



S/T, collagraph. Marta Arangoa

Fracaso escolar y relación con el saber. Elementos de comprensión de las teorías sociológicas de base¹

Armando ZAMBRANO LEAL*



detalle "Friso II", serie Las Diosas,
collagraph. Marta Arangoa

Resumen

En el marco de una investigación sobre la relación con el saber (*Rapport au savoir*) en estudiantes de educación básica en tres grados (7°, 9° y 10°) de los municipios de Santiago de Cali, Candelaria y la Vereda El Cabuyal (Colombia), nos hemos encontrado con las teorías sobre el fracaso escolar en cuyo contexto emerge la relación con el saber a orientación socio-antropológica, teoría de referencia en nuestra investigación. Dicha teoría postula que este fenómeno ha sido producido con el único fin de clasificar diferentes problemas del sistema escolar, en particular aquellos que están vinculados con los malos resultados de los estudiantes. En este orden, el presente artículo tiene por objeto delimitar el fracaso escolar en su contexto de emergencia y sus teorías sociológicas de base. Dada la amplitud de la literatura y las zonas geográficas de funcionamiento, nuestro interés se limita a las teorías sociológicas de las desigualdades y transmisión del saber en Francia, ramas importantes de la sociología de la educación.

Palabras clave: fracaso escolar; relación con el saber; escuela; educación; sociología de la educación

School failure and relation with knowledge.

Elements of comprehension of the sociological theories.

Abstract

In the framework of the investigation related to knowledge (*Rapport au savoir*) in students of basic education in three different grades (7°, 9° and 10°) in Santiago de Cali, Candelaria and the village of Cabuyal (Colombia), we have found the theories about school failure, in which context emerges the relationship with knowledge in a social-anthropological orientation, which is the referent theory in our research. This theory explains that the phenomenon has been produced just to classify different problems of the school system (basically, those related to students' poor outcomes). Therefore, the aim of this article is to determine the school failure in its emergency context as well as in its sociological theories. Given the extent of the literature and the geographical areas, our interest is limited to the sociological theories of inequality and the transmission of knowledge in France, important branches of the educational sociology.

Keywords: school failure; relationship with knowledge; school; education; sociology of education

* Doctor en Ciencias de la Educación,
Universidad Paris 8 (Francia).
Director y profesor de la Maestría
en Educación, Universidad Icesi. Cali,
COLOMBIA | azambrano@icesi.edu.co;
azambranoleal@gmail.com

1 El presente artículo es resultado de la investigación sobre la relación con el saber en niños y niñas de 5°, 9° y 10° grado de educación básica en 10 instituciones escolares de Cali y 2 instituciones escolares de Candelaria y la vereda el Cabuyal. Financiada por la Dirección de Investigaciones de la Universidad Icesi en convenio con la Fundación Mayagüez, Cali-Colombia, año 2013-2016

Introducción¹

El contexto de reconstrucción de postguerra en Europa y Estados Unidos da origen al nacimiento del fenómeno conocido como fracaso escolar. Una década después de terminada la Segunda Guerra Mundial, la institución escolar comenzó a ser vista como productora de seguridad y en este orden, clave para las políticas de reconstrucción. Después de la segunda mitad del siglo XX, dicha institución comienza a ser objeto de evaluación sobre sus resultados. Aspectos como la matrícula, tasas de deserción, tasas de graduados, grados de aprendizaje, efectos de la enseñanza, movilidad social, integración de las minorías, organización, división y distribución del saber devienen las grandes variables de importantes estudios y esto porque las grandes encuestas invadieron el espacio pedagógico. Ya no se trataba solamente de enseñar los saberes de las disciplinas sino también de conocer sus efectos y resultados. La escuela de postguerra es una institución medible en sus fines y en sus medios. Este ejercicio de vigilancia es concomitante con el nacimiento del Estado de Bienestar producto del Plan Marshall. El Estado de Bienestar se caracterizó por la arquitectura política en dos ejes: el bienestar y los sujetos de bienestar. Integrabán las primeras: el trabajo, la educación pública gratuita, la salud y la vivienda. Para garantizar su cumplimiento, el Estado europeo en reconstrucción tuvo necesidad de la formación de cuatro tipos de sujetos: el médico salubrista, los trabajadores sociales, la feminización de la policía y la profesionalización disciplinar de los maestros. Es decir, el segundo eje tiene por cimiento la formación de un sujeto capaz de identificar las necesidades y de poner a funcionar las estrategias del primero. En general, este tipo de sujeto se convirtió en un sujeto de vigilancia pues recogía las necesidades de los más necesitados (trabajador social), procuraba mantener la seguridad laboral (médico salubrista), atender las violencias en la población femenina (policía femenina) y garantizar el aprendizaje de los conocimientos de base (profesorado). Todos, en su conjunto, aportaban los datos sobre las necesidades de la población y fueron, cada uno en su respectivo campo, sujetos de vigilancia. A la par de estos sujetos, las políticas de reconstrucción acudieron al poder de la estadística y de la eco-

nometría, disciplinas también de vigilancia. A estas disciplinas se unió la sociología de la educación con su gran poder de estudio sobre los fenómenos sociales. En la década de 1950, esta disciplina se interesó en el estudio de los efectos escolares especialmente en Francia, Inglaterra y Estados Unidos dando lugar, en el caso francés, al nacimiento de la sociología de las desigualdades escolares y la sociología de la transmisión del saber.

