poderoso deseo de conocimiento”, sino los que son capaces de superar los obstáculos y saben rendir en el momento oportuno (44). Algunos científicos hacen carrera sin realizar contribuciones significativas a la ciencia, puesto que, “en lugar de centrar su atención en verdaderas enigmas, aporías, fallas o agujeros en el conocimiento, se orientan hacia objetos que ya conocen, que no les sorprenden o intrigan, y a propósito de los cuales podrán [utilizar] unos procedimientos contrastados (...) adaptándolos

a las modas intelectuales del momento para avanzar rápidamente en la carrera [académica]” (44-45). Pero, los grandes científicos son aquellos que, a pesar de acumular una gran cantidad de conocimiento, siguen maravillándose, interrogándose, buscando, sin perder jamás su curiosidad (31).

La tendencia de ciertos profesores a querer realizar todo el programa, a marcha forzada, privilegiando la cantidad a la calidad, resulta de programas demasiado amplios que no permiten tratar los temas “con toda la delicadez, la serenidad y, por lo tanto, el tiempo necesario a la comprensión profunda de las cosas” (49). Esto conduce a priorizar la memorización superficial de grandes cantidades de conocimientos en lugar de privilegiar la comprensión profunda y la reflexión crítica. No se trata de oponer conocimientos y competencias, dado que “las capacidades de razonamiento jamás se forman independientemente de la apropiación de saberes particulares, y el enciclopedismo como acumulación superficial de conocimientos no es suficiente para garantizar la transferencia de conocimientos en las situaciones más variadas” (51). Por lo tanto, nos dice Lahire, “aligerar los programas plantea el desafío de decidir del mínimo de enseñanzas fundamentales a conservar para poder aprender a razonar con ellas” (51).

De hecho, “la falta de tiempo y el encadenamiento acelerado de secuencias de enseñanza desembocan necesariamente en (...) una apropiación muy superficial del conocimiento y, en fin de cuentas, en una pérdida generalizada de sentido y de comprensión profunda de las cosas, que ciertos alumnos dóciles, familiarmente preparados a la cultura escolar, consiguen satisfacer a pesar de todo” (52). Se olvida a menudo que “el tiempo es un dato fundamental de cualquier aprendizaje así como de toda creatividad” (52). En ese sentido, la obsesión actual de las instituciones académicas por reducir la duración de realización de las tesis doctorales conduce, según Lahire, no solamente a tesis más cortas, sino también a elegir temas menos ambiciosos y a utilizar metodologías menos innovadoras que son susceptibles de transformar en profundar la interpretación de un objeto determinado. Esto conduce, “muy directamente, a abdicar su derecho a realmente buscar, redefinir, inventar, descubrir” (56).

Así, “gobernar el mundo de la investigación a partir de una obsesión del tiempo corto, de la reducción del tiempo de investigación y de la aceleración del ritmo de publicación, anihila las posibilidades de una verdadera creación científica” (57). Asimismo, la obsesión por publicar artículos en revistas indexadas conduce, a menudo, a una pérdida de profundidad científica y a una menor renovación del conocimiento (59).

Lahire recuerda que la creación científica obedece a una ley de conexión/combinación/síntesis de elementos preexistentes (Lahire, 2023: 380-386). “Es relacionado el saber separado producido por numerosos investigadores, reordenándolo y rearticulándolo de una manera inédita, que [los grandes científicos] consiguen hacer avanzar su ciencia, a crear nuevos conocimientos, y a veces a crear incluso nuevos marcos de pensamiento” (64). Por lo cual, se trata de no oponer trabajo de síntesis y pensamiento revolucionario, dado que “los revolucionarios científicos son siempre grandes sintetizadores, que han encontrado la manera de vincular y movilizar de una manera clara una masa considerable de trabajos y de resultados de investigación. (...) Esto significa que la organización colectiva del trabajo científico deba ser repensado para facilitar los vínculos entre trabajos especializados y trabajos de síntesis” (65).

Esto conduce el autor a definir lo que es un buen investigador. En primer lugar, se trata de una persona “que se ha beneficiado de buenas condiciones de aprendizaje y se ha encontrado posteriormente en buenas condiciones para generar conocimiento. Una gran parte de estas condiciones depende de la naturaleza de los contextos escolares/universitarios y científicos en los cuales han evolucionado los individuos, los cuales son el producto de toda una historia (...) y de la naturaleza de los actores frecuentados” (71). Otra parte, menor pero esencial, depende de la capacidad a resistir a las malas condiciones a las que se han enfrentado. En ese sentido, “los buenos investigadores son aquellos que consiguen resistir a las fuerzas de dispersión internas o externas al mundo académico, a las solicitudes extra-académicas así como a las demandas académicas contra-productivas, a las modas científicas del momento, a las autoridades y a los consensos establecidos que consideran discutibles, a los requerimientos de (...) no mirar en ciertas direcciones, a los intentos más o menos explícitos de intimidación, al encierro en una especialidad o una disciplina, y, por último, a la tentación de querer gustar a todo el mundo, seducir una audiencia, una comité de redacción o un tribunal” (71-72).

Al término de la lectura del libro *Savoir ou périr*, es obvio reconocer la pertinencia de la tesis defendida por el autor que es uno de los sociólogos más innovadores a nivel europeo e incluso mundial. Partiendo de una larga experiencia académica y de una trayectoria investigadora exitosa, ofrece una mirada crítica y pormenorizada de los sistemas educativos y universitarios que están dominados por la obsesión de la evaluación y de la rapidez,

olvidando que la prioridad consiste en el aprendizaje en profundidad y la producción de conocimiento, y que ambas actividades exigen tiempo y dedicación. Además, muestra cómo la puesta en competencia de los alumnos, profesores e investigadores no propicia la cooperación y el intercambio de información. Por último, la financiación insuficiente del sistema educativo, de las universidades y de los centros de investigación, conduce a la multiplicación de tareas ajenas a la docencia y a la investigación.

Lahire Bernard. 2025. *Savoir ou périr*,
Paris: Seuil.