



"Se vuelve flor", acrílico sobre tela. Noemí Fiscella

Figuras de aprendizaje en algunas instituciones escolares del sur occidente colombiano.

La RAS en 5° y 9° grado de educación básica

Armando ZAMBRANO LEAL *



Detalle "Juanito Laguna disfrazado obsequia un barrilete a Berni", hierro reciclado y soldado. Ruben Schaap

Resumen

Como respuesta a las teorías clásicas sobre el fracaso/éxito escolar aparece la teoría conocida como Rapport au Savoir (RAS) o Actividad-relación-acción al saber. Esta teoría nace en el seno del Laboratorio de Investigación ESCOL (Escuela Saberes y Colectividades Locales), adscrito al Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Paris 8 (Francia). De corte antro-po-sociológico, la RAS propone las figuras de aprendizaje, dimensiones importantes para conocer el sentido que guarda para un sujeto singular la actividad-acción-relación al saber. El presente artículo describe los resultados obtenidos en una investigación realizada en algunas instituciones escolares de los municipios de Cali, Candelaria y la Vereda el Cabuya (Departamento del Valle del Cauca).

Palabras clave: figuras de aprendizaje, saber, relación con el saber, institución escolar.

Figures of learning at some schools in the colombian south west. The RAS in 5° and 6° preparatory at basic education

Abstract

The theory known as Rapport au Savoir (AKR) or Action Knowledge Relation appears as an answer to the classic theories about success or failure at school. This theory is born at the Research Laboratory ESCOL (in Spanish: school knowledge and local communities), attached to the Science of Education Department at Paris University (France). The AKR has a socio-anthropological approach and proposes the figures of learning, important dimensions to understand the sense that the activity-action related to knowledge has for a singular person. This article describes the results of a research performed at some schools in the municipalities of Cali, Candelaria and Vereda el Cabuya (Department of Valle del Cauca).

Keywords: figures of learning, knowledge, relation to knowledge, educational institution.

Introducción

El fracaso/éxito escolar tiene una historia de algo más de cinco décadas. Este fenómeno es producto de importantes estudios estadísticos sobre la escuela de postguerra, realizados, inicialmente, en tres países: Francia, Inglaterra y Estados Unidos. Como resultado de dichos estudios surgirían teorías como la *Reproducción* de los sociólogos franceses Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron o la del déficit cultural (códigos elaborados, códigos restringidos) cuyos trabajos encontramos en la sociología británica, por ejemplo en Basil Bernstein y colaboradores. Durante algo más de medio siglo estas teorías se han consolidado como marcos de referencia. En respuesta a los límites de dichas teorías, nuevas investigaciones sobre las trayectorias de los sujetos e inscritas en las historias de vida arrojarían poderosas explicaciones sobre el fracaso o éxito escolar de los estudiantes.

* 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

En respuesta a la pregunta de por qué hay niños de las clases populares que tienen excelentes resultados escolares, cuestión crucial que le fuera dirigida a la teoría de la *Reproducción*, emerge, en 1980, una nueva teoría conocida por su sigla en francés (RAS) como *Rapport au savoir*. Posicionada la RAS como teoría alternativa, su objeto no será otro que el estudio del sentido de los aprendizajes. Para esta teoría los contenidos no son en sí mismo algo que interese, pues de lo que se trata es de comprender el conjunto de actividades, acciones y relaciones con el saber que un sujeto (estudiante) mantiene con los aprendizajes, con el mundo, con los otros y consigo mismo. El sentido se opone al contenido, pues más allá del qué y el cómo aprende un sujeto, de lo que se trata es de comprender el sentido que los saberes guardan para el sujeto. Esta oposición tiene una importancia crucial para el estudio del fracaso escolar pues permite retener, observar, comprender e interpretar un conjunto de aspectos que la teoría tradicional ha omitido. En definitiva, esta nueva teoría cambia la mirada sobre el estudio del fracaso/éxito escolar y esto es lo que nos interesa. En el caso preciso de nuestra investigación, hemos retenido la RAS a orientación socio-antropológica e impulsada por el equipo ESCOL adscrito a la Universidad Paris 8 (Francia).

Esta investigación, de carácter exploratorio, buscaba, entre otros objetivos, poner a prueba el comportamiento de la teoría. Para ello se aplicaron 645 *Balances de saber (Bilans de Savoir)* en varias instituciones escolares oficiales de Cali, Candelaria, la Vereda El Cabuyal y una institución educativa privada de élite de la ciudad de Cali. El universo de la población estuvo constituido por 645 niños y niñas de 5° y 9° grado de Educación Básica. Los resultados aquí expuestos muestran el comportamiento de las *figuras de aprendizaje* tal como lo expone la RAS y es el primer peldaño de una investigación más ambiciosa cuyo objeto es el conocimiento sobre la actividad-acción-relación (*Rapport au Savoir*) al saber de los niños y niñas de nuestras escuelas.

Fracaso/éxito escolar

El fracaso/éxito escolar es un objeto construido después de la Segunda Guerra Mundial y esto porque “en la primera mitad del siglo XX no se hablaba ni de fracaso ni de éxito escolar”

(Ireland, 2007: 24), aunque “desde principios del siglo XX la reflexión sobre el impacto social de la educación se centró en el estudio del grupo social o, en algunos países, el grupo étnico, para progresivamente ir añadiendo los ámbitos de sexo, origen geográfico, religión, poder político, ingresos, ocupación, etc., con grandes diferencias entre países”. (Poy, 2010: 151).

Las estadísticas realizadas sobre la escuela en países como Francia, Inglaterra y Estados Unidos dejaron al descubierto los efectos que ella producía sobre los estudiantes. (OCDE, I.N.E.D (Francia), Informe Coleman (USA), Informe Plowden (Gran Bretaña), etc.). Las grandes encuestas permitieron recolectar una inmensa suma de datos sobre la escuela, los resultados escolares de los niños, las relaciones entre escuela y clases sociales, factores lingüísticos, etc. La base de los estudios buscaba conocer aquellos elementos que intervenían en las desigualdades escolares y acentuaban las desigualdades respecto del acceso y permanencia en el sistema escolar. Tres países, principalmente, emprendieron este arduo trabajo estadístico del cual se generaría lo que durante las décadas de 1960 a 1980 se conoció como *la sociología de las desigualdades escolares*. “Después de 1960, la evolución de la sociología de la educación, su objeto de investigación, sus marcos teóricos y métodos, sólo se comprenden con la transformación del sistema escolar, sus debates y problemáticas” (Cacouault y Oeuvarard, 1995:7). Desde otra perspectiva, “la escuela, más allá de su vocación para transformar a los jóvenes en miembros productivos de la sociedad, desempeña un rol más general de socialización puesto que se trata de hacer de estos jóvenes unos miembros bien integrados al sistema social” (Duru-Bellat y Henriot-Van Zanten, 1992:63).

Algunos sociólogos de la educación considerarían que el fracaso/éxito escolar es 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 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). Desde otra perspectiva, “la fijación de un tiempo uniforme en cada una de las etapas del aprendizaje engendra diferencias entre los alumnos y conduce a etiquetar como “en dificultad” aquellos que no progresan al mismo ritmo que los otros” (Kahn, 2011: 60). En este marco de programas, ritmos y tiempos se fue gestando, entre otras, nuevas pedagogías. El ritmo escolar expresa todo el engranaje simbólico de una vida colonizada por el éxito.

El fracaso escolar reunirá en su seno dos cuestiones importantes que antes de 1960 eran estudiadas por algunos sociólogos. “Se trata de la exclusión social de la escolarización y el de la existencia de una fracción, más o menos importante, de alumnos que no satisfacían las exigencias propias de los niveles escolares en el que se encontraban inscritos” (Rochex, 2001:340). En general, lo que se nombra como fracaso no es sino la inadecuación entre principios, medios y resultados del saber escolar, los que a la luz de las políticas educativas generaran consecuencias más o menos desconcertantes que afectan, de forma directa y negativa, los esfuerzos tanto financieros, como sociales y humanos, mitigando así las expectativas de las personas, condenándolas a la exclusión. 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).

En un gran esfuerzo de síntesis, Fourquin (1979) señala la importancia que tuvo el estudio longitudinal financiado por el Instituto Nacional de Estudios Demográficos (INED), el cual buscaba conocer los mecanismos aplicados en la orientación de la selección escolar. Permitió la observación, durante diez años consecutivos, de una cohorte de 17.461 estudiantes que habían terminado el segundo año del curso medio (CM2) equivalente en nuestro sistema escolar al 5° grado de educación básica. Este estudio 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. Los efectos de muchas de estas variables inciden más y negativamente en los resultados escolares de los niños de clases populares.

