



**APRENDIZAJES DE LA VIDA COTIDIANA (AVC) EN NIÑOS Y NIÑAS DE 9º
GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN DOS INSTITUCIONES PÚBLICAS
DEL MUNICIPIO DE CANDELARIA-VALLE DEL CAUCA, EN EL MARCO DE
LA TEORÍA DE LA RAS**

PROYECTO DE GRADO

JIMMY FABIÁN PINEDA VÁSQUEZ

Asesor de Investigación

ARMANDO ZAMBRANO LEAL

**UNIVERSIDAD ICESI
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SANTIAGO DE CALI**

2014

Agradecimientos

A mi esposa, María Ximena Varona A., una mujer luchadora, que me ha acompañado incondicionalmente, una mujer que admiro, que amo y de la cual no me canso de aprender por su gran don de gentes y humildad. Una excelente madre y una excepcional profesional, por ti y para ti es este logro.

A mi hijo, Juan Martin Pineda Varona, una bendición, aunque en este momento no lo entiendas, te agradezco por tus sonrisas, por tus preguntas incesantes, por tus trenes que han puesto en marcha mi imaginación y mi vida. También es por ti y para ti, para mostrarte un camino académico que ojala tú construyas en su momento.

A mis padres, Humberto Pineda Ossa, mi mejor amigo durante toda la vida, una persona incondicional, una compañía en momentos difíciles, una sonrisa en momentos claves, nunca olvidaré cuanto me has animado para seguir adelante en mi vida académica. Y Gladis Vásquez, aunque hace muchos años no estás conmigo en este plano, vives en mi corazón, y sé que siempre serás una de mis grandes motivaciones, donde quiera que estés te amo.

A mis hermanos, Alex y David, porque en los últimos años he sentido su cercanía y su cariño. Son luchadores y se los reconozco, no olvidaré nunca el esfuerzo que muchas veces realizaron por mí.

Al Dr. Armando Zambrano Leal, por confiar en mí, por permitirme hacer parte de esta investigación y por ser un gran ser humano, que imparte enseñanzas en cada instante, por su amistad, por el apoyo incondicional, por no dejar que pinchara. Para mi es usted un modelo de maestro. Muy especialmente a Martha Sarria, por su don de gentes, por su colaboración y disponibilidad, te agradezco por tu energía y atenciones.

Por último, pero no menos importante, Carlos Blanco Choise, con ese apoyo silencioso pero incondicional, con esa amistad sincera y desinteresada. Gracias, por colaborarme y por apoyarme en este y otros sueños.

A ese Rey de reyes, que siempre guía mi camino, con su luz y protección.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	5
SUMMARY	7
1. INTRODUCCION	9
1.1 Problema de investigación	16
1.2 Justificación	23
1.3 Objetivo general	25
1.4 Objetivos específicos	25
2. MARCO TEORICO	27
2.1 Nacimiento de la teoría RAS	27
2.2 Contexto de la RAS.....	28
2.3 Corrientes teóricas	29
2.4 Definición de la RAS.....	32
2.5 Teorías de base	33
2.6 Figuras de aprendizaje	40
2.7 Gráfico de la RAS.....	42
2.8 Objeto de la teoría.....	43
2.9 Rejilla categorial RAS.....	43
2.10 Estado del Arte	46
3. MARCO METODOLOGICO	50
3.1 Tipo estudio	51
3.2 Método	51
3.3 Técnica aplicada	52
3.4 Contexto de la Investigación.....	52
3.5 Sujetos	53
3.6 Instrumento de recolección de información	54

3.7 Procedimiento -----	54
3.8 Procesamiento de información -----	58
4. RESULTADOS -----	60
4.1 Figura de Aprendizaje Evocada (¿Qué?)-----	62
4.2 Lugares de Aprendizaje (¿Dónde?)-----	67
4.3 Agentes de Aprendizaje (¿con Quién?)-----	70
4.4 Lo más importante y lo que esperan -----	76
5. CONCLUSIONES -----	80
5.1 Agentes de Aprendizaje (¿con Quién?)-----	81
5.2 Comparación por institución y genero -----	82
5.3 Lugares de Aprendizaje (¿Dónde?)-----	83
5.4 Comparación por institución y género -----	84
5.5 Lo más importante y lo que esperan-----	85
5.6 Observaciones complementarias -----	86
6. REFERENCIAS -----	88
7. ANEXOS -----	91

Resumen

Este es un trabajo investigativo de corte cualitativo, enmarcado en la teoría del Rapport au Savoir, cuya traducción es Actividad – Acción – Relación al saber, aplicado al contexto educativo Colombiano. El trabajo busca conocer cuál es el sentido que le asignan a su proceso de aprendizaje los estudiantes de noveno grado de dos instituciones de Candelaria-Valle del Cauca, describiendo los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC) que evocan los estudiantes, así como los agentes y lugares que ellos reconocen como influyentes en estos aprendizajes.

Para desarrollar la investigación nos hemos planteado la siguiente pregunta: **¿Qué agentes y lugares inciden en los aprendizajes de la vida cotidiana en niños y niñas de 9º grado de dos instituciones públicas de la Ciudad de Candelaria-Valle del Cauca?** Los presupuestos planteados para responder a esta pregunta fueron: a) los padres y familiares inciden más que los compañeros o los profesores como agentes de los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC); b) la familia es el lugar que más incidencia tiene en los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC); c) Los (AVC), deben jugar un papel más importante en la escuela rural, que en la escuela de cabecera municipal.

El objetivo general de la investigación fue comprender que agentes y lugares inciden en los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC) en niños y niñas de 9º grado de educación básica en dos Instituciones Públicas de Candelaria-Valle del Cauca. Nuestra investigación retiene la teoría de la RAS y su definición de los aprendizajes relacionados con la vida cotidiana (AVC) como eje teórico, la teoría de la RAS se entiende como el conjunto de relaciones que establece el sujeto con el mundo, con los otros y consigo mismo, cuando enfrenta una situación de aprendizaje. Esta teoría trasciende la visión meramente disciplinar de la escuela tradicional, al plantear que existen diferentes figuras de aprendizaje que muestran al sujeto que aprende como un ser integral y singular en cuanto no solo aprende saberes disciplinares (AIE), sino que se apropia de actividades de la vida cotidiana (AVC) por medio de diversas formas de relación con los otros, con el mundo y consigo mismo (ARA y ADP).

Este es un trabajo exploratorio cuyo método es de carácter narrativo, biográfico y hermenéutico. La investigación se realizó con un total de 125 estudiantes (60 hombres y 65 mujeres) con edades que oscilaban entre los 13 y los 16 años. Todos estos estudiantes ubicados en dos instituciones de Candelaria-Valle del Cauca, una rural (Institución Educativa Marino Renjifo Salcedo) y una de cabecera municipal (Institución Educativa German Nieto). La recolección de los datos se realizó con un instrumento denominado Balances de Saber o Bilan de Savoir, desarrollado por Bernard Charlot y su grupo ESCOL y adaptado a nuestro contexto educativo por el Dr. Armando Zambrano. Toda la información consignada en estos Balances de Saber fue tratada con un software llamado ATLAS.ti.7.0.74.0. , que permitió procesar, agrupar y organizar cualitativamente las evocaciones realizadas por los estudiantes en los Balances de Saber.

Luego de procesar la información y realizar un trabajo hermenéutico, se encontró que los tres presupuestos formulados para este estudio se cumplieron. Con respecto a los lugares donde los estudiantes se relacionan con los (AVC), encontramos que la familia ocupa la primera posición, seguido de la ciudad y un tercer puesto para la escuela. Por su parte los agentes principales para relacionarse con los (AVC), fueron la familia, seguida de los profesores y por último los compañeros.

También se observó un mayor número de evocaciones para la IE rural, que para la IE de cabecera municipal, aunque estas evocaciones lo que indicaban era la carencia de contextualización y utilidad de lo que denominamos los (AVC). Con base en esto se evidencia una gran necesidad de volcar nuestra mirada sobre los estudiantes y su integralidad tomando como punto de partida la Actividad - Acción – Relación al saber.

PALABRAS CAVES:

Sentido – Enseñanza – Aprendizaje – RAS – Actividad – Acción –Relación – Saber – Antroposociológico - Figuras de Aprendizaje – Escuela - Agentes – Lugares – Balances - Educación.

Summary

This is a qualitative research work, framed in the theory of Rapport au Savoir, whose translation is activity - action - relation to knowledge, applied to the Colombian educational context. The work seeks to understand what the meaning they give to their learning process freshmen two institutions Candelaria-Valle del Cauca, describing everyday learning cavity (AVC) that evoke students' and agents and places they recognized as influential in this learning.

To develop the research we have considered the following question what agents and places affect the learning of everyday life in boys and girls 9th grade two public institutions in the city of Candelaria-Valle del Cauca? The budgets proposed for answering this question were: a) Parents and family affect more than peers or teachers as agents of learning of daily living (AVC); b) The family is the place that has more impact on learning of daily living (AVC) c) (AVC) should play a more important role in the rural school, the school of municipal head.

The overall objective of the research was to understand that agents and places affect the learning of daily living (AVC) in children and 9th grade girls basic education in two public institutions Candelaria-Valle del Cauca. Our research holds the theory of RAS is defined as the set of relations which the individual with the world, with others and with himself when faced with a learning situation. This theory goes beyond merely disciplinary vision of the traditional school, to argue that there are different learning figures showing the learner as an integral and unique being as not only learn disciplinary knowledge (AIE) through various forms of relationship with others, with the world and with himself (ARA and ADP)

This is an exploratory study whose method is narrative, biographical and hermeneutic character. The research was conducted with a total of 125 students (60 men and 65 women) ranging in age between 13 and 16 years. All of these students placed at two institutions Candelaria-Valle del Cauca, a rural (Educational Institution Renjifo Mariano Salcedo) and a municipal (German

Nieto Educational Institution). The collection of data was done with an instrument called Balance Saber or Bilan de savoir, developed by Bernard Charlot and ESCOL group and adapted to our educational context by Dr. Armando Zambrano. All information contained in these balance knowledge was treated with a software called ATLAS.ti 7.074.0 which allowed processing, qualitatively grouping and organizing the delineations made by students in the Balance of Knowledge.

After processing the information and making a hermeneutic work, it was found that the three budgets formulated for this study with regard to the place where students relate to (AVC) found that the family occupies the first position followed by the city were met and a third for the school. Meanwhile the main actors to relate to (AVC) were family, followed by teachers and peers are bigger

A greater number of invocations for rural EI also observed that for IE from municipal, although these evocations which showed was the lack of contextualization and usefulness of what we call the (AVC) based on this evidence a need to turn our gaze on students and their integrity by taking as a starting point activity - action - relation to knowledge

(Acronym for the Spanish)

keywords

Sense - Teaching - Learning - RAS - Activity - Action -Relationship - Saber - Antroposociologico - Figures Learning - School - Agents - Locations - Balances - Education.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, sobre la educación en Colombia son más las sombras que se han cernido sobre el sistema y los educandos que las luces; por tal razón surge la necesidad de estudiar y realizar en lo posible un ejercicio de reflexión, y es precisamente eso lo que moviliza esta investigación. Enmarcados en la teoría de la RAS o Rapport au Savoir, según su nombre en Francés –lengua original de desarrollo de la teoría- e incluidos en la Investigación adelantada por el Dr. Armando Zambrano y titulada “Figuras de aprendizaje en niños y niñas de 5º y 9º grado de Educación Básica”, se desenvuelve este largo camino investigativo de corte hermenéutico, cuya pretensión es develar cuál es el sentido que evocan los estudiantes de dos Instituciones Educativas Públicas -La IE Marino Renjifo Salcedo (041), ubicada en la Vereda el Cabuyal, zona rural de Candelaria-Valle del Cauca y la IE German Nieto (032) ubicada en la Cabecera municipal de la misma población- vinculados a los Aprendizajes relacionados a la Vida Cotidiana o (AVC).

Los re-direccionamientos que pareciera haber tenido la Escuela y su función social entorno a un “capitalismo académico”, que indica o ubica la importancia en la producción de altos resultados en las pruebas evaluativas estandarizadas Nacionales o Internacionales, como SABER, PISA, TIMMS o SERCE, entre otros, han permitido que la finalidad propia de educar, que su labor eminentemente formativa se desvirtúe poco a poco, siendo ya parte del pasado. En la actualidad las Instituciones se clasifican de acuerdo a sus resultados en las pruebas Saber, a tal punto que se agrupan entre las llamadas de “elite” y el resto, dejando de lado todos aquellos procesos silenciosos que se llevan a cabo y que son intangibles para un sistema evaluativo centrado en lo cuantitativo y no en lo cualitativo.

Lo anterior genera como consecuencia el establecimiento de conceptos como el Fracaso/Éxito Escolar, que si bien no es nuestro objeto central en esta Investigación, si marca la entrada al desarrollo histórico y conceptual que nos permitirá explicar por qué retenemos la teoría de la Actividad-Acción-Relación al Saber, para nuestra trabajo investigativo, así como cuál es nuestra intención alcances y resultados.

Debemos aclarar también que no es nuestro interés indagar por los saberes disciplinares que adquieren los estudiantes de las Instituciones citadas, más bien nuestra intención es conocer el sentido que tiene para el estudiante lo que aprende, con quién lo aprende, dónde lo aprende y qué tanta implicación tiene para su futuro. También podemos aclarar que el sentido deviene relación con el mundo, con los otros y consigo mismo.

Una vez terminada la II Guerra Mundial, y apenas reponiéndose la comunidad Internacional de los estragos de dicho conflicto, comienzan a aparecer entre los países Industrializados corrientes que alimentarían lo que se conocería tiempo después como la Sociología de las Desigualdades escolares, que tiempo después formularía el concepto/fenómeno del Fracaso/éxito escolar . Durante este periodo de post-guerra, se realizaron diversos estudios de carácter estadístico, lingüístico, sociológico y antropológico, dirigidos a conocer la situación de la Escuela luego del conflicto. En ese momento se comienza a advertir que la vivienda, la salud, el trabajo y la Escuela conformarían lo que se conoce como el estado de bienestar. Se comenzaron entonces a hacer visibles un sin número de exclusiones que no se advertían antes de la década de los 40`s.

Estos hechos fueron visibles a través de estudios realizados principalmente en Francia, Estados Unidos e Inglaterra. Uno de estos estudios fue realizado en Francia, el cual se conoció como el estudio longitudinal y fue financiado por el INED, 1962-1972 (Instituto Nacional Demográfico). Este estudio pretendía recoger datos acerca del sexo, la edad, aspectos geográficos y sociales, así como opiniones de padres y profesores acerca del futuro de los estudiantes.

En Estados Unidos, el estudio más conocido fue el elaborado por James S. Coleman en el año de 1966. Este estudio pretendía rastrear cómo las diferencias de religión, color, raza y nacionalidad, podrían ser un obstáculo para tener equidad en el acceso a las oportunidades educativas en U.S.A

En Inglaterra se desarrolló en el año de 1976 el informe Plowden (Children and their primary schools), buscaba medir factores familiares, sociales y escolares sobre el desenvolvimiento frente a la lectura de textos. De estos y otros estudios es que nacen las diversas teorías del fracaso escolar. Entre ellas

encontramos la Teoría del Déficit Lingüístico, propuesta por el lingüista y sociólogo Basil Bernstein, que pretendía indagar sobre los códigos culturales y lingüísticos y su impacto en los buenos o malos resultados académicos. Otra Teoría muy importante fue la de la reproducción propuesta por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, en ella se plantea que la posición social de los padres define el desenvolvimiento de los hijos en la Escuela.

Como consecuencia de la incapacidad de las teorías anteriores para explicar el fenómeno del fracaso escolar, surgen teorías integrales, que aportan otro tipo de miradas a las problemáticas, ese es el caso de la llamada teoría de la RAS (Rapport au Savoir), una teoría cuyo nombre no puede traducirse de manera literal al español y que aporta otra mirada, de carácter más integral al concepto de fracaso escolar.

Esta teoría nace en Francia en la década de 1980, con tres vertientes: la desarrollada por el grupo CREF (Centro de Investigaciones sobre Educación y Formación), adscrito a la Universidad Paris 10 Nanterre. En cabeza del profesor Jacky Beillerot, cuyo énfasis es eminentemente psicoanalítico. La implementada por IREM d'Aix (Instituto de Investigación sobre la Enseñanza de las Matemáticas) adscrito al IUFM d'Aix (Instituto Universitario de Formación de Maestros) liderada por el profesor Yves Chavellard, cuya perspectiva antropológica, tiene su desarrollo en el campo de la didáctica. Finalmente la vertiente, que además, retendremos para nuestro trabajo de investigación, fue desarrollada por el equipo ESCOL (Escuela, Educación y Colectividades Locales) adscrito a la Universidad Paris 8 Vincennes Saint Denis, Liderada por el profesor Bernard Charlot, cuyo énfasis fue en un entorno antropológico. Una vez determinada y retenida la teoría (RAS) y el grupo (ESCOL), nos dimos a la tarea de construir el marco teórico para nuestra investigación. Encontramos, pues, que el trabajo del profesor Bernard Charlot, se ocupaba en conocer el sentido del saber respecto de los aprendizajes (Zambrano, 2014:15), lo que implica que no se quiere conocer lo que los estudiantes aprenden, sino la relación que ellos tienen con lo que aprenden.

Uno de los primeros elementos producido por el grupo ESCOL, referente al Fracaso Escolar, es que este fenómeno no existe, lo que existen son sujetos en condición de fracaso (Charlot, 1997).

El Rapport au Savoir (RAS), es un concepto que no tiene traducción al español, puesto que si se tradujera como relación con el saber, implicaría únicamente una actividad de entrar en contacto con algo (Zambrano, 2014:15), además se saldría del ámbito antropológico, que le permite el dinamismo de indicar que es una Actividad-Acción-Relación al saber, lo que implica una relación conmigo mismo, con el mundo y con los otros. Rapport, también puede implicar afectación, interés, distancia o movilización. Es necesario además zanjar una diferenciación entre dos conceptos que a menudo generan confusión dentro y fuera del ámbito pedagógico, estos son el saber y el conocer. El saber, es cifrar la experiencia de aprender; conocer es demostrar lo aprendido (Zambrano, 2014:16), para ejemplificar la situación podríamos mostrar la diferencia existente entre saber del mar y conocer el mar. Saber es una capacidad creadora y el incompetente nunca sabe lo que conoce (Zambrano, 2014). Rapport au savoir se entenderá para esta investigación, como la actividad-acción-relación al saber que un sujeto puede establecer con el mundo, con los otros y consigo mismo, en el horizonte de interpretar el sentido del saber en los sujetos.

Esta Teoría se aplica, entonces, al ámbito educativo con el fin de ir mas allá de la visión disciplinar que pareciera envolver al sistema educativo desde las últimas décadas y que genera esa brecha entre los que fracasan y los que tienen éxito escolar, sin percatarse de cuál es el sentido que tiene para cada estudiante todo aquello que aprende.

Esa visión integral de la teoría de la RAS, generada por el ámbito antropológico se fundamenta, a su vez, en tres grandes teorías que son, la del sujeto, la del sentido y la del saber. Lo que le permite plantear tres grandes figuras de aprendizaje donde encontramos una figura Epistémica formada por los aprendizajes relacionados con la vida cotidiana (AVC) y los aprendizajes intelectuales o afectivos (AIE). Una segunda figura denominada Identitaria donde se encuentran los aprendizajes para el desarrollo personal

(ADP) y una tercera figura Social donde se hallan los aprendizajes relacionales o afectivos (ARA). Como el ámbito de nuestra corriente de la teoría de la RAS, liderada por el Profesor Bernard Charlot y su equipo ESCOL es de corte antropológico, es claro que no se debe abordar lo que el estudiante aprende exclusivamente, es menester abordar también ¿Dónde? y ¿con quién?, lo que para efectos de nuestro trabajo denominaremos dimensiones.

Luego de la apropiación de nuestros referentes teóricos, nos planteamos una pregunta que pudiera poner en marcha la teoría de las RAS (actividad-acción-relación al saber), en nuestro contexto, acompañada de tres supuestos que nos permitirían evaluar nuestro trabajo. La pregunta fue: **¿Qué agentes y lugares inciden en los aprendizajes de la vida cotidiana en niños y niñas de 9º grado de dos Instituciones Públicas del municipio de Candelaria- Valle del Cauca?**

Como presupuestos planteo:

(P1) primero que los padres y familiares inciden más que los compañeros o los profesores como agentes de los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC).

(P2) Mi segundo presupuesto supone que la familia es el lugar que más incidencia tiene en los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC), por sobre la Escuela y la ciudad.

(P3) Mi tercer presupuesto sugiere que los (AVC), deben jugar un papel más importante en la escuela rural que en la Escuela de cabecera municipal.

Nuestra pregunta fue aplicada y trabajada en dos Instituciones Públicas del municipio de Candelaria Valle del Cauca, la primera que reconoceremos por el código 032, que corresponde a la IE German Nieto, ubicada en la cabecera municipal, en la cual participaron de la investigación 57 estudiantes, divididos en 33 hombres y 24 mujeres de grado 9º cuya edad oscilaba entre los 13 y 16 años. La segunda IE estudiada fue la Marino Renjifo Salcedo, codificada con el número (041), ubicada en la vereda el Cabuyal, zona rural del municipio de Candelaria Valle del Cauca. En esta institución participaron un total de 68

estudiantes, divididos en 27 hombres y 41 mujeres, cuyas edades oscilan entre 13 y 16 años.

