



ESCUELA Y SABER

Figuras de aprendizaje en
niños y niñas de 5° y 9°
grado de Educación Básica

Armando Zambrano Leal



MAESTRÍA EN
EDUCACIÓN





Armando Zambrano Leal

Ph.D en Ciencias de la Educación (Universidad Paris 8, Francia). Director y profesor de la Maestría en Educación de la Universidad Icesi. Es autor de una obra de referencia en educación y pedagogía. Ha publicado, entre otros libros: *Didáctica, Pedagogía y Saber*; *Los Hilos de la Palabra: Pedagogía y Didáctica*; *Formación, Experiencia y Saber*; *Pedagogía, Educabilidad y Formación de Docentes*; *Philippe Meirieu: Pedagogía, Filosofía y Política*; *Philippe Meirieu: Pedagogía y Aprendizajes*; *Pedagogía y Narración Escolar: El declive de los conceptos*; *Las Ciencias de la Educación en Francia*. Autor de artículos publicados en revistas nacionales e internacionales y es conferencista nacional e internacional.

Armando Zambrano Leal

ESCUELA Y SABER

Figuras de aprendizaje en
niños y niñas de 5° y 9°
grado de Educación Básica

ESCUELA Y SABER

Figuras de aprendizaje en niños y niñas de 5º y 9º grado de Educación Básica

Armando Zambrano Leal

Universidad Icesi

Rector

Francisco Piedrahita Plata

Secretaria General

María Cristina Navia

Director Académico

José Hernando Bahamón Lozano

Fundación Mayagüez

Julian Andrés Cardona Vallejo

Director Ejecutivo

Sara Mercedes Rodas Soto

Coordinadora de Educación

Carlos Andrés Duque A. : Corrección de estilo

Martha Sarria Materon: Técnica de investigación

Juan Felipe Chavarriga: Monitor

Daniela Escobar: Monitora

Diseño y diagramación: Jhonatan Velasco

Primera edición: Enero de 2014

I.S.B.N.

Impreso en Colombia

“He aprendido experimentalmente, a través de la experiencia, a través de un ejemplo y en base a mis propios criterios” (Niña de 16 años de institución educativa privada urbana - P811:-M0209370).

“lo mas importante es que siempre estamos aprendiendo la vida se trata de descubrir que somos y queremos.” (Niña de 14 años de institución educativa pública urbana - P:699-M0129053)

“lo que más me a costado aprender es poder entender porque las personas se ban atras del vicio y no salen adelante y solo piensan en las drogas y no en la vida más adelante y en su futuro y sus hijos como seran y que puedan dejar todo el pasado atrás y sigan su futuro. eso me cuesta aprender y no en el estudio sino en la vida” (Niña de 15 años de institución educativa pública de cabecera municipal - P:829-M0329438)



Esta investigación, la primera en poner a funcionar la teoría conocida como RAS en nuestra región, fue posible gracias al apoyo financiero que me otorgó la Dirección de Investigaciones de la Universidad Icesi y al convenio suscrito entre la Universidad Icesi –Maestría en Educación– y la Fundación Mayagüez. Agradezco profundamente a la Dirección Académica, la Dirección de Investigaciones de la Universidad Icesi y a la Fundación Mayagüez, el invaluable apoyo brindado para la realización y ejecución de esta investigación. Mis agradecimientos van dirigidos, especialmente, al Dr. José Hernando Bahamón Lozano, Director Académico de la Universidad, a Julian Andrés Cardona Vallejo, Director Ejecutivo de la Fundación Mayagüez y a Sara Mercedes Rodas Soto, Coordinadora de Educación de la Fundación Mayagüez. Su gesto de confianza y la permanente expresión de firmeza fueron claves en la ejecución del proyecto. Igualmente, agradezco el apoyo que me brindaron en la recolección de la información, los rectores José Darwin Lenis Mejía, Juan Pablo Caicedo Serrano, María Milena Medina y la Hermana Amparo. El gesto de acogimiento se tradujo en la calidad de la información recogida, pues sin su apoyo todo hubiera sido más difícil. Esta investigación no hubiera tampoco sido posible sin la participación activa de los niños y las niñas de 5° y 9° grado de Educación Básica, gracias a sus narraciones pude cumplir los objetivos propuestos. Los niños y las niñas me mostraron, a través de sus narraciones, la realidad de nuestras escuelas; a ellos les expreso todo mi cariño pues me han enseñado lo que la teoría excluye. Mis agradecimientos también van dirigidos a Martha Sarria Materón pues gracias a su valioso conocimiento técnico en el manejo del Atlas.ti la información pudo ser tratada de forma acertada. En la etapa de transcripción de la información el arduo trabajo realizado por los estudiantes (monitores) Felipe Chavarriaga y Daniela Escobar fue importante, para ellos dos mis sinceros agradecimientos.

Finalmente dejo constancia que el tratamiento e interpretación de la información aquí consignada no comprometen a las instituciones financiadoras. Las opiniones y argumentos son total responsabilidad del autor.

INTRODUCCIÓN

El trayecto de una experiencia de investigación	13
---	----

CAPÍTULO 1

Fracaso/éxito escolar	25
Escuela, escolarización y medición	26
Escuela, tiempo y espacio	27
Escuela saberes y finalidad	28
Escolarización y expansión	29
Escuela y reformas	30
Fracaso escolar: ¿Un concepto?, ¿Un fenómeno?	32
De las grandes encuestas a las orientaciones teóricas	37
Cuatro grandes campos y modelos teóricos	38
Tres grandes marcos paradigmáticos	39
Teorías aún de actualidad	41

CAPÍTULO 2

Saber escolar, contexto y calidad	47
Cambios en la educación	48
Informes y conferencias	51
Eficacia/Calidad: un tema clave	52
Eficiencia escolar: cuatro etapas	55
Algunos estudios	57
Pruebas internacionales y nacionales	59

CAPÍTULO 3

La RAS, Teoría de referencia	67
Contexto y espacio disciplinar	67
La RAS y el fracaso/éxito escolar	70
Definición y fundamento	71
Objeto de la teoría	81
Dimensiones y categorías	82
Circulación de la RAS	84

CAPÍTULO 4

La RAS en 5° de básica primaria	89
Figuras de aprendizajes evocadas como aprendidas. (¿Qué?)	90
Aprendizajes Relacionales y Afectivos (ARA)	90
Aprendizajes de Desarrollo Personal (ADP- Identitarios)	92
Aprendizajes Intelectuales o Escolares (AIE Epistémicos)	94
Los Aprendizajes de la Vida Cotidiana (AVC)	96
Las expresiones tautológicas	97
Nada	98
No responde	98
Los lugares de aprendizaje. (¿Dónde?)	98
Los agentes de aprendizaje. (¿Con quién?)	100
Lo más importante y lo que esperan de lo aprendido	102
Temas Relacionales y Afectivos	103
Temas de Desarrollo Personal	104
La Vida	104
Adulto/Autonomía	105
Familia	106
Temas Sociales, Políticos, Religiosos	107
Saber	107
Estudios o escuela o diploma	109
Trabajo, profesión, futuro	110
Éxito	111
Respuestas Vagas (todo/nada)	111
Figuras de Aprendizaje Evocadas en las Disciplinas Escolares	112
Lenguaje	112
Matemáticas	114
Ciencias Naturales	115
Ciencias Sociales	117
Ser ciudadano	119
Lo más fácil de aprender	120
Lo más difícil de aprender	122

CAPÍTULO 5

La RAS en 9° de básica secundaria	129
Figuras de aprendizajes evocadas como aprendidas. (¿Qué?)	129
Aprendizajes Relacionales y Afectivos (ARA)	129
Aprendizajes de Desarrollo Personal (DP)	136
Aprendizajes Intelectuales o Escolares (AIE Epistémicos)	139
Los Aprendizajes de la Vida Cotidiana (AVC)	143
Las expresiones tautológicas	144
Nada	144
No responde	145

Los lugares de aprendizaje (¿Dónde?)	145
Los agentes de aprendizaje (¿Con quién?)	147
Lo más importante y lo que esperan de lo aprendido	148
Temas relacionales y afectivos	149
Temas de desarrollo personal	152
Estudios o Escuela o Diploma	155
Trabajo, Oficio, Empleo	157
Familia	158
Saber	159
La vida	161
Temas socio-políticos y religiosos	162
Éxito	162
Adulto/autonomía	163
Otros temas	164
Respuestas vagas (Todo/Nada/ Respuestas vagas)	164
Figuras de Aprendizaje Evocadas en las Disciplinas Escolares	164
Lenguaje	164
Matemáticas	167
Ciencias Naturales	170
Ciencias Sociales	173
Ser Ciudadano	175
Lo más fácil de aprender	178
Lo más difícil de aprender	180
 CONCLUSIONES	
“Todos los niños aprenden algo”	185
Las figuras de aprendizaje en 5° (qué)	187
Dónde y con quién aprenden	190
Lo más importante y lo que esperan	191
Las disciplinas escolares	191
Lo más fácil y lo más difícil (epistémico)	192
Las figuras de aprendizaje en 9° (Qué)	192
Dónde y con quién aprenden	194
Lo más importante y lo que esperan	194
Las disciplinas escolares	195
Lo más fácil y lo más difícil (epistémico)	196
Consideraciones finales	196
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 201
 ANEXOS	 211

El trayecto de una experiencia de investigación

Después de la segunda mitad del siglo XX algunos países industrializados inician un largo camino de estudios estadísticos, sociológicos, lingüísticos y antropológicos sobre la escuela. Tales estudios buscaban conocer la escuela por dentro y por fuera; ella deviene una institución observable. Esta iniciativa tiene como epicentro la reconstrucción de Europa. Como se sabe, junto a la salud, la vivienda y el trabajo, la educación fue uno de los pilares del Estado de Bienestar; ella permitía el acceso a la cultura, promovía los saberes de base, reafirmaba las bases de la nación, afirmaba la integración republicana, distribuía los conocimientos necesarios para una economía en plena mutación, enfatizaba el ideal de formación de un sujeto de conocimiento; así mismo, generaba la movilidad social, aseguraba un itinerario profesional, reafirmaba la seguridad, acentuaba la separación de la infancia del universo familiar, afirmaba los códigos de estatus, deseo y consumo claves para el capitalismo de postguerra. La educación fue el medio a través del cual los países industrializados reafirmaron el esplendor de un Estado de inclusión; ella fue el instrumento de lucha contra la segregación y la exclusión. A la vez que la escuela de postguerra fue para todos y se consolidó como un derecho fundamental del ciudadano, ella promovía las desigualdades respecto al acceso a la cultura; esta fue su gran contradicción. Precisamente, porque ella excluía y era indiferente a las diferencias, los Estados buscaron conocer sus causas y sus efectos. De esto dan cuenta las grandes encuestas y los múltiples informes que se conocen desde aproximadamente 1950.

El tema de la democratización fue quizá el eje central de dichos estudios y el punto de partida de la política escolar cuya génesis tendría lugar en países como Francia, Estados Unidos o Inglaterra. Los informes Plowden, Coleman y los resultados de las grandes encuestas realizadas por el Instituto Nacional de Estadística y Demografía (INED) en Francia dejarían al descubierto la inadecuación del sistema escolar respecto de las políticas de integración. Estos estudios fueron posibles por la importancia que tomó el sistema de medición agenciado, entre otras, por instituciones como la UNESCO o el OCDE. La medición se apoyaría en la estadística y sus resultados le permitirían a los Estados

conocer los efectos de las políticas públicas en materia escolar. Estos estudios permitieron consolidar, entre otros, un campo de saber cuyo epicentro tuvo lugar en la sociología. La desigualdad de oportunidades, tema trascendental en las agendas públicas, permitió la consolidación de teorías entre las que se reconocen, por su importancia, la *reproducción*, la *eficacia escolar* y el *déficit cultural*. Si bien es cierto que los sociólogos jugaron un rol predominante en la gestación de estas teorías también lo fue el papel que tuvieron los lingüistas y, en cierto modo, los antropólogos.