En el mismo sentido, la OCDE emprende hacia finales de 1960 un amplio trabajo tendiente a conocer las disparidades de acceso a la educación secundaria y superior en el conjunto de países adscritos a este organismo incluidos algunos países socialistas. Del lado norteamericano, los datos más importantes fueron recogidos en lo que se conoce como el Informe Coleman, publicado en 1966 con el título *Equality of Educational Opportunity*. Este estudio se enmarcaba en la ley de los derechos cívicos de 1964 y buscaba conocer en qué medida las diferencias de raza, color, religión, origen nacional, podían ser un obstáculo para la igualdad de oportunidades educativas en Estados Unidos. La muestra retenida fue de 645.000 estudiantes de cinco niveles diferentes de estudio. Esta gran encuesta recogería datos sobre las escuelas frecuentadas por los estudiantes, el cuerpo profesoral, los mismos alumnos y su medio familiar. Cinco pruebas fueron aplicadas en el marco de este estudio: actuación (performance) verbal y no verbal, comprensión de un texto leído, matemáticas, cultural general. Este informe revelaría, entre muchas otras realidades, que los niños blancos tienen mejores resultados que los niños afros (Fourquin, *ibíd.*: 25). En Gran Bretaña se emprendieron, desde 1954, importantes estudios estadísticos tendientes a conocer los factores que incidían en las desigualdades escolares. Entre los estudios más importantes se encuentran el informe *Early Leaving* (1954) cuyos resultados mostrarían las frecuencias del abandono y el fracaso escolar en los hijos de trabajadores no cualificados. El segundo estudio fue realizado sobre jóvenes de 13 a 16 años con mediocres resultados escolares, estudio conocido como el informe Newson y publicado bajo el título *Half our Future* en 1963. En 1967 se publica el informe Plowden (*Children and their Primary schools*) sobre la escuela primaria, y al igual que el Informe Coleman buscó medir, a través de una prueba, cierto número de factores familiares, sociales y escolares sobre la actuación (performance) en la lectura de un texto (Fourquin, *ibíd.*: 26).

Estos estudios definirían, progresivamente, grandes campos y serían la génesis de los grandes marcos paradigmáticos del fracaso/logro escolar. Sin pretender exhaustividad, podemos decir que se crearon cuatro grandes campos

problemáticos. El primero se conocería como *aspiraciones educativas* en la cual se recogían las oposiciones de las clases sociales respecto a la importancia o no de los estudios escolares. La segunda gran variable apuntaba a descodificar los indicadores que desde la perspectiva del *clima familiar* incidían en el logro escolar. En tercer lugar, y más centrado en el lenguaje, emergería el campo de los *códigos sociolingüísticos* y *el control social en el logro escolar* y, finalmente *el déficit cultural*, *la desigualdad cognitiva* y *la compensación*.

Los anteriores campos anteriormente propiciaron tres grandes marcos de referencia o paradigmas a partir del análisis de los datos obtenidos en las grandes encuestas, alimentando así el acervo teórico y paradigmático de la *sociología de las desigualdades escolares*. Estos modelos son: conflictual (político-ideológico) propio a la reproducción, factorial y sistémico. El primero generaría dos vertientes. Una, fuertemente unida a la teoría del capital humano y el funcionalismo, postulará que la función selectiva de la escuela y la preparación de los actores para el efectivo desenvolvimiento en una sociedad jerarquizada no es sino la prueba de que la escuela tiene y cumple esa función, vía la socialización y la enseñanza de competencias requeridas en el mercado laboral. Esto tiene que ver con el desarrollo de la sociedad industrial de postguerra y el auge de nuevas demandas profesionales como el nacimiento de nuevas profesiones, códigos y estatus socio-profesionales. La educación es considerada una inversión altamente productiva. En esta medida, los resultados obtenidos a través de los estudios sobre la desigualdad de acceso y permanencia en el sistema escolar son considerados insostenibles pues generan efectos negativos en las políticas del desarrollo. Así, la igualdad de oportunidades y sus resultados contrarios llevan a los teóricos del capital humano y tecnofuncionalistas a proponer, entre otras, una fuerte inversión en capital pedagógico y de saber. El segundo está estrechamente unido a la reproducción de las condiciones de clase. “El axioma principal planteará que la escuela no selecciona a los más capaces, los más productivos, sino a los más conformes respecto de las representaciones y expectativas de un grupo particular, en rigor, a quienes disponen del poder de control en el sistema educativo

y ejercen este poder con miras a conquistar o acrecentar el poder y los privilegios en el seno de la sociedad” (Fourquin, *ibíd.*: 45). En el marco de este axioma, investigadores de Estados Unidos y Francia impulsarán diferentes interpretaciones de los datos escolares en los siguientes aspectos: primero, se produce una interpretación de la estratificación educativa apoyándose para ello en los presupuestos de clase y poder postulados por Weber y Marx. La institución escolar reproduce las condiciones de clase y está al servicio de la más poderosa; ella emplea funcionarios siempre dispuestos a “funcionar” (ser funcionales) al servicio de la clase dominante y en esto es un aparato ideológico del Estado. Segundo, se genera una interpretación del sistema escolar en su función de exclusión y selección lo cual conduce a ver dicha función como una construcción estratificada del sistema escolar y, tercero, la escuela aparece como una institución cuya selección reproduce las condiciones de clase. En esta última se inscribe el trabajo de Pierre Bourdieu, realizado hacia finales de 1960 y del cual se conocerán dos importantes libros: *Los Herederos* y *La Reproducción*.

El estudio de la escuela desde su interior será conocido como *sistémico*. Este modelo se inscribirá en la movilidad social cuyo interés, contrario al modelo precedente, situará sus análisis en torno a la medida de los efectos y el análisis de los procesos. La escuela y los procesos de escolarización corresponden al ideal de la sociedad industrial liberal. Este modelo explica un conjunto de variables y es global. Se apoya en los datos estadísticos (acceso a los estudios, evolución de los efectivos escolares y la composición social de la población escolar, acceso al empleo y estatus sociales) pero también recoge datos sociológicos como los mecanismos generadores de desigualdad (Fourquin, *Ibíd.*: 449-52). Este modelo insistirá en que las desigualdades sociales son inherentes al sistema escolar y que las decisiones de estudio, permanencia y éxito dependen de la manera como el sistema funcione en relación con el empleo, el estatus, los códigos sociales y las posiciones de clase y profesión.

Como lo hemos visto, el tema del fracaso/éxito escolar conocerá un amplio repertorio de trabajos de investigación todos inspirados por lo menos en tres teorías de base. La pri-

mera, aunque todavía hace parte del lenguaje cotidiano del profesorado, fue rápidamente superada por el estructuralismo sociológico de los años 60's. Se trata de la *teoría del don*. Esta teoría postulaba que lo innato del aprendizaje de un sujeto justificaba el buen o mal rendimiento escolar. Dicha teoría se apoyaba en el principio según el cual todos los seres humanos son capaces de aprender (Ireland, 2007:27). En su base teórica se encuentran dos presupuestos. De un lado, las funciones cerebrales dejan de funcionar cuando se ven afectadas por un evento externo o interno que deteriora el normal desarrollo de sus funciones. La interrupción de las funciones cerebrales, motoras, etc., sería la causa de los buenos o malos resultados escolares (Ireland, *Ibíd.*: 28). Esta teoría, sin sospecharlo, estuvo en el centro de algunos estudios en lo que se conoció entre 1950 y 1960 como la psicopedagogía y la pedagogía experimental (Zambrano, 2013). Si bien es cierto que antes del 1960 no existía preocupación alguna por el resultado del proceso escolar, el tema del aprendizaje adquirió un lugar central en los procesos de enseñanza. Los aportes de la psicología del desarrollo de la inteligencia sobre el proceso de desarrollo del aprendizaje fueron decisivos. Entre otros, la invención del test de medición de la inteligencia (Binet-Simon) fue pieza clave en el inicio del comportamiento del aprendizaje en los niños. Las diferencias genéticas o naturales no explican el fracaso o el éxito escolar, aunque el don, por más inconsistente que sea, está profundamente arraigado en los docentes. "(...) un docente siempre encontrará alumnos que fracasen a pesar de hacer todo lo que esté a su alcance para ayudarlos" (Ireland, 2007:29-30).