A nuestra población se le aplicó un instrumento propio de la teoría de la RAS y desarrollado por el grupo ESCOL, denominado balance de saber (Vilance de Savoir), este consiste en una indagación a partir de una consigna abierta, con total anonimato –para no incidir en el análisis hermenéutico, a tal punto que en la transcripción posterior se mantienen hasta los errores ortográficos, además de preservar la identidad de los participantes- donde sólo se pide que se consigne edad y género. Se busca, entonces, que los estudiantes plasmen sus impresiones o vivencias relacionadas con la cuestión.

“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 en estos lugares? ¿Qué es lo más difícil y lo más fácil? ¿Con quién? ¿Qué es lo más importante para mí de todo lo que he aprendido? En estos momentos ¿qué pienso acerca de lo que me puede servir en mi vida todo esto que he aprendido?

La segunda cuestión que aparece en los Balances de Saber, fue desarrollada por Armando Zambrano (2014), esta cuestión está encaminada a indagar sobre los aprendizajes que el niño obtiene en los ámbitos disciplinares, principalmente lo relacionado con Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lenguaje y competencias ciudadanas. Para contestar esta cuestión, se les pregunto a los estudiantes:

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

Para el caso de los aprendizajes escolares o disciplinares se amplía la pregunta de qué aprendió en cada una de las disciplinas escolares y También se buscan interrelaciones entre este tipo de saberes y su impacto en la resolución de problemas de la vida Cotidiana.

Estos balances de saber fueron aplicados entre el 7 y el 17 de mayo de 2013, luego de haber sido piloteados en otras instituciones entre el 18 y el 25 de abril,

teniendo en cuenta elementos como el horario en que se aplicaban, el espacio de aplicación y la claridad de las cuestiones.

Toda la información recopilada en los 125 Balances de Saber, fueron tratados con el software ATLAS.ti.7.0.74.0. Este programa de origen Alemán, tiene como finalidad la agrupación, organización y gestión cualitativa de una cierta cantidad de información que se obtuvo en nuestro caso en las evocaciones presentes de los Bilan de Savoir.

La información consignada por los estudiantes se denominara EVOCACIONES, e implicará el grado de ocurrencia de un evento o apreciación, que luego será clasificado de acuerdo a la Rejilla de Codificación Prueba Balance de Saber – Figuras de Aprendizaje RAS, de acuerdo a las figuras de aprendizaje propuestas por la teoría, así como las dimensiones existentes en la misma.

Una vez obtenida, depurada y tratada la información se realizó el análisis de los resultados, lo que comenzó a develar unas respuestas frente a la pregunta y presupuestos que nos habíamos planteado. Se analizaron los datos de manera global, por Institución, por género, de tal manera que la lectura que se hiciera de cada uno de los datos recogidos fuera lo más fidedigna respecto de la intencionalidad de la investigación.

Los resultados obtenidos ilustran cuáles son los agentes que intervienen en los procesos de aprendizaje relacionados con los (AVC), cuales son los lugares donde estos aprendizajes relacionados con la vida cotidiana se llevan a cabo y cuál es la importancia que tienen para los estudiantes estos aprendizajes, sin dejar de lado lo que ellos esperan de lo que han aprendido

En Latinoamérica países como Brasil, Argentina y México han comenzado a movilizarse en torno a una teoría que abre puertas y aleja la idea del fracaso escolar, permitiendo entender la singularidad de cada sujeto y la riqueza de sus procesos de aprendizaje.

Como dice el profesor Zambrano en su libro, Escuela y Saber: “Todos los niños aprenden algo en la vida”, y es precisamente el sentido de esa frase lo que mueve esta investigación, indagar por esas relaciones de ciudad, de Escuela, de Familia, de Amigos y Compañeros, que rodean a nuestros niños y niñas lo

que permite que su proceso de Enseñanza y Aprendizaje se genere de la mejor manera. La visión cualitativa de la Actividad-Acción-Relación al saber constituye el reconocimiento de que no solo existe un mundo disciplinar, que no sólo las evaluaciones estandarizadas, dan cuenta de los aprendizajes de nuestros niños y niñas, sin dejar de lado que los aprendizajes disciplinares son necesarios para el desarrollo integral de nuestros jóvenes.

1.1 Problema de Investigación

La teoría de la RAS dirige todo su interés en poder comprender el sentido que tiene el proceso de aprendizaje para los estudiantes, así como las interacciones que estos realizan no solo dentro del aula de clase y que permite la relación de los sujetos con el mundo, con los otros y consigo mismo (Charlot,1997). El objeto de estudio de la RAS o teoría conocida como la actividad-acción- relación al saber, es estudiar el sentido de los aprendizajes en los estudiantes (Zambrano, 2014)

Esta teoría presenta una orientación diametralmente opuesta con las teorías clásicas, toda vez que indaga por la relación con el saber y no por el saber disciplinar exclusivamente, lo que genera una mirada nueva sobre el llamado fracaso escolar y su impacto en la sociedad, así como en los procesos de aprendizaje. Generando razones y luces sobre aquellos estudiantes que no alcancen los estándares básicos, reconociendo que el fracaso no existe, puesto que todos aprendemos algo en la vida, todos tenemos virtudes y todos nos constituimos como partícipes de la sociedad en tanto nos relacionamos con el mundo que nos rodea, con los otros y consigo mismo.

Afirma Zambrano que el denominado fracaso/éxito escolar es un fenómeno construido después del año 1950. Este surge como resultado de múltiples investigaciones realizadas en Europa durante la post-guerra, dichas investigaciones buscaban caracterizar los diversos vectores que constituían la Escuela de la época. Estos estudios constituyeron la base sobre la cual se fundamentaron la sociología de las desigualdades escolares y la sociología de la transmisión escolar.

Uno de estos estudios fue realizado en Francia, el cual se conoció como el estudio longitudinal, que fue financiado por el INED, 1962-1972 (Instituto Nacional Demográfico). Este proceso se desarrolló durante 10 años continuos y abarcó a un número de 17.461 estudiantes, de lo que sería para nuestro contexto el grado 5º de básica primaria. Este estudio pretendía recoger datos acerca del sexo, la edad, aspectos geográficos y sociales, así como opiniones de padres y profesores acerca del futuro de los estudiantes.

En Estados Unidos, el estudio más conocido fue el elaborado por James S. Coleman en el año de 1966. Este informe fue presentado al presidente Lyndon B. Johnson y al Congreso de Norte América con el título de Equality of Educational Opportunity. Este estudio pretendía revisar el impacto que generó la ley de los derechos cívicos de 1964 y esperaba rastrear cómo las diferencias de religión, color, raza y nacionalidad, podrían ser un obstáculo para tener equidad en el acceso a las oportunidades educativas en U.S.A

En Inglaterra se desarrollaron estudios muy importantes como fueron los de Fraser (1959), Wise-man (1964) y Douglas (1964). También en el año de 1976 se publicó el informe Plowden (Children and their primary schools), quizás el más importante y conocido, buscaba medir factores familiares, sociales y escolares sobre el desenvolvimiento frente a la lectura de textos; Este estudio fue aplicado en Escuelas Primarias.

Del lado Inglés, por ejemplo, surge una teoría propuesta por el lingüista y sociólogo Basil Bernstein y su equipo, conocida como del déficit cultural y los códigos lingüísticos. Del lado Francés se producirá la teoría de la reproducción (1970), propuesta por el sociólogo Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron.

Es, entonces, la sumatoria de las teorías de las desigualdades, lo que da origen al fenómeno conocido como fracaso/éxito escolar. Este fracaso escolar no es otra cosa que la exclusión social que sufre el sujeto cuando no cumple con los estándares de calidad, del nivel donde se haya inscrito. Es entonces el fracaso escolar el precio que se paga por no ser exitoso, aunque:

(...)Hablando estrictamente, el "fracaso escolar" no existe. Desde luego los fenómenos que designamos con el nombre de "fracaso escolar" son bien reales. Pero no existe el objeto "fracaso escolar", analizable como tal. Por supuesto, existen alumnos que no logran seguir la enseñanza que les es dispensada, que

no adquieren los saberes que se consideran deben adquirir, que no construyen ciertas competencias, que no están orientados hacia el escalafón al que querrían acceder, alumnos que no hacen pie y reaccionan con conductas de retraimiento, de indiferencia, de agresión. Es al conjunto de estos fenómenos observables, probados, que la opinión, los medios, los docentes, reagrupan bajo el nombre de “fracaso escolar”. (Charlot, 2008:27).

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, directa y de forma negativa, los esfuerzos tanto financieros, como sociales y humanos, mitigando así las expectativas de las personas, condenándolas a la exclusión. (Zambrano, 2013).

Con respecto al fracaso/éxito escolar hay muchos investigadores que han tratado de abordar el problema desde el currículo, los recursos o la formación docente. También diversos especialistas en educación han canalizado el problema desde la psicología, la sociología o la antropología entre otras. A nivel de entidades algunas de carácter global como la UNESCO (La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), ha desarrollado diversos planes para identificar las causas de este denominado fracaso/éxito escolar (Hernández y Tort, 2009). A nivel latinoamericano, el LLECE (Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación), y el PREAL (programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe), han investigado el fenómeno del fracaso escolar, aunque son necesarias investigaciones por cada país, puesto que cada contexto tiene causas y efectos diferentes.

El programa de evaluación de estudiantes más conocido como pruebas PISA (Program for International Student Assessment) según su sigla en inglés, es en la actualidad el mayor referente de fracaso/éxito escolar por Naciones que existe, claro está en términos eminentemente cuantitativos. Estas pruebas evalúan las competencias en Matemáticas, Ciencias Naturales y Lenguaje, son aplicadas a cerca de 510.000 jóvenes de 15 años, de 65 países. Para esta prueba el “umbral de fracaso” o lo que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) llama la “media”, está fijada en 494 puntos, lo que divide el listado de países en los que están por encima y los que están por

debajo. Es importante mencionar que nuestro país hace parte de este tipo de evaluación por decisión propia desde el año 2006, y que nuestro mejor puesto se dio en el año 2009 cuando obtuvimos el puesto 52, con 398 puntos de promedio. En la última publicación de resultados referente al año 2012, obtuvimos el puesto 62 con 376 puntos en promedio, aunque en la zona rural está más de treinta puntos por debajo; con respecto a los países de nuestra región el panorama no es mejor, debido a que comparado con los países suramericanos evaluados también ocupamos el último lugar.

Los países que puntúan esta clasificación son los asiáticos, quienes promedian entre 560 y 613 puntos. En PISA 2012 fueron evaluados cerca de 510.000 estudiantes que representan a cerca de 25 millones de alumnos de 15 años de 65 países y economías asociadas. Por Colombia participaron 9.073 estudiantes, en representación de 560 mil alumnos de Instituciones Educativas oficiales y privadas, urbanas y rurales. Se cuenta con muestras especiales de las ciudades de Bogotá, Medellín, Cali y Manizales que decidieron evaluar particularmente sus desempeños. (PISA 2012: retos y avances para Colombia. La calidad continúa siendo la principal prioridad/mineducacion.gov.co). Otros referentes Internacionales son las pruebas TIMSS, PIRLS, ICCS y SERCE, que se realizan en el País.

Para nuestro país esa evaluación es realizada por el ICFES, con las pruebas SABER; una prueba donde se agrupan los estudiantes arbitrariamente en grupos de mil, para luego clasificarlos de acuerdo a sus niveles de competencias.

Los dos casos (PISA Y SABER) constituyen sendos referentes cuantitativos que distan totalmente de señalar cuál es la relación que el niño tiene con el saber, los agentes y los lugares donde estos saberes se dan y cuál es el impacto de ellos para la vida cotidiana. Estas pruebas no develan la verdadera magnitud que tiene el saber, no dimensionan qué esté va mucho más allá del aprender, dejando sustancialmente de lado la relación del educando consigo mismo, con el mundo y con los otros; tampoco intentan interpretar el sentido que los niños le dan a su aprendizaje de acuerdo a su entorno.

Como ya hemos visto el panorama desde lo cuantitativo y lo puramente disciplinar es más que preocupante. Por ejemplo, en el caso de las Ciencias Naturales, frente a las evaluaciones internacionales y locales es altamente inquietante, pues las pruebas Pisa del 2006, 2009 y 2012 revelan un nivel de competencia muy por debajo del mínimo requerido, en comparación con los países de la región, sólo superamos al Perú, hecho este que denota una descontextualización en la enseñanza de las Ciencias y una falta muy marcada de investigación sobre cómo se relacionan los jóvenes con las Ciencias Naturales y qué relaciones se generan entre ellos, el mundo que los rodea y los otros estudiantes.

A nivel nacional en las pruebas SABER, y más específicamente SABER 9º muestran cómo las Ciencias Naturales se convierten en un área de preocupación, puesto que desde 2006 los promedios han estado con una leve tendencia a la baja en todo el país, como aparece consignado en el boletín de octubre de 2013 del Icfes.

Para el Valle del Cauca los estudios indican, que desde el año 2009 la tendencia es muy preocupante, ya que para este año un 77% de estudiantes se hallaban en el rango más bajo (18% insuficiente y 59% mínimo), lo que indica únicamente un 20% satisfactorio y un 3% avanzado. Para el año 2012 la situación en la evaluación de las Ciencias Naturales mantuvo su tendencia negativa frente a las competencias básicas, aunque los números mejoraron, el 67% de estudiantes se hallaba en el rango más bajo (13% insuficiente y 54% mínimo), lo que indica únicamente un 27% satisfactorio y un 5% avanzado. (Icfes, octubre 2013).

Para Cali, en nuestro periodo de referencia 2009 al 2012, se observa un comportamiento muy similar al del país, esto quiere decir, que en el 2009 Cali tenía el 64% de sus estudiantes en el rango insuficiente o mínimo, mientras presentaba un 29% satisfactorio, con un 7% de avanzados, cifras que coinciden con los resultados de la media nacional. Para el 2012 en Cali se presentaba un 62% de estudiantes en insuficiente y mínimo, con solo un 31% satisfactorio y un 8% avanzado. Resultados estos que presentan un avance en la región, pero un leve retroceso a nivel nacional, ya que tenemos más

estudiantes en el rango insuficiente, mínimo y menos estudiantes avanzados. (Icfes, octubre 2013).

Se observa a partir de los datos consignados anteriormente que el dominio de las competencias disciplinares constituye una asignatura pendiente de nuestro sistema educativo y que a la luz del sistema cuantitativo, fundamentado en la aplicación de pruebas estandarizadas alrededor del 70% de nuestros estudiantes están en situación de fracaso escolar, comparados con el resto del país. El 94% de nuestros estudiantes están en situación de fracaso frente a estudiantes de otros países. Y es precisamente esta situación desoladora lo que genera la necesidad de indagar sobre la falta de significado y sentido que los estudiantes encuentran en su proceso de aprendizaje.

Los aprendizajes no sólo son disciplinares, los aprendizajes de la vida cotidiana son todas aquellas apropiaciones que hace el estudiante de actividades o procedimientos que no se relacionan directamente con un saber- objeto disciplinar (pueden tener relación indirecta), es decir, aprendizaje de asuntos de la casa (barrer, trapear, arreglar cosas, cocinar); o por ejemplo, actividades como nadar, comer, correr, caminar, tomar un bus, aprenderse la rutas, etc. Son aprendizajes de vital importancia para interactuar con el mundo y defenderse en él. Además las relaciones objeto-saber generan la reflexión necesaria que permita al estudiante respetar su entorno y respetarse a sí mismo, como también inscribirse en un mundo donde el existe y no fracasa jamás porque todos los días aprende algo nuevo que aplicará en su vida cotidiana y le facilita la vida en comunidad, así como la construcción de un nuevo individuo que se relaciona consigo mismo, con otros y con el mundo que lo rodea, permitiéndole construir un proyecto de vida.

Como ya hemos visto, el fracaso escolar es un producto de la cuantificación del proceso escolar, que segrega a los estudiantes que no alcanzan una medida estipulada según los estándares internacionales o locales de éxito o calidad. Es por esa razón que la actividad-acción-relación con el saber es una teoría que centra su atención en la comprensión del sentido del aprendizaje a través de las relaciones que los sujetos –estudiantes y profesores- tienen con el saber. (Zambrano, 2014).

En el último informe dado a conocer por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OECD), en su programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), realizado en el año 2012 y en una de sus pruebas complementarias como lo son la resolución de problemas para la vida cotidiana, se determinó que frente a la resolución de los problemas de la vida cotidiana, los estudiantes colombianos presentan dificultades muy marcadas a tal punto, que ellos ocuparon el último puesto. Esto es, de 44 países fuimos los últimos, con un promedio de calificación de 309 puntos que estuvo muy por debajo de lo obtenido por los estudiantes de Singapur, (675 puntos) o de Japón (615), (<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-vi.htm>)

Teniendo en cuenta entonces que el saber no es exclusivamente escolar o intelectual y que este no sólo se da en el aula de clase con los docentes, y que todos los datos recogidos en esta investigación apuntan a que las valoraciones solo se centran en los saberes disciplinares y cuantitativos, pasando por alto que muchos saberes como los de la vida cotidiana son subvalorados, hasta por los mismos estudiantes que parecieran no darles la importancia que estos tienen y ni que decir de las Instituciones Educativas.

Todo esto me lleva a preguntarme entonces cuáles son los diversos tipos de relaciones que tienen los niños con los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC), por qué razón los aprendizajes de la vida cotidiana no reciben el peso a importancia que debieran tener, cuáles son las diferencias en la forma como se relacionan niños y niñas de 9º grado con los aprendizajes de la vida, cuáles son los agentes y lugares que intervienen en la relación entre los aprendizajes de la vida cotidiana y los estudiantes de 9º grado de Instituciones Públicas de la ciudad de Cali. Para resolver estas inquietudes, me permito plantear la siguiente pregunta **¿Qué agentes y lugares inciden en los aprendizajes de la vida cotidiana en niños y niñas de 9º grado de dos Instituciones Públicas del municipio de Candelaria- Valle del Cauca?**

Como presupuestos planteo:

(P1) primero que los padres y familiares inciden más que los compañeros o los profesores como agentes de los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC).

(P2) Mi segundo presupuesto supone que la familia es el lugar que más incidencia tiene en los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC), por sobre la Escuela y la ciudad.

(P3) Mi tercer presupuesto sugiere que los (AVC), deben jugar un papel más importante en la escuela rural que en la Escuela de cabecera municipal.

1.2 Justificación

En la actualidad somos testigos de una sociedad que pareciera entrar en un valle de sombras, una sociedad que fomenta mucho más el tener que el ser, una sociedad que ha combinado peligrosamente la productividad, el capitalismo y un entorno consumista, que nos ha llevado a deshumanizarnos, a perder de vista el sentido de la vida misma, el sentido del aprender y el sentido del buen vivir.

Y es precisamente la búsqueda de ese sentido lo que en la actualidad lleva a reflexionar y cuestionar sobre el papel de la Escuela, el papel del Docente en ella y las múltiples relaciones que se dan en ese proceso incesante de enseñanza y aprendizaje, dentro y fuera de sus aulas.

El enfoque cuantitativo que se le ha dado a la evaluación de los educandos y del mismo sistema educativo, han facilitado la inserción del concepto fracaso/éxito escolar, mirada esta que establece una frontera que pareciera significar que un estudiante sólo estudia para aprobar un año lectivo o un semestre en la Universidad, dejando de lado cuál es la relación que el estudiante tiene con el saber, así como los agentes y lugares que intervienen en el proceso educativo.

En la búsqueda de comprender el sentido que tiene para cada estudiante aprender cosas nuevas, surge la teoría de la RAS (Relación con el saber, según su traducción al español), teoría en el ámbito educativo, que transgrede la visión del fracaso/éxito escolar y presenta otras formas como el educando se relaciona con el mundo, con los otros y consigo mismo. Interesándose por el significado y las expectativas que tiene cada estudiante de lo que aprende y de que tanto le servirá hacia el futuro, revitalizando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta teoría que ha sido trabajada en países como Francia, Canadá, Brasil, España, México y Argentina. En Colombia el principal referente es el Dr. Armando Zambrano Leal, con la investigación que dio origen a su libro “Escuela y Saber, figuras de aprendizaje en niños y niñas de 5º y 9º grado de educación básica” su trabajo se convierte en una posibilidad ideal para desarrollar mi trabajo de grado de maestría con la clara intención de aplicar sus conceptos a mi lugar de trabajo, tratando de comprender cuál es el sentido que tiene para cada estudiante su proceso de aprendizaje; dónde se genera, con quién, cuándo y para qué. Como educadores, no sólo estamos obligados a enseñar los contenidos de una disciplina, debemos estar en la capacidad de enseñar un modo de aprender. (Zambrano: 2013)

En nuestro país en los últimos años a nivel educativo, sólo se escuchan noticias desoladoras, estadísticas y resultados de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales (Saber, Pisa o Timms), que indican un bajo nivel en las competencias básicas de Matemáticas, ciencias naturales y lenguaje a nivel mundial, regional y local. Observamos también que el Estado responsabiliza a los docentes por su falta de capacitación y en muchos casos, de ética al momento de desarrollar sus prácticas docentes, adicionalmente se observa que las nuevas generaciones distan mucho de verse tentados por la carrera docente, no se identifican con el sistema educativo, ni con sus contenidos, en muchos casos descontextualizados. Por éstas y otras razones es que los docentes estamos obligados a revisar nuestras prácticas, documentarnos, capacitarnos y estar prestos a esas nuevas corrientes (como la RAS) que mejoren nuestro sistema educativo, impactando positivamente en nuestras escuelas y nuestra sociedad.