En el caso francés, “en la primera mitad del siglo XX no se hablaba ni de fracaso ni de éxito escolar” (Ireland, 2007:24). Fue después de finales de 1950 cuando la institución escolar entraría en una fase de medición y con ella nacería el fenómeno del fracaso escolar. Este fue construido para poder mostrar los desajustes entre lo estimado como producto y lo dado como realidad; pero también para hacer entrar un conjunto diverso de problemas vinculados con los resultados de los estudiantes. De igual manera con este concepto se reagrupaban la dispersión de los fenómenos que la psicología clasificaba en términos de “anormalidad”, “debilidad” o “inadaptación” y “retardo escolar”. (Ravon, 2000). Es más, a mediados del siglo XX la reflexión sobre el impacto social de la educación se centró en el estudio del grupo social, en el grupo étnico, para progresivamente ir añadiendo los ámbitos de sexo, edad, origen geográfico, religión, ingresos, ocupación, etc”. (Poy, 2010:151). En términos de la organización, selección y distribución del saber por niveles y edades, la institución escolar francesa fijó el ritmo del aprendizaje y aquellos que no lograban alcanzarlo inmediatamente entraban en la categoría del “fracaso”. (Zambrano, 2014). “La fijación de un tiempo uniforme en cada una de las etapas del aprendizaje engendraría diferencias entre los alumnos y conduciría a etiquetar como “en dificultad” a aquellos que no progresan al mismo ritmo que los otros” (Kahn, 2011:60). A cada nivel corresponde una cierta edad; su inadecuación se cifraría como fracaso; su logro, como éxito.

En la contemporaneidad, múltiples son las causas de este fenómeno: socioculturales, institucionales, psicológicas (Gabarró, 2010:23), curriculares, insumos escolares, formación del profesorado (LLECE, 2008). La igualdad de oportunidades en el proceso escolar es otro de los temas claves para medir los efectos positivos o negativos de la escolarización. Ella

alude a las mismas posibilidades para los estudiantes y la igualdad en el acceso se refiere a la superación de los dispositivos encubiertos de selección. (Marchesi, 2000:40). En todo, este fenómeno se puede entender como:

Un sistema de representaciones construidas por el mundo escolar según sus propios criterios y procedimientos de evaluación; los juicios de logro y fracaso remiten a normas de excelencia solidarias de un currículo cuyo contenido y forma influyen en la naturaleza y amplitud de las desigualdades y, finalmente, el fracaso es también fracaso de la escuela; la fabricación del fracaso se mide en la contradicción entre la intención de instruir y la impotencia relativa de la acción pedagógica prevista. (Perrenoud, 1992:85).

Este fenómeno escolar reunirá en su seno dos cuestiones importantes que después de 1950 comenzaron a ser estudiadas por algunos sociólogos. “Se trata de la exclusión social de la escolarización y la existencia de una fracción, más o menos importante, de alumnos que no satisficieran las exigencias propias de los niveles escolares en el que se encontraban inscriptos” (Rochex, 2002:340). Desde su surgimiento como fenómeno escolar, múltiples son las definiciones que este fenómeno concita y cuyas categorías permiten visualizar su objeto. Repitencia, abandono, democratización, desigualdades, trayectorias, selección, movilidad social se reagruparían en un fenómeno construido y servirían para mostrar la existencia de un hecho ciertamente desconcertante para el positivismo escolar (Zambrano, 2014). Si bien es cierto que los esfuerzos por definirlo a través de la asignación de índices y categorías fueron sostenidos; hoy difícilmente se puede tener un acuerdo generalizado sobre qué es el fracaso; se conocen sus expresiones, pero se divaga sobre su definición:

La ambigüedad y las interpretaciones diversas que se dan del llamado fracaso escolar exigen ciertas precisiones previas. ¿Quién es el que fracasa? ¿El alumno, el maestro, la escuela, el sistema educativo? o ¿Qué parte es atribuible a cada uno de ellos? En un planteamiento más radical se podría preguntar incluso, si existe tal fracaso, qué hay de justificado, y cuáles son el fundamento y las razones que

determinan el descontento, generalizado, en torno a los resultados de la educación (Blat, 1984:8).

Para muchos, “fracaso escolar es toda insuficiencia detectada en los resultados alcanzados por los alumnos en los centros de enseñanza respecto de los objetivos propuestos para su nivel, edad y desarrollo y que, habitualmente, se expresa a través de calificaciones escolares negativas” (Martínez-Otero. 2009:69). La regla común de este fenómeno consiste en mostrar la intervención de variables exógenas y endógenas. Con frecuencia se introducen hipótesis centradas en los insumos, otras intentan mirar las relaciones pedagógicas, los índices de inversión y muchas otras dirigen el lente a las políticas públicas. En verdad, la variedad de propuestas es muy amplia y tiende a crecer con el tiempo, máxime cuando las relaciones entre sujeto-saber-mundo se vuelven complejas. Así, por ejemplo, algunos consideran que el fracaso escolar no es sólo el resultado del arbitrario cultural como tampoco, exclusivamente, producto de las relaciones de clase ni de las posiciones frente a la cultura.

Para analizar este problema debe reconocerse, en primer lugar, que el fracaso escolar no se distribuye aleatoriamente entre todos los estratos sociales ni es ajeno a la desigualdad de género, sino que afecta en mayor medida a las mujeres y se concentra en las poblaciones más marginadas. Es un problema de naturaleza ética y política que indica que la Nación no ha cumplido con el deber de asegurar un nivel mínimo de igualdad de oportunidades educativas a todos sus integrantes. (Aguado, Aguilar y González, 2009: 30)

En definitiva, este fenómeno, en el caso francés, tiene una trayectoria que a la luz de la Historia de Conceptos [Begriffsgeschichte] (Koselleck, 2012) muestra un punto de partida, una contraposición de orden lingüístico, una ruptura frente a las posiciones de la psicología o la terapéutica. El concepto remite al pensamiento de una época, a sus prácticas y modos de verbalizarla, al acontecimiento de las múltiples formas de ser y de estar. La comprensión del concepto no es cosa distinta que el sentido; lo que muestra e informa de una práctica y de un régimen de saber. El concepto, todo con-

cepto, absorbe, contiene, conserva lingüística, política y económicamente el modo de ser de una época (Zambrano, 2016:48)

Pues bien, son los sociólogos quienes dan el paso –más allá de las clasificaciones psicológicas o médicas– para reunir en un solo término el conjunto de problemas que la escuela evidencia entre sus finalidades y resultados. El objeto de este artículo, entonces, se cifra en la sociología de los saberes escolares. También, fijamos nuestra mirada en relación con el saber (*rappor-tau savoir*) en la orientación socio-antropológica, teoría crítica respecto de los postulados de Bourdieu (Zambrano, 2015, a). Sus gestores postularían que este fenómeno fue construido para demostrar las inadecuaciones de la institución escolar en cuanto a sus resultados más no para comprender al estudiante en situación de fracaso.