La *Teoría del código lingüístico* cuya génesis tuvo lugar en Gran Bretaña, especialmente a través de los trabajos de Bernstein, Young, Esland y Keddie inspirará una suma considerable de reflexiones en los Estados Unidos. Esta teoría aparecerá en la base de los nuevos estudios que tienen lugar después de 1970 en

Gran Bretaña, especialmente en el marco de la Nueva Sociología Británica (1970) producto, igualmente, de la conferencia anual de la Sociedad Británica de Sociología, evento importante del cual resulta publicado, un año después, el libro clásico coordinado por Michel Young: *Conocimiento y Control*. La im-



"Juanito Laguna disfrazado obsequia un barrilete a Berni", hierro reciclado y soldado. Ruben Schaap

portancia de este enfoque cuya trascendencia ha inspirado múltiples y valiosos trabajos en nuestro país —por ejemplo, la introducción de la teoría de Bernstein por parte del profesor Mario Díaz Villa en Colombia, muchos trabajos de interpretación de la organización, clasificación, selección de saberes vía el currículo y la teoría de los dos códigos ha permitido conocer ciertas realidades del sistema escolar y no solamente en los niveles de la educación básica—. Las fuentes teóricas de esta nueva sociología de la educación son la fenomenología social y la interacción simbólica. Entre sus aportes se pueden observar los siguientes: el forjamiento de una teoría del currículo entendido como una forma de organización

de legitimación del saber, especialmente en los trabajos de Bernstein y Michel Young; el análisis de las representaciones y perspectivas subjetivas de los profesores como profesionales de la transmisión del saber, y el estudio de los procesos de interacción pedagógica (Esland y Keddie). Para Bernstein, la manera como una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa los saberes en las instituciones de enseñanza refleja la distribución del poder en su seno y la forma como se encuentra asegurado el control social de los comportamientos individuales (Fourquin, 1983: 108). Este supuesto permitirá estudiar y conocer los esquemas organizadores (códigos) de los saberes escolares que gobiernan a la vez los modos de coexistencia en el currículo (clasificación) y las modalidades pedagógicas de su transmisión. Young, por su parte, se interesó en la jerarquización de los saberes escolares desde una perspectiva del prestigio y la rentabilidad social. Estos saberes guardan estrecha relación e interés en los procesos de selección escolar y de demanda de estudios, revelando lo que Young consideraba como los más atractivos para el poder de clase. La enseñanza de los saberes determinados corresponde al ejercicio del control del conocimiento. Uno de los conceptos importantes en la perspectiva de este sociólogo se conocerá como “la política del saber escolar”. Esland centrará su mirada en la compartimentación e integración del currículo a partir de las ideologías profesionales, sistemas de interpretación y sistemas epistemológicos a los cuales se adhieren por lo general los profesores. En general este sociólogo insistió en el carácter socialmente construido de los saberes escolares, el universo simbólico compartido, conjuntos típicos de preguntas, procedimientos y respuestas socialmente aceptadas cuyo arbitrario definiría las diferencias entre las instituciones escolares. Desde una perspectiva más interna del comportamiento del profesorado en el aula, Keddie, especialmente a través de la observación de la clase y las entrevistas realizadas, extrae las discordancias entre el discurso pedagógico teórico del profesorado y los presupuestos verdaderos puestos en marcha en la práctica cotidiana del aula de clase. La clasificación estereotipada de los comportamientos y expectativas de los alumnos en su curso escolar permitirá comprender la jerarquización

de los saberes escolares considerados, desde la perspectiva de los estudiantes, como buenos y óptimos.

Otro de los enfoques teóricos importantes es el de *La Reproducción* (1964) el que sin lugar a dudas es la teoría de base de *Los Herederos* (1970). Este enfoque nutrirá poderosamente a la sociología de las desigualdades de la educación, gracias al profundo análisis sobre la posición social y de clase de los agentes en el sistema escolar. Se les debe a Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron la elaboración de esta poderosa teoría. Sin entrar en la exhaustividad de ella nos detendremos en algunos aspectos conceptuales. La reproducción tiene en su seno a la *violencia simbólica*:

poder de violencia simbólica el cual implica que todo poder que logra imponer significaciones como legítimas disimula las relaciones de fuerzas; *acción pedagógica* constituye objetivamente la violencia simbólica y es ejercida por todos los miembros educados de una formación social o de un grupo, por los miembros del grupo familiar, por los profesores; *autoridad pedagógica* la cual está necesariamente implicada por la acción pedagógica, ella aparece como un poder de violencia simbólica bajo la forma de un derecho de imposición legítima; *trabajo pedagógico* entendido como la inculcación que debe durar bastante tiempo para producir una formación durable y profunda, un hábitus y, finalmente, *el hábitus* producto de la interacción de un arbitrario cultural capaz de perpetuar luego de la cesación de la actividad pedagógica y por esta vía, perpetuar en las prácticas los principios del arbitrario cultural (Van Haecht, 1992:19)

En el corazón de la acción pedagógica que ejercen los agentes se encuentra un doble arbitrario: el que instituye la relación pedagógica y el de los mensajes transmitidos. La acción pedagógica reproduce, a través de la imposición de representaciones legítimas, las oposiciones de clase. En la medida en que se perpetúa el arbitrario cultural dominante se reproducen las relaciones de fuerza entre las clases, especialmente de aquella cuyo arbitrario cultural la ha ubicado en una posición dominante. Pero la teoría de la reproducción también reconoce la autoridad pedagógica, la autonomía relativa y

el trabajo pedagógico. Las dos primeras son las condiciones sociales de ejercicio del poder de violencia simbólica o la fuente de su legitimidad y la segunda, se despliega a la vez, en una acción pedagógica primaria de la cual nace el habitus.

Viviendo en un contexto social determinado, cada individuo se dota, a lo largo de las experiencias de la infancia y juventud marcadas por los gustos y los estilos de vida familiar, de un habitus específico, que en general, da cuenta de la manera como él asimilará, bajo formas de aspiraciones y modos de actuar, todas sus experiencias posteriores” (Van Haecht, *ibíd.*: 21). “El habitus asegura la presencia activa de las experiencias pasadas las cuales se registran en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, pensamiento y acción, ellas tienden, más que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo (Bourdieu, 1980, 91).

Este conjunto de disposiciones juegan un rol determinante en los procesos de escolarización y muestran, según el concepto de campo, los movimientos de los sujetos acorde con las reglas y las prácticas. El habitus está presente en la lógica de la práctica o está contenido en ella, y se entiende como la tendencia que manifiestan los individuos para actuar de manera regular en razón del sistema de disposiciones y predisposiciones. La metáfora del juego es importante en la explicación del concepto de habitus, pues en un campo los sujetos despliegan un conjunto de saberes limitados en un espacio y cuyas posiciones y disposiciones reactivan el ambiente del juego, el que a la vez está sometido, dominado, controlado por un conjunto de reglas. La posición que ocupan los sujetos en el campo también da cuenta de sus prácticas y ellas se diferencian precisamente por dicha posición. En un sentido amplio, la teoría de la reproducción, con estos y otros elementos, intenta explicar los procesos de reproducción siguiendo el axioma según el cual en los universos sociales donde se oponen y reactivan a través de interacciones personales las relaciones de dominación y aquellos universos donde dichas relaciones son opacas debido a la mediatización a través de mecanismos objetivos

e institucionalizados como el escolar, definen más o menos la autonomía de los campos y, por esta vía, hace que los detentores de los medios para dominar las estrategias puedan dominar a las personas. Así, entonces, las relaciones de poder y de dependencia de los agentes se objetivan a través de los títulos socialmente valorizados y los puestos socialmente definidos. “La institución escolar, como institución legitimadora del poder de clase, contribuye a la producción y distribución de estos atributos sociales a lo largo de las generaciones” (Van Haecht, *ibíd.*: 24). Desde esta perspectiva, el funcionamiento del sistema escolar reproduce, pone a funcionar, como función, a la inculcación y la reproducción del arbitrario cultural y ella debe garantizar su auto-reproducción, ejerciendo una vigilancia constante sobre las condiciones que le permitan ejercer dichas funciones y de la cual emerge la auto-reproducción de clase y de institución pedagógica. “La escuela siempre excluye, pero ella excluye (...) de forma continua, a todos los niveles del cursus escolar y guarda en su seno aquellos que excluye, contentándose con relegarlos en especialidades más o menos desvalorizadas” (Bourdieu y Champagne, 1992: 73). El concepto de capital cultural será importante para los estudios sobre el fracaso y éxito escolar. El mismo Bourdieu señalaba que

el capital cultural se impuso, primeramente, como una hipótesis indispensable para dar cuenta de la desigualdad de las capacidades escolares de los niños provenientes de diferentes clases sociales en relación con el logro escolar; es decir, las ganancias específicas que los niños de diferentes clases sociales y fracciones de clase pueden obtener en el mercado escolar en la distribución del capital cultural entre las clases y las fracciones de clase (Bourdieu, 1979: 3).