En efecto, cinco lustros después de haber terminado la Segunda Guerra Mundial, emergería un gran saber sobre la escuela conocido como *sociología de las desigualdades escolares* cuyos nutrientes observamos en los datos estadísticos, las prácticas lingüísticas y los saberes culturales. Dicho saber podría resumirse en las siguientes tesis: la posición de clase de los padres determina la posición escolar de los niños (tesis fundamental de la reproducción de corte francés); los códigos lingüísticos y culturales de los niños determinan los buenos o malos resultados escolares (tesis fundamental de discurso pedagógico de corte británico) y los grados de inclusión escolar agenciados por la institución escolar tienen su epicentro en los modos de administración medibles en términos de eficacia (tesis fundamental de corte norteamericano). A estas tesis se unirán las de corte lingüístico y las de corte antropológico en términos de prácticas de saber en la cultura. Unas y otras se comunican, crean vínculos y generan un espectro complejo dirigido a explicar por qué hay niños y niñas que tienen buenos o malos resultados escolares y en qué medida la lengua y los códigos de cultura inciden en dichos resultados. A estas teorías se unirán aquellas que estudian la subjetividad, las representaciones y las del sujeto. El andamiaje teórico construiría un nuevo objeto conocido como *fracaso escolar* el que, progresivamente, aparecerá más como un objeto fabricado y gracias al cual las teorías de referencia han podido consolidar un saber importante.

Como resultado de las teorías anteriores nacería la teoría que fundamentó nuestra investigación y que en francés se conoce como *Rapport au savoir*. Esta teoría tiene su origen en Francia hacia finales de los años 1980 y es producto de un conjunto de hechos sociales, políticos, económicos que en su conjunto muestran el nacimiento de nuevos símbolos, realidades escolares y educativas. La escuela, sus aprendizajes y las prácticas fueron objeto de nuevas interrogaciones. Como se sabe, después de 1980 se pasó de la escuela de la enseñanza a la escuela de los aprendizajes. Este nuevo paradigma lo observamos en el conjunto de *Declaraciones sobre la educación*, promovidas después de 1980 por organismos internacionales como la UNESCO. Dichas declaraciones prolongan el discurso de lo que en 1970, Edgar Faure nombró como *La crisis de la educación*. Podría decirse que el discurso agenciado a través de las declaraciones insiste en mostrar que si un niño

no aprende los saberes oficiales fracasa; este discurso acentúa su mirada en tales conocimientos oficiales, exalta los registros puramente cognitivos, hace de la escuela una institución que fabrica la excelencia y sobrevalora el acto de aprender desconociendo otros contextos. En nuestra experiencia como humanos sabemos que uno aprende incluso por fuera de la institución escolar.

Así pues, el fracaso escolar, resultado de las grandes encuestas y estudios sobre la escuela, fue un objeto creado y sirvió para situar el registro de una clásica pregunta: ¿Por qué hay niños y niñas que fracasan y otros tienen excelentes resultados escolares? Tal como lo señala Bernard Charlot, el fracaso escolar no se puede estudiar en blanco y negro; además, este fenómeno no existe, lo que hay son sujetos singulares en situación de fracaso. Frente a la insuficiente explicación de la teoría de la reproducción, él y su equipo se propusieron ir más allá. Para ellos la teoría de la reproducción nunca pudo explicar por qué hay niños y niñas de las clases populares que tienen excelentes resultados escolares. Las investigaciones realizadas por el profesor Charlot y su equipo no consistió en explicar los resultados escolares en sí, de lo que ellos se ocuparon fue de conocer el sentido del saber respecto de los aprendizajes. De hecho, al inicio de las investigaciones, este equipo se preguntaba qué sentido tenía para un niño ir o no a la escuela. Esta pregunta fue el germen de la RAS tal como la conocemos hoy.

El *Rapport au savoir* (RAS) es un concepto, lingüísticamente, intraducible en nuestra lengua, en nuestro mundo. Algunos lo traducen como relación con el saber, asunto que nos parece poco cuidadoso pues conmina al error. Al igual que en nuestra lengua, en francés *relación* guarda, posee, cifra el mismo registro. Entrar en relación con algo o alguien significa que uno como sujeto entra en relación con la cosa que representa ese algo o alguien. Relación significa también que uno se abre, va hacia el *algo, alguien, la cosa, el objeto* y al hacerlo uno –como sujeto– no se desprende de nada, entra en plena relación. Tal vez el ejemplo más simple sea algo así como cuando decimos entro en relación con otra persona.

Traducir *Rapport au savoir* ligeramente como relación con el saber plantea un problema pues lo limita a la simple actividad de entrar en contacto con algo. Aquel es un concepto muy complejo que denota por lo menos lo siguiente: actividad-acción-relación al saber. Es decir, lo que hago con todo mi arsenal de conocimientos, la experiencia de tal conocer, mi historia, lo que soy en el mundo, mi interés y que al hacerlo se despliega el saber. Esto afecta mi mundo y, a la vez, me permite ser en la actividad-acción-relación conmigo mismo, los otros, el mundo. *Rapport* también es distancia, desplazamiento, interés, afectación, crecimiento. *Rapport* es dar cuenta de... y no simplemente la conjunción de dos cosas, dos sujetos. Este concepto nombra el *yo-mundo* y tiene como cifra al saber

y no al conocer pero da cuenta del aprendizaje. Saber es cifrar la experiencia de aprender; conocer es demostrar lo aprendido.

En francés como en español, el verbo saber engloba la disposición del sujeto, mientras que conocer es la adquisición, el dominio, habitar en la cosa, dominar el objeto. Tal vez en la siguiente frase podamos ver la sutil diferencia o la espesura epistemológica entre saber y conocer. *Yo sé dónde vive Pablo* es muy diferente a decir *Yo conozco dónde vive Pablo*. *Yo conozco la luna* es muy distinto a decir: *yo sé que la luna está allí*. Otro ejemplo, más cercano a nuestra realidad: *Yo conozco las matemáticas* es muy distinto a decir *Yo sé de matemáticas*. Conocer de matemáticas es habitar, tener pleno dominio de ellas, mientras que saber de matemáticas implica movilizar dichos conocimientos en situaciones de aprendizaje, resolver problemas y en esto, por ejemplo, el concepto de competencia es claro. Saber resolver un problema común con los conocimientos adquiridos significa movilizar y esto último es movimiento desde el interior. En una competencia lo que se movilizan son los conocimientos y esto es saber. Movilizar los conocimientos es extrapolar, jugar con ellos, crear situaciones posibles, resolver problemas. Este ejercicio es saber. Pero saber también es gusto, placer, deleite, información y proviene de la práctica; conocer es el dominio y la apropiación. Insistamos, saber remite a movilización y describe el aprendizaje, es la apertura al mundo, “al aprender”. En cualquier caso, un sujeto competente moviliza acertadamente sus conocimientos, es un sujeto que sabe porque se dispone, siente placer, goza con el conocimiento, muestra, despliega, exterioriza su capacidad creadora. El artista sabe porque es creativo, el científico sabe porque da cuenta de lo que conoce, el poeta sabe porque dispone bellamente sus conocimientos. Saber es una capacidad creadora y el incompetente nunca sabe lo que conoce.

Este primer trasegar lingüístico fue un momento importante en esta investigación. El lenguaje es pieza clave en la investigación de corte comprensivo. Sin una reflexión sobre el universo de las palabras todo acto hermenéutico pierde fuerza, pues siempre se comprende el sentido. La esencia de esto lo podemos ver en su contracara, es decir, en la interpretación. Cuando se interpreta un símbolo siempre se está en el registro del arquetipo tal como sucede en el psicoanálisis. Comprender difiere del acto de interpretar y de explicar. La ciencia explica las causas-efectos, la hermenéutica comprende el sentido de un texto y el psicoanálisis interpreta el símbolo.

En verdad, desde los inicios de la investigación nos vimos confrontados a la traducción de un concepto difícil de asir en nuestra lengua y esto porque *rapport* es la esencia de la teoría que retuvimos en la presente investigación. En este simple aspecto detuvimos nuestro caminar. Fueron muchos días tratando de

entender el verdadero sentido y encontrar su equivalente en nuestra lengua. Tal vez no lo logramos pero de esto trata también el acto de investigar: ir de pregunta en pregunta, de cuestión en cuestión. Antes de ser un obstáculo, este ejercicio de reflexión nos permitió conocer el fundamento mismo de la teoría. Igualmente, en la medida en que avanzábamos en la comprensión del concepto nos vimos confrontados al partitivo en francés *au*. *Rapport au* es acción-actividad-relación al y esto porque el partitivo *-au-* no puede traducirse por la preposición *con*. Así, entonces, *Rapport au savoir* se entiende en esta investigación como actividad-acción-relación al saber que un sujeto establece con el mundo, consigo mismo, con los otros. Esta teoría interpreta el sentido de saber en los sujetos.

Desde esta perspectiva, la teoría retenida en la presente investigación es integral, se esfuerza por ver al sujeto –estudiante– en una totalidad, en la actividad, acción y relación al saber y, por medio de ésta, sitúa el registro comprensivo de dicho sujeto consigo mismo, con los otros, con el mundo. Tal como lo mostramos hacia el final del capítulo tres, las figuras del aprendizaje resuelven mejor el asunto y nos dan la razón cuando afirmamos que *Rapport au savoir* es una teoría integral del sujeto. Puesto que el registro lingüístico reclama siempre un sistema de convenciones y dado que no hay comunicación sin dichas convenciones, en esta investigación la teoría se nombrará como RAS.

Una vez reunida la literatura sobre la RAS, la consulta de las fuentes secundarias nos permitió conocer que dos importantes equipos de investigación fueron sus gestores pero que adoptaron perspectivas distintas. El equipo ESCOL –Escuela, Educación y Colectividades Locales– adscrito a la Universidad Paris 8 (Saint Denis) y el CREF –Centro de Investigaciones sobre Educación y Formación, anexo a la Universidad Paris X (Nanterre). El primero fue liderado por el profesor Bernard Charlot y el segundo por Jacky Beillerot. Mientras el primero adoptó una perspectiva antro-po-sociológica, el segundo lo hizo desde el psicoanálisis. Un tercer laboratorio que ha contribuido fuertemente con el despliegue de dicha teoría fue el IUFM –Instituto Universitario de Formación de Maestros– de Aix (Provence) y cuyo líder fue el profesor Yves Chevallard. El enfoque adoptado por él es antropológico y su campo de aplicación fue la didáctica. Hay que anotar que con la reforma más reciente del sistema educativo francés, desaparecieron los IUFM mas no el campo de investigación forjado por el padre de la *Transposición Didáctica*. En el caso de nuestra investigación, adoptamos la perspectiva desarrollada por el equipo ESCOL y su perspectiva antro-po-sociológica.

Situada la literatura de referencia, nos dimos a la tarea de construir los tres primeros capítulos de la investigación. En el primero damos cuenta de la larga historia del *fracaso escolar* como objeto de estudio, los campos y teorías de referencia. Este

primer paso fue importante pues despejó el camino y nos permitió situar mejor el problema. En un segundo momento nos vimos obligados a centrar nuestra atención en la configuración del problema para lo cual partimos de la siguiente cuestión: ¿Cuál es la acción-actividad-relación al saber de los estudiantes de 5° y 9° grado de educación básica? ¿Qué correlaciones hay entre las figuras del aprendizaje y cómo se expresa la RAS en las disciplinas escolares? Esta cuestión nos obligó a consultar algunos datos estadísticos nacionales e internacionales. Las Pruebas Saber y las pruebas TIMMS fueron un excelente punto de referencia para nuestro propósito, pues ellas muestran la clásica posición del régimen del conocimiento como objeto cognitivo. Quien domina el registro cognitivo de las disciplinas escolares se considera como alguien que tiene excelentes resultados escolares. El conocimiento de los contenidos disciplinares rige el orden de la explicación en estas pruebas. Pero el saber es algo más complejo: él da cuenta también de la actividad-acción-relación del niño o la niña al mundo, los otros, consigo mismo. Incluso, el saber engloba el aprendizaje y su territorio son las figuras del aprender. Esta es la razón por la cual la RAS va más allá del sólo dominio de los conocimientos disciplinares y escolares.