Antecedentes lingüísticos y normativos del concepto

El “fracaso escolar” es un concepto que describe los fenómenos escolares producto de las transformaciones que tuvieron lugar en el sistema escolar después de mediados del siglo XX. Lo que hoy entra en el registro de este concepto es diferente a lo que describían conceptos como “desadaptados”, “desigualdad”, “debilidad”, “anormalidad”, etc., que dominaban el escenario escolar francés hasta más o menos un lustro después de terminada la Segunda Guerra Mundial. Dicho lenguaje fue producto del poder que ejercía la psicología y las instituciones médicas insertas en el sistema escolar de finales del siglo XIX y mitad del siglo XX.

Psicólogos, terapeutas y médicos atendían, en instituciones terapéuticas de encierro, a la población escolar inadaptada pero no se preguntaban por las causas sociales que las engendraban. El lenguaje clasificaba y no se preguntaba, asignaba un lugar, pero no lo explicaba. La medicalización es producto, también, del poder de clasificación que introdujo el famoso sistema de medición de la inteligencia. (Chauviere, 1984:71). Las clasificaciones que establecieron los psicólogos para explicar por qué a pesar de que algunos niños y jóvenes con coeficientes entre 90 y 110, considerados como “estudiantes normales” repetían o abandonaban los estudios. (Best, 1997:7) era insuficiente para comprender sus causas exógenas y endógenas.

A nivel normativo, entre finales del siglo XIX y mediados del siglo XX, el Estado francés había decretado tres grandes leyes que buscaban democratizar el ingreso, permanencia y promoción de los estudiantes. La ley de Jules Ferry (1881) establecía la gratuidad de la escuela primaria de los 6 a los 13 años, la Ley Berthoin (1959) promulgaba la escolaridad obligatoria hasta los 16 años y la Ley Fouchet (1963) creó los colegios de secundaria. (Deauvieu & Terrail, 2007:291; Darcos, 2008:34). Este corpus normativo era altamente progresista pero los resultados expresaban lo contrario. La elitización del sistema escolar reflejaba la disparidad entre las clases sociales. La escuela de la República erigida en los ideales de libertad, igualdad, fraternidad reproducía exclusión social al establecer un sistema escolar piramidal en cuya cúspide se ubicaban los más aptos social y económicamente. Así lo tes-



“Friso II” serie Las Diosas, collagraph. Marta Arangoa.

timonia el creador de la sección de investigaciones del Instituto Pedagógico Nacional, hoy Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP), Roger Gal, quien analizando los exámenes de ingreso al bachillerato, explicaba cómo los hijos de obreros y agricultores lograban minoritariamente ingresar a este nivel de estudios. Casi por la misma época, el psicólogo marxista R. Zazzo (1952) en un estudio sobre la repetición de año, mostraba que sólo el 10% de los estudiantes de las clases obreras y campesinas accedían a estos estudios y de este porcentaje, el 87% repetían. En los estudios estadísticos de la escolarización realizados después de 1959 se observaba que sólo el 25% de los estudiantes repetían el curso preparatorio (paso a primero de primaria), el 60% tenía serios retrasos en sus aprendizajes y el acceso a quinto de primaria era muy débil, pero más débil era el acceso a los estudios de bachillerato que para una cohorte era tan sólo del 7% (Hussenet & Santana, 2004)

Terminada la Segunda Guerra Mundial, la preocupación política consistió en reformar el aparato escolar sobre la base de la igualdad de acceso a los estudios para todas las clases sociales aunque tal iniciativa no fue posible sino después de promulgadas las leyes Haby (1975) del colegio único y la Ley de Orientación del 14 de julio de 1989. (Zambrano, 2010). En efecto, la transformación escolar de Francia la encontramos en la modernización del sistema educativo y sobre este hecho existen dos posiciones. Para algunos, dicha modernización tuvo lugar entre 1930-1933, fecha en la que comenzó a operar la gratuidad de la educación primaria y secundaria pero no su democratización. Para otros, tal modernización obedeció a la transformación de las escuelas primarias superiores, prácticas, artesanales e industriales en colegios, comoproducto de la reforma del sistema escolar del 15 de agosto de 1941 (Péruisset-Fache, 2005). Aunque estas dos tesis sean de un fuerte calado, lo cierto es que el sistema escolar francés, moderno o no, era un sistema profundamente segregacionista y excluyente (Zambrano, 2013).

La heterogeneidad de instituciones educativas mostraba la segregación escolar entre las clases populares y la burguesía. La débil escolaridad de los hijos del pueblo se unía a las formas de exclusión que el modelo escolar promovía. Los letrados lograban terminar su escolaridad y

ocupaban los mejores puestos en el mundo laboral, político, financiero, económico y de ciencias. Los más pobres aprendían, cuando podían acceder y mantenerse en la escolaridad, los rudimentos de un saber básico para los oficios, las técnicas, el comercio de base.

En el intento de democratizar el sistema de ingreso, permanencia y promoción de las clases obreras, artesanales y campesinas, se convocó al físico Langevin para que impulsara una reforma. Debido a su muerte, el sucesor, el psicólogo Henry Wallon, asumió la tarea sin que llegara a ponerse en práctica esta iniciativa. El Plan Langevin-Wallon de 1947 fue una gran propuesta nacional de acceso a los estudios que combinaba las reformas estructurales y pedagógicas que requería el sistema para poder escolarizar a toda la población infantil y adolescente, según los preceptos de la República. El Plan se dividía en ocho partes y estaba dirigido a la democratización del sistema educativo pues proponía organizar el sistema de enseñanza, establecer las bases para la formación del profesorado, crear los órganos de control de las instituciones escolares, establecer los horarios, métodos, sanciones, estudios y, en esto, forja una estructura de formación para todos en igualdad de condiciones (educación moral y cívica, formación del hombre y del ciudadano, enseñanza de conocimientos de base, aprendizaje del pensamiento, etc.).