A la vez, el capital cultural presenta en la teoría de este sociólogo francés tres estados: el *incorporado* que se expresa bajo la forma de disposiciones durables del organismo, *objetivado* que recubre el conjunto de bienes culturales (obras de arte, libros, diccionarios, etc.) y el *institucionalizado*, el cual le confiere al capital cultural formas originales y se materializa a través de los diplomas. En general, en el contexto francés, esta teoría ha sido muy fecunda

pues ha nutrido los estudios sociológicos sobre la escuela e incluso se podría hablar de una *sociología de la reproducción*.

Estas teorías han dado pie para la construcción de los sistemas de medición de las competencias, PISA, TIMMS, Saber. En el caso colombiano, después de 1990, se adoptó el sistema Saber, instrumento oficial que mide los niveles de dominio de las competencias en las áreas de ciencias, lenguaje, matemáticas y más reciente las de ciencias sociales. Este instrumento es eminentemente cognitivo y deja de lado la singularidad del sujeto (alumno).

Cuestión, presupuestos y objetivos

Como resultado de las teorías clásicas sobre el estudio del fracaso/éxito escolar aparecen, después de 1990, las Pruebas Saber, instrumento oficial de medición sobre el rendimiento escolar de los estudiantes de 5° y 9° de educación Básica. Esta prueba también se aplica a los estudiantes del grado 11°, es decir a los jóvenes que terminan la secundaria. Miden los conocimientos oficiales y son predominantemente cognitivas. Los datos estadísticos obtenidos en las Pruebas Saber aplicadas a los estudiantes de 5° y 9° grado de educación básica en el 2009 fueron el referente para nuestro problema. Se retuvieron estos datos pues los resultados de las pruebas 2013 aún no habían sido publicados cuando ya habíamos terminado la investigación. De cualquier modo, los resultados son desconcertantes. En el área de matemáticas, sólo el 8% de los alumnos de 5° grado logran un desarrollo avanzado de las competencias y el 44% de ellos tiene un desarrollo insuficiente (Icfes.:2009: 13). El nivel avanzado, sólo el 9% de los alumnos de este grado logran una comprensión amplia de textos cortos, sencillos y cotidianos y pueden relacionar su contenido con la información de otras

fuentes (Ibíd.: 11). En la misma área, el 18% de los alumnos del grado noveno muestran un desarrollo insuficiente de las competencias de lenguaje, el 43% un nivel mínimo, 36% un desarrollo satisfactorio y sólo el 4% un desarrollo avanzado (Ibíd.:12). En el área de matemáticas, sólo el 8% de los alumnos de 5° grado logran un desarrollo avanzado de las competencias y el 44% de ellos tiene un desarrollo insuficiente (Ibíd.:13). Significa esto que los estudiantes al culminar la educación básica primaria no tienen un dominio avanzado de las competencias en esta área tan importante para los aprendizajes. La situación se presenta más crítica en el noveno grado, pues el 52% de los alumnos se ubica en el mínimo desempeño de las competencias, el 26% un desempeño insuficiente y sólo el 3% de ellos alcanza un desempeño avanzado (Ibíd.:15). Esta situación muestra la realidad de los aprendizajes de los alumnos y



“Circo inútil sobre bomba de agua. Juguetes todoterreno”, hierro forjado y soldado. Ruben Schaap

sus efectos en los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida. También podría pensarse que el insuficiente dominio de estas competencias tendría efectos en los estudios superiores, en la inserción laboral y en la participación ciudadana, entre otros temas.

Desde esta perspectiva y para efectos de la investigación nos preguntamos ¿Cuál es la acción-actividad-relación (RAS) al saber de los estudiantes de 5° y 9° grado de educación básica? ¿Qué correlaciones hay entre las figuras del aprendizaje y cómo se expresa la RAS en las disciplinas escolares? Con esta cuestión buscamos situarnos en el registro del sujeto singular (alumno), interpretar y comprender lo que para él significa la actividad-acción-relación con el saber tal como lo propone la teoría francesa conocida como *Rapport au Savoir*.

Como presupuestos nos planteamos que de las figuras del aprendizaje que establece la RAS (AVC/AIE, ADP, ARA) la AIE (Aprendizajes Intelectuales o Escolares) tiene más evocaciones en las narraciones de los estudiantes que las otras figuras y esto porque la escuela es el lugar donde se les interroga. Un segundo presupuesto apuntaba a indagar si los Aprendizajes de la Vida Cotidiana y los Intelectuales o Escolares (ADP/AIE) eran más fuertes en términos de evocación en los niños y niñas del estrato socioeconómico más alto que en los niños y niñas de las clases populares. Un tercer presupuesto apuntaba a observar las formas elaboradas de las narraciones de los niños y niñas. En los de estratos socioeconómicos altos dichas narraciones serían más ricas que en la de los estratos socioeconómicos populares.

Puesto que uno de los objetivos consistía en poner a prueba la teoría en el contexto escolar de nuestra región, nos dimos a la tarea de adoptar el instrumento de recolección de la información elaborado por ESCOL conocido como Balance de saber (*Bilan de Savoir*). Por medio de una serie de preguntas que están consignadas en una hoja de papel los estudiantes narrarán lo que las preguntas les suscitan como evocaciones. La consigna que leen los estudiantes, es la siguiente:

“Escribe un texto que narre tus experiencias a partir de las siguientes consignas: “Desde que nací, aprendí una variedad de cosas en

casa, en la ciudad, en la escuela y en otros lugares. ¿Qué aprendí? ¿Con quién? ¿Qué es lo más importante para mí en todo esto que he aprendido? En este momento, ¿Qué pienso acerca de lo que me puede servir en mi vida todo esto que he aprendido?”

Un segundo objetivo que nos propusimos alcanzar fue recoger información sobre los aprendizajes disciplinares y escolares, principalmente en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, así como los aprendizajes realizados en la experiencia de ser ciudadanos. Para responder a esta cuestión, se les preguntó a los estudiantes:

“En la escuela, qué he aprendido del lenguaje, qué he aprendido de las matemáticas, qué he aprendido de las ciencias, qué he aprendido de ser ciudadano; qué es lo que más me ha costado trabajo aprender, por qué; qué es lo que más fácil aprendo, por qué?”.

Teoría de referencia

Como resultado de la insuficiencia de las teorías clásicas sobre el fracaso/éxito escolar para explicar por qué hay niños y niñas de las clases populares que tienen excelentes resultados escolares emerge, en 1980, una teoría de corte antroposociológico conocida por su sigla en francés como RAS (*Rapport au savoir*). El término *rapport* se ha traducido en español como *relación*, asunto que nos parece inexacto. Esto nos obligó a encontrarle el verdadero sentido y concluimos que este concepto significa, a la vez, actividad, acción y relación. Desde esta perspectiva, adoptamos *Rapport au Savoir* como actividad-acción-relación al saber. El partitivo *au* en francés no puede traducirse por la preposición *con* y por esto mismo guardamos el sentido de *al* saber. El rastreo sobre esta teoría nos condujo a leer los trabajos e investigaciones realizadas en el seno del equipo ESCOL y en particular los del profesor Bernard Charlot. En particular, este profesor elabora una definición de la RAS en tres momentos cuya trayectoria nos parece importante trazar aquí. 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 variación en los siguientes términos: “le rapport au savoir 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 y Bauthier, 1992:93). En 1997 Charlot no contento con la anterior definición propone la siguiente:

le rapport au savoir es la actividad-acción-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. De una forma más “intuitiva” —afirma él— 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 rapport 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)

Para entender esta teoría es necesario comprender lo que significa el aprendizaje y sus figuras en Charlot y sus colaboradores. Hay que distinguir entre la relación con el aprendizaje (forma más general) y la actividad-acción-relación al saber (forma específica del rapport al 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 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 perspectiva deviene un tema clave de la teoría del saber en el equipo ESCOL.

Un elemento fundamental de la teoría consiste en mostrar que existen varias figuras del aprender. Los niños se confrontan con la necesidad de aprender y encuentran, en un mundo ya constituido, objetos de saber (libros, monumentos y obras de arte, emisio-

nes de televisión, emisiones culturales, etc.). Objetos de saber, desde los más familiares hasta los más elaborados, que es necesario aprender a utilizar (cordones de los zapatos, cepillos de dientes, cámaras fotográficas, computador...), actividades que es necesario dominar y cuyo estatus es diferente (leer, nadar, desmontar un motor...), dispositivos relacionales y formas de relación que es necesario apropiarse (agradecer o cortejar a una niña o un niño) (Ibíd.: 77). Saberes que forjan la identidad y el desarrollo personal del niño. La cuestión fundamental de la RAS consiste en saber que respecto al aprendizaje hay diferencias de un sujeto a otro, el lugar donde se aprende y las actividades que se movilizan para lograrlo (qué, dónde, con quién). El saber y el aprendizaje están fuertemente unidos a la cuestión del sentido y, en especial, a la actividad y la movilización en situación. En un lugar, un momento de la historia del sujeto y en diversas condiciones temporales y con la ayuda de una persona el niño aprende (Ibíd.: 78). Es en esta perspectiva que la actividad-acción-relación al saber es relación al mundo pero también con mundos particulares (medios, espacios) en los que el niño aprende y vive. La RAS retoma los lugares en los que éste aprende; su importancia e influencia son determinantes:

lugares de vida (ciudad), institución de instrucción y no necesariamente de educación (empresa), la familia, la escuela. La situación de aprendizaje no está solo marcada por el lugar y por las personas sino también por un momento (Ibíd.: 79).