Una vez dominado el fundamento teórico de la RAS, su génesis y dimensiones nos dimos a la tarea de conocer su comportamiento en tres instituciones educativas públicas y en cinco sedes. Un colegio de élite fue retenido en esta investigación y los contextos socioeconómicos fueron marcadamente diferentes: estratos socioeconómicos altos y populares. El Municipio de Cali, Candelaria y la vereda Cabuyal de Candelaria constituyeron el contexto demográfico donde se recopiló la información. Como presupuesto nos planteamos que de las figuras del aprendizaje que establece la RAS (AVC/AIE, ADP, ARA) la AIE (Aprendizajes Intelectuales o Escolares) tiene más evocaciones en las narraciones de los estudiantes que las otras figuras y esto porque la escuela es el lugar donde se les interroga. Un segundo presupuesto apuntaba a indagar si los Aprendizajes de la Vida Cotidiana y los Intelectuales o Escolares (AVC/AIE) eran más fuertes en términos de evocación en los niños y niñas del estrato socioeconómico más alto que en los niños y niñas de las clases populares. Un tercer presupuesto apuntaba a observar las formas elaboradas de las narraciones de los niños y niñas. En los de estratos socioeconómicos altos dichas narraciones serían más ricas que en la de los estratos socioeconómicos populares.

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

“Escribe un texto que narre tus experiencias a partir de las siguientes consignas: “Desde que nací, aprendí una variedad de cosas en casa, en la ciudad, en la escuela y en otros lugares. ¿Qué aprendí? ¿Con quién? ¿Qué es lo más importante para mí en todo esto que he aprendido? En este momento, ¿Qué pienso acerca de lo que me puede servir en mi vida todo esto que he aprendido?”

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

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

Para recoger la información acudimos a la ayuda de los rectores amigos. En el caso de las Instituciones escolares de Candelaria y de la Vereda el *Cabuyal*, la Fundación Mayagüez jugó un papel importante dado el apoyo y acompañamiento pedagógico que ella les brinda. Nos interesaba aplicar el instrumento de recolección de la información en instituciones que tuvieran las siguientes características: instituciones oficiales ubicadas en la Capital del Departamento; institución privada con altos niveles de logro escolar y con una población estudiantil de los estratos socioeconómicos altos, institución escolar en la zona de influencia de la Fundación Mayagüez preferiblemente que atendiera los sectores populares. En cuanto al consentimiento informado, se les explicó e informó a los rectores, niños y niñas de las instituciones educativas sobre los alcances, importancia, privacidad, objetivos y naturaleza de la investigación. Los rectores de dichas instituciones nos facilitaron los medios para la recolección de la información. El carácter de la investigación conserva el anonimato de los sujetos (niños y niñas) tal como lo muestran los balances de saber. Se descartaron los nombres y apellidos reteniendo sólo los datos de sexo, año, edad, grado e institución educativa. El consentimiento informado generó confianza en rectores y estudiantes lo que se tradujo en la riqueza de las narraciones.

El modo como opera la recolección de la información a través de los *Balances de Saber* es el siguiente: los estudiantes responden de manera anónima, solamente se invita a los alumnos a precisar si son niños o niñas y la edad (el anonimato permite obtener respuestas “tan sinceras” como sea posible). La consigna se presenta de

manera escrita en la hoja de registro y es leída por un miembro del equipo de investigación. El tiempo de redacción no se fija a priori, éste depende de los alumnos y, en general, no excede una hora.

Para validar la comprensión de los alumnos de las cuestiones formuladas en la prueba se realizó un estudio piloto en dos instituciones educativas del universo de instituciones seleccionadas para la investigación; una de carácter público y otra de carácter privado, las dos situadas en la Capital del Departamento (Cali) (Ver Anexo, Tabla 1, Información Prueba Piloto). Este piloto se aplicó el 18 y 25 de abril de 2013. Se solicitó a los coordinadores académicos que seleccionaran cinco niñas y cinco niños de los grados 5° y 9°. La prueba se dividió en dos secciones, una dedicada al Balance de Saber y la otra relacionada con la indagación sobre los aprendizajes en las disciplinas escolares de base: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias (Naturales y Sociales) y sobre los aprendizajes del ser ciudadano. Primero se pasaba el instrumento Balance de Saber y una vez los alumnos terminaban su redacción se les entregaba el de Aprendizajes de las Disciplinas Escolares. Como resultado del piloto, se pudo observar, en primer lugar, que los alumnos se concentraban en la redacción del primer registro y, cuando se les entregaba el segundo, expresaban cierta molestia diciendo, “¡Otra!, si ya contesté esto”. En segundo lugar, se pudo observar que los alumnos seleccionados respondían a cada una de las preguntas formuladas en los dos registros, de manera prolija, de lo que se infiere que comprendían el sentido de las pruebas y, a su vez, daban sentido a las narraciones que allí consignaban. Frente a la expresión de molestia, se decidió unir las dos pruebas en un solo registro, diferenciándolas a través de numerales, A. para el Balance de Saber y B. para los Aprendizajes de las Disciplinas Escolares y del ser ciudadano.

En tercer lugar, se observó que la prueba debía ser administrada en una hora que no coincidiera con la salida o entrada inmediata a los espacios de recreación o al final de la jornada. Esto porque la administración de la prueba piloto en un grupo de 5° de la escuela pública, se realizó justo antes del final de la jornada, interviniendo en este caso un factor de dispersión de los alumnos en el momento de la redacción. En consecuencia, para la aplicación del instrumento definitivo, se coordinó con los rectores y coordinadores académicos los horarios de administración de manera tal que se pudiera controlar este factor.

En cuarto lugar, se pudo observar, también, que los alumnos seleccionados “al azar”, probablemente eran alumnos de alto rendimiento académico, dada la manera como presentaban los registros y la pulcritud de las redacciones. Por ejemplo, la presentación del registro de varios niños que trazaban líneas para ordenar la escritura (el papel del registro era una hoja blanca sólo con las consignas

impresas), la letra era perfectamente ordenada y legible y, la producción escrita superaba, en ocasiones, el espacio de la hoja entregada, ante lo cual los alumnos solicitaban otra hoja adicional.

Por último, con relación al espacio de administración de la prueba piloto, se pudo determinar que la prueba definitiva debía realizarse en el salón de clases habitual, es decir, que los alumnos no debían trasladarse de lugar, puesto que esto hace que haya un factor de distracción adicional; en el caso del colegio privado, el lugar de aplicación fue la biblioteca de la institución, que cuenta con un espacio amplio, dotado de mesas y sillas convenientes para la realización de labores académicas e intelectuales; allí se reunieron todos los sujetos seleccionados para la prueba piloto, es decir, tanto los alumnos de 5° como los alumnos de 9°. En el caso de la escuela pública, los alumnos fueron desplazados, en grupos diferenciados de grados, unos a un salón de clase que estaba disponible en ese momento y otros al salón de la coordinación académica. En el primer caso, los alumnos se sentaron en las sillas habituales donde reciben clases, sillas que tienen integrada la tabla de trabajo. El salón cuenta con una ventana que da hacia el patio de juegos y, dado que la hora de aplicación era próxima a la salida de la jornada escolar, los compañeros no seleccionados, fueron reuniéndose en la ventana, preguntando qué hacían y, distrayendo a los que estaban en la labor de redacción. En el otro caso, los alumnos se sentaron alrededor de la mesa de la coordinación académica, contestaron la primera prueba y, para continuar con la segunda, se debió administrarles refrigerio porque coincidía con la hora del descanso.

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

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

A nivel de las instituciones la distribución fue la siguiente: para el grado 5°, 58 pruebas de niños y 66 pruebas de niñas en la IE Pública de la Capital de Departamento; 39 pruebas de niños y 40 pruebas de niñas en la IE Privada de la Capital de Departamento; 42 pruebas de niños y 24 pruebas de niñas en la IE Pública de Cabecera Municipal; 35 pruebas de niños y 50 pruebas de niñas en

la IE Pública de Vereda. Para el grado 9°, 50 pruebas de niños y 45 pruebas de niñas en la IE Pública de la Capital de Departamento; 35 pruebas de niños y 36 pruebas de niñas en la IE Privada de la Capital de Departamento; 33 pruebas de niños y 24 pruebas de niñas en la IE Pública de Cabecera Municipal; 27 pruebas de niños y 41 pruebas de niñas en la IE Pública de Vereda (Ver Anexo Tabla 3 y Tabla 4 Sujetos por Institución y género).

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

Los *Balances de Saber* son un trabajo de develamiento y por tanto de comprensión. Para que las respuestas tengan sentido, hay que reagruparlas, categorizarlas, lo que supone que se hacen elecciones –de manera que la categorización está ligada igualmente a la acción-actividad-relación al saber del mismo investigador. Para que la labor hermenéutica del investigador pese lo menos posible sobre la comprensión de los datos, la categorización retoma, en lo esencial, las figuras de aprendizaje que han sido construidas en el marco de la teoría de referencia retenida en la investigación (RAS). (Ver Anexo Tabla 5 Rejilla de codificación Prueba Balance Saber–Figuras de Aprendizaje). Para el procesamiento de la información elegimos el software ATLAS.ti 7.0.74.0, de carácter cualitativo, como ayuda para la organización de las evocaciones expresadas por los alumnos. Cada evocación es una ocurrencia, por ello, puede suceder que no coincidan el número de sujetos y el número de ocurrencias, puesto que un alumno puede evocar diferentes figuras de aprendizaje, mencionar más de un aspecto que considera importante y expresar varias expectativas frente a lo que ha aprendido, así como también, considerar que son varios los aprendizajes que considera tanto fáciles como difíciles, en el caso de las disciplinas escolares.

¿Cómo se organiza el universo del aprender en estos alumnos?, es el horizonte que guía la comprensión de los *Balances de Saber*. Las respuestas que ofrecen los niños

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

Es preciso aclarar que esta experiencia de investigación tiene su punto de partida años atrás. Hace algo más de una década vengo interrogando el saber, concepto difícil de asir, categoría compleja, imbricación epistemológica que tanto ha ocupado a pedagogos y didactas. A lo largo de los años he ido comprendiendo el sentido del saber y su compleja correlación con el conocimiento. Si los primeros intentos fueron tautológicos no por esto tienen el límite de la insolencia teórica. En este caminar comprendí que el saber permite explicar la compleja experiencia de aprender del sujeto. Saber y sujeto guardan una estrecha relación y su misterio es el aprendizaje. Sospechaba que la escuela limitaba el complejo universo del saber y esto porque allí prevalece el conocimiento o, si queremos, lo cognitivo. En verdad, el niño se constituye en sujeto al entrar en acción-actividad-relación al mundo, los otros, consigo mismo.

Gracias al apoyo financiero de la Dirección de Investigaciones de la Universidad Icesi y al convenio de investigación firmado con la Fundación Mayagüez, encontré los recursos y los medios para situar y poner a prueba la potencia de una teoría –la RAS– en el mundo escolar de nuestra ciudad y región. Este ejercicio es una primera exploración del comportamiento de la teoría y el inicio de una investigación de largo aliento. El saber adquirido en esta primera fase nos estimula/incita para proseguir la marcha y explorar, con mayor detenimiento, el comportamiento de la RAS en nuestro contexto escolar. Casi pudiera decir que los niños y niñas de nuestras escuelas públicas y privadas aprenden algo y que la institución escolar es, si así lo aceptamos, uno de los tantos lugares donde

esto tiene lugar. Todos los niños y niñas aprenden algo en la vida y esto significa que ellos aprenden en la casa, el barrio, en la familia, con los pares, etc. No sólo aprenden cosas intelectuales, también cosas que estructuran su identidad y desarrollo personal e incluso en la vida cotidiana hay aprendizaje. Conocer sus evocaciones nos permitirá saber más sobre su construcción como sujetos; penetrar el universo de sus narraciones es una bella oportunidad de saber. Este último aspecto es el eje de la segunda fase de esta investigación. El *yo-mundo* es también el registro de nuestra propia interrogación como sujetos de saber, pues hemos aprendido, siguiendo la RAS, que el saber envuelve al aprendizaje. He aquí una lectura distinta, singular si lo queremos, sobre ese objeto fabricado que el campo de la sociología nombró arbitrariamente como *fracaso escolar* y cuyos efectos nos hacen ver el lado oscuro de la escuela y cuya esencia remite siempre a la siguiente cuestión: ¿Sólo se aprende en la escuela? Mejor aún, ¿Qué sentido tiene para un niño o una niña aprender y cómo comprender esto en una sociedad estratificada como la nuestra? Por último, debo aclarar que si bien el fracaso aparece como una categoría y fue objeto del primer capítulo, en esta investigación no dirigimos nuestra mirada a responder si los niños fracasan o no.