La teoría de la RAS tiene como finalidad aportar a la idea de que el saber no existe, lo que existe es la relación del sujeto con el saber, la idea de que cada sujeto se construye a sí mismo, que cada sujeto tiene su propia historia, y que las relaciones con el saber no sólo son del orden disciplinar, que no sólo se dan en la Escuela y que los saberes para resolver problemas de la vida cotidiana no son menos importantes, que los saberes intelectuales o académicos, puesto que, tanto cada sujeto como la misma teoría son integrales.

Esta investigación es pertinente puesto que continúa con la intención exploratoria de la investigación del Dr. Zambrano, investigación con la cual comulgo y espero aportar datos para que la teoría de la RAS, se aplique cada vez más en nuestro país. También es importante porque aporta a la reformulación de un concepto tan generalizado como inexplorado, denominado fracaso escolar. Además genera nuevas formas de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje, enmarcándolo en un proceso de Actividad-Acción-Relación que cada sujeto debe tener con el saber. Es importante resaltar que partimos de la idea central tomada de nuestra teoría de base, que todo niño y niña aprenden cosas constantemente de la vida, de sus amigos, de sus familias, de sus docentes y de la escuela, lo que genera una singularidad, una relación estrecha con el mundo, con los otros y consigo mismo. Nuestro objetivo es comprender qué sentido tiene para un niño o niña aprender y cómo comprender esto en nuestra sociedad. Por último, creo que este trabajo de grado es importante porque podría dar luces sobre la importancia que tienen los aprendizajes de la vida cotidiana en el proceso de formación de nuestros estudiantes, en un contexto absolutamente disciplinar que los desconoce.

1.3 Objetivo General

Comprender que agentes y lugares inciden en los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC) en niños y niñas de 9º grado de educación básica en dos Instituciones Públicas del municipio de Candelaria-Valle del Cauca.

1.4 Objetivos Específicos

- Interpretar los resultados obtenidos en los balances de saber, con relación a los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC).
- Analizar cuáles son las interacciones que facilitan o dificultan los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC).
- Identificar cuáles son los agentes y lugares donde los niños y niñas de 9º grado se relacionan con los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC).

- Realizar una comparación entre la concepción que tienen los estudiantes sobre los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC), entre una IE rural y una de cabecera municipal.

2. MARCO TEORICO

La RAS, es una teoría que proporciona una gran alternativa para reinterpretar el fenómeno denominado fracaso escolar. Esta teoría centra su atención en la comprensión del sentido del aprendizaje a través de las diversas relaciones que los sujetos establecen con el saber, consigo mismo, con los otros y con el mundo que los rodea (Zambrano, 2013).

Esta teoría tiene sus inicios en una serie de hechos que se comenzaron a observar luego de la culminación de la segunda guerra mundial, donde se empezaron a observar diferencias en los procesos de aprendizaje por parte de los estudiantes, esto generó la necesidad de adelantar una serie de estudios que pretendían determinar cómo las diferencias sociales, de edad, nivel socioeconómico, sexo, credo y nacionalidad entre otros, afectaban los procesos de apropiación de los conocimientos. Entre los estudios más conocidos encontramos el desarrollado por el INED, en Francia (1962-1972), el estudio Coleman, en Estados Unidos (1966) y el estudio Plowden, en Inglaterra (1967). También es necesario revisar los aportes hechos por algunas teorías como la del déficit lingüístico propuesta por Basil Bernstein y la teoría de la reproducción propuesta por Pierre Bourdieu sobre la comprensión del fenómeno denominado fracaso escolar.

2.1 Nacimiento de la RAS

Posteriormente en 1980 aparece en Francia la RAS –Rapport au Savoir- o como se conoce en su traducción al español actividad-acción-relación al saber. Esta teoría surge gracias a las investigaciones que sobre el saber, la experiencia escolar, y las críticas a las teorías clásicas del fracaso/éxito escolar, que realizaron los grupos académicos CREF y ESCOL (Zambrano, 2014). La finalidad de esta teoría es conocer el sentido que un sujeto le da al aprender y esto en relación con el saber, consigo mismo, los otros y el mundo (Zambrano, 2014), como consecuencia el saber no emerge como un objeto individual, sino como el producto de la actividad-acción-relación con el saber. Esta teoría es introducida por primera vez en Colombia por el Dr. Armando Zambrano Leal, quien dirige actualmente la Maestría en Educación en la

Universidad ICESI. El fracaso escolar se convierte entonces en el sustrato que permitirá a la teoría de la RAS, generar elementos para comprender cuál es la relación que el niño tiene con el saber y los factores que intervienen en este proceso de aprendizaje como los lugares y los agentes, separándose totalmente de la visión cuantitativa de fracaso escolar que en la actualidad proveen por ejemplo la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), quienes son los encargados de realizar las pruebas PISA o en nuestro País, los resultados de las pruebas SABER, pruebas que parecieran simplificar todo a un número, sin interesarse por las relaciones que establece el estudiante consigo mismo, con los otros y con el mundo.

2.2 Contexto de la RAS

En cuanto al contexto en el que surge la teoría es necesario ubicarnos en el año de 1981, año en el cual los socialistas retoman el poder en cabeza de François Mitterrand, para los primeros años de este periodo presidencial se comienzan a observar falencias en el proceso de enseñanza y su consecuente aprendizaje por parte de los estudiantes franceses. Para el año de 1987 (un año antes de finalizar el primero de dos periodos, que tendrían a Mitterrand, en el gobierno hasta 1995), se comienzan a generar una serie de controversias sobre el papel de la escuela francesa y los saberes que en ellas se impartían. Diversos renglones de exclusión, principalmente en inmigrantes y estudiantes que desertaban del sistema educativo o reprobaban, indicaban que el programa de democratización de la Escuela, no arropaba a todos los sujetos en igualdad de condiciones. Surge entonces una fuerte tensión entre la Escuela y el concepto de democratización del Sistema Educativo. Aunque para este momento el Gobierno había realizado ingentes esfuerzos que propendían por la calidad del Sistema Educativo, menos del 80%, de los estudiantes concluían su proceso educativo. En este punto el gobierno socialista, se plantea la gran meta, aumentar por encima del 80% la cantidad de estudiantes que terminan su etapa escolar (Zambrano, 2014) se establecen entonces las Zonas prioritarias de Educación, que beneficiaron directamente a los hijos e hijas de los inmigrantes. Esta primera medida, se acompañó de la determinación que implicaba mejorar la calidad de los docentes, su actualización y la redefinición

del papel de la Escuela en la Francia de 1987, surgen entonces los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM); que aportan en el establecimiento de la nueva relación Educación y empleo. La formación técnica y tecnológica también permitió que los Liceos abrieran sus puertas a una población que no sería la convencional para una educación superior clásica. Todas estas modificaciones fueron acompañadas por un gran llamado realizado por el gobierno para que pedagogos y didactas se unieran para repensar la Escuela y su impacto en la sociedad.

Se puede observar entonces de manera general como en la década de los 80's, Francia sufre una profunda y compleja revisión de sus sistema educativo, que enfrentaba desigualdades, deserciones y niveles de repitencia que alejaban a los estudiantes del sistema educativo y del mejoramiento en su calidad de vida. Estas intervenciones se realizaron fundamentalmente en la sección primaria y secundaria del sistema educativo Francés. Y buscaban democratizar el ingreso a la escuela, aumentar los índices de permanencia, mejorar los logros académicos.

2.3 Corrientes Teóricas

Para la década de los años 60's, surgen dentro de lo que se conoció como la sociología de las desigualdades escolares una serie de investigaciones que enriquecían la visión que se tenía para ese entonces del fracaso escolar. Entre los trabajos más importantes encontramos los realizados por el Inglés Basil Bernstein, Doctor en lingüística y licenciado en sociología, con su teoría denominada "teoría del déficit lingüístico" y el trabajo realizado por el sociólogo francés Pierre Bourdieu, con la teoría denominada "teoría de la reproducción". Estos planteamientos dieron lugar a la aparición de la teoría de la RAS, allá por la década de los 80's. Esta teoría "rapport au savoir" (según su nombre en francés), busca controvertir la visión que se tenía del denominado fracaso escolar, generando una nueva visión de dicho fenómeno. Esta teoría cuenta con tres exponentes principales, que generaron igual número de campos de saber, en primer lugar el campo sociológico, en segundo lugar el campo psicoanalítico y por último, pero no menos importante el campo de la didáctica.

Desde el campo sociológico la teoría es abordada por los profesores Bernard Charlot, Jean-Yves Rochex y Elizabeth Bautier, pertenecientes al grupo ESCOL, de la Universidad Paris 8 (Francia). Esta propuesta fue realizada en un marco donde la sociología educativa francesa estaba íntimamente ligada a la propuesta por Emile Durkheim, a tal punto de ser definitiva en la producción de la teoría de la reproducción y las investigaciones que se desprendieron de esta, cuyo objeto de estudio fueron las escuelas francesas. Con esta gran influencia, gran cantidad de sociólogos fueron formados en este tipo de sociología, que aún hoy permanecen en la Academia Francesa, fundamentalmente en los Institutos de Ciencias de la Educación y el Centro Nacional de Investigación Científica (CNRS), cuyos análisis del fracaso escolar se centraban en una visión social. Poco a poco de esta escuela clásica se fueron desprendiendo un grupo de sociólogos, que pretendían elaborar una mirada alterna al problema clásico del fracaso escolar, para ellos el fenómeno del fracaso escolar si es una construcción social, pero introducen una serie de procesos alternos que enriquecen el análisis como la repitencia, la perdida de año y el abandono escolar. Centrándose en la relación entre saber y sujeto, estos nuevos sociólogos, emprenden el arduo camino de comprender el sentido del aprendizaje de los estudiantes (Zambrano, 2014). Con ese fin este grupo encabezado por el profesor Charlot, diseña una serie de instrumentos como los balances de saber, las entrevistas a profundidad, entre otros, con el fin de recolectar información a partir de las narraciones que hacen niños y niñas sobre el sentido que cada uno otorga al proceso de aprendizaje. Esto permitió al grupo ESCOL, comprender que era más importante conocer cuál es el sentido del aprender para cada estudiante, que determinar cuántos estudiantes perdían el año, cuántos se retiraban o cuantos repetían cada nivel o como la posición social o el capital cultural determinaba el éxito o el fracaso escolar de un estudiante. Este grupo centra su mirada en el saber, el sujeto y sobre todo en el sentido del aprendizaje (Zambrano, 2014), además con esa nueva visión del sujeto como un ser integral, que no solo se relaciona con el saber, también lo hace con el mismo, con los otros y con el mundo que lo rodea, y es eso lo que hoy se conoce como la mirada Antroposociológica del saber escolar; generando una nueva perspectiva ¿fracasan realmente los fracasados? (Charlot, 1997).

Desde el campo psicoanalítico la teoría es abordada por los profesores Jacky Beillerot, Nicole Mosconi y Claudine Blanchard-Laville. Pertenecientes al CREF, de la Universidad París X (Francia). Esta propuesta realiza grandes aportes a la pedagogía y su discurso, a la reflexión sobre el deseo, el placer y el poder, entre otros. Desde el plano psicoanalítico un sujeto se construye entre el placer y el deseo, pero también interviene una gran tensión entre la madre y la Escuela. Para muchos pedagogos la autoridad de la Escuela podría contradecir la autoridad de la Familia, ya que una de las grandes finalidades de la Escuela es precisamente la emancipación, la libertad, la independencia. Para estos psicoanalistas una manera de unir esta brecha es por medio de la socialización, cuyo eje central es el saber. Es necesario resaltar que para el grupo CREF, el saber está más representado en el deseo y el placer de aprender, que en el propio conocimiento. Ahora bien para los psicoanalistas la experiencia del sujeto con el mundo es el YO, mientras que el otro es esa exterioridad que le permite al sujeto relacionarse con el mundo que lo rodea. A la par que los antroposociólogos, los psicoanalistas presentan como objeto de estudio el saber y el sujeto, vistos desde el placer y el deseo.

Desde el campo didáctico la teoría es abordada por los profesores Yves Chavellard del IREM d'Aix (Marsella) y Michel Develay, del Instituto de Ciencia, Educación y las prácticas de formación (ISPEF), Universidad de Lyon 2 (Francia). Finalizando la década de los 60's, la didáctica se abre un campo independiente, zanjando diferencias con la pedagogía, esta situación se produce por la necesidad que tenían en ese momento los matemáticos, de introducir cambios radicales en su proceso de enseñanza, para afectar positivamente en el consecuente proceso de aprendizaje. La didáctica es considerada una disciplina de estudio cuyo objeto es la génesis, circulación y apropiación del saber escolar (Zambrano,2014), para (medina.A,2009), la Didáctica es una disciplina de naturaleza-pedagógica, orientada por las finalidades educativas y comprometida con el logro de la mejora de todos los seres humanos, mediante la comprensión y transformación permanente de los procesos socio-comunicativos, la adaptación y desarrollo apropiado del proceso de enseñanza-aprendizaje, y de una manera más condensada (Arroyo.gonzales,2009), presenta la Didáctica como la disciplina pedagógica

aplicada. La Didáctica tiene una fuerte herencia de la psicología del desarrollo de la inteligencia y de la epistemología (Zambrano, 2005), ya sea en las matemáticas, en la lengua extranjera o cualquier disciplina. Cualquiera que sea el campo, se desarrollaron diversos saberes didácticos, que aportaron de gran manera a la consolidación de conceptos importantísimos para la investigación didáctica y pedagógica. Entre estos conceptos encontramos: el contrato didáctico, el obstáculo epistemológico, las situaciones didácticas y la transposición didáctica. Estos conceptos permiten establecer cuáles son las representaciones que tienen los estudiantes de un concepto, cual ha sido la epistemología utilizada en la construcción de un saber, así como explicar las relaciones con el saber, que tienen los estudiantes (Zambrano, 2014). El objeto de estudio de la Didáctica, es el saber, pero centrado en las formas de relación con el saber, en estudiantes que están en un proceso de aprendizaje.

2.4 Definición de la RAS

Una vez determinadas las características de los tres grandes exponentes de la teoría de la RAS, se hace necesario mencionar que esta investigación está inscrita en la postura Antroposociológica liderada por el profesor Bernard Charlot y que será desarrollada como parte de la investigación que adelanta actualmente el Dr. Armando Zambrano Leal. Para el grupo ESCOL la definición de Rapport au savoir, implicó todo un proceso de evolución conceptual, que comienza en 1982, con la primera definición de la RAS “es 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). Para el año de 1992, se introduce una modificación de tal suerte que la definición fue presentada como “le rapport au savoir es una relación de sentido y, en consecuencia, de valor entre un individuo un grupo de individuos y los procesos o productos del saber” (Charlot, Rochex y Bauthier, 1992:93). Inquieto aun por la re-significación y evolución de la teoría Charlot propone en el año de 1997, la que sería la última definición conocida de la RAS, esta sostiene:

(...) 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 (Charlot, 1997: 94).

2.5 Teorías de Base

La teoría de RAS, enclavada en el campo antropológico, logra enlazar y nutrirse de la reflexión sobre tres grandes teorías: la del sujeto, la del sentido y la del saber. Con la intención de precisar los elementos esenciales de la teoría del sujeto, el profesor Charlot, elabora un estudio sobre los cuatro aspectos que la forman, a saber: la sociología de Emile Durkheim, la teoría de la reproducción de Pierre Bourdieu, la subjetivación de François Dubet y por último la psicología clínica fraguada por el grupo CREF (centro de investigación en educación y formación, Paris X-Nanterre).

Con relación a la sociología de Durkheim, Charlot observa que se desconoce al sujeto tanto de la filosofía, como de la psicología. Para Durkheim (principal referente de la Sociología Francesa), los hechos sociales solo podían explicarse como hechos sociales y cada vez que un hecho social es directamente explicado por un fenómeno psíquico, se puede estar seguro de una falsedad (Zambrano, 2014:73). Frente a esta postura Bernard Charlot indica que no se puede estudiar los hechos sociales como simple exterioridad del sujeto, pues hacerlo es pensar un psiquismo sin sujeto o más exactamente un psiquismo analizado en referencia a la sociedad y no en relación al sujeto (Charlot, Ibid.:37). Esta situación deja entrever que para Durkheim la sociedad es una realidad específica y no puede ser simplificada a una sumatoria de individuos, en consecuencia los hechos sociales, no pueden ser explicados mediante hechos psíquicos. (Zambrano, 2014). Para Charlot, los hechos sociales que Durkheim señala son maneras de actuar, pensar y sentir exteriores al individuo los cuales están dotados de un poder de coerción en virtud del cual son impuestos al individuo (Charlot.Ibid.:36). Como ejemplo, la

noción de representaciones colectivas le sugiere a Emile Durkheim un psiquismo que no tiene como referencia central al sujeto.

El segundo referente sociológico que toma en cuenta el profesor Charlot, para desarrollar los elementos sobre la teoría del sujeto lo constituye la teoría de la reproducción propuesta por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron. De esta teoría, un análisis central gira en torno al concepto de habitus, que para Bourdieu implica que el agente social no es un individuo emancipado o auto determinado, por esta razón, tampoco es plenamente consciente de sus motivaciones. Bourdieu también sostiene que los agentes sociales no son como sujetos frente a un objeto el cual sería constituido como tal por un acto intelectual de conocimiento (Ibid.:37). Se entiende entonces que son los agentes a título propio quienes actúan y no la estructura social a través de ellos, pero es necesario indicar que lo hacen en función de las estructuras psíquicas que han sido establecidas socialmente, esto es el habitus. Para Bourdieu, el habitus es un conjunto de disposiciones psíquicas transferibles y durables, principios de clasificación, visión, división, gustos, etc. Son principios de percepción y de ordenamiento del mundo (Zambrano, 2014:74). Estas disposiciones rigen las representaciones y las prácticas del agente social construidas socialmente (Charlot, Ibid.:37). Para Bourdieu lo psíquico se genera a través de una dinámica que va desde lo exterior, hacia lo interior, dando lugar a lo que sería la subjetividad; y desde el interior, hacia el exterior, cuya realización serían las prácticas que este despliegue en la sociedad. El habitus entonces es todo el conjunto de disposiciones, que los agentes incorporan a lo largo del desarrollo de la vida social, es la subjetividad que cada individuo crea a partir del compendio de sus propias experiencias. También se puede decir que son todas las estructuras sociales interiorizadas, que es lo social hecho cuerpo y carne, ósea incorporado al agente. Para sintetizar, indica Charlot que la sociología de Bourdieu tiene como finalidad las posiciones sociales, los agentes sociales, y por esta razón precisamente no puede explicar las experiencias escolares de los sujetos, toda vez que la posición y las disposiciones son taxativas en el espacio social. Para Bourdieu el sujeto no existe, lo que lo inhibe para entender la actividad-acción-relación al saber en el espacio escolar. La sociología de la reproducción intenta exponer las

relaciones de los agentes con el saber, pero viéndolos en grupo, quedando limitada puesto que no puede reconocer a un sujeto en particular, perteneciente ha dicho grupo. Charlot legitima la teoría de la reproducción de Bourdieu, que tiene por objeto tanto los agentes sociales como las posiciones sociales, aunque señala que no permite pensar en la experiencia escolar, y mucho menos la forma que se designa como fracaso escolar. La experiencia escolar es la de un sujeto y una sociología de la experiencia escolar debe ser una sociología del sujeto (Ibid.:41).

Al percatarse de las limitantes de la teoría de la reproducción propuestas por Pierre Bourdieu, Charlot dirige su mirada sobre la sociología de la subjetividad propuesta a final de la década de los 90's por François Dubet. Este sociólogo consideraba que era impropio reducir la sociología al solo estudio de las posiciones sociales y que la subjetividad de los actores es el objeto de estudio de la experiencia social (Ibid.:41). Esta sociología retoma aspectos de la teoría clásica, aunque se opone a ella en los siguientes aspectos: un estudio de la sociedad como unidad funcional, un análisis de las funciones sociales de las normas, los valores e intereses sociales que hay en la sociedad. Cabe resaltar que en la sociología clásica, no existe interés por la subjetividad, puesto que el individuo, lo es, en tanto interioriza las normas y los valores que impone la sociedad. El conjunto social en la actualidad está constituido por tres sistemas que interactúan en lógicas diametralmente opuestas, estas son: una comunidad constituida por una lógica de integración, uno o varios mercados competitivos pertenecientes a una lógica de la estrategia y un sistema cultural que responde a una lógica de la subjetivación (Ibid.:42). En las tres lógicas, cada actor juega de acuerdo a sus intereses lo que supone un grado de subjetividad muy fuerte, esto implica unas estructuras de acción perfectamente delimitadas y una interiorización de roles, valores y estrategia. Para Dubet el Individuo es un actor y esto podría generar una confusión con el Sujeto. Desde esta óptica toda experiencia social, no es más que una sumatoria subjetiva de diferentes tipos de acción, dependiendo de la manera como se articulen los tres sistemas. Esta teoría fue aplicada al estudio de los individuos en la Escuela y es producto de una investigación sobre las dificultades enfrentadas por los estudiantes en la Escuela y el Liceo. La importancia de este estudio consistió en comprender que

la Escuela no podía ser vista desde un sola lógica, pues ella también está estructurada desde varias lógicas de acción: la socialización, la distribución de competencias, la educación (Ibid.:42-43). Es pertinente aclarar que para Dubet el sentido de la Escuela no está dado de antemano, este se construye por la acción de cada uno de los actores. Desde esta perspectiva la experiencia escolar es entendida como la manera en que los actores, ya sean individuales o colectivos combinan las diferentes lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar (Ibid.:43). La crítica que realiza Charlot sobre el trabajo de Dubet, consiste en que la subjetividad del individuo no debe ser producida exclusivamente por la acción estructurante de la Institución Escolar, ya que esta actúa en las tres lógicas y las acciones de cualquier sujeto se derivan de la imposición de modelos de cómo actuar, decir, hacer y pensar. Encuentra entonces Charlot que para Dubet la distancia de los sujetos no existe, como tampoco se advierte una real y detallada narración de cada uno, pues en últimas son las lógicas de cada Institución Escolar las que promueven las acciones del actor. En esta teoría son las lógicas exteriores, las que delimitan el actuar de cada individuo y en esto según Charlot, no se haya diferencia entre el trabajo de Bourdieu y el de Dubet. Pero esto no es nuevo puesto que para la sociología la definición de Sujeto, es un simple accidente de un mundo social que determina el ser del Individuo.