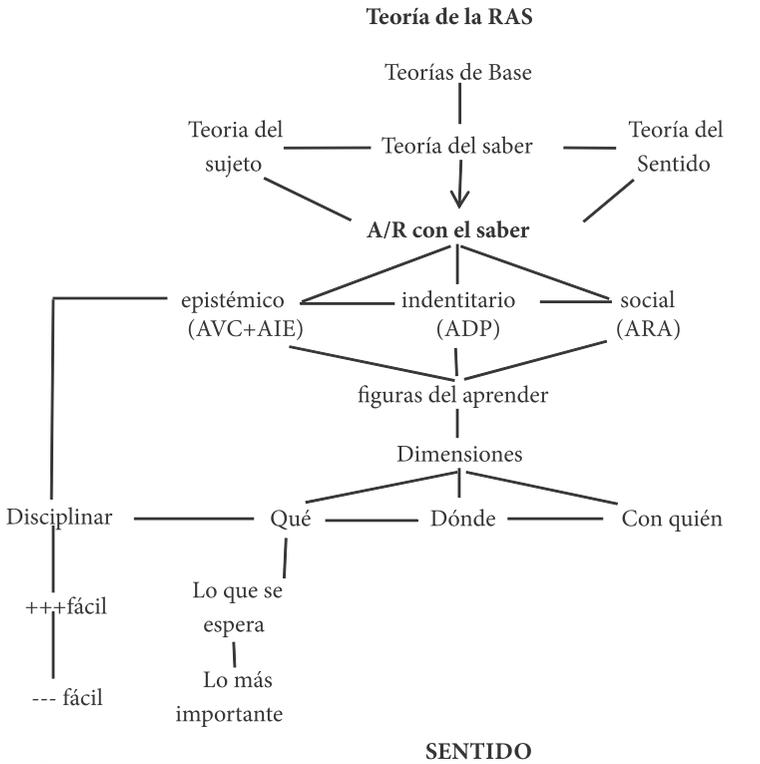
Aprender, cualquiera sea la figura, es siempre aprender en un momento dado de la historia del sujeto y, el espacio de aprendizaje cualquiera sea la figura del aprender es, en consecuencia, un espacio-tiempo compartido con otros sujetos. Esta relación es con los otros, consigo mismo y en un espacio común. Estas figuras del aprender remiten a la relación epistémica, identitaria y social con el saber. La primera hace referencia a la posesión de un saber-objeto (disciplinar) y recubre tres procesos: apropiarse un objeto-saber, realizar una actividad y dominar formas de relación. Aprender es ser capaz de regular esta relación y encontrar la distancia entre sí y los otros (Ibíd.:

82-83). Lo identitario del saber es el acto por medio del cual el sujeto aprende el sentido en su historia, expectativas, perspectivas futuras, concepciones de la vida, relaciones con los otros, la imagen que el sujeto tiene de sí mismo y la que le transmite a los otros. Así, aprender es lograr una relación con el saber, los otros, consigo mismo. Finalmente, el mundo, yo, el otro no son puras entidades. El mundo es donde vive el niño, estructurado, jerárquico, producto de las relaciones sociales. Yo, el sujeto, es un alumno que ocupa una posición social y escolar, que tiene una historia, que es marcado por el encuentro con otros sujetos, eventos, rupturas, esperanzas, aspiraciones. El otro son los padres que contribuyen, por medio de actividades, en la definición de su lugar y los profesores, quienes a través de la enseñanza le ayudan a entrar en relación con el saber porque le explican, le muestran, lo corrigen, lo disciplinan, etc. La relación social con el saber no se suma a las dimensiones epistémicas e identitarias, ella contribuye a darle forma tanto a la una como a la otra.

La actividad-acción-relación social al saber no significa que éste debe entrar en correspondencia con la sola posición social. Ciertamente, esta posición social es importante porque muestra la realidad, por ejemplo, del mercado laboral y sus efectos en las funciones y prácticas de los sujetos; lo mismo sucede con la estratificación social pues la relación con el saber también explica la posición, la valoración, el estatus. Saber epistémico, identitario y social recubren, definen el objeto de la teoría. Otro aspecto de la teoría tiene que ver con lo que el sujeto espera y lo que él considera como lo más importante en todo lo que aprende. En el saber epistémico, la teoría permite deducir lo más y menos fácil de un saber disciplinar (escolar).

En síntesis, la RAS sitúa tres grandes figuras del aprender: epistémica, identitaria y social. La primera está integrada por los aprendizajes de la vida cotidiana y los aprendizajes intelectuales o escolares (AVC+AIE), la segunda por los aprendizajes de desarrollo personal (ADP) y la tercera por los aprendizajes relacionales y afectivos (ARA).

Cuadro N° 1: Teoría de la RAS



Para efectos de encontrarle sentido a la actividad-acción-relación al saber de los estudiantes,

dicha teoría establece unas dimensiones y categorías tal como lo muestra el siguiente cuadro.

Cuadro N° 2: Dimensiones y categorías

| Figuras de aprendizaje | Códigos | Nombre | Contenido |
|--|---------|----------------------------------|--|
| ARA (Aprendizajes Relacionales y Afectivos) 10,1 | 10,1 | Valores | Los valores, valorar, los derechos, ética, talentos, los sentimientos |
| | 10,1-1 | Conformidad | El respeto, obedecer, portarme bien, hacer caso, ser educado, no jugar con la comida, valorar lo que tengo (las cosas, lo que me regalan), no robar, no pelear, no botar la basura a la calle, no a la droga, no ser grosero, no coger mala vida, cumplir (con las normas), ser amable, saber con quién juego, modales, a saludar, no entrometerse en la conversación de los adultos, ser amable, ser buena gente, cerrar los grifos de agua (cerrar las llaves), hablar en voz baja, a ser juicioso, ser ordenado, ser acomedido, ser atento, tener buenas amistades, amabilidad, conducirme bien, respetar a los padres, los profesores, los adultos, obedecer, escuchar a los padres; |
| | 10,1-2 | Relaciones de Armonía | Convivir, vivir en paz, compartir, cuidar de (las personas, mi familia, la ciudad, la naturaleza, los animales), ser buen amigo, ser buen hijo, a enamorarme, a amar, ayudar a las personas, ser buen compañero, buen hijo, buen vecino, tolerar, ser tolerante, ser incluyente, la humildad (no ser picado), querer (la naturaleza, los animales), no ser egoísta, ser sincero, ser honesto, la amistad, Vida en común, solidaridad, compañeros, amistades, amor, sexualidad, confianza, franqueza, conocer a las personas y los nuevos contextos, ser servicial, ayudar, comunicar |
| | 10,1-3 | Relaciones de conflicto | defenderme, pelear, hacerme respetar, insultar, rechazar, celos, odio, desconfianza, mentiras |
| | 10,1-4 | Conocer a las personas y la vida | He aprendido la vida, las cosas de la vida, a vivir, a conocer (comprender) las personas, la vida, lo que es importante en la vida |
| | 10,1-5 | Otros | |
| | 10,1-6 | Transgresión | Hacer bobadas, bestialidades, robar, groserías, malas maneras, palabras groseras, no he aprendido nada (si se refiere a la transgresión, a la desobediencia, etc. Pero hay algunos “a no” que pueden estar clasificados en otros ítem, cuando su sentido dominante no es el de la transgresión; así, “a no ser racista” que se clasifica en 17 |
| ADP (Aprendizajes Desarrollo Personal) 10,2 | 10,2-1 | Confianza en sí mismo, autonomía | confianza en sí mismo, desenvolverse, ser autónomo, responsable, estar solo, la soledad, tener mi libertad, adaptarme |
| | 10,2-2 | Superar las dificultades | Superar las dificultades, querer, dominar, controlarme, estar tranquilo, la paciencia, ser más maduro, decidir, jamás perder la esperanza, tener éxito, llegar a un fin, trabajar duro, trabajar para lograr algo, a progresar (todo lo que lleve la marca de cierto voluntarismo) |
| | 10,2-3 | Lo que soy | Lo que soy, mi personalidad |
| | 10,2-4 | Emocionarme, vivir bien, reír | emocionarme, vivir bien, reír, festejar, salir (cuando se refiere a una liberación de tipo explosivo; cuando se hace de manera razonable, entonces se codifica en 14) |
| | 10,2-5 | Otros | |