Fracaso/éxito escolar

Fabricado o no, el fracaso/éxito escolar es un tema importante en las políticas públicas y para el sistema escolar. Este fenómeno comienza a ser estudiado a partir de las grandes encuestas que se aplicaron, unos años después de terminada la Segunda Guerra Mundial, en países como Francia, Estados Unidos y Gran Bretaña. Por su importancia para el sistema de medición y de calidad que hoy conocemos, nos parece oportuno dedicar este primer capítulo al rastreo de los elementos generales que han constituido la base de este fenómeno. Nuestra revisión de la literatura sobre el tema muestra que fue a partir de la segunda mitad del siglo anterior cuando la sociología de las desigualdades de oportunidades, corriente muy importante de la sociología de la educación, se dio a la tarea de forjar las bases teóricas y crear los paradigmas explicativos del comportamiento escolar en la sociedad industrializada. De las grandes encuestas promovidas por los gobiernos a través de organizaciones como la OCDE, I.N.E.D (Francia), Informe Coleman (USA), Informe Plowden (Gran Bretaña) se obtuvieron importantes insumos cuantitativos que posteriormente se convertirían en la materia prima de las teorías sociológicas del llamado *fracaso escolar*. Las *aspiraciones educativas*, el *clima familiar*, los *códigos sociolingüísticos*, el *control social en el logro escolar* y, finalmente el *déficit cultural*, la *desigualdad cognitiva* y la *compensación* pueden considerarse como los cuatro grandes campos de observación de este fenómeno. En la actualidad hay por lo menos tres grandes paradigmas que guardan vigencia: los códigos lingüísticos, la reproducción y la actividad-acción-relación con el saber. Este último, por su importancia y actualidad, informa nuestra perspectiva teórica en la presente investigación.

Que el fracaso escolar sea el resultado de una fabricación teórica o un modo de adjetivar la disfunción de la institución escolar en la sociedad industrializada, no entra en el registro de nuestras preocupaciones. Lo que nos interesa es ver cómo cada momento, cada problema, cada época descubre su propia racionalidad, propicia las condiciones para que nuevas técnicas y metodologías irrumpen en el escenario teórico. Corresponde al investigador social y, en este caso, al sociólogo de la educación crear la batería de instrumentos para explicar o comprender

la naturaleza del hecho educativo. Por esto, “después de 1960, la evolución de la sociología de la educación, su objeto de investigación, sus marcos teóricos y métodos, sólo se comprenden con la transformación del sistema escolar, sus debates y problemáticas”. (Cacouault y Oeuvrard, 1995:7). Pues bien, les correspondió, inicialmente, a los sociólogos de la educación explicar un conjunto de nacientes fenómenos escolares: desigualdad en el acceso, democratización de los estudios, inequidad, programas y cambios de planes de estudio, etc. A esta nueva realidad, progresivamente se fueron uniendo otros investigadores sociales: pedagogos, economistas, estadísticos, didactas y psicólogos escolares. El trabajador social y el psicopedagogo también se sumaron a esta nueva realidad. Incluso, en países con altos grados de desarrollo tecnológico profesionales de la psiquiatra, institucionalistas y psicoterapeutas estarían a la cabeza de estructuras orientadas al tratamiento de los llamados niños *desadaptados* -delincuentes, caracteriales, débiles medios y profundos-. (Pinell y Zafiropoulos, 1978). El abanico de especialistas concuerda con la expansión del sistema escolar, el nacimiento de nuevos problemas escolares, el sistema de bienestar, el ejercicio del control social, las nuevas demandas de saber y de profesionalización. La escuela de postguerra atrajo a estos y otros profesionales.

Como lo señalábamos más arriba, detener la mirada sobre algunos aspectos de orden histórico nos permitirá, posteriormente, comprender en qué consiste realmente eso que los especialistas insisten en llamar *fracaso/éxito escolar*. Definirlo no es nuestro objetivo pero sí conocer sus líneas de construcción para, luego, penetrar otros modos de comportamiento, otra racionalidad, otra forma de positividad e incluso otro régimen de verdad y esto porque los niños aprenden otras cosas no necesariamente clasificadas como saber oficial.

Escuela, escolarización y medición

La escuela de hoy es producto del gran proyecto modernizador europeo iniciado hacia finales del siglo XVIII cuyas prácticas apuntaban a liberar del oscurantismo y la superstición a las jóvenes generaciones. Dotando de autonomía y juicio al hijo del pueblo se lo apartaba del dogma, se le preparaba para los oficios, la fábrica o la mina. La institución escolar moderna promovía el ideal de nación y movilizaba el sentimiento de patria. Ella fue importante para la construcción del Estado-Nación. Junto a la familia, la escuela cumple un rol trascendental al socializar a las jóvenes generaciones, dotarlas de saberes y prepararlas para un mundo cada vez más complejo, competitivo, exigente, retador. “La escuela, más allá de su vocación para transformar a los jóvenes en miembros productivos de la sociedad, desempeña un rol más general de socialización puesto que se trata de hacer de estos jóvenes unos miembros bien integrados al sistema social” (Duru-Bellat y Henriot-Van Zanten, 1992:63).

Aunque el modelo clásico de escuela se ha transformado, la socialización continúa siendo su principal objetivo; ella tiene lugar a través de la enseñanza de valores, saberes disciplinares, conocimientos de base. Pero la institución escolar también es un espacio de poder estrechamente unido al complejo sistema de educación. No sólo se educa en la escuela, también en la casa, en la ciudad, en el sindicato, en la Iglesia, en la empresa y hoy en la red. En sus raíces clásicas modernas, ella conserva aún el privilegio de ser una de las instituciones de saber y de cultura más importantes de la sociedad occidental. Desde el punto de vista de la cultura, ella es hegemónica, necesaria, significativa. La escuela, aunque importante, también está en crisis especialmente después del nacimiento de la sociedad del conocimiento. En la sociedad red, los sujetos pueden adquirir saberes por fuera de la institución escolar y pueden volver a ella cuando así lo necesiten. Mientras la escuela disciplinar era uno de los espacios obligados en la cadena que va de la familia a la fábrica, en la sociedad de la información se ha transformado en ondulantes instantes. Hoy se puede comenzar a estudiar en cualquier momento; la linealidad es un asunto del pasado pues el sujeto moderno siempre está en curso, gobernado por el proyecto y su subjetividad minada por el instante.

Entre otras, la tensión entre la escuela clásica moderna y la de nuestros días reside en que la primera era completamente disciplinaria y la segunda un lugar de control. La escuela clásica moderna era rígida, disciplinaba la mano y la mente, enseñaba la postura y el orden; la escuela de nuestros días conserva aún aquellas prácticas pero además es un dique donde se contienen todas las formas de violencia. La institución escolar escolariza y promueve la selección, acentúa las desigualdades y reafirma los privilegios. La escuela de los *pobres* es una gran sala de ilusiones, la del *príncipe* un espacio de preparación para el poder. La escuela pública moderna se regía por el *derecho* a la escolarización, la de nuestros días por el servicio y esto es un asunto propio de la sociedad de control; ella separa, disloca, desilusiona, acentúa las distancias entre clases y estratifica la pertenencia a estas; ella es una exigua esperanza para muchos y su bienestar se mide por grados de satisfacción

Escuela, tiempo y espacio

De las raíces clásicas modernas todavía encontramos hoy rezagos de unas prácticas escolares que definen sus principios, medios y fines. Ciertamente, la escuela separa al niño del universo familiar, pues él debe aprender las reglas de juego en la vida social. La escuela es la apuesta pública suprema de unificación lingüística frente al multilingüismo y multiculturalismo. Ella es la antípoda del ideal dogmático y sus prácticas son la disciplina, el castigo, la vigilancia. La escuela clasifica, examina, promueve, trabaja sobre el detalle (Foucault, 2005). Ella enseña a leer, escribir, y

las operaciones básicas de la aritmética pero también las nociones de base de las disciplinas incluida la ciudadanía y el cuidado del medio ambiente. El cuerpo de la infancia no escapa a su poder ni tampoco el tiempo; éste precede al de la fábrica (Deleuze, 1999: 217) y, hoy, al de la empresa (Jódar, 2012: 145). La institución escolar se define, además, por la organización del tiempo y la mística del ejercicio: “El tiempo estructurado por la organización escolar es un factor decisivo en las prácticas escolares, en el currículo y en la construcción de las funciones asignadas a docentes y estudiantes. Cada época y cada forma de vida tienen una concepción particular del tiempo que hereda la escuela como institución propia de esa sociedad” (Rodríguez, 2009: 1). El tiempo de leer, escribir, escuchar, recitar la lección, hacer ejercicios, trabajar en grupo, componer textos, realizar algunos experimentos básicos de la ciencia, estudiar la geografía o situar la cronología de hechos y eventos históricos importantes define lo cronológico de la actividad. Los ejercicios son el elemento pedagógico preponderante. Cada actividad escolar es un ejercicio en sí. El aprendizaje del cuidado del cuerpo, la elegancia en el hablar, el aprendizaje de un estilo, la postura del cuerpo, el adiestramiento de la mano y el desarrollo intelectual son elementos heredados del modelo de saber moderno, del ideal caballeresco y burgués. La regulación del ejercicio, la dosificación del tiempo están supeditados al grado de estudio, al nivel escolar. Este ideal bien puede nombrarse como la *higienización del cuerpo y del espíritu del púber*. En este ideal, en estas prácticas, reside todo el misterio del saber escolar. La institución escolar es el lugar común de la república donde el adulto instruido se encuentra con el “niño salvaje” con el único fin de “pulir sus asperezas”. De sus complejos insumos, podríamos decir que aparte del manual escolar, el cuaderno, la cartilla, el lápiz, la regla, los colores, la campana, el pupitre, la calculadora y, hoy, el computador, ella ejerce un sofisticado y simbólico poder. El poder es la regla común del contrato escolar de ahí que preceptor, instructor, docente sean las formas nominales de quien lo ejerce y pupilo, aprendiz, estudiante los nombres sobre quien recae. El vocativo de los sujetos –preceptor, instructor, profesor-, aprendiz, alumno- da cuenta de más de dos siglos de poder en la institución escolar. La escuela se define por sus sujetos, prácticas, medios, códigos, espacios, saberes, en general por un sofisticado sistema de símbolos y códigos.

Escuela saberes y finalidad

La institución escolar integra el sistema de valores políticos y la moral de la sociedad; su función consiste, también, en promover la cohesión social. La escuela, en tanto institución de saber, enseña los conocimientos de base, forja una disciplina, transmite valores y promueve un ideal de hombre. Desde la perspectiva de las disciplinas, ella transmite, evalúa, controla los conocimientos

considerados necesarios para la vida y los estudios superiores. Ella es la base del saber para las profesiones. Al interior de la escuela se suscitan diferentes prácticas. Una de ellas es la pedagógica; su objeto es la relación profesor, estudiante y saber. Otra práctica importante es la didáctica; ésta se sitúa en el orden de la génesis, transmisión, apropiación del saber y sus condiciones de enseñanza-aprendizaje (Zambrano; 2005). En el mundo contemporáneo el concepto que engloba las prácticas, el poder y los saberes escolares y del cual se desprenden los discursos regulativos de su función se denomina *curriculum* concepto predominantemente anglosajón. Es a través de este concepto –contemporáneo– que la escuela es vista y estudiada, entre otras, por la sociología.

Desde su nacimiento como institución pública, ella fue paulatinamente reconocida como uno de los lugares comunes de la cultura. Fue hacia finales del siglo XIX cuando sociólogos como Emile Durkheim se interesaron por estudiar tanto sus fines, como sus prácticas. Sobre ella fueron emergiendo variados discursos, todos tendientes a explicar su función socializadora. Más recientes son los estudios sobre la enseñanza y luego los que se interesan por los aprendizajes. En esta línea, por ejemplo, los movimientos pedagógicos de la educación nueva, la pedagogía experimental, la psicopedagogía, las ciencias de la educación trazan, el ideal discursivo de las prácticas escolares (Zambrano, 2013). La edad del niño, el ejercicio del profesorado, los manuales escolares, las prácticas del poder, las formas de selección, clasificación, los grados, el tiempo de estudio, las especialidades, etc. fueron tejiendo una miríada de problemas de la cual distintas ciencias se ocuparían. La psicología del desarrollo de la inteligencia, sociología e historia están, desde hace ya bastante tiempo, a la cabeza de este campo.