Como cuarto elemento dentro del análisis sobre la teoría del sujeto, Charlot se traslada a la teoría del sujeto promovida por el grupo CREF. Para esto reflexiona sobre el papel de la psicología, aunque llama la atención, que no toda la psicología le aporta a la sociología. Una sociología del sujeto no puede entrar en diálogo con una psicología que plantee como principio que toda relación -rapport- consigo mismo pasa por la relación -rapport- con el otro (Ibid.:51). Si bien es cierto que Freud y su psicoanálisis desarrollaron este principio a través de unos conceptos como la identificación, la sublimación y el superyó, también encontramos la postura de Lacan, quien desarrolla una teoría donde el otro está en el corazón del sujeto, encontrándose una relación consigo mismo que es, de otro modo, una relación con el otro. Manifiesta Charlot que el psicoanálisis no ostenta el monopolio de este principio, pues ya había sido planteado por Wallon y Vigotsky. En el primero tanto el yo como el otro están

íntimamente ligados y se constituyen toda vez que el individuo es esencialmente social. Para el segundo, el sujeto es genéticamente social y esto se debe a que las funciones síquicas aparecen dos veces a lo largo del desarrollo del niño. Primero como una actividad colectiva, social y en consecuencia como una función inter-síquica y segundo, como una actividad individual, como una propiedad interior del pensamiento del niño, como función intra-síquica (Ibid.:52). Si los psicólogos clínicos y psicoanalistas sostienen el principio del yo-otro, los filósofos y los antropólogos hacen lo propio, puesto que toda relación consigo mismo, es también relación con el otro y toda relación existente con el otro desencadena obligatoriamente una relación consigo mismo. Es en este punto donde encontramos un punto de vital importancia para la construcción de la teoría del sujeto, puesto que cada uno de nosotros lleva en sí mismo algo del otro, toda vez que las relaciones sociales generan consecuencias sobre los sujetos. Como consecuencia existe en este principio fundamental un modo de comprender la experiencia escolar y analizar la actividad-acción-relación al saber: la experiencia escolar es, indisociablemente, actividad-acción-relación sobre sí, los otros (con los profesores y los compañeros) y al saber (Ibid.:52). Así entonces como lo señala (Zambrano, 2014) "la teoría del sujeto en Charlot es la confluencia del mundo social y el mundo síquico a través del conjunto de actividades-acciones-relaciones que el Sujeto establece con los otros, consigo mismo y con el saber".

Revisadas cada una de las cuatro teorías donde el sujeto brilla por su ausencia y establecido el sistema que une lo social con lo síquico, la teoría del Sujeto que Charlot plantea recurre a la antropología, con la clara intención de comprender el mundo que recibe al niño, este mundo que es una construcción producto de la interacción con los otros y a través de los saberes. Este mundo es posible en el deseo y el placer cuyo sentido manifiesta las características de ese mundo y de sus saberes. El punto de partida para Charlot, implica asumir al niño como sujeto, que seguramente estará unido a otros, que siente deseos, que comparte un mundo con otros niños y modifica este mundo en compañía de otros sujetos. Condición que le impone a este pequeño hombre la necesidad de apropiarse el mundo, y construirse en el mismo, educarse y ser educado

(Ibid.:55). Podríamos señalar entonces que educar o educarse es permitir que el hombre se constituya en sujeto. En conclusión Sujeto es para Charlot:

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 teoría del Sujeto para Bernard Charlot reconoce la existencia de un mundo que existe antes de que el niño llegue al mundo y este mundo es transformado por las acciones que este sujeto despliegue. También se reconoce como actividad central del niño al aprendizaje, acentuando su importancia ya que este es lo que los une con los otros, con el mundo y consigo mismo. Todo este análisis permite al grupo ESCOL, fundamentar su teoría del sujeto, lo que implica movilización, acción y sentido. Como consecuencia la relación al saber implica una teoría del sentido.

Luego de haber presentado las cuatro teorías que se estudiaron para la construcción de la Teoría del Sujeto por parte de Bernard Charlot, pondremos nuestra mirada en la teoría del sentido: Esta Teoría se encuentra íntimamente ligada al saber y este a su vez al aprendizaje. En consecuencia aprender un saber, es otorgarle sentido a la actividad escolar y generar una movilización. Es necesario mencionar que en la dinámica interna del sujeto la movilización y la motivación son diametralmente opuestas, ya que la motivación proviene de algo o alguien en el exterior, mientras que la movilización es un proceso interno. Movilización y motivación convergen en tanto uno se moviliza para obtener un objetivo que lo motiva. Para Charlot en su Teoría del Sujeto, lo que importa no es la motivación, sino la movilización puesto que viene desde el interior del sujeto y le permite relacionarse consigo mismo, con otros y con el mundo que lo rodea. Movilizarse es pues poner en movimiento los recursos y esto a su vez antecede una acción. En ese orden de ideas la movilización de las acciones es una actividad escolar que consiste en disponerse para alcanzar el objetivo de aprender. La teoría del sentido implica la necesidad de distinguir

entre actividad, trabajo y práctica. El trabajo se refiere a la energía utilizada para alcanzar un objetivo, la actividad se refiere al movimiento de un sujeto en relación con el saber, esta actividad se realiza en el mundo e implica trabajo y práctica (Charlot, 1990). En consecuencia la teoría del sentido implica de manera particular, una cosa con respecto al mundo, en su relación con otros y consigo mismo. El sentido tiene, más allá del lenguaje y la interlocución una triple definición:

Tiene sentido una palabra, un enunciado, un evento que puede ser relacionado con otros eventos en un sistema o en un conjunto; algo tiene sentido para un individuo, algo que le sucede y que guarda relación con otras cosas de su vida, cosas que él ya ha pensado, cuestiones que él se ha planteado. Es significativo lo que produce la inteligibilidad sobre otra cosa y que aclara alguna cosa en el mundo. Tiene sentido lo que es comunicable y puede ser comprendido en un intercambio con los otros. En síntesis, 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 (Charlot, 1997:64).

Desde la óptica de la teoría del sentido, el sujeto se asume como un ser humano orientado por el deseo y perteneciente a un mundo social, en el cual ostenta una posición y es activo (Ibid.:65)

Luego de presentar la teoría del sujeto y sus elementos, así como la teoría del sentido, debemos ubicar la teoría del saber. Para comenzar es necesario distinguir lo que significa aprendizaje y las figuras del aprender en la concepción construida por Charlot y su grupo ESCOL (grupo de investigación en educación y escolarización). Con respecto al aprendizaje, es necesario aclarar que el aprender es más amplio que el saber, y esto se evidencia en dos aspectos. Primero, hay formas de aprender que no implican apoderarse de un saber, entendido este como un contenido de pensamiento. Segundo, cuando se trata de obtener un tipo de saber es menester que se establezca una relación con el mundo. Esto significa hablar de un sujeto de saber y no de un sujeto epistémico. Esta segunda consideración es muy importante para la formulación de la teoría del saber del grupo ESCOL. El sujeto del saber epistémico está ubicado en una zona del conocimiento, dejando de lado a otras. La comprensión del sujeto de saber debe situarse en las relaciones con el mundo y no con un sistema cerrado y arbitrario, separado de lo que sucede en el mundo (Charlot, 1997).

2.6 Figuras de Aprendizaje

La teoría de la RAS de corte antropológico (rapport au savoir) o actividad-acción-relación al saber, es una teoría que centra su atención en la comprensión del sentido del aprendizaje a través de las relaciones que los sujetos –estudiantes y profesores- tienen con el saber (Zambrano, 2013). La cuestión fundamental de esta teoría implica que respecto al aprendizaje, hay diferencias de un sujeto al otro, el lugar donde aprende y las actividades que se movilizan para lograrlo -qué, dónde y con quién- (Zambrano, 2014). El saber engloba al aprendizaje pues no se trata de aprendizajes exclusivamente escolares o intelectuales, sino también aquellos que estructuran el desarrollo persona del niño o de la niña y los que contribuyen con su identidad. De esta forma la RAS de corte antropológico definen tres grandes figuras del aprender: Saberes epistémicos, identitarios y sociales (Charlot, 2001). Estas tres dimensiones están perfectamente pensadas a partir de las teorías del sujeto, el sentido y el saber (Charlot, 1997). Dentro de estas dimensiones encontramos lo que para el grupo ESCOL se denominan figuras del aprender: Dentro de la dimensión epistémica encontraremos dos figuras de aprendizaje, los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC) y los aprendizajes intelectuales o escolares (AIE), esta dimensión epistémica 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 si y los otros (Charlot, 1997:82-83). La segunda dimensión, es la identitaria, en la que encontramos una figura de aprendizaje: los aprendizajes para el desarrollo personal (ADP), esta dimensión hace referencia al 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 transmite a los otros. Así, aprender es lograr una relación con el saber, los otros y consigo mismo (Charlot, 1997). La tercera y última dimensión es la social, en la que encontramos una figura de aprendizaje: los aprendizajes relacionales y afectivos (ARA), esta dimensión hace referencia a que el mundo, yo, y el otro no son puras entidades. El mundo es donde vive el niño, con una formación y una categoría determinada, producto de las interacciones sociales.

Yo, es el sujeto, es un estudiante que ocupa un lugar tanto en lo social como en lo escolar, que posee una historia, producto de la interacción con otros sujetos, generando dificultades, sucesos, esperanzas o aspiraciones, entre otras cosas. El otro, son los padres que contribuyen en la definición de ese sujeto por medio de diversas actividades de interrelación y los profesores, quienes por medio de la enseñanza le ayudan a ese sujeto a relacionarse con el saber, puesto que le guían, le explican, lo corrigen y lo disciplinan. Esta dimensión social y su figura de los aprendizajes relacionales y afectivos se convierten en perfecta conexión entre las dimensiones epistémicas e identitarias, de tal forma que aporta a una y a otra.

El saber no aparece para esta teoría como un objeto singular, por el contrario se establece como el producto de la actividad-acción-relación al saber, esto tiene lugar a través del aprendizaje (Zambrano, 2014:81). Para esta teoría los contenidos no son lo más relevante en el proceso de aprendizaje, pues de lo que se trata la teoría de la RAS en clave antropológica es de comprender los diversos conjuntos de acciones y relaciones con el saber, que un sujeto (estudiante) mantiene con los aprendizajes, con el mundo, con los otros y consigo mismo (Ibid.:67). Es importante señalar que para la RAS, el sentido se opone al contenido, puesto que más allá del que y el cómo aprende un sujeto, de lo que se trata es de comprender el sentido que los saberes no oficiales, taxativos, declarativos, guardan para el sujeto. (Ibid.:67). Esta oposición guarda 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 (Zambrano, 2014). En conclusión la RAS (*rapport au savoir*) modifica la mirada sobre el estudio del fracaso/éxito escolar y esto es lo que interesa a este documento académico.

En nuestro país el Dr. Armando Zambrano Leal, en su libro *Escuela y Saber*, figuras del aprendizaje en niños y niñas de 5º y 9º grado de Educación Básica (Pág.81) presenta un gráfico que da cuenta de manera excepcional de la teoría de la RAS, sus teorías de base, las dimensiones y las figuras del aprender. Este gráfico se constituye en un resumen de gran parte de la teoría trabajada en este documento.

2.7 Grafico de la RAS

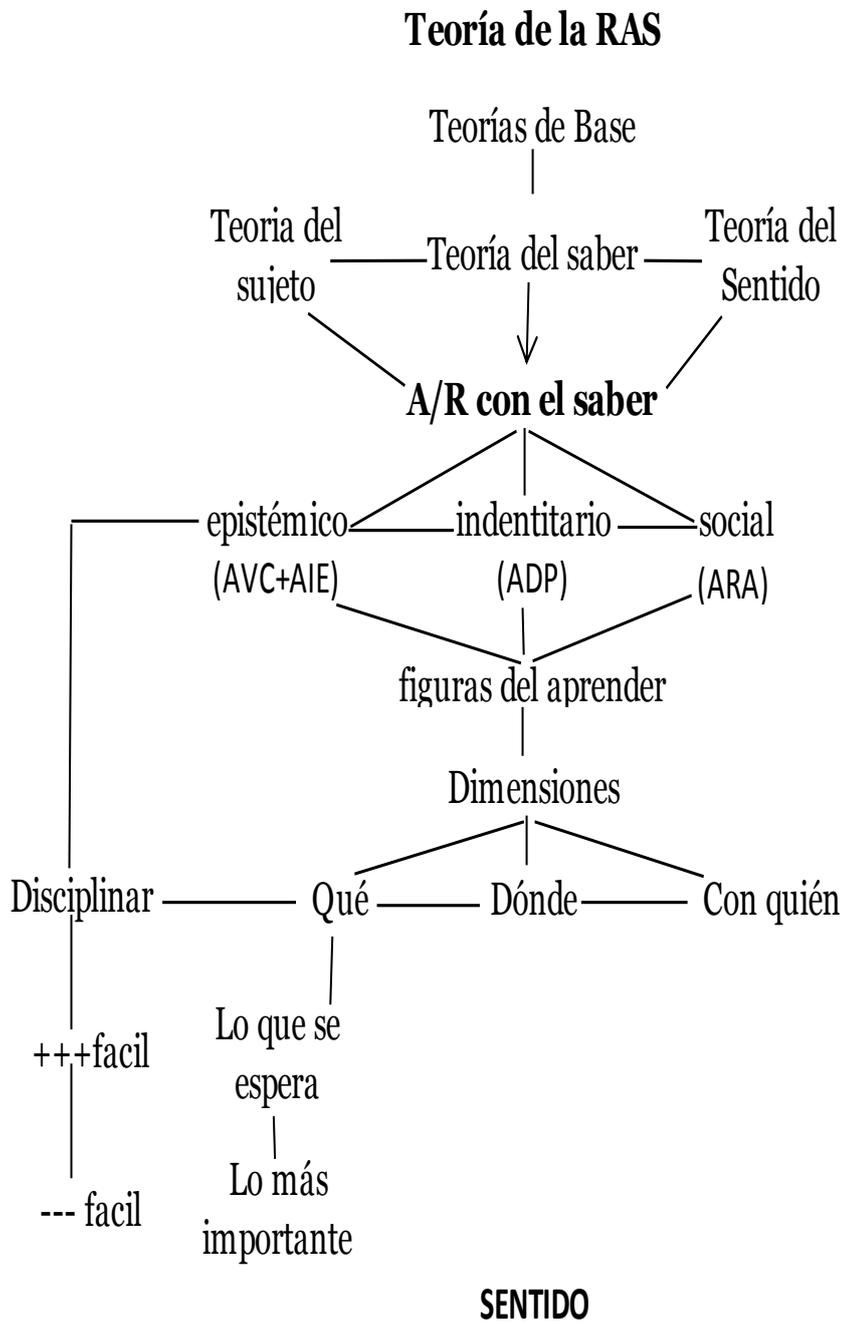


Gráfico Teoría de la RAS por Armando Zambrano Leal. Derechos intelectuales. ©

2.8 Objeto de la teoría

En este punto es importante definir cuál es el objeto de la teoría: Una vez realizado el ensamble entre la teoría del sujeto, del sentido y del saber, la RAS o actividad-acción-relación al saber, tiene por objeto conocer cuál es el sentido que un sujeto le da al aprender y esto con relación al saber, consigo mismo, los otros y el mundo.

2.9 Rejilla Categorial de la RAS

Con el fin de conocer el sentido que el saber tiene para un estudiante, el equipo ESCOL, en cabeza del profesor Charlot, define una rejilla categorial para la teoría de la RAS de inspiración antropológica, donde están consignadas, las Dimensiones, sus categorías y expresiones respectivas, que permiten comprender mejor cual es la actividad-acción-relación al saber de un estudiante.

Dimensión Figura de aprendizaje social	Categorías	Expresiones
Aprendizajes relacionales y afectivos(ARA)	Valores	Los valores, valorar, los derechos
	Conformidad	Tener buenas amistades, amabilidad, comportarme bien, respetar a los padres, profesores, adultos, obedecer, escuchar a los padres
	Relaciones de armonía	Vida común, solidaridad, compañerismo, amistades, amor, sexualidad, confianza, franqueza conocer a las personas y los nuevos contextos, ser servicial, ayudar, comunicar
	Relaciones de conflicto	Defenderme, pelear, hacerme respetar, insultar, rechazar, celos, odio, desconfianza, mentiras
	Conocer a las personas y la vida	He aprendido de la vida, las cosas en la vida, a vivir, a conocer (comprender) a las personas, lo que es importante en la vida
	Transgresión	Hacer bobadas, bestialidades, robar, groserías, palabras groseras, no he aprendido

		nada (si se refiere a la transgresión, a la desobediencia, etc. Pero hay algunos que “no pueden estar clasificados en otro sitio, cuando su sentido dominantes no es el de la transgresión. Por ejemplo a no ser racista.
Dimensión Figura de aprendizaje identitario	Categorías	Expresiones
Aprendizajes de desarrollo Personal (ADP)	Confianza en sí mismo	Confianza en sí mismo, desenvolverse, ser autónomo, responsable, estar solo, la soledad, tener mi libertad, adaptarme
	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 objetivo, trabajar duro, trabajar para lograr algo, progresar (todo lo que lleve la marca de cierto voluntarismo)
	Lo que soy	Lo que soy, mi personalidad
	Emocionarme, vivir, reír	Emocionarme, vivir bien, reír, festejar, salir (cuando se refiere a una situación de tipo explosivo; cuando se hace de manera razonable, entonces se clasifica en 14)
Dimensión Figura de aprendizaje epistémico	Categorías	Expresiones
Aprendizajes relacionados con la vida cotidiana (AVC)	Saberes y saber hacer de base	Caminar, comer, hablar, vestir, arreglarme, amarrarse los cordones, saber la hora, asearme
	Tareas familiares	Lavar los platos, limpiar la casa tener la cama, ocuparme de los niños (cuidar a mis hermanitos)
	Saber hacer específicos	Coser, tejer, arreglar cosas, manejar moto, conducir auto, reparar bicicletas, hacer compras, el nombre de las calles, ocuparme de los animales, mecanografiar, tomar fotos, manejar el computador, silbar, maquillarse
	Actividades lúdicas	Vacaciones, camping, jugar, divertirse, hacer pan, montar en bicicleta, subir a los árboles, jugar al fútbol con los compañeros, ver

		televisión, informática como diversión (jugar)
	Actividades físicas y deportivas	Deporte, fútbol, nadar, etc.
	Actividades artísticas	Baile, música, instrumentos, dibujar, pintar
Dimensión Figura de aprendizaje epistémico	Categorías	Expresiones
Aprendizajes intelectuales Escolares (AIE)	Aprendizajes escolares de base	Leer, escribir, contar
	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 sé, los estudios, las educación, la cultura, la cultura general
	Disciplinas escolares únicamente nombradas	Idiomas, lenguaje, historia, matemáticas (las disciplinas como etiquetas institucionales)
	Evocación de un contenido	Ortografía, gramática, lenguas extranjeras, el cuerpo humano, las fracciones (lo que exprese como mínimo un contenido de saber)
	Evocación de una capacidad	Expresarme bien, hablar bien, expresarme en inglés, hablar jerga
	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)
	Aprendizajes normativos	Trabajar bien, aprender bien, escuchar a los profesores, levantar la mano...
	Pensar	Comprender, tener una opinión, ser crítico, imaginar, reflexionar, tener una mente lógica
Otros (de AIE)	Política, sociedad, ideología, religión	Lo que pasa en el mundo, evocación de principio o hechos sociales, política, evocación del racismo, evocación del estatuto de los jóvenes (derechos, deberes), religión, del medio ambiente (y lo que evoca una

		reivindicación en estos campos)
	Nada	No he aprendido nada
	Expresiones tautológicas (fuera de los AIE)	Muchas cosas, la educación

Rejilla de Dimensiones y Figuras de Aprendizaje. (Zambrano, 2014. P: 82-83)

2.10 Estado del Arte

En cuanto a los desarrollos académicos sobre este particular, observamos que una vez posicionada la RAS, como un teoría de referencia, se han desarrollado un número considerable de investigaciones en diferentes países, que han generado acalorados debates sobre la concepción de fracaso/éxito escolar, lo que puede traducirse en unos procesos de reflexión sobre el campo educativo, sus agentes, lugares, prácticas y hechos. En los comienzos la pregunta que se planteaban Charlot, Rochex y Bauthier consistió en conocer ¿para un estudiante de los estratos populares, cual es el sentido de ir o no a la Escuela, de estudiar o no? Lo mismo para un Profesor ¿Qué sentido tiene para un Maestro o Maestra ir todos los días a la Escuela a enseñar? (Charlot, 2007) y todo esto fue evolucionando, hasta que muchos investigadores se sumaron a las preguntas en torno a las bondades de la RAS.

Las investigaciones relacionadas con el concepto de relación con el saber se han llevado a cabo, principalmente, en países como Francia, Canadá, España y Brasil. Los estudios realizados en estos países han abordado dicho concepto en estudiantes de educación primaria y secundaria básicamente, algunos otros menores en cantidad, relacionados a la educación superior.