Fue después de la gran encuesta de 1950, que el estudio del INED permitió obtener los datos sobre los cuales trabajaron los sociólogos para nombrar la desigualdad como lo que hoy se conoce como fracaso escolar. El hecho de que los estudiantes más aptos fracasaran en los exámenes llevó a los sociólogos a preguntarse ¿quién fracasa, la escuela o los alumnos? Este estudio deviene importante para los sociólogos que ven en los datos una explicación diferente a las clasificaciones de la psicología. En todo, la psicología estableció las categorías pero fue la sociología quien las dimensionó haciéndolas entrar en el orden del fracaso (Isambert-Jamati, 1984).

Contexto de emergencia de las teorías sobre el fracaso escolar

Nuestra revisión de la literatura sobre el tema muestra que fue a partir de la segunda mitad del siglo anterior cuando algunos so-

ciólogos se dieron a la tarea de forjar las bases teóricas para crear los paradigmas explicativos del comportamiento escolar. Tanto en Francia como en otros países industrializados, grandes encuestas fueron promovidas por los gobiernos a través de organizaciones como la OCDE, I.N.E.D (Francia), Informe Coleman (USA), Informe Plowden (Gran Bretaña). Los datos que arrojaron estos estudios estadísticos se convirtieron en la materia prima de las teorías sociológicas del llamado fracaso escolar.

Fourquin (1979) señala la importancia que tuvo en 1950 el estudio longitudinal financiado por el Instituto Nacional de Estudios Demográficos (INED) de Francia. El mismo buscaba conocer los mecanismos aplicados en la orientación de la selección escolar. Para ello se observó, durante diez años consecutivos, una cohorte de 17.461 estudiantes que habían terminado el segundo año del curso medio (CM2), equivalente en nuestro sistema escolar al 3° grado de educación básica. Centró su mirada en aspectos como el sexo, la edad, nivel de logro en el curso, residencia, medio geográfico y social, expectativas de los padres y opiniones de los profesores sobre el porvenir de los alumnos. Entre las conclusiones se destaca aquella que describe los efectos de muchas de estas variables, que inciden más y negativamente, en los resultados escolares de los niños de clases populares. Es a partir de estos resultados que algunos sociólogos emprenden la tarea de analizar con ojo crítico las causas de la desigualdad escolar y la ausencia de la democratización del sistema escolar.

La sociología de la transmisión del saber

La sociología de la educación francesa de postguerra emerge como disciplina de estudio, entre otros factores, gracias a la interpretación de las grandes encuestas sobre la institución escolar, las investigaciones del Centro Europeo de Sociología que dirigía Pierre Bourdieu, la creación de laboratorios de investigación como el de la Universidad de Paris V, fundado por la socióloga Viviana Isambert-Jamati, las unidades de investigación sobre la escuela adscriptas al Centro Nacional de Investigación científica (CNRS). En tanto disciplina de estudio, ha forjado las grandes líneas temáticas que hasta el día de hoy son objeto de estudio: descripción estadística del

curso escolar en su relación con el origen social y sexo de los alumnos, estrategias familiares de escolarización, procesos de producción de las desigualdades escolares, análisis de las relaciones entre la escuela y el mercado de trabajo, rol de la institución en la legitimación de las relaciones de dominación social; etnografía de los alumnos y de las interacciones internas en el establecimiento y en el aula de clase, sociología del cuerpo profesoral, de la administración escolar (Deauvieu & Terrail, *op.cit.*: 10). En general, existe un acuerdo entre los expertos al considerar que la línea de base más fuerte de esta disciplina ha sido la sociología de la transmisión de los saberes y de las desigualdades escolares.

Entre los nombres más importantes que forjaron la disciplina de la sociología del fracaso escolar en la línea de la transmisión de saberes escolares, se encuentran Pierre Bourdieu, Viviane Isambert-Jamati, Lucien Tanguy, Bernard Lahire y el grupo de ESCOL, Universidad de Paris 8. Los dos primeros forjaron las grandes bases de comprensión del fracaso escolar entre 1960 y 1980; los dos siguientes profundizaron en lo que se conoce como la sociología de la transmisión del saber y el laboratorio ESCOL, contestó críticamente los postulados de Pierre Bourdieu.

Este sociólogo, a través de los estudios sobre la herencia y la reproducción de las desigualdades de clase, fijó las bases para la explicación de las causas del fracaso. Sus dos obras clásicas, *Los Herederos* (1964) y *La Reproducción* (1970) constituyen el conjunto de elementos de la teoría sobre la institución escolar al describir los mecanismos escolares de selección social, imposición y legitimación de la dominación de clase. Desde esta perspectiva, su teoría contesta, tal como lo hizo Lucien Sève (1964), la “teoría del don” tan presente en el discurso de la psicología y de algunas corrientes pedagógicas de la primera mitad del siglo XX. Desde esta perspectiva, el fracaso escolar de los alumnos de origen popular no es tanto la debilidad del capital cultural, sino la connivencia disimulada entre las prácticas de transmisión de los conocimientos y la cultura de clase dominante. (Deauvieu & Terrail, *Ibid.*, 278).

La socióloga del trabajo Isambert-Jamati se interesó en las causas del fracaso escolar. Para ello creó, en 1962, un laboratorio de investigación en sociología de la educación. El objeto de estudio de sus investigaciones lo encontra-

mos en la función de la institución escolar y en la elaboración de los contenidos escolares. Esto significó un cambio de perspectiva en relación con las tesis de Bourdieu y Passeron. En cuanto a los contenidos de saber, analizó las formas de su elaboración y la manera como los especialistas los ponen en práctica. El punto de partida de sus investigaciones se sitúa en el estudio y análisis de la reforma de 1902. Dicha reforma estuvo dirigida a la organización de los estudios secundarios, la pedagogía de los liceos y la formación del profesorado e intentó reformar los estudios impartidos en los liceos napoleónicos pero también la que tenía lugar en los internados y colegios católicos. Es a partir de esta reforma que nacen los liceos modernos. (Savoie, 2001). El análisis de los datos arrojados por el informe parlamentario de Alexandre Ribot en 1898-1899 impulsa a esta socióloga a estudiar la distancia entre los saberes instituidos y los prescritos. En todo, el fracaso escolar es una fabricación producto de las insuficiencias que encubre las políticas de democratización vía los saberes establecidos y distribuidos en la institución escolar.