Escolarización y expansión

Con las transformaciones y cambios del sistema capitalista, la institución escolar se expandirá y sus funciones se transformarán progresivamente. Esto obedece especialmente al nacimiento de nuevas demandas profesionales, a la necesidad de mejores niveles de cualificación, a los procesos de transformación de la producción, al dominio generalizado de la tecnología, al declive de ciertos oficios, a la génesis de un campo de servicios concomitante con el de bienes materiales, a la transformación del espacio social más urbano, menos rural, a un sostenido proceso de modernización de la economía y, con éste, al nacimiento del consumo, el crédito y el ahorro. A la par, las transformaciones sociales dejarían ver el nacimiento de una clase media marcada e inspirada por un ideal de consumo. En lo específicamente escolar, los cambios no estuvieron vacantes.

Especialmente, después de la Segunda Guerra Mundial emergería un sofisticado sistema de medición de la escolaridad. El término central fue la matrícula y con ello la democratización, la igualdad de oportunidades, la equidad, el logro o el fracaso. Después de 1960 la escolaridad obligatoria se alargó en los países desarrollados. Por ejemplo, en Francia, después de 1960 la educación primaria y secundaria obligatoria se amplió hasta los 15 años, la enseñanza secundaria acogió nuevos públicos, ningún examen de ingreso limitó el acceso a los estudios secundarios ni universitarios. (Charlot, 1987: 107). Mientras esto sucedía allí, Colombia mostraba la marcada división de clases y privilegios respecto al acceso a los estudios primarios, secundarios y superiores. Durante el siglo XX y parte del presente, la educación primaria arrastraba las carencias de un país siempre en búsqueda de identidad. La fuerte desidia de las élites respecto de la educación permitió que se instaurara un sistema oficial-privado dejando la mejor educación en manos de los segundos y la de menor calidad a cargo de los establecimientos oficiales. “La educación primaria se desarrolló siempre en medio de desigualdades entre las zonas urbanas y rurales. Por ejemplo, el Plan de Emergencia (1967) proponía varias soluciones a la falta de cupos. Decretó “las escuelas de funcionamiento intensivo”, reglamentó las escuelas en el campo, estableció la doble jornada, instituyó la coeducación de los sexos, se creó el Instituto de Construcciones Escolares (...) en 1970 todavía cerca del 40% de los niños en edad escolar de las zonas rurales no asistía a la escuela, mientras en las zonas urbanas no lo hacía el 22%. Tan sólo en 1963 se instauró la educación básica cuya duración era de 5 años”. (Helg, 2001:149). Los niños colombianos vivirían el efecto de una política escolar que acentuaba las condiciones de exclusión pues sólo iniciaban su escolarización a partir de los siete años: “En las últimas décadas se han presentado grandes avances en términos de acceso a la educación e incremento del nivel de capital humano alcanzado por los colombianos; desde 1978 hasta 1991 disminuyó la proporción de personas sin educación y aumentó considerablemente la escolaridad alcanzada por la población aunque aún persiste una brecha importante en términos de acceso entre las personas pertenecientes a los hogares de menores ingresos y aquellos de los estratos más altos”. (Marcelo y Ariza, 2005: 3).

Escuela y reformas

Dos décadas después del Plan de Emergencia en nuestro país se promulgaría una nueva Constitución Política la cual afianzaría el sistema dual (oficial-privado) e instituirá el carácter de servicio de la educación. En 1994 se expide la Ley General de Educación y algunos años más tarde se ponen en marcha diversos estudios tendientes a conocer los factores asociados al rendimiento escolar. Se

crea el sistema de evaluación de la calidad y con ello se da inicio al subsistema SABER. En grandes líneas, en Colombia como en el resto de América Latina se han presentado un conjunto de reformas tendientes a mejorar los sistemas educativos, ajustarlos a las necesidades del contexto social, económico y político. De acuerdo con Martinic, (2008:16) estas reformas pueden clasificarse en tres grandes momentos: la década de los años 80's caracterizada principalmente por las reformas institucionales (gestión, acceso y financiamiento) y la segunda con los asuntos eminentemente pedagógicos. Iniciado el presente siglo se emprendieron las reformas hacia afuera y hacia adentro. En las primeras podrían clasificarse aquellas "que buscaban producir cambios estructurales en la provisión de servicios sociales y educativos. En las segundas, lo referente a la calidad de la educación y la escuela". La relación entre Estado y sociedad sería el tercer gran momento de las reformas; la rendición de cuentas, el vínculo sector privado-oficial etc., entrarían en este nuevo orden. Especialmente, después de la última década del siglo anterior irrumpe en el escenario educativo un nuevo concepto, se trata de la calidad. Este es un concepto esponja, pues subsume la eficiencia, la eficacia, pertinencia, relevancia, etc. Hacia finales del siglo anterior los grandes estudios focalizaron sus esfuerzos en explicar elementos inherentes a uno o varios de estos conceptos. Esto supone una mirada en blanco y negro del fracaso escolar. Algunos investigadores comienzan a plantear la necesidad de orientar las investigaciones sobre el fracaso escolar. Por ejemplo, Poggi señala que con estos estudios:

surge el riesgo del reduccionismo instrumental, que supone entender la calidad sólo a partir de aquellos aspectos mensurables mediante pruebas estandarizadas. La principal consecuencia de este sesgo es el olvido o desprecio de aprendizajes de vital importancia, que difícilmente pueden evaluarse con estas herramientas. Si en contextos donde prima el reduccionismo instrumental fueran implementadas políticas basadas en incentivos ligados con los resultados de pruebas estandarizadas, existe el riesgo de empobrecer el sentido de la educación, en particular en las áreas curriculares más alejadas de las mediciones; pero que contemplan aprendizajes esenciales para el desarrollo integral de las personas y de las sociedades. Este aspecto plantea, especialmente, el desafío de generar prácticas evaluativas más comprensivas. (Poggi, 2008: 39)

La escuela se ha ido expandiendo y con ella la escolarización. En la medida en que esto ha sucedido surgió la necesidad de explicar, a través de diferentes estudios, los resultados obtenidos, los factores que inciden, positiva o negativamente, en el éxito escolar. En suma, aproximadamente quince años después de finalizada la Segunda Guerra Mundial se emprenden los grandes estudios estadísticos sobre el sistema escolar. A la par, estudios como el de Edgar Faure, *Crisis de la*

Educación, mostrarán los grandes cambios, las importantes transformaciones y las nuevas necesidades que una institución como la escuela dejaba ver. Entre 1970 y 1980 se agudizaría el debate sobre la democratización del acceso a la educación cuya base teórica sería el capital humano y en la década siguiente lo haría la calidad. Precisamente, en esta década los estudios estuvieron orientados a medir los resultados del aprendizaje y una gran política de cambio estuvo ampliamente marcada por la *educación para todos, los pilares de la educación del futuro, el aprendizaje a lo largo de la vida*. Iniciado el presente siglo, toda la política de medición acude a la racionalidad de la sociedad de control cuyas expresiones vemos consignadas en un lenguaje y nociones como *estándares curriculares, flexibilidad, aprendizaje de la ciudadanía, saber hacer, saber vivir con los otros, saber aprender, saber ser, pensamiento crítico*, etc. El reconocimiento del poder de la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje reorientará las funciones de la escuela e incluso afectará el ser de las políticas educativas. Así, por ejemplo, “antes se trataba de formar personas con conocimientos que sirvieran para toda la vida y ahora se buscan mecanismos flexibles que les permita a las personas aprender a lo largo de la vida” (Rivero, 2000: 106).

En general, la escuela, sus sujetos, prácticas, procesos, saberes e insumos comenzarían a ser nombrados con un concepto ambiguo, abierto, incierto, medible en cualquier caso: se trata del fracaso/éxito escolar. Esto acontece después de 1960 cuando las desigualdades, inequidades y la democratización del acceso a los estudios deviene un problema fundamental para la producción. Pero después de la última década del siglo anterior, todas las deficiencias del sistema serán vistas desde la calidad; concepto ambiguo, flotante y determinante para la globalización.

Fracaso escolar: ¿Un concepto?, ¿Un fenómeno?

Casi todos los estudiosos del fracaso escolar concuerdan en señalar que antes de la segunda mitad del siglo XX tal concepto no integraba el repertorio lingüístico de los especialistas. Esto porque los problemas escolares eran de otro orden, los Estados luchaban por sedimentar el sistema escolar y la escuela todavía la ataban raíces del siglo XIX. La escuela, en las primeras cinco décadas del siglo anterior, reflejaba las insuficiencias de un modelo social que oscilaba entre tradición y modernidad. En casos como el de Colombia, ella no acogía a todos los niños y niñas, era marcadamente segregacionista e insuficiente. Especialmente en nuestro país, la institución escolar de la primera mitad del siglo anterior sufría los efectos de la regeneración conservadora. En lo que corresponde a la escuela occidental, “en la primera mitad del siglo XX no se hablaba ni de fracaso ni de éxito escolar”

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

En efecto, la escuela, sus saberes, sus prácticas, comenzaron a ser percibidas desde la lente del logro/fracaso una vez se abrió la compuerta de los efectos escolares y se planteó el interrogante sobre sus resultados. Con el factor matrícula como reactor de las políticas educativas, la democratización y la igualdad asomaron en el registro explicativo y todo el esfuerzo público proponía impartir educación a la mayoría de niños y niñas. Antes de 1950 la investigación educativa dirigía sus esfuerzos a perfeccionar los métodos de enseñanza, explicar la socialización, escudriñar los valores que gobernaban a la institución escolar, apuntalar su registro público. Desde esta perspectiva la mistificación escolar es producto de una larga historia de métodos pedagógicos. Cuando hubo necesidad de equiparar sus resultados con los medios, fines y demandas, la escuela comienza a ser estudiada en el marco del conjunto de variables sociales y económicas.

En el preciso momento en que los cambios socio-económicos producidos después de la segunda mitad del siglo XX despiertan nuevas demandas e instalan otras realidades, se comienza a interrogar los efectos que produce la institución escolar en la trayectoria de los alumnos; la óptica de estudio se hace macrosociológica. Más precisamente, como resultado inexorable de la guerra, se inicia una nueva era de estudio sobre el conjunto del sistema escolar. En nuestra sociedad ella despertará fervientemente el interés político pues estaba llamada a mitigar los efectos del comunismo que ya se había instalado en la región. La escuela de la “Guerra Fría” estaba llamada a servir de dique de las previsibles insurrecciones armadas. En el marco de esta nueva realidad, la escuela colombiana sería un pilar para las políticas del desarrollismo. Ella debía cubrir, incluso, las deficiencias alimentarias que los sectores poblacionales más pobres padecían. Ciudad y campo mostraban una realidad escolar difícil y esto contrastaba con las políticas de industrialización emprendidas dos décadas después de finalizada la Segunda Guerra Mundial.

Como fenómeno social, el fracaso escolar aparece, a la vez, como una situación inherente a la función del sistema escolar, producto indiscutible de la mistificación escolar y como una realidad construida cuyas expresiones están unidas a un ideal específico de rendimiento, excelencia, éxito. Esto porque cuando la escuela se hizo necesaria, obligatoria y masiva creó sus propios códigos y símbolos siempre unidos a la excelencia, éxito, al logro. Códigos como el consumo, prestigio,

deseo, son incorporados al sistema escolar y repercuten en el conjunto del sistema social y económico. La teoría del Capital Humano, dominante en los años de postguerra, será incorporada a la institución escolar a través de los grandes estudios sobre la relación educación-desarrollo. La movilidad social, vía los citados estudios, encubre los códigos de excelencia y la escuela se hace necesaria. El fracaso escolar es, desde esta perspectiva, una construcción simbólica siempre ligada a los códigos de éxito y de excelencia. El símbolo del “hombre fracasado” no habita en el ideal escolar, allí se estudia para ser “alguien en la vida”. La escuela, desde esta visión, fabrica incluso el ideal de vida. En esta perspectiva, sociólogos como Perrenoud considerarían que el logro y el fracaso es un sistema de representaciones construidas por el mundo escolar según sus propios criterios y procedimientos de evaluación; los juicios de logro y fracaso remiten a normas de excelencia solidarias de un currículo cuyo contenido y forma influyen la naturaleza y amplitud de las desigualdades y, finalmente, el fracaso es también fracaso de la escuela; la fabricación del fracaso se mide en la contradicción entre la intención de instruir y la impotencia relativa de la acción pedagógica prevista. (Perrenoud, 1992: 85). Ciertamente o no, lo que se sabe es que la escuela acoge al niño y debe devolvérselo a la sociedad, a la fábrica o a la empresa, formado y capaz para el trabajo; incluso *domesticado* en sus modos de actuar, pensar y ver. Su posición en el mundo económico depende del capital cultural acumulado. Cuando esto no sucede, irrumpe la gran pregunta por el *fracaso escolar*.