Respecto a la educación secundaria se encuentran estudios que señalan los aportes del concepto de relación con el saber a la enseñanza de las ciencias naturales, especialmente, de la física Venturini (2004) y Venturini y Capello (2009). Estos estudios sugieren que los estudiantes tienen formas distintas de relacionarse con el saber de la física y que estas formas deben ser tenidas en

cuenta para diseñar situaciones didácticas que faciliten y optimicen la enseñanza de este saber.

Igualmente, se observan estudios como el de Naudy (2004), que reflexiona sobre las aplicaciones del concepto de relación con el saber en la enseñanza de la historia y la geografía, específicamente, en el desarrollo de las competencias propias de estas disciplinas en la secundaria. Este autor plantea que se deben diseñar situaciones contextualizadas y significativas para que los alumnos encuentren el sentido y el valor de aprender los saberes de la historia y la geografía y logren ser competentes para resolver problemas de la vida cotidiana.

Por su parte, el estudio de Hernández (2011), realizado desde un enfoque biográfico, se centró en describir la relación con el saber de estudiantes de secundaria que se consideraban en situación de fracaso/éxito escolar. Este trabajo tiene la finalidad de comprender el sentido que los estudiantes daban a su proceso de aprendizaje en la escuela.

Para la educación superior, se encuentran estudios como el de Ouyang (2008), que se propuso estudiar la relación con el saber de un grupo de estudiantes universitarios en China en un contexto social donde la cultura tradicional china y la cultura moderna entran en conflicto, haciendo especial énfasis en la descripción de la relación social con el saber que establecen los estudiantes en tal contexto.

Vallet, (2003), reflexionó sobre la utilidad de los conceptos de deseo, necesidad y rechazo de aprender, conceptos fundamentales de la teoría de la relación con el saber desde una perspectiva psicoanalítica, para enfocar los procesos de formación de los estudiantes de trabajo social

Encontramos también los estudios realizados con estudiantes universitarios, específicamente, con profesores en formación y se han centrado en conocer la forma cómo éstos se relacionan con las actividades de aprendizaje que deben desempeñar durante su proceso de formación. Aquí sobresale el estudio de Brossais y Terrise (2007), el cual analizó, mediante estudios de caso, el sentido que tiene para los profesores-practicantes en letras escribir su

monografía profesional, para lograr esto, describió la relación epistémica e identitaria de dichos profesores con el saber, al igual que su relación con la escritura.

Con respecto a trabajos de investigaciones realizados con población escolar, se debe mencionar el estudio de Charlot (2005), un proyecto con nivel estatal, realizado en 225 escuelas de Brasil, con estudiantes, profesores y gestores de segundo y cuarto año de enseñanza básica. Esta investigación tuvo como objetivo comprender el fracaso y éxito escolar desde la percepción de los agentes educativos, tomando como punto de referencia la relación con el saber que sostienen los estudiantes en la Escuela, específicamente, se hace énfasis en la relación con la lectura y la escritura. Los resultados de esta investigación mostraron que, para los estudiantes, ir a la Escuela significa, en mayor medida, aprender a hacer cosas (hacer las tareas, obedecer), más que aprender a conocer o apropiarse de un objeto intelectual.

En Colombia, se encuentra el estudio exploratorio de Zambrano (2013), en el cual se describe las formas de relación con el saber que tienen estudiantes de quinto y noveno grado con las disciplinas escolares (ciencias naturales, matemática, ciencias sociales y lenguaje). Para esta investigación, se estudiaron las diferentes figuras del aprender, indagando por el sentido de los aprendizajes en el orden epistémico (intelectuales o escolares y de la vida cotidiana) y del orden identitario (relacionales y afectivos y del desarrollo personal). Este estudio dio origen a una publicación realizada en el año 2014 de nombre “Escuela y Saber, Figuras de aprendizaje en niños y niñas de 5º y 9º grado de Educación Básica.

También se presenta el trabajo realizado por Gómez Mendoza y Álzate Piedrahita (2013), Se exponen los resultados de una investigación sobre las respuestas de los estudiantes a las exigencias de las formas de los saberes enseñados en la universidad desde la perspectiva de su relación con el saber, Estudio exploratorio, cualitativo, descriptivo y descriptivo en una muestra cualitativa con representatividad teórica de dieciséis estudiantes de seis cursos universitarios, que se desarrollaron en el segundo semestre de 2012 en la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Aunque el trabajo no se

inscribe tan puntualmente, mezcla algunos elementos de la didáctica, que lo hacen algo amplio en su espectro.

Teniendo como base las investigaciones mostradas en este estado del arte, se percibe un mayor interés y aplicación de la teoría en Europa y Canadá, así como un proceso mucho más tibio en Latinoamérica. Para Suramérica Brasil, se convierte en punta de lanza en la investigación y desarrollo de la teoría de la RAS. La exploración esta teoría proporciona una oxigenación a la mirada cuantitativa sobre el desempeño de los estudiantes, generando un nuevo espacio para analizar al sujeto, su relación consigo mismo, con otros y con el mundo que lo rodea. Muestran además muchas de estas investigaciones un interés por comprender que los aprendizajes no se dan exclusivamente en la Escuela y no solo se aprenden saberes disciplinares.

3. MARCO METODOLÓGICO

Tomando como base mi marco teórico, así como mi problema de investigación, presentaré los elementos que me permiten corroborar qué tipo de investigación realice, cuál es su método, cuáles son las técnicas pertinentes para el desarrollo de las mismas, así como la justificación de mi decisión.

Teniendo en cuenta que el saber no es exclusivamente escolar o intelectual y que este no sólo se da en el aula de clase con los docentes, y que todos los datos recogidos en esta investigación apuntan a que las valoraciones sólo se centran en los saberes disciplinares y cuantitativos, pasando por alto que muchos saberes como los de la vida cotidiana son subvalorados, hasta por los mismos estudiantes que parecieran no darles la importancia que estos tienen y ni que decir de las Instituciones Educativas.

Esto me lleva a preguntarme, entonces, cuáles son los diversos tipos de relaciones que tienen los niños con los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC), por qué razón los aprendizajes de la vida cotidiana no reciben el peso o importancia que debieran tener, cuáles son las diferencias en la forma como se relacionan niños y niñas de 9º grado con los aprendizajes de la vida cotidiana, cuáles son los agentes y lugares que intervienen en la relación entre los aprendizajes de la vida cotidiana y los estudiantes de 9º grado de Instituciones Públicas del municipio de Candelaria-Valle del Cauca. Para resolver estas inquietudes, me permití plantear la siguiente pregunta:

¿Qué agentes y lugares inciden en los aprendizajes de la vida cotidiana en niños y niñas de 9º grado de dos Instituciones Públicas del municipio de Candelaria- Valle del cauca?

Como presupuestos consideré:

(P1) primero que los padres y familiares inciden más que los compañeros o los profesores como agentes de los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC).

(P2) Mi segundo presupuesto supone que la familia es el lugar que más incidencia tiene en los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC), por sobre la Escuela y la ciudad.

(P3) Mi tercer presupuesto sugiere que los (AVC), deben jugar un papel más importante en la escuela rural que en la Escuela de cabecera municipal.

3.1 Tipo de Estudio

Esta investigación corresponde a un estudio de tipo exploratorio, inscrita en la macro investigación realizada por el Dr. Armando Zambrano Leal, la cual contó con el apoyo decidido de la Universidad ICESI y la Fundación Mayagüez. Esta investigación tiene por objeto poner la actividad-acción-relación al saber en el contexto escolar regional y nacional. Toda vez que tanto la temática, como el problema que aquí se propone, no tiene antecedentes en nuestro país. Algunas investigaciones similares se han desarrollado en naciones como Canadá, Brasil, Francia y Argentina, aunque con objetivos totalmente diferentes. Dada la bibliografía existente y la definición de la teoría de la RAS, propuesta por Bernard Charlot y su grupo ESCOL de la Universidad de Paris 8, este trabajo podrá servir para desarrollar posteriores investigaciones, que aporten en el desarrollo de esta teoría en nuestro medio, así como proporcionar conocimientos sobre la determinación y la comprensión del problema de investigación. Como consecuencia de los elementos descritos anteriormente, este trabajo de retoma la misma metodología y enfoque de la investigación del Dr. Zambrano, que están acorde con la teoría de la RAS.

3.2 Método

Este estudio se inscribe en un método narrativo de carácter biográfico, ya que se produce fundamentalmente a partir de la recolección de una serie de testimonios, de un grupo de personas sobre la relación que estos tienen con el saber y más específicamente sobre la actividad-acción-relación al saber, con relación a los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC), (Estos testimonios fueron escritos en la primera parte de la investigación, u orales en las entrevistas a profundidad). Este método presenta un fuerte componente hermenéutico, ya que se propone estudiar la interpretación del sentido que tiene para los estudiantes los aprendizajes para la vida cotidiana, así como la actividad-acción-relación al saber que cada uno de ellos experimenta. Esta interpretación hermenéutica se contrastó con los aportes de cada estudiante

con la teoría de base planteada por Bernard Charlot de la Universidad París 8 en Francia.

3.3 Técnica Aplicada

Como técnica de recolección de información y para evaluar la teoría de la RAS, en un ambiente escolar, hecho que constituye el objeto central de esta investigación, se aplicaron unos instrumentos denominados los balances de saber, definidos también como Bilan de savoir. Dicha técnica fue desarrollada por el profesor Bernard Charlot y su grupo ESCOL, estos balances también fueron utilizados y validados por el Dr. Armando Zambrano en el marco de la investigación que permitió la introducción de la teoría de la RAS a nuestro país. Esta técnica además permite la identificación de los agentes y lugares que intervienen en los aprendizajes de la vida cotidiana para los estudiantes participantes en la investigación.

3.4 Contexto de la Investigación

Para este caso en particular se escogió una muestra representativa que corresponde a dos Instituciones educativas: La Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria, sede German Nieto y la Institución Educativa Marino Renjifo Salcedo. La primera ubicada en la cabecera municipal y la segunda con asentamiento veredal, lo que nos permitirá contrastar la actividad-acción-relación al saber en jóvenes de 9º grado frente a los aprendizajes de la vida cotidiana, tanto en la ciudad como en el campo.

La Institución Educativa German Nieto, ubicada en la Calle 4 # 9-2 a 9-100, Candelaria, Valle del Cauca, Colombia, fue fundada en el año de 1961, como respuesta a la carencia de colegios para la educación secundaria en el municipio de Candelaria. Esta Institución fue creada para impartir el bachillerato técnico, con un complemento de educación técnica vocacional. En el año 2003 los centros educativos públicos del municipio de Candelaria deciden formar una sola Institución que tomará por nombre "Institución Educativa Nuestra Señora De la Candelaria" donde se dependerá de una sola rectora, es así donde las escuelas y colegios públicos pasa a ser sedes de una misma Institución.

En la actualidad la sede Germán Nieto maneja las tres jornadas (mañana, tarde y noche) en donde reciben atención más de 800 jóvenes del municipio de Candelaria y sus alrededores y así se trabaja con los grados 6, 8, 9 de la educación básica, y en la media técnica gracias a la vinculación con el Sena los grados 10 y 11.

Por su parte la Institución Educativa Marino Renjifo Salcedo, ubicada en la Calle 7ª con Cra. 7ª Esquina – vereda el Cabuyal; cuenta con una planta física que comenzó a ser construida en la década de los años 50's, con la intención de tener educación primaria, en esta región. Durante los años posteriores se observaba como las personas que pretendían terminar su secundaria debían desplazarse por lo menos a la cabecera municipal de Candelaria, o en su defecto a la ciudad de Cali. Debido a esto en la década de los años 80's a petición de la comunidad y con la colaboración del Lic. Arturo Blandón, Rector por esa época del Colegio Santiago Rengifo del corregimiento de Villa Gorgona, se anexó como satélite la sede Jorge Isaacs, implementando en esta los grados 6, 7, 8 y 9 y con el tiempo los dos últimos grados de la media. En sus inicios esta sede tuvo carácter técnico-agropecuaria y al no tener acogida por los estudiantes esta especialidad, transformó su perfil académico a técnico-comercial.

Según Resolución 1866 de 2001 el Satélite El Cabuyal del Colegio Santiago Renjifo Salcedo, se convierte en el COLEGIO MARINO RENJIFO SALCEDO. Y Según la resolución 1.989 de septiembre 6 del año 2.002, se transformó como Institución Educativa, tomando su actual nombre "Marino Rengifo Salcedo", contando con las siguientes sedes: Principal Marino Renjifo Salcedo, Antonia Santos, Nuestra Señora de Lourdes.

3.5 Sujetos

Los sujetos de la investigación corresponden a una muestra aleatoria de 125 estudiantes de grado noveno de estas dos Instituciones discriminados por sexo (hombres y mujeres), que se tomaron de manera aleatoria después de tener los consentimientos de cada uno de los participantes, y previa autorización de cada uno de los rectores de las dos Instituciones. Dadas las características de

la investigación se conservó el anonimato de cada sujeto (niño y niño), así como queda consignado en cada balance de saber.

La distribución y género de los sujetos participantes en la investigación, corresponde a: Para la Institución Educativa German Nieto, de cabecera municipal, cuenta con una muestra total de 33 hombres y 24 mujeres, para un total de 57 estudiantes participantes. Para la Institución Marino Renjifo Salcedo, ubicada en zona veredal, se contó con una muestra de 27 hombres y 41 mujeres, para un total de 68 estudiantes participantes. (Ver anexo: tabla 1. Sujetos por institución y género 9º).

3.6 Instrumentos de recolección de la Información

Los balances de saber consisten en una serie de cuestiones, consignadas en una hoja de papel, que pretende rastrear cual es la relación con el saber de los estudiantes tanto dentro como fuera de la Escuela, cuáles son los agentes que intervienen en este proceso y qué lugares inciden en la adquisición de estos saberes. Con estos balances de saber se busca que los estudiantes narren lo que piensan a partir de dos cuestiones planteadas por los investigadores en forma de evocaciones, que luego serán incorporados a la teoría de la RAS en sus rejillas de observación, para ser tabuladas e interpretadas.

3.7 Procedimiento

La primera cuestión, que fue desarrollada por el grupo ESCOL, y que se encuentra consignada en los Bilan de Savoir es:

“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 en estos lugares? ¿Qué es lo más difícil y lo más fácil? ¿Con quién? ¿Qué es lo más importante para mí de todo lo que he aprendido? En estos momentos ¿qué pienso acerca de lo que me puede servir en mi vida todo esto que he aprendido?

La segunda cuestión que aparece en los Balances de Saber, fue desarrollada por Armando Zambrano (2014), esta cuestión está encaminada a indagar

sobre los aprendizajes que el niño obtiene en los ámbitos disciplinares, principalmente lo relacionado con Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lenguaje y competencias ciudadanas. Para contestar esta cuestión, se les pregunto 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; que es lo que más fácil aprendo, por qué”

Para el caso de los aprendizajes escolares o disciplinares (AIE), se amplía la pregunta de qué aprendió en cada una de las disciplinas escolares y también se buscan interrelaciones entre este tipo de saberes y su impacto en la resolución de problemas de la vida Cotidiana.

Este tipo de instrumentos buscan la mayor cantidad de información posible, con los más altos índices de anonimato, puesto que no se pregunta por nombre o apellido, solo se tienen en cuenta datos como la edad, el sexo, año que cursa e Institución académica. En este sentido se informó tanto a rectores, como estudiantes sobre cuál era el alcance, importancia, niveles de privacidad, objetivos y naturaleza de esta investigación (Zambrano,2014). Este instrumento fue aplicado a estudiantes de noveno grado de dos instituciones: una rural y otra de la cabecera municipal de Candelaria- Valle del cauca. Estos Balances se aplican a grado noveno, por estar en uno de los niveles que evalúan las pruebas SABER, instrumento que pretende medir las competencias de los estudiantes colombianos frente a los aprendizajes disciplinares.

En el marco de la macro investigación realizada por el Dr. Zambrano se había piloteado la prueba los días 18 y 25 de abril de 2013 en la IE Francisco de Paula Santander y el Colegio Jefferson respectivamente. En estas pruebas piloto quedo claro que:

- Los estudiantes manifestaban algo de sorpresa al responder dos cuestiones y no una sola.
- La prueba no debía ser realizada en horarios cercanos a descansos u horarios de finalización de jornada.

- Se percibió que la prueba piloto había sido realizada por los mejores estudiantes de cada institución, y esto se evidencia en la calidad y estructura de las evocaciones.
- También se determinó que el lugar de aplicación incidía en la concentración y producción de cada uno de los estudiantes.
- Se evidenció que los estudiantes, comprendían la cuestión y la intención del ejercicio.

Posteriormente los Balances fueron aplicados el día 15 de mayo de 2013 en la Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria, sede German Nieto (cabecera municipal de Candelaria), a un total de 57 estudiantes. La otra aplicación de los balances de saber importantes para esta investigación se llevó a cabo el día 17 de mayo de 2013 en la Institución Educativa Marino Renjifo Salcedo (pública de vereda, perteneciente al municipio de Candelaria), a un total de 68 estudiantes.

Cada Balance de Saber aplicado constituye un instrumento que no pretende dar cuenta de qué tanto han aprendido desde lo disciplinar, lo que nos interesa es lo que él dice haber aprendido en sus propias palabras y cómo nos aporta información para la aplicación de la RAS, y es precisamente por la teoría que nos inclinamos a conocer qué sentido tiene para el niño el proceso de aprendizaje, qué es lo más importante, lo menos importante, lo que valora, además de comprender cómo se relaciona con el mundo que lo rodea, con los otros y consigo mismo, cada Balance, entonces, nos muestra un sujeto singular, que en cada una de sus evocaciones revela que es único y diferente.

Cada estudiante realizó en los Bilan de Savoir, un relato, una evocación, las cuales deben ser interpretadas por el investigador. Por tal razón la información obtenida fue organizada, clasificada y categorizada de acuerdo a los lineamientos de la teoría y las necesidades de la investigación. Toda esta información es transcrita letra por letra, idea por idea, error por error (consignado en cada Balance), para después mediante una serie de análisis hermenéuticos, trasladar todas las evocaciones a un rejilla de observación que contiene las figuras del aprendizaje, consignadas en la teoría de base de esta

investigación (Zambrano, 2014). (Ver Anexo: Tabla 2 Rejilla de Codificación Prueba Balance de Saber – Figuras de Aprendizaje).

Toda la información recopilada en los 125 Balances de Saber, fue tratada con el software ATLAS.ti.7.0.74.0. Este programa de origen Alemán, tiene como finalidad la agrupación, organización y gestión cualitativa de una cierta cantidad de información que se obtuvo en nuestro caso en las evocaciones presentes de los Bilan de Savoir. Es importante resaltar que el ATLAS.ti. facilitó la labor hermenéutica del Investigador, puesto que permitió la formación de unidades hermenéuticas, que arrojarían tendencias, resultados y posibles conclusiones, que luego tendrían que ser interpretadas por él, en su propia actividad-acción-relación al saber. De acuerdo a su experiencia y conocimiento en la teoría de la RAS. También es importante mencionar que en el desarrollo de la investigación la cantidad de Balances aplicados, no corresponden con la cantidad de evocaciones recolectadas; Y esto se debe a que muchos estudiantes realizaban más de una evocación por Balance de saber, lo que generó una disparidad que pretendo aclarar en este apartado.

En el caso particular de esta investigación comprender qué agentes y lugares inciden en los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC) en niños y niñas de 9º grado de educación básica en dos Instituciones Públicas del municipio de Candelaria, así como Interpretar los resultados obtenidos en los balances de saber, con relación a los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC), además de Analizar cuáles son las interacciones que facilitan o dificultan los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC), constituyen el gran reto, que se asume, todo esto dentro del marco de la teoría de la RAS, en Colombia.

Por último, es necesario mencionar que los datos de mi investigación provienen de la macro investigación realizada por el Dr. Armando Zambrano, estos datos fueron cedidos y obtenidos con antelación en un arduo y concienzudo trabajo hermenéutico realizado por el, quien con su experiencia y conocimiento de una teoría que no se ha aplicado en nuestro país aún, genera desde ya la información suficiente para desarrollar investigaciones a nivel de maestría como la aquí plasmada.

3.8 Procesamiento de la Información

Como lo plantea Zambrano (2014) “*Los Balances de Saber*” son un trabajo de develamiento y por tanto de comprensión” (p.22), que ponen a prueba las destrezas y cualidades del investigador. Por tal razón la teoría de la RAS indica también la actividad – acción – relación, por parte del investigador, quien debe asignar significado a las evocaciones consignadas en los balances de saber.

Una vez aplicados los 125 Balances de Saber, Se comienzan a separar e interpretar las evocaciones que corresponden a la dimensión figura del aprendizaje (AVC), aprendizaje relacionados con la vida cotidiana, con el fin de conocer el sentido que le asignan los estudiantes de noveno grado de dos Instituciones Públicas de la población de Candelaria-Valle del Cauca a estos aprendizajes y su relación con los otros, con el mundo y con ellos mismos.

Debido a que el número de evocaciones puede no corresponder con la cantidad de balances aplicados es necesario aclarar tal como lo plantea Zambrano (2014) “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” (p.22).