Otro sociólogo importante en la constitución del fenómeno del fracaso escolar fue Lucie Tanguy quien buscó explicar el uso de los saberes, su elaboración y reconocimiento tanto en el mundo del trabajo como en el de la escuela. Al estudiar los saberes enseñados en los Liceos de Educación Profesional y técnicos, encuentra que el lenguaje determina la condición de obrero de aquellos y aquellas que siendo hijos de obreros, campesinos o artesanos encontraban en la formación técnica una posibilidad laboral. Sus investigaciones fueron claves para descifrar, en la década de 1980, el verdadero sentido del concepto de competencia. Del lado del lenguaje, Bernard Lahire es uno de los sociólogos contemporáneos que mayores aportes le ha hecho a la línea de la sociología de la transmisión del saber y, por esta vía, a la mistificación del fracaso escolar. Particularmente focalizó su trabajo en las formas de la cultura escrita y las desigualdades escolares. En 1993 publicó un libro muy importante sobre la temática, *Cultura escrita y desigualdades escolares. Sociología del fracaso escolar en la escuela primaria*, PUL. Se nutrió de las investigaciones del sociólogo Guy Vincent quien en 1980 realizó un estudio sobre la escuela primaria en Francia PUL-MSH, Lyon y del estudio de Jack Goody, *La razón gráfica. La domesticación del pensa-*

miento salvaje, Paris, Minuit, 1980. En los estudios sobre el fracaso escolar, este sociólogo parte de la constatación del ideal de la escuela moderna. Su poder es moralizar al hijo del pueblo; de allí nace el principio de autoridad de la escuela y el principio movilizador de dicho poder es a través de las formas de enseñanza del lenguaje oral y escrito. En palabras de este sociólogo no es otra cosa que la “domesticación del pensamiento salvaje”. Todo el trabajo de este sociólogo puede clasificarse en la teoría de “la forma escolar” en la cual se transmiten las normas impersonales más allá de la instrucción.

Más reciente aún son los trabajos del Grupo ESCOL (Educación, Socialización y Colectividades Locales) integrado por Bernard Charlot, Isabel Bauthier e Yves Rochex. El primero es filósofo, la segunda lingüista y el tercero psicólogo. El espacio de investigación son las relaciones con el saber en los liceos de los suburbios parisinos, especialmente los situados en las Zonas Especiales de Educación (ZEP). La tesis fundamental del grupo consistió en demostrar que los estudiantes son sujetos cuyas relaciones de saber tienen lugar en el mundo que habitan, con los otros y consigo mismos. El saber es el concepto principal que le permitiría a este equipo de profesores avanzar en las críticas a la teoría de la reproducción de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron.

La relación con el saber: teoría crítica

A mediados de la década de 1980, el Grupo ESCOL, liderado por Bernard Charlot, se propuso comprender el sentido que para los niños y niñas de los suburbios parisinos tenía el ir a la escuela. El tema también fue estudiado en el profesorado. Traído al campo de las ciencias de la educación, la sociología de las desigualdades escolares encontró un sustrato conceptual rico y poderoso. Las investigaciones de este equipo tienen su génesis en la respuesta a la insuficiente explicación y comprensión del llamado fracaso/éxito escolar cuyas investigaciones estuvieron orientadas a explicar la posición, prácticas y disposiciones de los sujetos respecto de la escuela. En esta línea se encuentran las posiciones familiares en relación con el éxito o el fracaso escolar de los estudiantes (Bourdieu & Passeron, 1970), los códigos lingüísticos (Bernstein & al. 1970) y la estratificación cultural (Coleman. 1966). Cada una de

estas perspectivas de estudio dio lugar a un conjunto estructurado de teorías que vendrían a explicar dicho fenómeno. La teoría de la reproducción insistió sobre la posición social de los padres y sus efectos en los buenos o malos resultados escolares, la de los códigos lingüísticos profundizó su mirada sobre el efecto del lenguaje –códigos elaborados y restringidos– en el fracaso o logro de los estudiantes y la estratificación cultural no ahorró esfuerzos en mostrar cómo y hasta dónde la división cultural era agenciada por las instituciones escolares generando procesos de exclusión y fracaso. Estas teorías han permitido afinar la mirada sobre la función y resultados de la escuela.

Bernard Charlot elabora una definición de la RAS en tres momentos. En 1982 la definía como “el conjunto de imágenes, expectativas y juicios que se refieren, a la vez, al sentido y la función social del saber y de la escuela sobre la disciplina enseñada, sobre la situación de aprendizaje y sobre sí mismo” (Charlot, 1982:93). Diez años después él propondrá una nueva definición: “La relación con el saber es una relación de sentido y, en consecuencia, de valor entre un individuo (o un grupo) y los procesos o productos del saber” (Charlot, Rochex&Bauthier, 1992:93). A finales de 1997 Charlot vuelve escribir una nueva definición:

La relación con el saber es la relación con el mundo, el otro y consigo mismo de un sujeto confrontado a la necesidad de aprender; es el conjunto (organizado) de relaciones que un sujeto establece con todo lo que hace parte del “aprender” y del saber. Es el conjunto de relaciones que un sujeto establece con un objeto, un “contenido de pensamiento”, una actividad, una relación, una ocasión, una obligación, etc., unida, de alguna manera, al aprender y al saber y, por esta vía, es también al lenguaje, al tiempo, a la actividad en el mundo y sobre el mundo, con los otros y consigo mismo como alguien más o menos capaz de aprender alguna cosa en cualquier situación (1997: 94).