| | | | |
|--|--------|---|---|
| AVA (Aprendizajes relacionados con la vida cotidiana) | 11 | Saberes y saber hacer de base | caminar, comer, hablar, vestirme, arreglarme, amarrarme los cordones, saber la hora, asearme |
| | 12 | Tareas familiares | Lavar los platos, limpiar la casa, tender la cama, ocuparme de los niños |
| | 13 | saber hacer específicos | coser, tejer, arreglar cosas, manejar moto, conducir auto, reparar las bicicletas, actividades corrientes (hacer las compras), el nombre de las calles, ocuparme de los animales, actividades en la dimensión instrumental (mecanografiar, hacer fotos, manejar el computador), silbar, maquillarse |
| | 14 | Actividades Lúdicas | vacaciones, viajes, camping, jugar, divertirse, hacer pan, montar en bicicleta, subir a los árboles, jugar al fútbol (con compañeros), ver televisión, informática como diversión (jugar) |
| | 15,1 | Actividades físicas, deportivas | Deporte, fútbol, nadar, etc. |
| | 15,2 | Actividades artísticas | baile, música, cantar, instrumentos, dibujar, pintar.... |
| AIE (Aprendizajes Intelectuales o Escolares) 16 | 16,1 | Aprendizajes escolares de base | leer, escribir, contar |
| | 16,2 | Expresiones genéricas y tautológicas | El saber, cosas interesantes, lo que hay que saber, el programa, los cursos, las materias de la escuela, muchas cosas, cosas del colegio, todo lo que hay que aprender, pocas cosas, todo lo que se... los estudios, la educación, la cultura, la cultura general |
| | 16,3 | Disciplinas escolares | |
| | 16,3-1 | únicamente nombradas | francés, matemáticas, historia (las disciplinas como etiquetas institucionales) |
| | 16,3-2 | Evocación de un contenido | ortografía, gramática, lenguas extranjeras, el cuerpo humano, las fracciones (lo que exprese como mínimo un contenido de saber) |
| | 16,3-3 | Evocación de una capacidad | expresarme, hablar bien, expresarme en inglés, hablar jerga |
| | 16,4 | Aprendizajes metodológicos | Hacer las tareas, corregir, revisar, organizarme, trabajar solo, he aprendido a aprender, a estudiar, a conocer, a instruirme, a trabajar (sólo si es empleo) |
| | 16,5 | Aprendizajes normativos | trabajar bien, aprender bien, escuchar a los profesores, levantar la mano... |
| 16,6 | Pensar | comprender, tener una opinión, ser crítico, imaginar, reflexionar, tener una mente lógica | |
| OTROS | 17 | Política, sociedad, ideología, religión | Lo que pasa en el mundo, evocación de principios o hechos sociales, políticas, evocación del racismo, evocación del estatuto de los jóvenes, religión, del medio ambiente (y lo que evoca una reivindicación en estos dominios) |
| | 18 | NADA | no he aprendido nada |
| | 19 | Expresiones tautológicas (fuera de los AIE) | muchas cosas, la educación |

Metodología y Balances de Saber

Para recoger la información, el Equipo Escol elaboró lo que se denomina los balances de saber. Con el fin de poder aplicar este instrumento y recolectar la información en las instituciones escolares acudimos a la ayuda de los

rectores amigos. En el caso de las Instituciones escolares de Candelaria y de la Vereda el *Cabuyal*, la Fundación Mayagüez jugó un papel importante dado el apoyo y acompañamiento pedagógico que ella les brinda. Nos interesaba aplicar el instrumento de recolección de la información en instituciones que tuvieran las

siguientes características: instituciones oficiales ubicadas en la Capital del Departamento, institución privada con altos niveles de logro escolar y con una población estudiantil de los estratos socioeconómicos altos, institución escolar en la zona de influencia de la Fundación Mayagüez, preferiblemente que atendiera los sectores populares. En cuanto al consentimiento informado, se les explicó e informó a los rectores, niños y niñas de las instituciones educativas sobre los alcances, importancia, privacidad, objetivos y naturaleza de la investigación. Los rectores de dichas instituciones nos facilitaron los medios para la recolección de la información. El carácter de la investigación conserva el anonimato de los sujetos (niños y niñas) tal como lo muestran los balances de saber. Se descartaron los nombres y apellidos reteniendo sólo los datos de sexo, año, edad, grado e institución educativa. El consentimiento informado generó confianza en rectores y estudiantes, lo que se tradujo en la riqueza de las narraciones.

Para validar la comprensión de los alumnos de las cuestiones formuladas en la prueba se realizó un estudio piloto en dos instituciones educativas del universo de instituciones seleccionadas para la investigación; una de carácter público y otra de carácter privado, las dos situadas en la Capital del Departamento (Cali). Este piloto se aplicó el 18 y 25 de abril de 2013. Se solicitó a los coordinadores académicos de las instituciones escolares que seleccionaran cinco niñas y cinco niños de los grados 5° y 9°. La prueba se dividió en dos secciones, una dedicada al Balance de Saber y la otra relacionada con la indagación sobre los aprendizajes en las disciplinas escolares de base: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias (Naturales y Sociales) y sobre los aprendizajes del ser ciudadano. Primero se pasaba el instrumento Balance de Saber y una vez que los alumnos terminaban su redacción se les entregaba el de Aprendizajes de las Disciplinas Escolares. Como resultado del piloto, se pudo observar, en primer lugar, que los alumnos se concentraban en la redacción del primer registro y, cuando se les entregaba el segundo, expresaban cierta molestia diciendo, “¡Otra!, si ya contesté esto”. En segundo lugar, se pudo observar que los alumnos seleccionados respondían a cada una de las preguntas formuladas en los dos registros, de manera prolija, de lo que se infiere que

comprendían el sentido de las pruebas y, a su vez, daban sentido a las narraciones que allí consignaban. Frente a la expresión de molestia, se decidió unir las dos pruebas en un solo registro, diferenciándolas a través de numerales, A. para el Balance de Saber y B. para los Aprendizajes de las Disciplinas Escolares y del ser ciudadano. En tercer lugar, se observó que la prueba debía ser administrada en una hora que no coincidiera con la salida o entrada inmediata a los espacios de recreación o al final de la jornada. Esto porque la administración de la prueba piloto en un grupo de 5° de la escuela pública, se realizó justo antes del final de la jornada, interviniendo en este caso un factor de dispersión de los alumnos en el momento de la redacción. En consecuencia, para la aplicación del instrumento definitivo, se coordinó con los rectores y coordinadores académicos los horarios de administración de manera tal que se pudiera controlar este factor. En cuarto lugar, se pudo observar, también, que los alumnos seleccionados “al azar”, probablemente eran alumnos de alto rendimiento académico, dada la manera como presentaban los registros y la pulcritud de las redacciones. Por ejemplo, la presentación del registro de varios niños que trazaban líneas para ordenar la escritura (el papel del registro era una hoja blanca sólo con las consignas impresas), la letra era perfectamente ordenada y legible, y la producción escrita superaba, en ocasiones, el espacio de la hoja entregada, ante lo cual los alumnos solicitaban otra hoja adicional.

Por último, con relación al espacio de administración de la prueba piloto, se pudo determinar que la prueba definitiva debía realizarse en el salón de clases habitual, es decir, que los alumnos no debían trasladarse de lugar, puesto que esto hace que haya un factor de distracción adicional; en el caso del colegio privado, el lugar de aplicación fue la biblioteca de la institución, que cuenta con un espacio amplio, dotado de mesas y sillas convenientes para la realización de labores académicas e intelectuales; allí se reunieron todos los sujetos seleccionados para la prueba piloto, es decir, tanto los alumnos de 5° como los alumnos de 9°. En el caso de la escuela pública, los alumnos fueron desplazados, en grupos diferenciados de grados, unos a un salón de clase que estaba disponible en ese momento y otros al salón de la coordinación académica. En el primer caso,

los alumnos se sentaron en las sillas habituales donde reciben clases, sillas que tienen integrada la tabla de trabajo. El salón cuenta con una ventana que da hacia el patio de juegos y, dado que la hora de aplicación era próxima a la salida de la jornada escolar, los compañeros no seleccionados, fueron reuniéndose en la ventana, preguntando qué hacían y, distraendo a los que estaban en la labor de redacción. En el otro caso, los alumnos se sentaron alrededor de la mesa de la coordinación académica, contestaron la primera prueba y, para continuar con la segunda, se debió administrarles refrigerio porque coincidía con la hora del descanso.