Toda la información se transcribe y comienza a alimentar el ATLAS.ti-7.0.74.0 que corresponde a un software Alemán cuyo carácter no es estadígrafo, puesto que su función es cien por ciento cualitativa. Este tipo de software comienzan a emplearse cerca de la década de los 80's con un programa americano llamado etnograf. El ATLAS.ti-7.0.74.0 empleado fue fundamental para organizar de manera cualitativa la información, procesar los documentos, hasta convertirlo en citas, que llamaremos evocaciones; lo que nos permite hablar de una unidad hermenéutica. Esta unidad es un fichero que contiene documentos primarios, citas, hasta formar redes que permiten una interpretación particular o general por parte del investigador. Con el fin de que esta actividad hermenéutica no altere la información recaudada en los balances de saber, se categoriza de acuerdo a las figuras de aprendizaje planteadas en la teoría de base de esta investigación (Zambrano, 2014).

(Ver Anexo: Tabla 2 Rejilla de Codificación Prueba Balance de Saber – Figuras de Aprendizaje).

Luego de la recolección de la información se comienza a ver la singularidad de cada balance, como reflejan la construcción de sentido por parte de cada uno de los estudiantes, indicando cómo se relacionan con el mundo, con los otros y consigo mismo. En cada uno de estos balances buscaremos tendencias, que nos permitan reconocer el sentido que tiene para los estudiantes los aprendizajes para la vida cotidiana (AVC), consignados en las evocaciones que ellos mismos realicen.

Centraremos pues nuestra atención en: 1) Las evocaciones que realizan los estudiantes (¿Qué he aprendido?) con relación a los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC). 2) Los agentes que citan los estudiantes como fuente de aprendizaje (¿con quién?). 3) Los lugares que citan los estudiantes, que indican dónde obtienen los aprendizajes (¿Dónde?) (4) Indagar sobre la percepción que tienen los estudiantes acerca de lo más importante y lo que esperan con relación a los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC).

Por último, es necesario aclarar que no se pretende realizar una búsqueda de conocimientos disciplinares o una evaluación a los diferentes aprendizajes que pueda o no tener cada estudiante; mucho menos clasificar a los estudiantes de acuerdo al éxito o al fracaso escolar, que dicho sea de paso no constituye el objeto de esta investigación. Por el contrario, partimos de la idea central tomada de nuestra teoría de base, que todo niño y niña aprenden cosas constantemente de la vida, de sus amigos, de sus familias, de sus docentes y de la escuela, lo que genera una singularidad, una relación estrecha con el mundo, con los otros y consigo mismo. Nuestro objetivo es comprender qué sentido tiene para un niño o niña aprender y como comprender esto en nuestra sociedad.

4. RESULTADOS

Teniendo en cuenta que las dos Instituciones objeto de nuestra investigación: La IE pública Germán Nieto ubicada en la cabecera municipal de Candelaria Valle del Cauca, y que para fines de nuestra investigación será codificada con el número **032** y la IE pública Marino Renjifo Salcedo, ubicada en el área rural de Candelaria Valle del Cauca, con número de codificación **041**; Aportan los datos para nuestra interpretación de resultados es importante una nueva y breve contextualización. Cuando se anexen apartes de los balances de saber, estos comenzarán con un código que pueda ser **H** o **M**, lo que indicara si es hombre o mujer; seguido de un número que puede ser 032 o 041 que corresponde a la Institución donde se aplicó el balance. Los otros cuatro números corresponden a un número interno de identificación de cada estudiante en la investigación y que es arrojado por el ATLAS. ti.

También es importante recordar que para la teoría de la RAS, existen tres grandes figuras de aprendizaje que son: La social, donde encontramos los aprendizajes relacionales o afectivos (ARA). La identitaria, donde encontramos los aprendizajes de desarrollo personal (ADP), y los epistémicos, que incluyen los aprendizajes intelectuales o escolares (AIE), además de los aprendizajes relacionados con la vida cotidiana (AVC); estos últimos constituyen nuestro interés central, puesto que intentaremos develar cual es la actividad – acción – relación con el saber, en el marco de los aprendizajes relacionados con la vida cotidiana.

Acordemos que los (AVC), se refieren fundamentalmente al saber y saber Hacer de base. Lo que implica rastrear cuál es el sentido que los estudiantes le asignan a los aprendizajes relacionados con la vida cotidiana y cómo inciden estos en su vida, su relación con otros, con el mundo que los rodea y consigo mismo.

Antes de comenzar la exposición de nuestras tres dimensiones (Qué), (Dónde) y (Con quién), es muy importante mencionar que entre las figuras de aprendizaje planteadas por la teoría de base, como lo son: Los aprendizajes relacionales y afectivos (ARA). Los aprendizajes de desarrollo personal, (ADP). Los aprendizajes intelectuales o escolares, (AIE) y los aprendizajes

relacionados con la vida cotidiana, son estos últimos los de menor número de ocurrencias de toda la investigación, lo que presupone, que detrás de estos silencios, se encuentra toda una problemática que pretendemos develar. (Ver anexo: tabla 3. Figuras de aprendizaje evocadas grado 9º, por ocurrencias).

Para facilitar el develamiento de los aprendizajes relacionados con la vida cotidiana, presento los códigos, nombres y contenidos que hacen parte según la teoría de la RAS, de los (AVC).

Figurara de Aprendizaje	Código	Nombre	Contenido
AVC (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....

4.1 Figuras de aprendizaje en 9º (Qué)

AVC (Aprendizajes relacionados con la vida cotidiana)	¿Qué?	<ul style="list-style-type: none">• Saberes y saber hacer de base• Tareas familiares• saber hacer específicos• Actividades Lúdicas• Actividades físicas, deportivas• Actividades artísticas
----------------------------------------------------------	--------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Con relación a esta dimensión planteada por la teoría de la RAS, encontramos un total de 50 evocaciones, como ya lo mencionamos anteriormente los (AVC), se refieren a saber y saber hacer: encontramos en esta figura evocaciones sobre caminar, comer, hablar, vestirme, arreglarme, amarrarme los cordones, saber la hora, asearme, lavar los platos, limpiar la casa, tender la cama, ocuparme de los niños, coser, tejer, arreglar cosas, manejar moto, conducir auto, reparar las bicicletas, agricultura, actividades corrientes (hacer las compras), el nombre de las calles, ocuparme de los animales, actividades en la dimensión instrumental (mecnografiar, hacer fotos, manejar el computador), silbar, maquillarse, 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), Deporte, fútbol, nadar, etc.

Para la Institución 032, German nieto, ubicada en la cabecera municipal, se observa un total de 21 evocaciones, con una mayor ocurrencia con relación a los saberes y saber hacer de base código (11), estas evocaciones se refieren principalmente a: Caminar, comer, hablar, vestirme, arreglarme, amarrarme los cordones, saber la hora, asearme.

Dentro de las evocaciones realizadas por los estudiantes encontramos:

M0329480: “...y tambien en el caminar, correr, comer, y ablar con los demas.”

M0329485: “...Bueno, a caminar, correr...”

H0329443: “Aprendi a ablar, a caminar, a escribir...con mi mamá y mi papá”

H0329448: *“Aprendía hablar, a escribir, a caminar, etc. lo aprendi con mi mama, mis parientes, profesores, Etc.”*

H0329459: *“¿q’ aprendi? apredi el vocabulario”*

H0329479: *“desde q” naci aprendi a caminar, hablar, comer etc En mi casa”*

Con relación a las tareas familiares codificado con el número (12), sólo se observan 2 evocaciones, estas evocaciones corresponden a:

M0329485: *“Como preparar El almuerzo...”*

H0329441: *“E aprendido muchas cosas en mi casa como barrer cocinar...”*

Sobre el saber hacer específicos, codificado con el número (13), tan sólo se encontraron 2 evocaciones, estas evocaciones corresponden a: Coser, tejer, arreglar cosas, manejar moto, conducir auto, reparar las bicicletas, agricultura, actividades corrientes (hacer las compras), el nombre de las calles, ocuparme de los animales, actividades en la dimensión instrumental (mecnografiar, hacer fotos, manejar el computador), silbar, maquillarse, entre otros. Estos son unos saberes de gran importancia, por permitir un mayor contacto con los otros, con el mundo que los rodea y consigo mismo. Un ejemplo de estas evocaciones es:

H0329441: *“en el colegio aprendí muchas cosas como lo de agricultra”*

Con relación a las actividades lúdicas, codificado con el número (14), no se recibieron evocaciones, lo que implica que los estudiantes de la IE (032), no reconocen aprendizajes relacionados con: 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).

Sobre las actividades físicas deportivas, codificadas con el número (15-1), se obtuvieron 3 evocaciones relacionados con: deportes, futbol, nadar y etc. Por ejemplo:

H0329444: *“mi deporte que es el voleibol”*

H0329450: *“Desde que nació me dedicaron al estudio al deporte”*

H0329471: *“a jugar futbol”*

Con relación a las actividades artísticas, codificadas con el número (15-2), no se observaron evocaciones en la muestra de la Institución (032). (Ver anexo: tabla 4. Figuras de aprendizaje AVC Evocadas grado 9º, por institución).

Realizando una clasificación de las evocaciones entre niños y niñas para la Institución (032), podríamos decir que los niños con un total de 14 evocaciones, se muestran más activos frente a los aprendizajes de la vida cotidiana, que las niñas, cuyas evocaciones llegan a 7. (Ver anexo: tabla 5. Figuras de aprendizaje AVC Evocadas grado 9º Institución 032/genero).

Por otra parte para la Institución (041), Marino Renjifo Salcedo, ubicada en la zona veredal, se procesaron 29 evocaciones, lo que indica una mayor actividad con relación a la institución (032), ubicada en la cabecera municipal, esto muestra una mayor actividad, un mayor significado y se observa cómo los aprendizajes relacionados con la vida cotidiana (AVC) cobran más sentido para estos estudiantes.

En la Institución Educativa Marino Renjifo Salcedo se encontraron con relación a los saberes y saber hacer de base (11), doce evocaciones, entre ellas tenemos:

M0419591: *“Pues lo que narra mis experiencias desde que yo nací he aprendido muchas cosas en mi casa he aprendido a hablar, camina,”*

M0419600: *“Desde que nací fui aprendiendo cosas ej= Miis Priimeras palabras, Nombres de mis familiares. Algunas cosas sobre mii cuerpo etc.”*

M0419613: *“Desde que naci, 15 junio del año 1998 haia lo largo del tiempo he aprendido muchas cosas en casa:*

** 1mero y esencial cuando eres pequeño aprender a conocer el cuerpo y otras cosas las cuales tienen una inmenca importancia.”*

H0419584: *“mi historia fue haci, 1 aprendia las palabras los numeros Etc...2 Esto fue apartir de mis padres”*

H0419595: *“Desde que naci he aprendido muchas cosas como hablar...”*

H0419628: *“Pues desde que yo naci, aprendi a hablar, caminar y a conocer, a tocar lo que me rodea para conocerlo.”*

Sobre las tareas familiares (12), en la Institución (041), se encontraron 3 evocaciones, entre ellos encontramos:

M0329485: *“Como preparar El almuerzo...”*

H0329441: *“E aprendido muchas cosas en mi casa como barrer cocinar...”*

Respecto al saber hacer específico (13), se encontraron 8 evocaciones, lo que nos muestra una mayor relevancia con respecto a este tipo de aprendizajes, algunas de las evocaciones son:

M0419616: *“Una amiga me enseñó a hacer unos peinados muy lindos y eso me parecio muy bueno porque haciendo esos peinados uno gana dinero y eso me sirve mucho para hacer mi tareas...”*

M0419618: *“...asi susesibamente empezo todo y despues poco apoco fui creciendo y hasta que yo empece a ver peinado bien bonitos y megustaba y empece a peinarme y a a einar u otras personas grati sino que cobro por hacer cualquier clase de peinado”*

M0419638: *“Aprendido muchas cosas como estudiar sola de sistemas en la calle, aprendi con mi primo,...”*

M0419646: *“En la escuela ... hacer maisualidades”*

H0419628: *“En la ciudad aprendi a, comprar, primero que todo el dinero saber cuanto necesitaba para conseguir algo.”*

H0419640: *“En mi casa yo e aprendido muchas cosas como... a notar cicla... y en otros lugares como la calle aprendía jugar futbol a motar moto y carro”*

Con relación a las actividades lúdicas (14), en la IE rural se observan 4 evocaciones, lo que podría implicar un reconocimiento de este tipo de aprendizajes, estas evocaciones contrastan con las 0 evocaciones que encontramos en la IE (032), de cabecera municipal. Las evocaciones fueron:

H0419581: *“Desde que naci aprendi a contar, a bailar, ...”*

H0419596: *“Desde que naci e aprendido muchas cosas primero jugar...”*

H0419629: *“en la calle aprendi a jugar muchas cosas como por ejemplo futbol, etc.”*

H0419641: *“en la calle que e aprendido a jugar maquinas...”*

Para las actividades físicas y deportivas (15-1), encontramos 2 evocaciones, lo que está por debajo de las evocaciones realizadas por la institución de cabecera municipal. Las evocaciones encontradas son:

H0419640: *y en otros lugares como la calle aprendía jugar futbol*

H0419641: *en la calle que e aprendido a ... hacer deporte*

Con relación a las actividades artísticas (15-2), no se observaron evocaciones en la muestra de la Institución (041).

Realizando una clasificación de las evocaciones entre niños y niñas para la institución (041), podríamos decir que los niños con un total de 19 evocaciones, se muestran más activos frente a los aprendizajes de la vida cotidiana, que las niñas, cuyas evocaciones llegan a 10. (Ver anexo: tabla 6. Figuras de aprendizaje AVC Evocadas grado 9º Institución 041/genero).

4.2 Lugares de aprendizaje (¿Dónde?)

AVC (Aprendizajes relacionados con la vida cotidiana)	¿Dónde?	<ul style="list-style-type: none">• Ciudad• Escuela• Familia• No precisa• Otro lugar
----------------------------------------------------------	---------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Con relación a los lugares la investigación encuentra un total de 47 evocaciones, de las cuales veinticuatro pertenecen a la Institución German Nieto (032) y veintitrés pertenecientes a la Institución Marino renjifo Salcedo (041).

Cuando nos referimos a los lugares de aprendizaje donde se desarrollan los aprendizajes relacionados con la vida cotidiana (AVC), estamos haciendo mención a la Escuela, la Ciudad o la Familia, estos sitios donde los niños o niñas de las instituciones en cuestión se relacionan con este tipo de saberes.

La Institución Educativa German Nieto (032), presenta los siguientes resultados: Con relación a los saberes y saber hacer de base (11), que se refieren a: Caminar, comer, hablar, vestirme, arreglarme, amarrarme los cordones, saber la hora, asearme; se registran cero evocaciones con relación a la ciudad, tres evocaciones con relación a la escuela, tres ocurrencias que ubican la familia como el lugar de aprendizaje, no se precisa información en cinco balances y no hay ocurrencias en otros lugares. Las tareas familiares (12), referentes a: Lavar los platos, limpiar la casa, tender la cama, ocuparme de los niños; presentan cero evocaciones referentes a la ciudad, una evocación con relación a la escuela, una ocurrencia relacionada con la familia, no precisa tiene una evocación y no existen ocurrencias en otros lugares. Para el saber hacer específicos (13), con referencia a: 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 (mecnografiar, hacer fotos, manejar

el computador), silbar, maquillarse; no se presentan evocaciones de ciudad, dos ocurrencias relacionadas a la escuela y una a la familia. Por su parte las actividades lúdicas (14), que nos habla de: 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); presentan cero evocaciones de ciudad, una ocurrencia relacionada con la escuela y no presenta evocaciones de familia. Las actividades físicas deportivas (15-1), que se refiere a: Deporte, fútbol, nadar, etc.; no son evocadas con relación a la ciudad, tampoco a la escuela y presentan una evocación dirigida a la familia. Por último, las actividades artísticas (15-2), no tienen una sola evocación. (Ver anexo: tabla 7. Tolas Lugares Institucion 032). Algunas de las evocaciones realizadas por los estudiantes de la Institución son:

H0329443: *“Aprendí a hablar, a caminar, a escribir...con mi mamá y mi papá”*

M0329485: *“Aprendí= Como preparar El almuerzo, cuando debo pasar la calle, para que sirve los semaforos, ... Bueno, a caminar, correr, contar, escribir, leer, hablar
Con quien: Mi Mamá y familiares amigos”*

H0329459: *“¿q’ aprendí? aprendí el vocabulario –costumbres- actitudes- aprendí mas sobre las personas- sobre este mundo- y hasta ahora estoy aprendiendo mucho
¿con quien? con mi familia- amigos- vecinos y demas personas de mi comunidad y colegio”*

H0329443: *“Aprendí a hablar, a caminar, a escribir
R/ con mi mamá y mi papá”*

H0329470: *“desde que nací aprendí 1 hablar 2 caminar 3 hablar y muchas cosas mas con quien. con mis padres y mis abuelos Etc”*

H0329448: *“Aprendía hablar, a escribir, a caminar, etc. lo aprendí con mi mamá, mis parientes, profesores, Etc”*

H0329441: *“E aprendido muchas cosas en mi casa como barrer cocinar y creo que me puede servir en un futuro gracias a mi madre y en el colegio aprendí muchas cosas como lo de agricultura y otras cosas que me pueden servir para el futuro”*

Realizando una división por niños y niñas de la institución observamos siete evocaciones por parte de las niñas y 18 evocaciones por el lado de los niños.

En el caso de los niñas, (Ver anexo: tabla 8.Lugares de Aprendizaje/Vida Cotidiana/032/Niñas), estas evocan con mayor ocurrencia, 3 evocaciones, a la escuela como lugar central de aprendizaje, mientras que para los niños la familia es el lugar preponderante con seis evocaciones. (Ver anexo: tabla 9. Lugares de Aprendizaje/Vida Cotidiana/032/Niños).

La Institución Educativa Marino Renjifo Salcedo (041), presento un total de veintitrés evocaciones distribuidas de la siguiente manera: Para los saberes y saber hacer de base (11), los estudiantes presentan cero evocaciones e ciudad, cero evocaciones referentes a la escuela, tres ocurrencias relacionadas con la familia, 8 evocaciones no precisan lugar y no se menciona ningún otro lugar. Las tareas familiares (12), no presentan evocacions con respecto a la ciudad, cero evocaciones referentes a la escuela, tres evocaciones que se refieren a la familia y no precisan lugares diferentes. Para el saber específicos (13), se registran cuatro evocaciones referentes a la ciudad, una sola evocación con relación a la escuela, una ocurrencia sobre la familia y no se precisan otros lugares. Las actividades lúdicas (14), generaron dos evocaciones de ciudad, ninguna evocación sobre la escuela y cero evocaciones sobre la familia, además de otra evocación que no precisa lugar. Con relación a las actividades físicas deportivas (15-1), se presentan dos evocaciones de ciudad, cero evocaciones sobre la escuela y cero ocurrencias acerca de la familia. Sobre actividades artísticas (15-2) no se presentaron evocaciones. Algunas de las evocaciones anteriormente mencionadas son:

M0419646: *“En la escuela ... hacer maisualidades”*

H0419628: *“Pues en la casa aprendi, a cocinar, a lavar mi ropa a ser independiente.”*

M0419613: *“Desde que naci, 15 junio del año 1998 haia lo largo del tiempo he aprendido muchas cosas en casa:*

** 1mero y esencial cuando eres pequeño aprender a conocer el cuerpo y otras cosas las cuales tienen una inmenca importancia.*

** Con mi familia y amigos los cuales tienen conocimiento de mi vida personal o con quien tengo confianza.”*

M0419600: *“Desde que naci fui aprendiendo cosas ej= Miis Priimeras palabras, Nombres de mis familiares. Algunas cosas sobre mii cuerpo etc. Una variedad de cosas que luego me ayudarian en la escuela, lugar donde aprendi a leer, escribiir y a*

relacionarme con compañeros, lo cual fue de gran ayuda para relacionarme con las demás personas Saber como tratar a una persona, mi derechos y deberes. Aprendi tambien a conocer y expresar mis habilidades, en que era buena y que tenia dificultades. Mis padres, familiares, los Profes y demás personas fueron, ejemplos que me propuse a seguir”

H0419596: *“Desde que naci e aprendido muchas cosas primero jugar a escribir y a desarrrlar todos los queaseres y deberes de mi casa cuando aprendi a escribir aprendi con mimadre”*

H0419595: *“Desde que naci he aprendido muchas cosas como hablar...me han inculcado mi madre, mi padre, mis hermanos, mis maestros, gente del común”*

H0419584: *“mi historia fue haci, 1 aprendia las palabras los numeros Etc. 2 Esto fue apartir de mis padres”*

Para la Institución (041), los resultados de las evocaciones por genero para los lugares donde se generan los aprendizajes relacionados con la vida cotidiana (AVC), fueron: En el caso de las niñas se registraron cinco evocaciones, con un fuerte énfasis dirigido a la familia y una igualdad entre ciudad y escuela (Ver anexo: tabla 10. Lugares de Aprendizaje/Vida Cotidiana/041/Niñas). Por su parte los niños realizaron 18 evocaciones con una tendencia marcada relacionada con la familia y un segundo lugar para la ciudad. (Ver anexo: tabla 11. Lugares de Aprendizaje/Vida Cotidiana/041/Niñas).

4.3 Agentes de aprendizaje (¿Con Quién?)

<p>AVC (Aprendizajes relacionados con la vida cotidiana)</p>	<p>¿Con Quién?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compañeros • Profesores • Familia/Padres
------------------------------------------------------------------	------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Al comenzar a presentar los resultados para los agentes, es necesario aclarar que nos referimos a las personas que acompañan los procesos de aprendizajes de los niños y niñas, estos son los compañeros, amigos, profesores, abuelos, tíos, primos y por su puesto los padres.