La teoría, en clave antro-po-sociológica, articula y se nutre de tres grandes teorías: la del sujeto, la del sentido y la del saber. Con el fin de precisar los elementos de la teoría del sujeto, Bernard Charlot se da a la tarea de estudiar la sociología de Durkheim, la teoría de la

reproducción (Bourdieu), la subjetivación de François Dubet y la psicología clínica de orientación psicoanalítica forjada por el grupo CREF, (Centro de Investigación en educación y Formación de la Universidad Paris 10). La teoría del sujeto en Charlot es la confluencia del mundo social y el mundo psíquico a través del conjunto de actividades-acciones-relaciones que el sujeto establece con los otros, consigo mismo y con el saber. La perspectiva sociológica se complementa con la antropológica. En efecto, Bernard Charlot acude a la antropología con el fin de comprender el mundo que recibe al niño, este mundo que él fabrica gracias a las interacciones con los otros y a través de saberes. Mundo que es posible en el deseo y el placer cuyo sentido dice tanto de este mundo como de sus saberes. Es partiendo de la condición que hace del niño un sujeto, unido al otro, que desea, que comparte un mundo con otros sujetos y transforma este mundo con y junto a otros; condición que le impone a este pequeño hombre la necesidad de apropiarse del mundo y construirse él mismo, educarse y ser educado (Ibíd.: 55). En definitiva, para Bernard Charlot sujeto es:

Un ser humano, abierto al mundo que no se reduce al aquí y al ahora, portador de deseos y afectado por estos deseos, en relación con otros seres humanos quienes también son sujetos. El sujeto es un ser social que nace y crece en el seno de una familia (o un sustituto familiar) que ocupa una posición en el espacio social, que se inscribe en un conjunto de relaciones sociales; un ser singular, ejemplar único de la especie humana, que posee una historia, interpreta el mundo, produce un sentido de este mundo, de la posición que ocupa, de sus relaciones con los otros, de su propia historia, de su singularidad. Este sujeto actúa en y sobre el mundo, encuentra la cuestión del saber, como presencia en el mundo de objetos, personas y lugares portadores de saber. A través de la educación, este sujeto se produce y es producto (Charlot, 1997:35).

La relación con el saber supone una teoría del sentido estrechamente unida al saber y al aprendizaje. Esto significa que aprender un saber es encontrarle sentido a la actividad, tener sentido de algo y movilizarlo. La teoría del sentido impone la necesidad de diferenciar

entre actividad, trabajo y práctica. El trabajo se refiere a la energía empleada; la práctica a una acción finalizada y contextualizada, confrontada permanentemente a sutiles variaciones (Charlot, 1990). La actividad se refiere al movimiento de un sujeto en relación con el saber. Esta actividad se despliega en el mundo y supone trabajo y práctica. Así, entonces, la teoría del sentido supone significar, y en particular respecto al mundo, en relación con otro, con alguien. (Charlot, 1997:64).

El sentido es producido por la puesta en relación, al interior de un sistema o en la relación con los otros o con el mundo (Ibíd.: 64). Para apoyar la cuestión del sentido, Charlot acude a Leontiev y su teoría de la actividad. Para Leontiev el sentido de una actividad es la acción/relación entre el objetivo y el móvil, entre lo que incita a actuar y la orientación que establece la acción como resultado inmediato. La relación entre actividad y objetivo permite deducir el sentido a condición de los niveles de logro. Pero dicha relación requiere algo más y esto es precisamente el deseo. De ahí que:

Tiene sentido un acto, un evento, una situación que se inscribe en el nudo del deseo del sujeto. En este aspecto se anida la verdadera cuestión del sentido del aprendizaje de un saber. Es en el orden de la relación sujeto-deseo-saber que emerge el sentido. Pero el sentido varía porque el sujeto cambia en sus interacciones con los otros, con el mundo, consigo mismo. Desde la perspectiva de la teoría del sentido, el sujeto es asumido como un ser humano orientado por el deseo y abierto en un mundo social donde ocupa una posición y es activo (Ibíd.:65).

La teoría del saber implica distinguir entre la relación con el aprendizaje (forma más general) y la relación con el saber (forma específica de la relación con el aprender) (Ibíd.:67). Así, entonces, la cuestión del aprender es más amplia que la del saber en dos sentidos. Primero, hay maneras de aprender que no consisten en apropiarse un saber en el sentido de un contenido de pensamiento. Segundo, en el momento mismo en el que se busca adquirir un tipo de saber, se establecen otros tipos de relación con el mundo. Este segundo aspecto implica hablar de un sujeto de saber y no de un sujeto epistémico. Esta segunda perspecti-

va deviene un tema clave de la teoría del saber en el equipo ESCOL pues existen varias figuras del aprender: Aprendizajes intelectuales y/o escolares (AIE), Aprendizajes de la vida cotidiana (AVC), Aprendizajes de Desarrollo Personal (ADP) y Aprendizajes Relacionales o afectivos. Finalmente, la teoría se pregunta y postula dónde y cómo y con quién aprenden lo que saben los niños.

En 1992, producto de una investigación sobre la relación con el saber en el colegio y en la prolongación de la escuela primaria, apareció publicado en Francia un libro de referencia: *Escuela y saber en los suburbios y en otra parte* (Charlot, Rochex & Bautier, 1992). Cinco años después, los resultados de otra investigación sobre la relación actividad-acción-relación al saber en los liceos profesionales de Saint-Denis, Persan-Beaumont, Aubervilliers, dio como resultado la publicación de un libro de referencia para la RAS: *Relación con el saber en el sector popular: una investigación en los liceos profesionales de los suburbios* (1997). En esta investigación se aplicaron más de 500 balances de saber y aproximadamente 200 entrevistas semi-directivas a profundidad. Otra investigación importante del grupo ESCOL fue la realizada por Bautier & Rochex sobre los jóvenes del liceo general y tecnológico (1998). En el caso de la actividad, acción y relación al lenguaje, los trabajos de Elizabeth Bautier contribuyen fuertemente con la teoría (Bautier, 2002) así como la investigación de Charlot & Rochex (1996) sobre las dinámicas familiares y la experiencia escolar vistas desde la perspectiva de los padres de estudiantes inmigrantes.