Las pruebas, *Balance Saber y Aprendizajes Disciplinarios y Escolares*, definitivas se aplicaron entre el 7 y 17 de mayo de 2013, en dos grados de Básica Primaria, 5° y 9°, y en cuatro instituciones educativas (tres oficiales y una privada; dos en la ciudad de Cali (una privada y otra pública) y dos (públicas) en el municipio de Candelaria (una situada en la cabecera municipal y la otra en la vereda Cabuyal) (Ver Tabla 2 Instituciones).

Muestra: niños, niñas e instituciones

Las instituciones educativas (oficial y privada) que participaron en la investigación fueron las siguientes:

Cuadro N° 3: Instituciones educativas participantes

| Nombre Institución | Id IE | Sede | Fecha Aplicación |
|---|-------|------------------------------|------------------|
| Julio Caicedo y Téllez (Pública – Capital de Departamento) | 011 | Francisco de Paula Santander | Mayo 7-8 2013 |
| | 012 | Julio Caicedo y Téllez | Mayo 7-8 2013 |
| | 013 | Esther Zorrilla | Mayo 8 2013 |
| Colegio Jefferson (Privada – Capital de Departamento) | 020 | Sede única | Mayo 14 2013 |
| Nuestra Señora de la Candelaria (Pública – Cabecera Municipal) | 031 | Alfonso López Pumarejo | Mayo 15 2013 |
| | 032 | Germán Nieto | Mayo 15 2013 |
| Marino Renjifo Salcedo (Pública – Vereda) | 041 | Marino Renjifo Salcedo | Mayo 17 2013 |

A nivel de las instituciones la distribución fue la siguiente para el grado 5°: en la IE Pública de la Capital de Departamento, 58 pruebas de niños y 66 pruebas de niñas que corresponden a las instituciones (011, 012 y 013); 39 pruebas de niños y 40 pruebas de niñas en la Institución Educativa Privada de la

Capital de Departamento (020); 42 pruebas de niños y 24 pruebas de niñas en la Institución Educativa Pública de Cabecera Municipal (031); 35 pruebas de niños y 50 pruebas de niñas en la Institución Educativa Pública de Vereda (041).

Cuadro N° 4: Distribución de las pruebas en 5°

| Institución | Grado 5° | | Total Alumnos |
|--------------|------------|------------|---------------|
| | Género | | |
| | H | M | |
| 011 | 27 | 32 | 59 |
| 012 | 18 | 13 | 31 |
| 013 | 13 | 21 | 34 |
| 020 | 39 | 40 | 79 |
| 031 | 42 | 24 | 66 |
| 041 | 35 | 50 | 85 |
| Total | 173 | 181 | 354 |

Para el grado 9°: 50 pruebas de niños y 45 pruebas de niñas en la Institución Educativa Pública de la Capital de Departamento (011, 012, 013); 35 pruebas de niños y 36 pruebas de niñas en la Institución Educativa Privada de la Capital de Departamento (020); 33 pruebas de niños y 24 pruebas de niñas en la Institución Educativa Pública de Cabecera Municipal (031); 27 pruebas de niños y 41 pruebas de niñas en la Institución Educativa Pública

de Vereda (041). La distribución de los registros obtenidos fue la siguiente: 173 pruebas a niños (H) y 181 a niñas (M) de 5° y 145 pruebas de niños (H) y 146 de niñas (M) de 9°. En total se aplicaron 645 *balances de saber*, muestra importante para los objetivos de la investigación.

Cuadro N° 5: Distribución de las pruebas en 9°

| Grado 9° | | | |
|--------------|------------|------------|------------------|
| Id Insti. | Género | | Total Alumnos |
| | H | M | |
| 011 | 23 | 16 | 39 |
| 012 | 27 | 29 | 56 |
| 020 | 35 | 36 | 71 |
| 032 | 33 | 24 | 57 |
| 041 | 27 | 41 | 68 |
| Total | 145 | 146 | 291 |

Estas pruebas no indican lo que el niño ha aprendido de manera objetiva, si no lo que él nos dice haber aprendido cuando se le propone la cuestión y en las condiciones en las que él mismo las expresa. Esto significa, por un lado, que nosotros aprehendemos no lo que él ha aprendido (que sería imposible saber, por otro lado) sino lo que para él presenta una importancia suficiente, de sentido, de valor para que la evoque en su redacción; aunque esto se expresa de manera más o menos inconsciente para el alumno, no es inconveniente, puesto que la investigación trata sobre el sentido en la acción-actividad-relación del alumno al saber. Por otra parte, cada dato recogido por un instrumento lleva en sí mismo la sombra del instrumento que lo ha recogido; el hecho de que la consigna sea propuesta en la escuela puede que tenga un efecto sobre las respuestas de los alumnos. Esto no nos incomoda en absoluto puesto que lo que intentamos indagar es precisamente la RAS a través de lo que ellos narran en los *Balances de Saber*.

Los *Balances de Saber* son un trabajo de develamiento y por tanto de interpretación. Para que las respuestas tengan sentido, hay que reagruparlas, categorizarlas, lo que supone que se hacen elecciones —de manera que la categorización está ligada igualmente a la acción-actividad-relación al saber del mismo investigador. Para que la labor hermenéutica del investigador pese lo menos posible sobre la interpretación de los datos, la categorización retoma, en lo esencial, las figuras de aprendizaje que han sido construidas en el marco de la teoría de referencia retenida en la investigación (RAS). Para el procesamiento de la información elegimos el software ATLAS.ti 7.0.74.0, de carácter cualitativo, como ayuda para la organización de las evocaciones expresadas por los alumnos. Cada evocación es una ocurrencia, por ello,

puede suceder que no coincidan el número de sujetos y el número de ocurrencias, puesto que un alumno puede evocar diferentes figuras de aprendizaje, mencionar más de un aspecto que considera importante y expresar varias expectativas frente a lo que ha aprendido, así como también, considerar que son varios los aprendizajes que cree tanto fáciles como difíciles, en el caso de las disciplinas escolares.

¿Cómo se organiza el universo del aprender en estos alumnos? Es el horizonte que guía la interpretación de los *Balances de Saber*. Las respuestas que ofrecen los niños y niñas nos permiten aprehender los procesos de construcción, organización, y categorización del mundo que para cada uno, de manera singular, da un sentido a este mundo. Si bien el análisis parte de la palabra singular -lo que evoca cada uno de los sujetos en el momento de la narración, en el tiempo del análisis objetivo- lo que interesa son los procesos por medio de los cuales los individuos, inscritos social y escolarmente, organizan el mundo, dándole un sentido que es el que constituye la acción-actividad-relación con el saber (relación al mundo, consigo mismo y con los otros). En consecuencia, los balances de saber son tratados como un solo texto, donde buscamos regularidades, que permiten identificar los procesos. En términos de análisis, centramos nuestro interés en: 1) Los aprendizajes que los alumnos evocan —Figuras de Aprendizaje— (¿Qué he aprendido?). 2) Los agentes y los lugares que mencionan como fuente de los aprendizajes (¿Dónde?, ¿Con quién?). 3) Lo que el alumno declara como importante y lo que dice qué espera. 4) Los aprendizajes que evocan en cada una de las disciplinas interrogadas. 5) La relación que establece con las disciplinas de acuerdo con la facilidad o dificultad de sus aprendizajes. 6) Las declaraciones explícitas sobre el saber y la escuela, que presentan evidentemente un interés particular para la investigación.