Construido y nombrado este fenómeno, él fue mostrando que algunos abandonaban sus estudios, algunos sólo accedían a ciertos niveles y muchos reproducían sus condiciones de clase. A la par, el analfabetismo se acentuaba como un flagelo de grandes consecuencias especialmente para una sociedad organizada alrededor del capital y la acumulación. Esto último era más marcado en países como Colombia. Tal vez, la forma de organización de las actividades escolares regladas en un mismo tiempo generó un desequilibrio entre los niños y potenció la clasificación entre *buenos, regulares y malos*. La organización de los programas escolares por niveles y edades, fijó el ritmo del aprendizaje y aquellos que no lograban cumplir o satisfacer las necesidades del aprendizaje a través de las actividades propuestas inmediatamente entraban en la categoría del “fracaso”. “La fijación de un tiempo uniforme en cada una de las etapas del aprendizaje engendra diferencias entre los alumnos y conduce a etiquetar como “en dificultad” aquellos que no progresan al mismo ritmo que los otros” (Kahn, 2011: 60). En este marco de programas, ritmos y tiempos se fue gestando, entre otras, nuevas pedagogías. El ritmo escolar expresa todo el engranaje simbólico de una vida colonizada por el éxito.

Así, entonces, repitencia, abandono, democratización, desigualdades, trayectorias, selección, movilidad social se reagruparían en un fenómeno construido y servirían para mostrar la existencia de un hecho ciertamente desconcertante para el positivismo escolar. En este ámbito se gestará, en términos más o menos universales, la forma de nombrar al fracaso. Si bien es cierto que los esfuerzos por definirlo a través de la asignación de índices y categorías fueron sostenidos; hoy difícilmente se puede tener un acuerdo generalizado sobre qué es el fracaso; se conocen sus expresiones, pero se divaga sobre su definición:

la ambigüedad y las interpretaciones diversas que se dan del llamado fracaso escolar exigen ciertas precisiones previas. ¿Quién es el que fracasa? ¿El alumno, el maestro, la escuela, el sistema educativo? o ¿qué parte es atribuible a cada uno de ellos? En un planteamiento más radical se podría preguntar incluso, si existe tal fracaso, qué hay de justificado, y cuáles son el fundamento y las razones que determinan el descontento, generalizado, en tomo a los resultados de la educación (Blat, 1984: 8).

Ahora bien, múltiples son las causas de este fenómeno. Algunos especialistas se refieren a causas socioculturales, institucionales, psicológicas (Gabarró, 2010: 23), otros escudriñan el currículo, los insumos escolares, la formación del profesorado (LLECE, 2008). La igualdad de oportunidades en el proceso escolar es otro de los temas claves para medir los efectos positivos o negativos de la escolarización. Ella alude a las mismas posibilidades para los estudiantes y la igualdad en el acceso se refiere a la superación de los dispositivos encubiertos de selección. (Marchesi, 2000: 40). El tema de la igualdad en el acceso a la educación marcaría el derrotero de las políticas después de 1990 (Reimers, 2002), aunque una educación para todos, en igualdad de condiciones, esté lejos de cumplirse. El fracaso escolar reunirá en su seno dos cuestiones importantes que antes de 1960 eran estudiadas por algunos sociólogos. “Se trata de la exclusión social de la escolarización y el de la existencia de una fracción, más o menos importante, de alumnos que no satisfacían las exigencias propias de los niveles escolares en el que se encontraban inscritos” (Rochex, 2001:340). En general, lo que se nombra como fracaso no es sino la inadecuación entre principios, medios y resultados del saber escolar, los que a la luz de las políticas educativas generaran consecuencias más o menos desconcertantes que afectan, directa y de forma negativa, los esfuerzos tanto financieros, como sociales y humanos, mitigando así las expectativas de las personas, condenándolas a la exclusión. Para muchos, “fracaso escolar es toda insuficiencia detectada en los resultados alcanzados por los alumnos en los centros de enseñanza respecto de los objetivos propuestos para su nivel, edad y desarrollo, y que habitualmente se expresa a través de calificaciones escolares negativas” (Martínez-Otero, 2009:69).

Planteado el problema como un fenómeno que atraviesa el conjunto del sistema y altera la *tranquilidad* de la institución escolar, muchos autores han propuesto sugestivas iniciativas para interpretarlo o para solucionarlo. La regla común de este fenómeno consiste en mostrar la intervención de variables exógenas y endógenas. Con frecuencia se introducen hipótesis centradas en los insumos, otras intentan mirar las relaciones pedagógicas, los índices de inversión y muchas otras dirigen el lente a las políticas públicas. En verdad, la variedad de propuestas es muy amplia y tiende a crecer con el tiempo, máxime cuando las relaciones entre sujeto-saber-mundo se vuelven complejas. Así, por ejemplo, algunos consideran que el fracaso escolar no es sólo el resultado del arbitrario cultural como tampoco, exclusivamente, producto de las relaciones de clase ni de las posiciones frente a la cultura.

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

Después de haberse introducido en el ámbito escolar los *pilares de la educación*, múltiples estudios consideraran como prioritario la necesidad de afianzar el trabajo pedagógico en torno a las competencias y habilidades requeridas para el mundo que hoy vivimos. En términos de propuestas para combatirlo, los trabajos son aún más extensos. Ellos van desde la formación docente, la reingeniería de los administradores, hasta llegar a plantear la necesidad de adecuar los programas estrictamente a las demandas del mercado. Esto último es concomitante con el auge de las competencias y la marcada orientación pedagógica de corte conductista que se le ha dado a la institución escolar después de 1990. Citando a Martha Nussbaum, Sánchez señala, por ejemplo, que para evitar el fracaso es necesario trabajar en tres habilidades: “examen crítico de uno mismo, razonar lógicamente poniendo a prueba lo que uno lee o dice desde el punto de vista de la solidez del razonamiento y desarrollar la capacidad de verse a sí mismos no sólo como ciudadanos pertenecientes a alguna región o grupo sino, también y sobre todo, como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de conocimiento y mutua preocupación” (Sánchez, 2009:35-37).

Ya en la era digital, problemas referidos al uso de las tics vienen a sumarse al estudio de ese fenómeno. Desde la perspectiva del sujeto “las representaciones

construidas acriticamente sobre los niños y los jóvenes como súper usuarios de las tic que dificultan la comprensión de su mundo y sus necesidades más allá de aspectos puramente técnicos. La incapacidad de la escuela y de las políticas sociales para favorecer el desarrollo de competencias informacionales que garanticen la inclusión de los jóvenes en la vida ciudadana” (Cabra y Marciales, 2009:122). En verdad, “los niños y los adolescentes de hoy en día proceden de un mundo y de un entorno radicalmente distinto al que han conocido las generaciones anteriores. La escuela hace tiempo que dejó de ser para ellos la principal fuente de acceso a la información y al conocimiento. Si a eso añadimos su condición de nativos digitales el conflicto está servido. La escuela que tenemos es una institución moderna en un mundo desde hace tiempo posmoderno”. (Feito, 2009: 150)

De las grandes encuestas a las orientaciones teóricas

Como resultado de un número considerable de estudios estadísticos efectuados entre 1950 y 1970 surgirán los enfoques teóricos que continúan dominando, en cierto modo, las grandes explicaciones sobre fracaso escolar. En Europa Occidental y Norteamérica, particularmente, se crearon grandes instituciones encargadas de realizar las evaluaciones del sistema escolar (OCDE, I.N.E.D (Francia), Informe Coleman (USA), Informe Plowden (Gran Bretaña), etc.). Las grandes encuestas permitieron recolectar una inmensa suma de datos sobre la escuela, los resultados escolares de los niños, las relaciones entre escuela y clases sociales, factores lingüísticos, etc. La base de los estudios buscaba conocer aquellos elementos que intervenían en las desigualdades escolares y acentuaban las desigualdades respecto del acceso y permanencia en el sistema escolar. Tres países, principalmente, emprendieron este arduo trabajo estadístico del cual se generaría lo que durante las décadas de 1960 a 1980 se conoció como la *sociología de las desigualdades escolares*. En un gran esfuerzo de síntesis, Fourquin (1979) señala la importancia que tuvo el estudio longitudinal financiado por el Instituto Nacional de Estudios Demográficos (INED) el cual buscaba conocer los mecanismos aplicados en la orientación de la selección escolar, permitió la observación, durante diez años consecutivos, una cohorte de 17.461 estudiantes que habían terminado el segundo año del curso medio (CM2) equivalente en nuestro sistema escolar al 5º grado de educación básica. Este estudio centró su mirada en aspectos como el sexo, la edad, nivel de logro en el curso, residencia, medio geográfico y social, expectativas de los padres y opiniones de los profesores sobre el porvenir de los alumnos. Los efectos de muchas de estas variables inciden más y negativamente en los resultados escolares de los niños de clases populares.

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

Cuatro grandes campos y modelos teóricos

Estos estudios definirían, progresivamente, grandes campos y serían la génesis de los grandes marcos paradigmáticos del fracaso/logro escolar. Sin pretender exhaustividad, podemos decir que se crearon cuatro grandes campos problemáticos. El primero se conocería como *aspiraciones educativas* en la cual se recogían las oposiciones de las clases sociales respecto a la importancia o no de los estudios escolares. La segunda gran variable apuntaba a descodificar los indicadores que desde la perspectiva del *clima familiar* incidían en el logro escolar. En tercer lugar, y más centrado en el lenguaje, emergería el campo de los *códigos sociolingüísticos y el control social en el logro escolar* y, finalmente el *déficit cultural, la desigualdad cognitiva y la compensación*. “La nueva sociología de la educación

británica se interesaría cada vez más en los procesos efectivos que tienen lugar en las escuelas y en las clases, los contenidos de saber incorporados en los programas y los cursos cotidianos de los actores” (Fourquin, 1990: 103-104). En este contexto, los trabajos de Basil Bernstein y Michel Young fueron importantes. La teoría de los dos códigos lingüísticos impulsada por el primero buscaba explicar dos modos de relación con el lenguaje y con el mundo. El código restringido, designado primitivamente como “lenguaje común” y el código elaborado o “lenguaje formal”. (Bernstein, 1994: 30ss). La experiencia de Bernstein consistió en aplicar un mismo texto a niños y niñas de orígenes sociales diferentes lo cual le permitió constatar la diferenciación de un lenguaje más suave en las categorías gramaticales, una frecuente utilización de indicadores hipotéticos en los niños y niñas provenientes de las clases superiores respecto a los niños y niñas de las clases populares, especialmente de la clase obrera. Las diferencias eran fuertemente marcadas. El uso del lenguaje denota un sofisticado e imperceptible sistema de control fuertemente unido a los símbolos de clase. Tal uso, expresado en la construcción verbal y escrita del lenguaje, tiene efectos en los procesos cognitivos de los estudiantes y, en consecuencia, efectos en las trayectorias escolares de los estudiantes, sus motivaciones y logros. El cuarto gran campo alude al *déficit cultural*, la *desigualdad cognitiva* y la *compensación*. En general, en este campo postulaban los investigadores que la privación verbal se traducía inmediatamente en déficit o handicap cognitivo. A esto se sumarían las investigaciones sobre las motivaciones, las actitudes, la personalidad y las estructuras cognitivas, las cuales desencadenarían el instrumental compensatorio tipo clases remediales e incluso los test de conocimiento actitudinal de los estudiantes el cual permitía detectar los desajustes en la personalidad del niño y las deficiencias culturales respecto de los códigos escolares. El déficit cultural fue una de las teorías más criticadas por los pedagogos especialmente por su marcada orientación “fatalista” pero también por su fuerte orientación al control de las actitudes y aptitudes que debían poseer los niños y que eran requeridas por el sistema escolar. En general, estos cuatro grandes campos fueron enriqueciéndose con la investigación lo cual les permitió, desde referentes teóricos distintos, construir tres grandes paradigmas o modelos de referencia.