También es importante mostrar como tomando una tabla perteneciente a la investigación macro del Dr. Armando Zambrano Leal, se puede observar claramente el desequilibrio con respecto a las evocaciones de las otras figuras de aprendizaje. Mientras los (ARA), cuentan con 592 evocaciones. Los (ADP), cuentan con 177 evocaciones. Loa (AIE), presentan 220 evocaciones y de manera particular los aprendizajes relacionados con la vida cotidiana, solo presentan 94 evocaciones. (Ver anexo: Tabla 12. Agentes de aprendizaje evocados 9º).

Lo anterior explica por qué la cantidad tan reducida de evocaciones, con respecto a los agentes que intervienen en los (AVC).

Entrando en los resultados propiamente, encontramos que para la Institución (032), German Nieto, ubicada en la cabecera municipal del municipio de Candelaria, obtuvimos un total de 24 evocaciones, distribuidas de la siguiente manera:

Con relación a los saberes y saber hacer de base (11), y que comprende Caminar, comer, hablar, vestirme, arreglarme, amarrarme los cordones, saber la hora, asearme. Se obtuvieron 4 evocaciones que indican que esos aprendizajes se dieron con compañeros, solo 2 evocaciones indicaron la intervención de los profesores, mientras que se dieron 11 evocaciones que relacionan estos aprendizajes a la Familia/padres.

M0329485: *“Aprendí= Como preparar El almuerzo, cuando debo pasar la calle, para que sirve los semaforos, ... Bueno, a caminar, correr, contar, escribir, leer, hablar
Con quien: Mi Mamá y familiares amigos”*

Las tareas familiares (12), referentes a: Lavar los platos, limpiar la casa, tender la cama, ocuparme de los niños; mostraron 1 evocación, que relaciona a los compañeros con esos aprendizajes. Ninguna evocación indica que estas

tareas se aprenden con profesores y solo 2 evocaciones ubican a la Familia/padres acompañando esos procesos de aprendizaje.

Con relación al saber hacer específico (13), y que implican: 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 (mecnografiar, hacer fotos, manejar el computador), silbar, maquillarse. Se encontraron cero evocaciones, con respecto a los compañeros. Cero evocaciones con relación a los docentes y 2 evocaciones que muestran a la Familia/padres acompañando estos aprendizajes.

Las actividades lúdicas (14), y que se relacionan con 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). No presentaron evocación alguna.

Las actividades físicas y deportivas (15-1) y que indican aprendizajes con respecto a deporte, futbol o nadar, entre otros. Presentan cero evocaciones que relacionan estos aprendizajes con los compañeros, cero evocaciones con respecto a los profesores y 2 evocaciones que asignan acompañamiento de las Familias/padres con estas actividades.

Las actividades artísticas (15-2) y que se relacionan con el baile, la música, cantar, instrumentos, dibujar o pintar entre otras; no presenta evocaciones.

A continuación presentare algunas de las evocaciones recogidas durante la investigación sobre los agentes que intervienen en los aprendizajes relacionados con la vida cotidiana, hechas por los estudiantes de la IE (032).

H0329459: *“¿q’ aprendi? apredi el vocabulario –costumbres- actitudes- apredi mas sobre las personas- sobre este mundo- y hasta ahora estoy aprendiendo mucho ¿con quien? con mi familia- amig@s- vecinos y demas personas de mi comunidad y colegio”*

H0329448: *“Aprendia hablar, a escribir, a caminar, etc. lo aprendi con mi mama, mis parientes, profesores, Etc.”*

H0329443: *“Aprendi a ablar, a caminar, a escribir*

R/ con mi mamá y mi papá”

H0329470: *“desde que naci aprendi 1 gatiar 2 caminar 3 hablar y muchas cosas mas con quien. con mis padres y mis abuelos Etc”*

H0329441: *“E aprendido muchas cosas en mi casa como barrer cocinamar y creo que me puede servir en un futuro gracias a mi madre y en el colegio aprendí muchas cosas como lo de agricultra y otras cosas que me pueden servir para el futuro”*

Realizando una comparación entre los niños y las niñas de la Institución German Nieto, encontramos que las niñas solo realizaron 8 evocaciones que señalaban los agentes con relación a los (AVC) y dirigían sus opiniones sobre la Familia/padres y los compañeros. Llama la atención que solo se refieren a los saberes y saber hacer de base, además de tareas familiares, cuyos códigos respectivamente son (11) y (12). (Ver anexo: tabla 13. Agentes de aprendizaje/vida cotidiana/032/niñas). Por su parte los niños de la institución realizaron un total de 16 evocaciones, relacionadas con los códigos (11), (12), (13), saber hacer específicos y (15-1) actividades físicas deportivas. (Ver anexo: tabla 14. Agentes de aprendizaje/vida cotidiana/032/niños).

Con relación a la Institución (041), Marino Renjifo Salcedo, ubicada en el área rural, se observaron un total de 20 evocaciones, distribuidas de la siguiente manera:

Doce evocaciones con respecto a los saberes y saber hacer de base (11), saberes y saber hacer de base. Una evocación con respecto a las tareas familiares (12). Cinco evocaciones con respecto a saber hacer específicos (13). Dos evocaciones sobre las actividades lúdicas (14) y ninguna evocación para las actividades físicas deportivas (15-1).

Por género las evocaciones para la Institución Marino Renjifo Salcedo estuvieron de la siguiente manera:

Para los saberes y saber hacer de base (11), las niñas realizaron una evocación a los compañeros, tres evocaciones a los profesores y cuatro evocaciones a los padres/familia, para un total de 8 evocaciones de este código. Por otra parte se registraron cero evocaciones con relación a las tareas

familiares. Para los saber hacer específicos, se registró una evocación con relación a los compañeros, dos relacionadas con los profesores y dos que indican la incidencia de la familia/padres.

Para las actividades lúdicas (14). Las actividades físicas deportivas (15-1) y las actividades artísticas (15-2), no se registraron evocaciones; para un total de 13 evocaciones. (Ver anexo: tabla 15. Agentes de Aprendizaje/Vida Cotidiana/041/Niñas).

Algunas de las evocaciones realizadas por las niñas de la Institución (041) relacionadas con los agentes que intervienen en los aprendizajes relacionados con la vida cotidiana son:

M0419613: *“Desde que naci, 15 junio del año 1998 haia lo largo del tiempo he aprendido muchas cosas en casa:*

** 1mero y esencial cuando eres pequeño aprender a conocer el cuerpo y otras cosas las cuales tienen una inmenca importancia.*

** Con mi familia y amigos los cuales tienen conocimiento de mi vida personal o con quien tengo confianza.”*

M0419600: *“Desde que naci fui aprendiend,.lko cosas ej= Miis Priimeras palabras, Nombres de mis familiares. Algunas cosas sobre mii cuerpo etc. Una variedad de cosas que luego me ayudarian en la escuela, lugar donde aprendi a leer, escribiir y a relacionarme con compañeros, lo cual fue de gran ayuda para relacionarme con las demas personas Saber como tratar a una persona, mi derechos y deberes. Aprendi tambien a conocer y expresar mis habilidades, en que era buena y que tenia dificultades. Mis padres, familiares, los Profes y demas personas fueron, ejemplos que me propuse a seguir”*

M0419616: *“Una amiga me enseñó a hacer unos peinados muy lindos y eso me parecio muy bueno porque haciendo esos peinados uno gana dinero y eso me sirve mucho para hacer mi tareas”*

M0419618: *“asi susesibamente empezo todo y despues poco apoco fui creciendo y hasta que yo empece a ver peinado bien bonitos y megustaba y empece a peinar y a a einar u otras personas grati sino que cobro por hacer cualquier clase de peinado... con quien aprendi con los profesores y mis padres y mi persona”*

M0419646: *“En la escuela aprendi a leer a escribir a sumar a resta multiplicar dividir hacer maisualidades y muchas cosas”*

Para los niños la participación fue de 7 evocaciones en total, distribuidas de la siguiente manera:

Para los saberes y saber hacer de base (11), se registraron cero evocaciones con relación a los compañeros, una evocación que se refiere a los profesores y tres evocaciones sobre la familia/padres. Por su parte las tareas familiares (12), registraron cero evocaciones con relación a los compañeros, cero evocaciones sobre los padres y una evocación referente a la familia/padres. Por otro lado el saber hacer específicos (13), no presenta evocaciones. Las actividades lúdicas (14), presentaba cero evocaciones con relación a los compañeros, cero evocaciones con relación a los profesores y dos evocaciones con relación a la familia/padres. Las actividades físicas deportivas (15-1), no presento evocaciones; como tampoco lo hicieron las actividades artísticas. (Ver anexo: tabla 16. Agentes de Aprendizaje/Vida Cotidiana/041/Niños).

Algunas de las evocaciones realizadas por los niños de la Institución (041) relacionadas con los agentes que intervienen en los aprendizajes relacionados con la vida cotidiana son:

H0419584: *“mi historia fue haci, 1 aprendía las palabras los numeros Etc. 2 Esto fue apartir de mis padres”*

H0419595: *“Desde que naci he aprendido muchas cosas como hablar...me han inculcado mi madre, mi padre, mis hermanos, mis maestros, gente del común”*

H0419596: *“Desde que naci e aprendido muchas cosas primero jugar a escribir y a desarrrlar todos los queaseres y deberes de mi casa cuando aprendi a escribir aprendi con mimadre”*

Finalmente podemos decir entonces que los agentes, relacionados con los aprendizajes relacionados con la vida cotidiana, la Institución (032) aporto 24 evocaciones, de las cuales 5 apuntaban a los compañeros, 2 a los profesores y 17 nos remitían a la familia/padres. Por su parte la Institución (041) presento 2 evocaciones con respecto a los compañeros, 6 dirigidos a los profesores y 12 que apuntaban a la familia/padres. (Ver anexo: tabla 17. Tabla total de agentes AVC).

4.4 Lo más importante y lo que esperan

<p>AVC (Aprendizajes relacionados con la vida cotidiana)</p>	<p>Lo más importante/ lo que esperan</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Temas relacionales y afectivos • Temas de desarrollo personal • Estudios, Escuela o Diploma • Familia • Saber • La vida • Temas socio-políticos • Éxito • Adulto/autonomía • Trabajo, Oficio, Empleo • Otros temas • Todo, Nada, Respuesta vaga • NR Lo más importante
------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Durante la investigación se registraron diversas respuestas que sugerían evocaciones dirigidas a resaltar la importancia y lo que los estudiantes esperaban de aquellos aprendizajes relacionados con la vida cotidiana (Ver anexo: tabla 18. Lo más importante que he aprendido) y lo que esperaban de estos (Ver anexo: tabla 19. Lo que espero de lo que he aprendido).

Para la Institución Germán Nieto (032) la mayor cantidad de evocaciones vinculadas a los aprendizajes relacionados de con la vida cotidiana se registra una evocación con respecto a la vida, dos evocaciones con respecto a lo cotidiano y cero evocaciones referentes al trabajo, oficio, empleo. Por otra parte lo que los estudiantes de la IE (032) esperan de los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC), corresponde a:

Tres evocaciones con respecto a la vida, una evocación con relación a lo cotidiano y 8 evocaciones referentes al trabajo, oficio, empleo, para un total de quince evocaciones. (Ver anexo: tabla 20. Lo más importante/ lo que espero Institución 032). Las evocaciones que sustentan estos resultados son:

M0329437: *“Lo mas importante esque cada coza que aprendo en mi ogar en el cole o en cualquier parte la puedo aplicar en mi vida cada día despues que sean buenas para un futuro que tengo precente. lo mas importante que quiero en mi vida eser la mejor en todo y ser la mujer mas agradable y sensacional para todos”*

H0329461: *“estoy orgulloso de todo lo bueno que me da la vida porque como persona se provechar las oportuñidades que diariamente se me presentan. B) Yo como estudiante todos los días aprendo algo diferente de mis maestros, ellos me impulsan a ser mejor cada día, ya que con esfuerzo y dedicación todo es posible siempre trato de dar lo mejor me gusta lo que hago que es estudiar”*

M0329469: *“Lo más importante para mi, es ser una niña bien tratada por los demás y saber aprovechar los beneficios que vienen a mi favor”*

H0329488: *“para que en un futuro se amos alguien en la vida cotidiana”*

M0329481: *“porque si no fue importante no fuéramos nadie en la vida. ni a ninguna parte llegaríamos y ha ser más educados en la vida.”*

M0329484: *“Todo esto me servira de mucho en mi futuro y vida.”*

M0329469: *“Pienso que como jóven que soy debo disfrutar al máximo mi vida e independientemente decidir cual quiero que sea mi futuro”*

H0329446: *“Todo lo que aprendi en vida me puede servir para poder trabajar en los extrangeros y para poder ayudar a nuestros hijos que puedan salir adelante”*

H0329461: *“sueño algun día o dentro de algunos años ser un profesional para poder ofrecerle a mi futura generación o familia una buena estabilidad economica y asi estar orgulloso de todo mi esfuerzo pero nunca olvidar de que gracias a Dios soy la persona que el quizo que fuera para que con mis actividades le pueda servir a la sociedad impulsando de mi siempre lo mejor ya que hay personas que me dieron ese sexto sentido de seguir siempre adelante a pesar de los obstaculos que se me presenten no dar la vuelta sino efrentarlos por mas duros que sean.”*

M0329437: *“pues pienzo que lo que puede servir ami vida esque podamos pensar con claridad cada etapa de nuestra vida para poder haci enseñarles en unfuturo a nuestros hijos y nietos o*

acualquier persona. lo unico que quiero es tener un futuro muy bien y sano ami megusta ser muy dedica en miscozas demuestro mi capacidad”

M0329460: *“por que asi saldran adelante y en su futuro tendran un trabajo estable y no dependeran de nadie; solo con el esfuerzo de ellos mismos. (Esa es mi forma de pensar, a mi punto de vista y pues siempre he aspirado cosas grandes y que me agan un bien para mi misma)...”*

H0329475: *“Mas adelante me va a servir en un futuro por mi trabajo”*

M0329484: *“Todo esto me servira de mucho en mi futuro y vida.”*

Por su lado la Institución Marino Renjifo Salcedo (041), presento un total de 25 evocaciones respecto a la importancia y lo que esperan de los aprendizajes relacionados con la vida cotidiana (AVC), estas ocurrencias están dirigidas principalmente a la vida, lo cotidiano y el trabajo, oficio, empleo. Estas evocaciones fueron: Con respecto a lo más importante, tres evocaciones relacionadas con la vida, una con lo cotidiano y 2 evocaciones referentes al trabajo, oficio, empleo. Por su parte con respecto a lo que los estudiantes de la IE (041) esperan, las ocurrencias fueron: seis evocaciones respecto a la vida, dos referentes a lo cotidiano y once dirigidas al trabajo, oficio, empleo. (Ver anexo: tabla 21. Lo más importante/lo que espero Institución 041). Las evocaciones que sustentan estos resultados son:

H0419619: *“Lo mas importante para mi es la practica de la teoria
La practia me queda la teoria se olvida”*

H0419640: *“los mas importante yo pienso q” esto me puede servir para tener un futuro mejor, no con malos pensamientos.”*

M0419616: *“lo mas importante en todo esto que aprendi es que me ayudaria mas adelante por si quiero ser estilista”*

H0419608: *“lo que aprendi me puede servir mucho ya que para uno vivir bien lo unico se se debe hacer es respetar al que te rodea y eso lo aces si te saves espresar y comportar.”*

M0419603: *“me servira mucho porqué ahora tengo mucho conocimiento del que antes no tenia * Y más adelante sobre vivir y actuar mejor con todos los seres humanos”*

M0419611: *“no yo pienso que los consejos que me dan lo tengo que tomar para poder ser alguien en la vida y que tengo que esforzarme mucho en mi estudio y en la vida y seguir con lo que me sirve en la vida para salir adelante.”*

H0419602: *“Lo que yo pienso en lo que me va a ayudar todo esto que e aprendido es a saberme comportar con las personas, que más adelante que ya tenga un trabajo se como relacionarme con mis compañeros de trabajo y mucho mas.”*

M0419604: *“yo pienzo que todo lo que he aprendido me sirve para ser una gran persona y para ser una gran profesional en el futuro.”*

M0419607: *“todo lo que me han enseñado me servirá para ser mejor persona cada día de mi vida. y poder enfrentar cda uno de los obstaculos de la vida.”*

H0419640: *“los mas importante yo pienso q” esto me puede servir para tener un futuro mejor, no con malos pensamientos.”*

M0419630: *“Pues todo lo que he aprendido me puede serviri y mucho mas adelante cuando uno este en una empresa o algo así.”*

M0419631: *“por que cuando consigamos un trabajo y no cumplamos las normas como deben ser pues no tendremos trabajo estable en el colegio nos enseñan a ser gente de bien que tengamos modales que saludemos que seamos amables.”*

M0419638: *“pues pienso que me sirve mucho por que con eso puedo conseguir trabajo.”*

5. CONCLUSIONES

(...) 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 (Charlot, 1997: 94).

En el marco de la teoría de la RAS, teoría de base de esta investigación encontramos cuatro figuras de aprendizaje perfectamente identificadas. Los aprendizajes relacionales o afectivos (ARA), los aprendizajes intelectuales o escolares (AEI), los aprendizajes para el desarrollo personal (ADP) y los aprendizajes relacionados con la vida cotidiana (AVC). Con base en esta teoría traducida como actividad, acción relación al saber, hemos desarrollado un análisis sobre una serie de balances de saber en un ejercicio eminentemente hermenéutico, con la clara y definida intención de interpretar qué sentido tiene para los estudiantes de la IE Germán Nieto (032) y la IE Marino Renjifo Salcedo (042), la relación con los aprendizajes relacionados con la vida cotidiana (AVC).

Podemos decir que la relación con el saber es una relación de sentido entre un sujeto y un proceso de aprendizaje .En esta investigación encontramos que el sentido es la amplitud de la experiencia (Zambrano, 2014:185) y estas experiencias se rastrean a través de las evocaciones que encontramos en nuestro instrumento de recolección denominado balance de saber. Las evocaciones indican una capacidad de recuerdo que un sujeto expresa de forma verbal o escrita y cuyo sentido encierra un universo de signos digno de interpretación. (Zambrano, 2014:185).

También podemos decir que el saber va más allá del acto de aprender, y que todo saber indica un desarrollo, una evolución personal, que otorga identidad al sujeto. Por ende la relación con el saber, implica una relación con el mundo, con los otros y consigo mismo.

Esta Teoría retenida para nuestra investigación interpreta el sentido que los estudiantes de estas dos instituciones le dan a su proceso de aprendizaje

sobre los aprendizajes relacionados con la vida cotidiana (AVC), aprendizajes estos que tienen como finalidad permitir unas mejores condiciones de vida, facilitar el desenvolvimiento en la sociedad y preparar al estudiante más allá de unos aprendizajes disciplinares.

Con el fin de desarrollar las conclusiones recordemos cuál fue la pregunta que movilizó nuestro trabajo investigativo, además de los presupuestos que se habían planteado.

¿Qué agentes y lugares inciden en los aprendizajes de la vida cotidiana en niños y niñas de 9º grado de dos Instituciones Públicas del municipio de Candelaria- Valle del cauca?

Como presupuestos consideré

(P1) primero que los padres y familiares inciden más que los compañeros o los profesores como agentes de los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC).

(P2) Mi segundo presupuesto supone que la familia es el lugar que más incidencia tiene en los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC), por sobre la Escuela y la ciudad.

(P3) Mi tercer presupuesto sugiere que los (AVC), deben jugar un papel más importante en la escuela rural que en la Escuela de cabecera municipal.

5.1 Agentes (¿Con Quién?).

Definidos como todas aquellas personas o grupos de personas involucradas en facilitar los procesos de aprendizaje relacionados con la vida cotidiana (AVC), encontramos como gran conclusión que los principales agentes los constituyen los padres y familiares, situación está que no deja de sorprender puesto que implica la falta de contextualización de nuestro sistema escolar y sus currículos. Una educación disciplinar que prepara al estudiante solo para pruebas disciplinares, que deja de lado cual es la relación que tienen los estudiantes con este tipo de saberes, que no permite una construcción de sentido, lo que podría acercar una visión de fracaso escolar que es una de las ideas que busca combatir una teoría tan dinámica y contextualizada como la RAS; y es precisamente esa actividad-acción-relación lo que parece no ser tenida en

cuenta en los desarrollos curriculares, lo que genera la falta de impacto, la falta de movilización, lo que se traduce en una ausencia de reconocimiento de la importancia de los aprendizajes para la vida cotidiana.

En un preocupante segundo lugar encontramos a los profesores, seguidos muy de cerca de los compañeros o amigos. Estos resultados muestran el retroceso del valor del maestro en el proceso formativo de los estudiantes y lo ubica casi que de manera preponderante en un renglón exclusivamente académico, lo que preocupa aún más luego de la publicación en los últimos dos años de las pruebas de estado para el Departamento del Valle del Cauca, con relación a toda la nación, por sus bajos rendimientos (<http://www.icfes.gov.co/examenes/saber-11o/Cali/2014>). Y aún más a los resultados de las últimas pruebas PISA, que ubican a nuestro país en un deshonroso último puesto a nivel mundial precisamente en la resolución de situaciones problemáticas de la vida cotidiana. (<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-vi.htm>).

Aclaremos que pruebas como Saber, PISA o TIMSS, buscan medir unos estándares de aprendizaje, mas no se interesan por el sentido de dichos aprendizajes.

5.2 Comparación por Instituciones y Género

Para la Institución Educativa Germán Nieto (032), ubicada en la cabecera municipal del municipio de Candelaria se observan una mayor participación por parte de los niños, quienes reconocen también a los padres y familiares como los principales agentes en el proceso de aprendizaje de los (AVC), en segundo lugar señalan a los profesores y en tercer lugar a los compañeros. Por su parte las niñas ubican en primer lugar de importancia como agentes activos del proceso de aprendizaje de los (AVC) a los padres y familiares, pero en segundo lugar señalan a los compañeros, relegando a un tercer puesto a los profesores. Situación está más preocupante aun, puesto que las niñas de estas instituciones no perciben que los profesores aporten aprendizajes para su vida cotidiana.