Resultados obtenidos

Frente a la cuestión de partida de nuestra investigación, la actividad-acción-relación de los estudiantes de 5° y 9° grado de educación básica se expresa claramente en lo siguiente: la capacidad narrativa de los estudiantes muestra que existen diferentes maneras de relacionarse con lo vivido y lo aprendido. Algunos niños

se limitan a realizar un listado o a enumerar aquello que han aprendido revelando de alguna manera que los aprendizajes tienen una connotación de objeto (objetos de aprendizaje). Por el contrario, otros niños van más allá y narran formas de comprensión de la cuestión que denota una cierta posición en el mundo, frente a los otros y consigo mismo. En las diferentes figuras de aprendizaje, los niños narran lo que ellos han vivido, lo que recuerdan de lo aprendido y lo que esperan de dichos aprendizajes. También muestran que las disciplinas escolares como las Matemáticas y el Lenguaje son áreas difíciles y fáciles. Lo relacional y el desarrollo personal los muestra como sujetos en construcción y por esto mismo son capaces de señalar lo que para ellos es más importante de lo aprendido. Los *Aprendizajes de la Vida Cotidiana* (AVC) difieren de unos a otros y esto se ve muy marcado entre las instituciones (oficiales y privada). Para ellos, el lugar de la familia es importante incluso más que la escuela y ella incide en los aprendizajes relacionales, personales y escolares. El futuro consiste, especialmente, para los niños de 9° grado, en un desarrollo personal y laboral: ser alguien, tener éxito y un buen empleo, son dimensiones de un buen futuro. Los niños y las niñas recuerdan más lo contenidos que las capacidades, lo que infiere un aprendizaje memorístico y muy alejado de sus centros de interés. En algunas ocasiones evocan aprendizajes metodológicos y normativos y muy pocos aluden a un aprendizaje centrado en el pensamiento. No obstante, sus narraciones dejan entrever una inteligencia que desborda lo puramente formal y con esto nos muestran que siempre aprenden algo. Por otro lado, los niños muestran unas concepciones del aprendizaje que tienen que ver con un largo camino, un paso a paso, que deben ir construyendo y en el cual deben poner mucho empeño y trabajo; “*aprender no es fácil ni difícil siempre y cuando uno se lo proponga*”. Las expresiones de los niños acerca de sus concepciones sobre el aprendizaje muestran que para ellos es importante la energía que nace del deseo de aprender y sólo a partir de ésta se producen las movilizaciones necesarias para que los aprendizajes tengan lugar:

“*aprender es fácil... hay que concentrarse, escuchar, entender*” (P690:-M0129044).
 “*Aprender nada es difícil ni fácil solo es querer*

aprender” (P750:-M0209240). “*para aprender lo único que se necesita es querer*” (P658:-H0119020). “*En medio del tiempo he aprendido muchas cosas para mi vida, puedo decir que me siento orgullo de mí porque me interesa aprender mucho*” (P654:-H0119016).

A pesar de que los aprendizajes de las disciplinas escolares giran alrededor de los *Aprendizajes Intelectuales o Escolares* (AIE), sobre todo en los de contenidos, no deja de haber alusión a que en estas disciplinas también aprenden algo de las relaciones, los afectos y el desarrollo personal. De igual forma, aprenden algo acerca de las implicaciones políticas, sociales y medioambientales, sobre todo en Ciencias Naturales por la sensibilidad que esta disciplina despierta hacia la relación con el medio, los seres vivos y con el propio cuerpo. En el Lenguaje expresan, también, aprendizajes relacionales y afectivos, en especial la expresión apropiada para entablar un diálogo con el otro en la contención de las palabras apropiadas y el rechazo de las inapropiadas. De igual forma, en algunas ocasiones en Ciencias Sociales expresan el aprendizaje de otras culturas, otras formas de pensar y otras costumbres que los sensibilizan frente a las diferencias, lo que les permite poner aprendizajes en práctica, por lo menos a nivel teórico. Con relación a los aprendizajes de la vida cotidiana pareciera que existiera un abismo entre lo intelectual y los *Aprendizajes Intelectuales o Escolares* (AIE), lo que se pone de manifiesto cuando los niños expresan que lo que aprenden en la escuela no tiene nada que ver con la vida aunque también, en ocasiones, reconocen que los aprendizajes abstractos de las Matemáticas tienen que ver con muchos aspectos de la vida, por ejemplo “hacer cuentas para cuando tenga mi negocio”. Lo anterior tiene relación con la importancia que los niños confieren a los aprendizajes intelectuales básicos. De alguna manera, ellos reconocen que sin estos sería imposible llegar a ser alguien en la vida y obtener un buen empleo.

Si bien es cierto que la escuela fue el lugar donde se aplicaron los *Balances de Saber* (Bilan de Savoir) al solicitar a los niños que realizaran la narración de sus aprendizajes a partir de las preguntas allí consignadas, esto produce en ellos un alejamiento del lugar donde se aplicó la prueba (Escuela) y un acercamiento a la evocación de lo vivido y de lo experimen-

tado como lo más significativo. Al solicitarles que narren, se les invita a poner en perspectiva aquello que recuerdan y, con esto, relevar lo más significativo. Quizás por esto, los niños no responden, tal y como lo esperábamos, con un mayor número de evocaciones en las figuras de *Aprendizajes Intelectuales o Escolares* (AIE) sino que, frente a su experiencia de lo vivido, reconocen las figuras de *Aprendizajes Relacionales y Afectivas* (ARA) y las figuras de *Aprendizajes de Desarrollo Personal* (ADP) como lo más significativo tanto en lo aprendido como en lo que esperan de lo que han aprendido. Cuando ellos evocan los contenidos de lo aprendido en las disciplinas escolares, muestran una relación muy estrecha con el objeto de saber superponiéndose a las capacidades. Significa esto que los *Aprendizajes Intelectuales o Escolares* (AIE) no prevalecen sobre las otras figuras de aprendizaje y, esto último, iría en contra de nuestro presupuesto aunque no por esto es un aspecto negativo de la investigación. Todo lo contrario, nos invita a continuar indagando de manera más extendida la significación de esta expresión en las figuras de los aprendizajes.

Como segundo presupuesto habíamos postulado que los *Aprendizajes de la Vida Cotidiana* (AVC) y los *Aprendizajes Intelectuales y Escolares* (AIE) eran más fuertes en términos de evocación en los niños y niñas del estrato socioeconómico más alto que en los niños y niñas de las clases populares. En general, este presupuesto se confirma puesto que en las narraciones los niños de la institución privada aluden en mayor proporción a estas figuras de aprendizaje, extendiéndose a todas las demás

Un tercer presupuesto apuntaba a observar las formas elaboradas de las narraciones de los niños y niñas. En los de estratos socioeconómicos altos dichas narraciones serían más ricas que en la de los estratos socioeconómicos populares. Esto se reafirma en la mayoría de los casos, sin embargo, no hay que generalizar puesto que encontramos también narraciones muy elaboradas en algunos niños de las escuelas públicas. De igual forma, encontramos relatos pobres en ambos tipos de instituciones. Esto ameritaría un estudio más detenido con relación a las formas narrativas que de alguna manera también dan cuenta de la actividad-acción-relación con el saber de los niños.

El presente artículo es resultado de la Investigación sobre la Relación con el saber en diez instituciones escolares de Cali, Candelaria y la Vereda el Cabuyal (Colombia), financiada por la Dirección de Investigaciones de la Universidad Icesi (Cali-Colombia) y la Fundación Mayagüez (Candelaria, Departamento del Valle del Cauca) durante el año 2013.

Bibliografía

- BOURDIEU P. (1980). *Le sens pratique*, Pris, Editions de Minuit.
- BOURDIEU, P. y CHAMPAGNE P. (1992). «Les exclus de l'intérieur». En: Actes de la recherche en sciences sociales. Vol 91-92, mars.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1970). *La Reproduction*, Paris, Minuit
- BOURDIEU, P. (1979): «des trois états du capital culturel». En: Actes de la recherche en sciences sociales, Vol. 30. Novembre.
- CACOUAULT, M. y EOUVRARD, F. (1995). *Sociologie de l'éducation*, Paris, La Découverte.
- CHARLOT, B. (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, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- CHARLOT, B., ROCHEX, J.Y. y BAUTIER, E. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- DURU-BELLAT, M y HENRIOT-VAN ZANTEN, A. (1992). *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- FOURQUIN, J.C. (1983). «La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne: orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980)». En: Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherche, Paris, INRP/L'Harmattan.
- FOURQUIN J.C. (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.
- IRELAND, V. (coord.) (2007). *Repensando a escola. Um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever*, Unesco, Inep.
- KAHN S. (2011). «La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaire». En: Éducation et francophonie. Vol. 31, N0 1.
- MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ, V. (2009). «Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria». En: OEA Revista Iberoamericana de Educación, No 51.

- PERRENOUD, P. (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, 1992.
- POY CASTRO, R. (2010). "Efectos del credencialismo y las expectativas sociales sobre el abandono escolar", España, MEC, Revista de Educación, Número extraordinario.
- ROCHEX, J. Y. (2002). Echec scolaire et démocratisation: enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche, *Revue Suisse de Sciences de l'Education*, 23 (2).
- VAN HAECHT, A. (1992). *L'École à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- ZAMBRANO LEAL, A. (2013). "Pedagogía Experimental, psicopedagogía y ciencias de la educación en Francia", Universidad Nacional de Comenahue, Argentina, Revista Pilque, sección psicopedagogía, año XV, No 10.

Fecha de Recepción: 27 de noviembre de 2013
Primera Evaluación: 15 de diciembre de 2013
Segunda Evaluación: 18 de diciembre de 2013
Fecha de Aceptación: 18 de diciembre de 2013



"La fuga de Wailand. Mitoescultura", hierro forjado y soldado. Rubén Schaap