Tres grandes marcos paradigmáticos

En efecto, los campos anteriormente descritos propiciaron tres grandes marcos de referencia o paradigmas a partir del análisis de los datos obtenidos en las grandes encuestas alimentando así el acervo teórico y paradigmático de la *sociología de las desigualdades escolares*. Estos modelos son: conflictual (político-ideológico) propio a la reproducción, factorial y sistémico. El primero generaría dos vertientes. Una

fuertemente unida a la teoría del capital humano y el funcionalismo, postulará que la función selectiva de la escuela y la preparación de los actores para el efectivo desenvolvimiento en una sociedad jerarquizada no es sino la prueba de que la escuela tiene y cumple esa función, vía la socialización y la enseñanza de competencias requeridas en el mercado laboral. Esto tiene que ver con el desarrollo de la sociedad industrial de postguerra y el auge de nuevas demandas profesionales como el nacimiento de nuevas profesiones, códigos y estatus socio-profesionales. La educación es considerada una inversión altamente productiva. En esta medida, los resultados obtenidos a través de los estudios sobre la desigualdad de acceso y permanencia en el sistema escolar son considerados insoportables pues generan efectos negativos en las políticas del desarrollo. Así, la igualdad de oportunidades y sus resultados contrarios llevan a los teóricos del capital humano y tecnofuncionalistas a proponer, entre otras, una fuerte inversión en capital pedagógico y de saber. El segundo está estrechamente unido a la reproducción de las condiciones de clase. “El axioma principal planteará que la escuela no selecciona a los más capaces, los más productivos, sino a los más conformes respecto de las representaciones y expectativas de un grupo particular, en rigor a quienes disponen del poder de control en el sistema educativo y ejercen este poder con miras a conquistar o acrecentar el poder y los privilegios en el seno de la sociedad” (Fourquin, *ibíd.*: 45) En el marco de este axioma, investigadores de Estados Unidos y Francia impulsarán diferentes interpretaciones de los datos escolares en los siguientes aspectos: primero, se produce una interpretación de la estratificación educativa apoyándose para ello en los presupuestos de clase y poder postulados por Weber y Marx. La institución escolar reproduce las condiciones de clase y está al servicio de la más poderosa; ella emplea funcionarios siempre dispuestos a “funcionar” (ser funcionales) al servicio de la clase dominante y en esto es un aparato ideológico del Estado. Segundo, se genera una interpretación del sistema escolar en su función de exclusión y selección lo cual conduce a ver dicha función como una construcción estratificada del sistema escolar y, tercero, la escuela aparece como una institución cuya selección reproduce las condiciones de clase. En esta última se inscribe el trabajo de Pierre Bourdieu, realizado hacia finales de 1960 y del cual se conocerán dos importantes libros: *Los Herederos* y *La Reproducción*.

El estudio de la escuela desde su interior será conocido como *sistémico*. Este modelo se inscribirá en la movilidad social cuyo interés, contrario al modelo precedente, situará sus análisis en torno a la medida de los efectos y el análisis de los procesos. La escuela y los procesos de escolarización corresponden al ideal de la sociedad industrial liberal. Este modelo explica un conjunto de variables y es global. Se apoya en los datos estadísticos (acceso a los estudios, evolución de los efectivos escolares y la composición social de la población escolar, acceso

al empleo y estatus sociales) pero también recoge datos sociológicos como los mecanismos generadores de desigualdad (Fourquin, *Ibíd.*: 449-52). Este modelo insistirá en que las desigualdades sociales son inherentes al sistema escolar y que las decisiones de estudio, permanencia y éxito dependen de la manera como el sistema funcione en relación con el empleo, el estatus, los códigos sociales y a las posiciones de clase y profesión.

Teorías aún de actualidad

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

La *Teoría del código lingüístico* cuya génesis tuvo lugar en Gran Bretaña, especialmente a través de los trabajos de Bernstein, Young, Esland y Keddie inspirará una suma considerable de reflexiones en los Estados Unidos. Esta teoría aparecerá en la base de los nuevos estudios que tienen lugar después de 1970 en Gran Bretaña especialmente en el marco de la Nueva Sociología Británica (1970) producto, igualmente, de la conferencia anual de la Sociedad Británica de Sociología, evento importante del cual resulta publicado, un año después, el libro

clásico coordinado por Michel Young: *Conocimiento y Control*. La importancia de este enfoque cuya trascendencia ha inspirado múltiples y valiosos trabajos en nuestro país - por ejemplo, la introducción de la teoría de Bernstein por parte del profesor Mario Díaz Villa en Colombia, muchos trabajos de interpretación de la organización, clasificación, selección de saberes vía el currículo y la teoría de los dos códigos ha permitido conocer ciertas realidades del sistema escolar y no solamente en los niveles de la educación básica - . Las fuentes teóricas de esta nueva sociología de la educación son la fenomenología social y la interacción simbólica. Entre sus aportes se pueden observar los siguientes: el forjamiento de una teoría del currículo entendido como una forma de organización y de legitimación del saber, especialmente en los trabajos de Bernstein y Michel Young. El análisis de las representaciones y perspectivas subjetivas de los profesores como profesionales de la transmisión del saber y el estudio de los procesos de interacción pedagógica (Esland y Keddie). Para Bernstein, la manera como una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa los saberes en las instituciones de enseñanza refleja la distribución del poder en su seno y la forma como se encuentra asegurado el control social de los comportamientos individuales (Fourquin, 1983: 108). Este supuesto permitirá estudiar y conocer los esquemas organizadores (códigos) de los saberes escolares que gobiernan a la vez los modos de coexistencia en el currículo (clasificación) y las modalidades pedagógicas de su transmisión. Young, por su parte, se interesó en la jerarquización de los saberes escolares desde una perspectiva del prestigio y la rentabilidad social. Estos saberes guardan estrecha relación e interés en los procesos de selección escolar y de demanda de estudios, revelando lo que Young consideraba como los más atractivos para el poder de clase. La enseñanza de los saberes determinados corresponde al ejercicio del control del conocimiento. Uno de los conceptos importantes en la perspectiva de este sociólogo se conocerá como “la política del saber escolar”. Esland centrará su mirada en la compartimentación e integración del currículo a partir de las ideologías profesionales, sistemas de interpretación y sistemas epistemológicos a los cuales se adhieren por lo general los profesores. En general este sociólogo insistió en el carácter socialmente construido de los saberes escolares, el universo simbólico compartido, conjunto típicos de preguntas, procedimientos y respuestas socialmente aceptadas cuyo arbitrario definiría las diferencias entre las instituciones escolares. Desde una perspectiva más interna del comportamiento del profesorado en el aula, Keddie, especialmente a través de la observación de la clase y las entrevistas realizadas, extrae las discordancias entre el discurso pedagógico teórico del profesorado y los presupuestos verdaderos puestos en marcha en la práctica cotidiana del aula de clase. La clasificación estereotipada de los comportamientos y expectativas de los alumnos en su curso escolar permitirá comprender la jerarquización de los saberes escolares considerados, desde la perspectiva de los estudiantes, como buenos y óptimos.

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

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

En el corazón de la acción pedagógica que ejercen los agentes se encuentra un doble arbitrario: el que instituye la relación pedagógica y el de los mensajes transmitidos. La acción pedagógica reproduce, a través de la imposición de representaciones legítimas, las oposiciones de clase. En la medida en que se perpetúa el arbitrario cultural dominante se reproducen las relaciones de fuerza entre las clases, especialmente de aquella cuyo arbitrario cultural la ha ubicado en una posición dominante. Pero la teoría de la reproducción también reconoce la autoridad pedagógica, la autonomía relativa y el trabajo pedagógico. Las dos primeras son las condiciones sociales de ejercicio del poder de violencia simbólica o la fuente de su legitimidad y la segunda, se despliega a la vez, en una acción pedagógica primaria de la cual nace el habitus. “Viviendo en un contexto social determinado, cada individuo se dota, a lo largo de las experiencias de la infancia y juventud marcadas por los gustos y los estilos de vida familiar, de un habitus específico, que en general, da cuenta de la manera como él asimilará, bajo formas de aspiraciones y modos de actuar, todas sus experiencias posteriores”. (Van Haecht, *ibíd.*: 21). “El habitus asegura la presencia activa de las experiencias pasadas las cuales se registran en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, pensamiento y acción, ellas tienden, más que todas las reglas formales

y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo” (Bourdieu, 1980, 91).

Este conjunto de disposiciones juegan un rol determinante en los procesos de escolarización y muestran, según el concepto de campo, los movimientos de los sujetos acorde con las reglas y las prácticas. El habitus está presente en la lógica de la práctica, o está contenido en ella, y se entiende como la tendencia que manifiestan los individuos para actuar de manera regular en razón del sistema de disposiciones y predisposiciones. La metáfora del juego es importante en la explicación del concepto de habitus, pues en un campo los sujetos despliegan un conjunto de saberes limitados en un espacio y cuyas posiciones y disposiciones reactivan el ambiente del juego el que a la vez está sometido, dominado, controlado por un conjunto de reglas. La posición que ocupan los sujetos en el campo también da cuenta de sus prácticas y ellas se diferencian precisamente por dicha posición. En un sentido amplio, la teoría de la reproducción, con estos y otros elementos, intenta explicar los procesos de reproducción siguiendo el axioma según el cual en los universos sociales donde se oponen y reactivan a través de interacciones personales las relaciones de dominación y aquellos universos donde dichas relaciones son opacas debido a la mediatización a través de mecanismos objetivos e institucionalizados como el escolar, definen más o menos la autonomía de los campos y, por esta vía, hace que los detentores de los medios para dominar las estrategias, puedan dominar a las personas. Así, entonces, las relaciones de poder y de dependencia de los agentes se objetivan a través de los títulos socialmente valorizados y los puestos socialmente definidos. “La institución escolar, como institución legitimadora del poder de clase, contribuye a la producción y distribución de estos atributos sociales a lo largo de las generaciones” (Van Haecht, *ibíd.*: 24). Desde esta perspectiva, el funcionamiento del sistema escolar reproduce, pone a funcionar, como función, a la inculcación y la reproducción del arbitrario cultural y ella debe garantizar su auto-reproducción ejerciendo una vigilancia constante sobre las condiciones que le permitan ejercer dichas funciones y de la cual emerge la auto-reproducción de clase y de institución pedagógica. “La escuela siempre excluye, pero ella excluye (...) de forma continua, a todos los niveles del cursus escolar y guarda en su seno aquellos que excluye, contentándose con relegarlos en especialidades más o menos desvalorizadas” (Bourdieu y Champagne, 1992: 73). El concepto de capital cultural será importante para los estudios sobre el fracaso y éxito escolar. El mismo Bourdieu señalaba que “el capital cultural se impuso, primeramente, como una hipótesis indispensable para dar cuenta de la desigualdad de las capacidades escolares de los niños provenientes de diferentes clases sociales en relación con el “logro escolar; es decir, las ganancias específicas que los niños de diferentes clases sociales y fracciones de clase pueden obtener en el mercado escolar en la distribución del capital cultural entre las clases y las

fracciones de clase” (Bourdieu, 1979: 3). A la vez, el capital cultural presenta en la teoría de este sociólogo francés tres estados: el *incorporado* que se expresa bajo la forma de disposiciones durables del organismo, *objetivado* que recubre el conjunto de bienes culturales (obras de arte, libros, diccionarios, etc.) y el *institucionalizado* el cual le confiere al capital cultural formas originales y que se materializa a través de los diplomas. En general, en el contexto francés, esta teoría ha sido muy fecunda pues ha nutrido los estudios sociológicos sobre la escuela e incluso se podría hablar de una *sociología de la reproducción*.