La Institución Educativa Marino Renjifo Salcedo (041), ubicada en el área rural del municipio de Candelaria, presento una mayor cantidad de evocaciones por

parte de las niñas, aunque en cuanto a resultados puntuales los dos (niñas y niños), clasificaron en primer puesto de recurrencias respecto a los aprendizajes de la vida cotidiana a los padres y familiares, un segundo lugar de los profesores y un tercer lugar para los compañeros.

El hecho que la cantidad de evocaciones sea mayor en la Institución Educativa (032) urbana, con relación a la IE (041) rural; es interpretado como el reflejo de un sistema educativo que no cumple con las expectativas de una comunidad veredal, en donde los profesores, desde sus prácticas, con sus didácticas y a través de su quehacer docente tendrían que ser por su grado de instrucción un referentes de una comunidad que los necesita aún más que aquellos estudiantes que viven en la ciudad y que cuentan con un poco más de recursos y oportunidades.

Por otro lado con relación a mi primer presupuesto, que señalaba que el orden esperado de los agentes fueran en importancia los padres y familiares, seguido de los profesores y en último lugar los compañeros, diría que se cumplió parcialmente. Porque si bien reafirma la importancia del acompañamiento y función facilitadora de los padres y familia sobre los aprendizajes relacionados con la vida cotidiana, no estaba en el presupuesto que los profesores aparecieran en tercer lugar en gran parte del procesamiento de los resultados y mucho menos que la distancia entre los profesores y los compañeros fuera como se dice en el argot estadístico un empate técnico.

5.3 Lugares de Aprendizaje (¿Dónde?)

Definidos los lugares como el sitio donde los niños aprenden, observamos que la teoría de la RAS, genera un marco muy interesante para reconocer que los aprendizajes se pueden producir en múltiples lugares inclusive por fuera del aula de clase. De hecho Para la teoría de la RAS, la relación con el saber se genera por la actividad-acción –relación al saber con el mundo, con los otros y consigo mismo. Lo que genera cierta itinerancia en los procesos de aprendizaje, eliminando la idea de circunscripción exclusiva al aula y el entorno meramente disciplinar. Con relación a los resultados propiamente dicho, se encontró que el lugar que identifican los estudiantes de las instituciones en cuestión donde se generan los aprendizajes relacionados con la vida cotidiana

corresponde a la familia, con un segundo lugar para la ciudad y un tercer lugar para la escuela. Estos resultados resultan alineados con los agentes en el sentido de la pérdida de terreno tanto de profesores como de la escuela, en este caso particular. El exceso de conductismo, currículos diseñados sin tener en cuenta el contexto y el no reconocimiento de las diferencias y necesidades de cada sujeto en particular, lleva a implicar la pérdida de terreno por parte de la escuela. Lo preocupante de los resultados es como la ciudad va ganando terreno frente a los aprendizajes que llamamos relacionados con la vida cotidiana (AVC), y la cercanía que esto puede implicar para desarrollar otros tipos de aprendizajes que seguramente no serán benéficos ni para la cotidianidad, ni para el desarrollo social del estudiante. Por otro lado si bien la familia se fortalece como el principal lugar donde se generan los aprendizajes relacionados con la vida cotidiana (AVC), me surgen unas preguntas adicionales ¿Qué pasa con la soledad de nuestros jóvenes en hogares donde padre y madre trabaja?, ¿si la familia se ha perfilado como el principal lugar de aprendizaje de los (AVC), qué impacto tendrá en la parte social de los estudiantes la disfuncionalidad familiar en crecimiento que experimenta nuestra sociedad?

5.4 Comparación por Instituciones y Género

Para la IE Germán Nieto (032) ubicada en la cabecera municipal de Candelaria, se observó una mayor cantidad de evocaciones por parte de los niños con relación a la cantidad de evocaciones realizadas por las niñas, sin embargo las mujeres de esta institución fueron las únicas en la investigación que aportaron datos que permitiera clasificar a la Escuela como el lugar más importante donde se aprenden los (AVC), seguido de la ciudad y la familia con el mismo número de ocurrencias. Por su parte para los niños de esta IE, la familia constituye el principal lugar donde se generan los aprendizajes de los (AVC), seguidos de la Escuela y en el tercer lugar la ciudad.

La Institución Educativa Marino Renjifo Salcedo (041), ubicada en la zona rural de Candelaria, presenta una mayor cantidad de evocaciones referentes a los lugares de aprendizaje de los (AVC), por parte de los niños. Estos ubican a la Familia como el principal lugar, seguido de la ciudad y un preocupante tercer

lugar de la Escuela. Por su parte para las niñas el lugar más importante es la Familia y con un empate técnico la ciudad y la Escuela.

Con respecto a los lugares, se mantiene la línea de los agentes, que pone en primer lugar a la Familia, lo que refleja de nuevo la descontextualización de la Escuela, una Escuela que no responde a unas necesidades de un contexto rural, que no construye de manera significativa una formación para la cotidianidad y una Escuela que tampoco responde de manera sólida a lo que esperaríamos una comunidad ubicada en la cabecera municipal.

Con relación a mi segundo presupuesto diría que se cumplió al ubicar como el lugar más importante para los aprendizajes relacionados con la vida cotidiana a la familia, y sorprende para este investigador cómo la ciudad ha igualado el espacio de la Escuela, poniéndose al mismo nivel. Lo que a título personal considero un desequilibrio de esa dinámica de aprendizaje, generando riesgos para unos estudiantes que cada vez más encuentran respuestas en las calles de una ciudad que en su propia Escuela.

Recae entonces un peso grande sobre las familias de los estudiantes, pues de sus buenos oficios depende que esos aprendizajes relacionados con la vida cotidiana faciliten el día a día y construyan sujetos que aporten a una sociedad mejor. Esta es una responsabilidad que a mi parecer se convierte en una espada de Damocles dados los índices de desintegración familiar, la falta de cantidad y calidad de tiempo que los padres comparten con los hijos y la pérdida de esos aprendizajes (AVC) de generación en generación.

5.5 Lo más importante y lo que esperan

Con relación a lo más importante que expresan los estudiantes les pueden aportar los (AVC) y lo que esperan de estos aprendizajes, encontramos que piensan que son importantes para la vida diaria, para ser mejor persona, para facilitar sus actividades cotidianas y que aportan en la delimitación de unas costumbres y una identidad. Esperan que estos aprendizajes fueran más encaminados al trabajo, un oficio y obtener un empleo. Es por eso que se observa un fuerte interés por el saber hacer específicos y todo lo que puede significar para ellos en un futuro. Con relación a los saberes y saber hacer de

base, las tareas familiares, las actividades lúdicas y las actividades físicas deportivas, se reconoce su importancia en la parte del desarrollo de cada individuo, mas no se observa conexión entre eso y un beneficio personal, más allá de aprender a desarrollar tare comunes de nuestra comunidad o de nuestra vida en sociedad.

Con relación a mi tercer presupuesto que indicaba que se esperaba que los (AVC) tuvieran mayor importancia en la Institución Educativa rural (041), con relación a la Institución Educativa de cabecera municipal (032), no se cumplió. Puesto que en todas las fases de análisis de resultados tanto las evocaciones como los contenidos no mostraron dicha tendencia, por el contrario los datos recogidos mostraron que en cantidad y contenido son los estudiantes de la institución de cabecera municipal los que les otorgan mayor importancia a los (AVC) en todas las categorías de este estudio.

Esto se interpreta por la falta de diseño específico de planes de estudio y currículos, en un sistema escolar que no es atractivo, ni significativo para los estudiantes del campo, que no les enseña cosas para el día-día, que aplica programas descontextualizados y que aplica de la misma manera instrumentos de evaluación que permiten la aparición de fracaso escolar y la deserción.

5.6 Observaciones Complementarias

Llama mucho la atención la diferencia de evocaciones, en cuanto a cantidad, que se encuentra entre las diferentes figuras de aprendizaje planteadas por la teoría de la RAS (Ver anexo: TABLA 3. Figuras de aprendizaje AVC, evocadas grado 9º, por ocurrencia). Si bien todas son importantes se observa que los (ARA), seguidos de los (AIE) y los (ADP), dejan relegado a los (AVC). Me parece que la información consignada en esta investigación antes que concluir sobre este tema, busca abrir una puerta para profundizar en el valor de este tipo de aprendizajes y todo lo que se puede desprender de ellos, sus interrelaciones con las otras figuras de aprendizaje y la reflexión sobre una nueva teoría en nuestro país que no busca otra cosa que el entendimiento y construcción de un mejor sistema educativo.

Un segundo aspecto que no quiero dejar pasar por alto fue la sorpresa que me generó el sólo encontrar tres evocaciones referentes a la Institución rural, que hablarán de agricultura o temas relacionados a su contexto. Esto podría leerse como un mecanismo de protección de una generación que es absorbida por la globalización, que no recibe enseñanzas que construyan aprendizajes relacionados con su vida cotidiana y que en muchas ocasiones durante el procesamiento de la información parecían por sus respuestas más de ciudad que los mismos estudiantes de la cabecera municipal.

Un tercer elemento corresponde a lo desfasado que se percibe a partir de la información consignada en los balances de saber que se encuentra nuestra Escuela, una escuela que no realiza un análisis contextual, que no se muestra provocadora, que no da respuestas, ni permite la construcción de un mejor mundo para estos estudiantes. Una Escuela que los está enviando a las calles y que no está ajustando sus currículos para dar respuesta a sus necesidades.

Por último al leer los balances de saber de la Institución rural y de la Institución de cabecera municipal, se advierte como para la Institución rural se presenta una mayor distancia de utilidad de lo que aprenden con relación a su entorno, además se registran comparativamente pocas evocaciones que sugieran la cercanía de una continuidad educativa universitaria.

6. REFERENCIAS

- Alonso, R. F. (2009).** *Éxito escolar para todos*. Revista iberoamericana de educación, (50), 131-151.
- Banco Mundial, (2009):** *La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política*, Washington.
- Bautier, É. (2002).** *Du rapport au langage: question d'apprentissages différenciés ou de didactique*. Pratiques, 113(114), 41-54.
- Beillerot, Jacky. Blanchard-Laville. Claudine; Mosconi, Nicole. (1998)** *Saber y relación con el saber*, Paidós, Buenos Aires, Argentina
- Bernstein, Basil. (1994):** *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.
- Bourdieu, Pierre, y Passeron, Jean-Claude (1970)** *La Reproduction*, Paris, Minuit.
- Brossais, E., & Terrisse, A. (2007).** *Rapport au savoir et mémoire professionnel de l'enseignant-stagiaire en lettres: trois études de cas à l'IUFM Midi-Pyrénées*. Savoirs, (3), 81-103.
- 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* », Revue Recherches et Formation, N° 8.
- Charlot, Bernard (1997).** *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- Charlot, Bernard y Bautier, Elizabet (1993).** *Rapport à l'école, rapport au savoir et enseignement des mathématiques*, Repères IREM, n° 10.
- Ganimian, A. J. (2008).** Lo que nos dice el SERCE [Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo]. Washington, PREAL (cruza datos del anterior con inversión por alumno).
- Gauthier, Y., & Cuerrier, A (1994).** *Les savoirs traditionnels au service des savoirs scientifiques: limites et défis Le rôle des Inuits aînés du nord québécois*. Rapport au savoir.
- Gómez-Mendoza, M. Á., & Alzate-Piedrahíta, M. V. (2014).** *La infancia contemporánea*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12(1).

Hernandez, F., & Tort, A. (2009). *Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber.* Obtenido de Revista Iberoamericana de Educación RIEOEI: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3109Hernandez.pdf>

Icfes (2010). *Resultados de Colombia en TIMSS 2007, Resumen Ejecutivos.* En: <http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/timss>
Consultado el 3 de agosto de 2013.

Icfes (2014). *Resultados pruebas saber para 2013 por regiones.* En: <http://www.icfes.gov.co/examenes/saber-11o/Cali/2014>

Marchesi, A. (2000). *Un sistema de indicadores de desigualdad educativa.* Revista Iberoamericana de Educación, 23, 135-163.

MEN, Plan Nacional Decenal de Educación (2006-2016). “*Pacto Social por la Educación*”, Bogotá.

Mendozall, M. Á. G., & Piedranhitall, M. V. A. (2014). *La enseñanza y su relación con el saber en los estudiantes universitarios colombianos.*

Muñoz, J. M. E. (2009). *Fracaso Escolar y Exclusión Educativa.* Editorial. Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, 13(3), 4-9.

OECD (2012). *PISA 2012 Results: Students and Money (Volume VI)* En: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-vi.htm>

Ouyang, Yuzhi (2008). *Conflit culture et rapport au savoir chez les étudiants chinois en Chine contemporaine,* Thèse de doctorat, Université de Paris 8.

Ouyang, Y. (2013). *Conflit culturel et rapport au savoir chez les étudiants chinois en chine contemporaine.* Obtenido de Universite Paris 8 Vincennes Saint-Denis: <http://www.bibliotheque-numerique-paris8.fr/fre/notices/103223-Conflit-culturel-et-rapport-au-savoir-chez-les-etudiants-chinois-en-Chine-contemporaine.html>

Pérez, V. M. O. (2009). *Diversos condicionantes del fracaso escolar en la Educación Secundaria.* Revista iberoamericana de educación, (51), 67-85.

Reimers, F. (2000). *Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI.* Revista latinoamericana de estudios educativos, 2, 11-14.

Rivero, J. (2000). *Reforma y desigualdad educativa en América Latina.* Revista Iberoamericana de educación, 23, 103-133.

Vallet, M. (2006). *Cómo educar a nuestros adolescentes: un esfuerzo que merece la pena.* WK Educación.

Venturini, P., & Albe, V. (2002). *Interprétation des similitudes et différences dans la maîtrise conceptuelle d'étudiants en électromagnétisme à partir de leur (s) rapport (s) au (x) savoir (s).* Aster, 2002, 35" Hétérogénéité et différenciation".

Venturini, P. (2007). *Utilisation du rapport au savoir en didactique de la physique : un premier bilan.* Obtenido de Sciences de l'Homme et de la Société: http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/28/23/PDF/Venturini_aref_2007.pdf

Zambrano Leal, Armando (2013): "*Pedagogía Experimental, psicopedagogía y Ciencias de la educación en Francia*", Universidad Nacional de Comenahue, Argentina, Revista Pilque, sección psicopedagogía, año XV, No 10.

Zambrano Leal, Armando. (2005): *Didáctica, pedagogía y saber*, Bogotá, Magisterio.

7. ANEXOS

Tabla 1. Sujetos por Institución y género 9°

Grado 9o			
Id Insti.	Género		Total Alumnos
	H	M	
032	33	24	57
041	27	41	68
Total	60	65	125

Tabla 2. Rejilla de Codificación Prueba Balance de Saber – Figuras de Aprendizaje. RAS

Figuras de aprendizaje	Códigos	Categorías	Indicadores
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	

AVC (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 (mecnografiar, 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

TABLA 3. Figuras de aprendizaje AVC, evocadas grado 9º, por ocurrencia.

Figuras de Aprendizaje	Ocurrencias
ARA	822
ADP	214
AVC	162*
AIE	422
OTROS	112
NR	0
TOTALES	1732

TABLA 4. Figuras de aprendizaje AVC, evocadas grado 9^o por Institución.

Figuras de aprendizaje	Códigos	032	041	Totales
AVC (Aprendizajes relacionados con la vida cotidiana)	11	14	12	26
	12	2	3	5
	13	2	8	10
	14	0	4	4
	15,1	3	2	5
	15,2	0	0	0
Totales		21	29	50

TABLA 5. Figuras de aprendizaje AVC, evocadas grado 9^o Institución 032/Género.

Figuras de aprendizaje	Códigos	Niñas	Niños	Totales
AVC (Aprendizajes relacionados con la vida cotidiana)	11	6	8	14
	12	1	1	2
	13	0	2	2
	14	0	0	0
	15,1	0	3	3
	15,2	0	0	0
Totales		7	14	21

TABLA 6. Figuras de aprendizaje AVC, evocadas grado 9^o Institución 041/Género.

Figuras de aprendizaje	Códigos	Niñas	Niños	Totales
AVC (Aprendizajes relacionados con la vida cotidiana)	11	6	6	12
	12	0	3	3
	13	4	4	8
	14	0	4	4
	15,1	0	2	2
	15,2	0	0	0
Totales		10	19	29

TABLA 7. Total Lugares por Instituciones.

LUGARES/INSTITUCION	032	041	TOTAL POR LUGAR	UBICACIÓN POR IMPORTANCIA
CIUDAD	0	8	8	2
ESCUELA	7	1	8	3
FAMILIA	6	11	17	1
NO PRECISA	10	3	13	*
OTRO LUGAR	1	0	1	*
TOTAL POR INSTITUCIÓN	24	23		

TABLA 8. Lugares de Aprendizaje/Vida Cotidiana/032/Niñas.

CODIGO	Ciudad	Escuela	Familia	No precisa	TOTALES
11	0	3	0	3	6
12	0	0	0	1	1

TABLA 9. Lugares de Aprendizaje/Vida Cotidiana/032/Niños.

CODIGO	Ciudad	Escuela	Familia	No precisa	Otro Lugar	TOTALES
11	0	0	3	5	0	8
12	0	1	1	0	0	2
13	0	2	1	0	0	3
14	0	1	0	0	0	1
15,1	0	0	1	1	1	3

TABLA 10. Lugares de Aprendizaje/Vida Cotidiana/041/Niñas.

CODIGO	Ciudad	Escuela	Familia	No precisa	Otro Lugar	TOTALES
11	0	0	3	0	0	3
13	1	1	0	0	0	2

TABLA 11. Lugares de Aprendizaje/Vida Cotidiana/041/Niños.

CODIGO	Ciudad	Escuela	Familia	No precisa	TOTALES
11	0	0	3	2	5
12	0	0	3	0	3
13	3	0	1	0	4
14	2	0	1	1	4
15,1	2	0	0	0	2

TABLA 12. Agentes de aprendizaje evocados 9º.

Figuras de aprendizaje	Compañeros	Profesores	Padres/familia	No precisa Agente de aprendizaje	Todas las personas que han pasado por mi vida	Totales
ARA	77	100	335	70	10	592
ADP	26	31	92	23	5	177
AVC	14	8	57	15	0	94
AIE	26	60	98	28	8	220
TOTALES	143	199	582	136	23	1083

TABLA 13. Agentes de Aprendizaje/Vida Cotidiana/032/Niñas.

CODIGO	Compañeros	Profesores	Familia/Padres	TOTALES:
11	3	0	3	6
12	1	0	1	2

TABLA 14. Agentes de Aprendizaje/Vida Cotidiana/032/Niñas.

CODIGO	Compañeros	Profesores	Familia/Padres	TOTALES
11	1	2	8	11
12	0	0	1	1
13	0	0	2	2
15,1	0	0	2	2

TABLA 15. Agentes de Aprendizaje/Vida Cotidiana/041/Niñas.

CODIGO	Compañeros	Profesores	Familia/Padres	TOTALES
11	1	3	4	8
13	1	2	2	5

TABLA 16. Agentes de Aprendizaje/Vida Cotidiana/041/Niños.

CODIGO	Compañeros	Profesores	Familia/Padres	TOTALES
11	0	1	3	4
12	0	0	1	1
13	0	0	0	0
14	0	0	2	2
15,1	0	0	0	0

TABLA 17. Total Agentes.

Agentes/Institución	032	042	Total de evocaciones	Importancia según la recurrencia
Compañeros	5	2	7	3
Profesores	2	6	8	2
Familia/Padres	17	12	29	1
Total evocaciones por Institución	24	20	44	

TABLA 18. Lo más importante que he aprendido 9º.

Categoría/Institución	032	041	Totales
Temas relacionales y afectivos	17	30	47
Temas de desarrollo personal	7	13	20
Estudios, Escuela o Diploma	6	7	13
Familia	5	3	8
Saber	3	2	5
La vida	1	3	4
Temas socio-políticos	0	1	1
Éxito	1	1	2
Adulto/autonomía	0	1	1
Trabajo, Oficio, Empleo	0	2	2
Otros temas	1	0	1
Todo, Nada, Respuesta vaga	3	2	5
NR Lo más importante	19	8	27
Totales	63	73	136

TABLA 19. Lo que espero de lo que he aprendido 9º.

Categoría/Institución	032	041	Totales
Temas relacionales y afectivos	14	13	27
Temas de desarrollo personal	8	11	19
Estudios, Escuela o Diploma	2	15	17
Familia	6	8	14
Saber	3	6	9
La vida	7	1	8
Temas socio-políticos	1	4	5
Éxito	3	1	4
Adulto/autonomía	1	1	2
Trabajo, Oficio, Empleo	0	2	2
Otros temas	1	1	2
Todo, Nada, Respuesta vaga	0	0	0
NR Lo más importante	18	13	31
Totales	64	76	140

TABLA 20. Lo más importante/lo que espero Institución 032.

	Lo más importante	Lo que espero	TOTALES
La vida	1	3	4
Lo cotidiano	2	1	3
Trabajo, Oficio, Empleo	0	8	8

TABLA 21. Lo más importante/lo que espero Institución 041.

	Lo más importante	Lo que espero	TOTALES
La vida	3	6	9
Lo cotidiano	1	2	3
Trabajo, Oficio, Empleo	2	11	13