La importancia de esta teoría en el campo de la sociología del saber y de las desigualdades escolares reside en el hecho de que ve los niños y adolescentes desde la perspectiva de su constitución como sujeto (relación con los otros, consigo mismo y con el mundo). El niño es un sujeto gracias a la relación con sus padres, hermanos, hermanas, amigos, profesores, instituciones. También es sujeto porque aprende conocimientos de la vida cotidiana, afectivos, intelectuales y sociales. Es sujeto porque no sólo aprende en la escuela sino también en la casa, el barrio, las bibliotecas, el campo, los viajes. Lo que él aprende lo estructura en su condición de sujeto y la manera de hacerlo (actividad) da cuenta del sentido respecto del aprendizaje. Cuando narra lo aprendido en relación con los

otros, el mundo y consigo mismo, él se ubica en el plano del saber. En este orden, dicha teoría no habla de fracaso escolar en una perspectiva externa (lenguaje, posición social, modos de socialización) sino que integra al sujeto en su triple relación. El sentido que tiene para un niño o una niña el ir o no a la escuela es importante en su constitución como sujeto pues narrando dicho sentido él o ella dan cuenta de la relación con el mundo, con los otros y con ellos mismos. En cuanto al saber, el sentido que expresa el niño o la niña difiere del otorgado por la institución escolar. ¿Qué sentido tiene para un niño o niña aprender Matemáticas, Química, Historia?

Esta teoría es crítica pues no se limita a ver los resultados escolares de un individuo convertido en dato. Son las narraciones de los niños las que despliegan el sentido entre lo que el niño o la niña es y lo que la escuela espera de ellas. No hay fracaso escolar sino niños y niñas que aprenden saberes no sólo en la escuela. Para la teoría de la relación con el saber, lo que importa es ver al niño en su historia, en su devenir, en su constitución como sujeto. Desde esta perspectiva, se opone a las teorías clásicas de la reproducción que ven a este niño/a en relación con la posición de clase pero que no han podido explicar por qué hay niños y niñas de las clases populares que obtienen mejores resultados que los niños y las niñas de las clases más favorecidas.

Conclusión

Para el caso francés, el fracaso escolar es un fenómeno construido producto de los datos arrojados por las grandes encuestas que tuvieron lugar después de 1950. También, es una forma de hacer entrar en un solo término, entre otros, tipologías como la “anormalidad”, “debilidad mental”, “inadaptación”, “delincuencia”, “agresión”, “repetición”, etc. Estas categorías fueron creadas por los terapeutas y psicólogos para clasificar a quienes por su condición social tenían más dificultades para permanecer en la institución escolar. Dichas tipologías son concomitantes con la organización del sistema escolar francés de finales del siglo XIX y mediados del XX; ellas dan cuenta de la falsa democratización del sistema escolar debido a la distancia que existía entre el orden normativo que promulgaba la igualdad de acceso y las prácticas de selección y exclusión que

operaban en el sistema escolar. Poco después de finales de 1950, los sociólogos de la educación, en especial Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron y Viviane Isambert-Jamati se dan a la tarea de escudriñar los datos y encuentran en ellos los insumos para definir lo que en los años siguientes será conocido como “fracaso/éxito escolar”. Estos investigadores pueden ser considerados en Francia como los forjadores del fenómeno cuyas tesis serán replicadas y fortalecidas por las nuevas generaciones de sociólogos –de las desigualdades escolares y del saber escolar–.

Entre 1960 y 1980 las tesis de explicación del fracaso escolar se condensan en la Reproducción de las condiciones de clase, función y contenidos escolares. En la década de 1980 a 1990 se sumarán a estas tesis los estudios sobre el uso, elaboración y reconocimiento de los saberes tanto en el mundo del trabajo como en el de la escuela. A finales de 1990 las formas de la cultura escrita y las desigualdades escolares integran los estudios sobre el fracaso escolar. A finales de 1980, la teoría de la relación con el saber realiza un ejercicio crítico sobre las parcelaciones del fracaso escolar como fenómeno construido. Sostiene que el fenómeno escolar en sí mismo no existe, lo que hay son niños y niñas en situación de fracaso. Para sustentar esto integra tres teorías (Sujeto, Sentido y Saberes) y estudia las narraciones de los niños para descifrar el sentido que ellos establecen con el mundo, los otros y consigo mismos. El corte narrativo de los sujetos es fuente importante de conocimiento pues desmitificará las clásicas tesis sociológicas del fracaso escolar. Hay niños y niñas de las clases populares, hijos de obreros, artesanos y campesinos que obtienen mejores resultados que los niños y niñas de las clases más favorecidas. Para esta teoría, el sujeto adquiere un lugar preponderante y sus narraciones un preciado insumo de comprensión de la relación de los niños y niñas con la escuela. Tal vez la crítica que debamos realizarle es que ella no haya podido impactar las esferas políticas y a los expertos organizadores de los sistemas escolares. Su potencia heurística podría ser fuente de explicación frente a las falsas ilusiones de los reformadores y esto porque los niños y las niñas dejan ver que la escuela se orienta al entrenamiento de las facultades exclusivamente intelectuales y deja de lado su verdadero ser (Zambrano, 2015). Otra

crítica, positiva en este caso, es la ausencia de mecanismos de comunicación para que la comunidad académica pueda avanzar en su profundización como teoría socio-antropológica. Aunque esto sea una evidencia y contraste con el cúmulo de investigaciones que han tenido lugar en las diferentes vertientes de la sociología del saber y de las desigualdades escolares, las investigaciones en la teoría de la relación con el saber no han potenciado supreciado valor. Descifrar el sentido de las narraciones de los estudiantes sobre la experiencia escolar y en relación con los aprendizajes y los saberes es una valiosa fuente para hacer frente a las políticas tradicionales que –inspiradas en los estudios sobre la reproducción, organización y distribución, uso, formas de elaboración y producción de saberes– hegemonizan hoy lo que a mi juicio es la fabricación de la excelencia escolar. Los temas contemporáneos sobre excelencia, calidad, rendimiento positivo en las pruebas nacionales e internacionales ocultan aún más el verdadero sentido de la relación con el saber, fuente importante de las verdaderas transformaciones de la escuela a escala humana. Si la escuela es una institución socialmente importante donde tiene lugar el aprendizaje, debe tener en cuenta el sentido que los niños y las niñas narran en sus experiencias no para hacer de los aprendizajes un espacio de entrenamiento, sino para hacer del aprendizaje una experiencia; la experiencia que hace del humano un sujeto y no una máquina.

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre, y Passeron, Jean-Claude (1970). *La Reproducción*. Paris: Minuit.
- Charlot, Bernard (1982). «Je serai ouvrier comme papa alors à quoi ça me sert d'apprendre». *Echec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir*, en GFEN, *Quelle pratiques pour une autre école ?* Paris: Casterman.
- Charlot, Bernard (1990). «Enseigner, former: logiques du discours constitués et logiques des pratiques», en *Revue Recherches et Formation*, N° 8.
- Charlot, Bernard (1997) *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris:Anthropos.
- Charlot, Bernard y Jean-Yves Rochex (1996). «L'enfant-élève : dynamiques familiaux et expériences scolaires » en *Le liens Social et politiques*. N° 35: 137-151.
- Charlot, Bernard, Rochex, Jean-Yves, Bautier, Elizabeth (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Chauvière, Michel (1984).«Ecole, Inadaptation y société». En *RevistaHistoria de l'éducation*, N° 22: 69-84.
- Darcos, Xavier (2008). *La escuela republicana en Francia: obligatoria, gratuita y laica: la escuela de Jules Ferry, 1880-1905*. Universidad de Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza.
- Deauvieu, Jérôme&Terrail, Jean-Pierre. (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoir*. Paris: La dispute.
- Fourquin Jean-Claude (1979). «La sociologie des inégalités d'éducation: principales orientations, principaux résultats depuis 1965». En *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherche*. Paris: INRP/L'Harmattan.
- GabarróBergal, Daniel. (2010). *¿Fracaso escolar? La solución inesperada del género y de la coeducación*. España:Lleida Boira.
- Goody, Jack. (1980). *La razón gráfica. La domesticación del pensamiento salvaje*, Paris:Minuit.
- Hussenet, André& Santana, Philippe. (2004). «Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire » *Rapport Haut Conseil de L'évaluation de L'école*, N° 13, Paris:1-110.
- Ireland, Vera (coord.) (2007). *Repensando a escola. Um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever*. Unesco, Inep.
- Isambert-Jamati, Viviane (1984). «Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme « problème social » dans les milieux pédagogique français » En *L'échec scolaire. Actes du colloque franco-suisse, janvier, Coordonné par Eric Plaisance*. Paris, INRP.
- Kahn Sabine. (2011). «La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaire». En : *Éducation et francophonie*. Vol. 31, N0 1: 54-66.
- Koselleck, Reinhart (2012). *Historias de conceptos: estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid:Trotta.
- Lahire Bernard (1980). *Cultura escrita y desigualdades escolares. Sociología del fracaso escolar en la escuela primaria*. PUL.
- Aguado López, G. O. et al. (2009). "El impacto de las representaciones sociales de los factores sociales en el fracaso escolar". OEA, *RevistaIberoamericanade Educación*, N° 51: 23-32.
- Bautier, E. (2002).«Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés pu didactiques ?» *Revue, Pratiques*, N°113/114:41-54.
- Bautier, Elizabeth. Rochex, Jean-Yves (1998) *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification?* Paris: Armand Colin.
- Best, Francine (1997). *L'échec scolaire*, Paris: Pufcoll *Que sais-je?* 7.
- Blat Gimeno, J. (1984). *El fracaso escolar en la enseñanza primaria: medios para combatirlo*. Paris: Unesco.

- Llece/Unesco. (2008). *Eficacia Escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile
- Marchesi, Álvaro (2000). “Un sistema de indicadores de desigualdad educativa” en Monográfico ¿Equidad en educación? OEA, en *Revista Iberoamericana de Educación*. No 23: 135-163.
- Martínez-Otero Pérez, Valentín. (2009). “Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria”. OEA, en *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 51:67-85.
- Perrenoud Philippe (1992). «La triple fabrication de l'échec scolaire» En *Pierrehumbert, B. (dir.) L'échec à l'école: échec de l'école*. Paris: Delachaux et Niestlé: 85-102.
- Péruisset-Fache, Nicole (2005). *La modernisation à l'école appel à la résistance*. Paris: l'Harmattan
- Poy Castro, Raquel. (2010): “Efectos del credencialismo y las expectativas sociales sobre el abandono escolar”. En *Revista de Educación*, Número extraordinario. España, MEC
- Ravon, Bertrand (2000). *L' « échec scolaire » Histoire d'un problème public*. Paris: Press.
- Rochex, Jean-Yves. (2002). «Echec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche». En *Revue Suisse de Sciences de l'Education*, 23 (2).
- Savoie Philippe (2001). «Autonomie et personnalité des lycées: la réforme administrative de 1902 et ses origines». En *Histoire de l'éducation*. En línea, <http://histoire-education.revues.org/837>. Consultado le 18 janvier 2016.
- Sève, Lucien. (1964). “Les dons n'existent pas”. En *GFEN, Doués, non doués*. Paris: Éditions sociales.
- Zambrano Leal, Armando (2010). *Philippe Meirieu, pedagogo. Aprendizajes, filosofía y política*. Santiago de Cali: USC, 81
- Zambrano Leal, Armando. (2013). *Las ciencias de la educación en Francia. Instituciones, movimientos y discursos*. Bogotá: Magisterio: 44
- Zambrano Leal, Armando (2014). *Escuela y Saber. Figuras de Aprendizaje en niños y niñas de 5° y 9° grado de educación básica*. Santiago de Cali: Universidad Icesi.
- Zambrano Leal, Armando (2015). “Relación con el saber: fundamentos de una teoría en ciencia de la educación”. En *Educere*, Año 19, N°19: 57-68.
- Zambrano Leal, Armando (2015). *Escuela y relación con el saber*. Santiago de Cali: Icesi.
- Zambrano Leal, Armando (2016). “Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias tensiones y relaciones de dos campos”. En *Praxis & saber*, Vol. 7, Núm. 13: 45-61
- Zazzo, R. et Dabout M. (1952). “Répartition des écoliers parisiens...”. *Enfance*.

Fecha de Recepción: 4 de marzo de 2016
Primera Evaluación: 12 de abril de 2016
Segunda Evaluación: 19 de abril de 2016
Fecha de Aceptación: 19 de abril de 2016



“Friso I” serie Las Diosas, collagraph. Marta Arango.