En definitiva, el fracaso escolar es un fenómeno complejo cuya manifestación sólo observamos a través de resultados inesperadamente adversos a las expectativas de la institución escolar; sus metodologías de estudio sólo se han interesado en observar factores macro y micro escolares muy puntuales. Frente a esta larga tradición, ha emergido una teoría que intenta explicar las relaciones de saber desde la perspectiva del sujeto; ella contesta la dualidad en la medición del saber. Incluso, esta teoría quiebra la mirada oficial que organismos internacionales tienen sobre este fenómeno y esto porque el asunto no consiste en situar exclusivamente el aparataje metodológico para explicar si los estudiantes se apropian el saber y qué saben hacer con lo que aprenden. En estricto sentido, la teoría oficial busca explicar únicamente los saberes disciplinares aprendidos en un año escolar y descarta otros saberes de base, saberes no oficiales. De hecho, en la vida todos los seres humanos aprendemos algo incluso por fuera de la institución escolar. La perspectiva impulsada por Bernard Charlot sobre la manera de entender este fenómeno vago llamado fracaso escolar impone “analizar, cómo es la relación con el saber por parte de los jóvenes, para poder facilitar el paso de una relación binaria (se sabe o no se sabe) a otra progresiva (se sabe pero se puede saber más y mejor)” (Blanco y Ramos, 2009:105). Por ese mismo motivo se hace necesario situar en otro registro la mirada sobre este fenómeno.

las dimensiones personales, emocionales y biográficas, esenciales en la composición del fracaso y en cualquier intento de comprenderlo y trabajar para erradicarlo suelen quedar en la sombra. Las fotografías ofrecidas hablan de resultados, pero pasan por alto las vivencias personales y las representaciones sociales, así como también los factores, relaciones y dinámicas escolares donde se obtienen y certifican los suspensos y aprobados. Los resultados totalizadores y finales que suelen levantar acta del fracaso, hacen invisible lo que fue sucediendo en las etapas intermedias, la calidad o la penuria de la vida escolar de los estudiantes: desinterés, desenganche, falta de sentido, incomprensión, sufrimiento, inseguridad. Igualmente ocultan las formas en que los profesores viven y ejercen la docencia, qué es lo que enseñan, cómo y por qué, qué valoran, evalúan y cómo, o qué es

lo que ha ido pasando en el interior de las escuelas, cuál es su atmósfera institucional, profesional, intelectual y humana, o cuáles las relaciones que sostienen con las familias y las comunidades de referencia. Tales omisiones limitan seriamente la comprensión de los éxitos y los fracasos escolares. Y, desde luego, tienden a ocultar cómo y por qué la educación es un ámbito secundario en el contexto de las estructuras, políticas y dinámicas sociales gobernadas por los imperativos de las rentabilidades económicas, la precariedad de las condiciones de vida de muchas familias o la banalización cultural. (Escudero, González y Martínez, 2009: 46).

Por el momento diremos que la actividad-acción-relación *al Saber* se ocupa de los saberes escolares pero desde una posición no oficial y no mira el fracaso escolar en blanco y negro. Este enfoque teórico es el que hemos retenido en esta investigación. En relación con el fracaso escolar, objeto implícito de nuestra investigación, podemos decir que existen varias teorías inspiradas o generadas en el marco de los grandes estudios que tuvieron lugar entre 1950 y 1960 en Inglaterra, Francia y Estados Unidos. Gracias a la enorme suma de datos, los sociólogos se dieron a la tarea de interpretar dicha información y esto les permitió forjar, cada uno a su modo, las teorías que han prevalecido como paradigmas explicativos del fenómeno del fracaso escolar. Otro aspecto importante es el hecho de la fabricación de este fenómeno y creemos que esto ha sido posible gracias a las teorías sociológicas del fracaso. Igualmente, los factores que inciden en el logro y fracaso son del orden lingüístico, racial, económico, de posición de clase, pero también unido, fuertemente a las prácticas pedagógicas y las representaciones de los agentes y actores. Tal vez, el elemento común es la mirada a los contenidos enseñados, vehiculizados, formalizados como sistemas complejos de distribución, agenciados en beneficios de la posición de clase, regulados en términos de una política de democratización y de acceso igualitario a ellos propios de la postguerra. En efecto, después de 1960 se entroniza en el discurso de las políticas públicas en educación un conjunto de nociones como meritocracia, igualdad de oportunidades, educación para el desarrollo, escuela para todos, que daban cuenta, de la transformación de la institución escolar cuyos efectos interpelan hoy nuestras representaciones.

Saber escolar, contexto y calidad

Las teorías sobre el fracaso/éxito escolar mantienen una importante vigencia en los estudios más recientes y se agrupan en dos corrientes. Una considera que la estructura social, económica y política incide en el fracaso escolar cuyos factores pueden medirse a través de las condiciones de pobreza, marginalidad y adscripción laboral temprana. La otra considera que es al interior de la escuela donde se construye este fenómeno (Román, 2013: 37-38). En general, los estudios se inscriben en un ambiente de reformas de los sistemas educativos y buscan medir la calidad de la educación y recogen las dos variables. Es el caso por ejemplo de TIMSS o los realizados por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Si bien los estudios buscan medir los logros alcanzados por los estudiantes de básica primaria, secundaria y media, el fracaso aparece derivado de las insuficiencias en el dominio de las competencias en las áreas de lenguaje, matemáticas o ciencias y en lo que los niños y niñas saben y saben hacer con lo que conocen. El tema de la retención, la repitencia, la deserción o el analfabetismo integran también las preocupaciones de instituciones como el Ministerio de Educación Nacional y esto porque son objeto de las políticas de calidad educativa.

En la década de 1990 se da inicio en América Latina a los estudios de medición de los factores asociados al rendimiento escolar de los estudiantes de educación básica y se crearán los sistemas de evaluación de la calidad escolar cuya sigla en Colombia es SABER y algunos países, como el nuestro, han participado en pruebas internacionales (TIMSS y PISA). Estos estudios responden, por lo general, a los lineamientos trazados en informes mundiales como el de *La crisis mundial de la educación: Un análisis de sistemas*; el informe *Aprender a ser; Educación para todos; Aprender a vivir juntos*; y *El informe de la vida*. Estos informes tuvieron lugar en las últimas tres décadas del siglo anterior.

La calidad será el concepto clave en materia de medición de los resultados escolares y las competencias el territorio de observación. Estos conceptos servirán para medir también la eficiencia, la eficacia, la equidad. En cuanto a las políticas

educativas, éstas apuntan a solucionar las deficiencias del sistema nutriéndose de un subsistema de evaluación nacional e internacional el cual le permite conocer, entre otros aspectos, los niveles de aprendizaje de los niños y las niñas: “El auge de las evaluaciones de rendimiento de los estudiantes, con el fin de determinar el grado de eficacia de los sistemas educativos y mejorar la calidad de la educación, obedece también a la importancia otorgada en la sociedad actual al uso de la evaluación para demostrar en qué medida han sido logrados los objetivos educativos; siendo fundamental que los estudiantes aprendan lo que está establecido en los diferentes niveles”. (Valdés, 2008: 18). La comparación se vuelve un tema clave al permitir medir los logros y/o retrocesos en materia de aprendizajes. Podríamos decir que todo se resume en conocer qué aprenden los niños y las niñas, cómo lo están haciendo, cuáles son los niveles de desempeño y qué factores exógenos y endógenos intervienen en los resultados.

Cambios en la educación

La década que sigue al afianzamiento de importantes teorías sociológicas sobre el fracaso y éxito escolar conocerá cambios fundamentales en los sistemas educativos. Dichos cambios requieren situar las prácticas de verdad que rigen el soberano discurso disciplinar de la escuela. Señala Martínez (2009) que desde el siglo XIX la educación se dispuso en el escenario de la escuela sobre tres campos: las instituciones, las personas y los discursos pedagógicos. Estos planos serán claves en la disciplina del sujeto y en el control de su subjetividad. Incluir, volverlo productivo, civilizarlo, controlarlo, hacerle creer que sólo a través de la escuela él puede adquirir las bases morales, las herramientas de saber, las disposiciones para funcionar, remitiéndolo constantemente a vivir en un ambiente abierto e incierto. La sensación de la sociedad abierta, del espacio sin fronteras crea también su encierro. Este régimen de verdad de la educación como sistema disciplinar, ya lo señalamos en el capítulo anterior, cambia con el despliegue de la sociedad de control. En este escenario, la educación reproduce un discurso de calidad. Este es su régimen de disposición, su verdad de funcionamiento, su práctica de saber hoy.

A partir de 1980 los discursos educativos se redefinen en términos de saber, conocimiento, tecnología, mundo red. Sus fundamentos clásicos se debilitarían pues la educación como actividad humana va dejando atrás el romántico principio liberador y de autonomía para ser hoy un sofisticado sistema de domesticación (Sloterdijk, 2000). Mejor aún, los principios clásicos que explicaban el acto de educar del cual se desprenderían importantes estudios filosóficos y novedosas teorías pedagógicas se reorientan en una economía dominada por la incertidumbre. Para un mundo donde el *proyecto* determina el modo de vida de cada uno, la educación no puede sino transmitir los saberes necesarios para que el proyecto

no se desborde en esperanzas injustificadas. Cada conocimiento debe responder al gran *proyecto* del individuo; la vida se fabrica de este modo y esto porque el conocimiento es un menú cuyos ingredientes responden a las demandas del mercado. La educación regula los límites de cada individuo y mistifica los principios de rentabilidad. El conocimiento de sí inherente a los fines de la educación clásica se transforman, su territorio cambia, sus medios se desplazan, sus mecanismos se modifican. La educación del sujeto deja de ser una búsqueda de sí y deviene simplemente funcionamiento. Funcionar antes que interrogar es el nuevo orden de la educación. Un ser educado funciona y para ello se prepara, adquiere, integra en su repertorio de estrategias los saberes necesarios para jugar más y mejor en un escenario de posiciones y luchas. Sutil *juego de sí*, cuya apariencia definen las posiciones de clase, las actitudes del actor, las disposiciones respecto de la masa, las estrategias de la actuación y cuyos engranajes están siempre dispuestos a operar como apariencias de existir. Cada uno va tras el mejor conocimiento pues haciéndolo construye una esperanza e integra las competencias requeridas que le permitan actuar y ser visto en la gran escena de las apariencias. El mundo abierto es un objeto cerrado; una vitrina que expone, a la vez, estilos de saber y posturas del cuerpo. Lo inteligente del conocimiento se hace instrumento pues saber actuar es la nueva práctica del sistema de apariencias. En este nuevo régimen de saber, el conocimiento deja de ser público y deviene privado, se hace mercancía siempre dispuesta a ser adquirida en un complejo sistema de oferta y demanda. El conocimiento también se adquiere en la red.

Otro elemento clásico debilitado tiene que ver con el ser *intelectual*. La inteligencia del genuino intelectual se ve alterada por la práctica que consiste en consumir vorazmente información fragmentada; en esto también la apariencia es una postura y un juego calculado. El ser *informado* es producto de la sociedad red, el ser intelectual, genuino crítico de la vida, audaz pensador de problemas y agudo observador de las realidades es un espécimen cada vez más raro. El experto asume la posición del intelectual, él funciona según la demanda y siempre está dispuesto a ofrecer lo mejor de su repertorio de saber, a él se le consulta y se le escucha pues su voz es el eco de una racionalidad siempre dispuesta a solucionar los ajustes del sistema. Cómo conocer, para qué conocer son interrogantes de un pasado inmediato. Lo que importa hoy es la capacidad que un sujeto adquiere para movilizar un conjunto de saberes en función de determinados problemas y en esto la educación se ha vuelto un poderoso sistema de reglas, métodos y estrategias. Con esto se ha fragilizado o reconducido lo mejor del principio clásico de la formación de sí. Incluso, el pensamiento crítico, gran objetivo de la educación contemporánea, puede ser también la mejor forma de expresión de la actuación del sujeto en un mundo de apariencias y exigencias complejas; este tipo de pensamiento es concomitante con la sociedad compleja y una economía incierta.

Siendo la educación la base del desarrollo social, cultural, económico de un país, ella será objeto de un examen global sobre sus resultados. A este sofisticado sistema de observación se le agregarán otros registros, otros índices, sutiles indicadores de medición. Niveles de inclusión, calidad, eficiencia, eficacia, en resumen: el gran juego del control. La comparación entre países, disciplinas, estratos, género, conocimientos, saberes, responde a esta nueva ingeniería del sistema siempre dispuesto a dar cuenta de los avances o retrocesos, alcances y resultados. Pero esto tiene una explicación y es que después de 1980 cuando la sociedad de control afianzó los sofisticados medios de previsión, la educación comenzó a ser objeto de una evaluación constante. El nacimiento de esta nueva racionalidad también tiene su explicación en el surgimiento de la globalización que la década de los 80's vio nacer. El neoliberalismo, materia política del discurso globalizador, introducirá un sofisticado sistema de medición a través del cual cada elemento que interviene en el proceso escolar es cuidadosamente observado, monitoreado, con el único fin de ponderar el equilibrio entre resultados y expectativas trazadas en las metas educativas. El sofisticado sistema de medición recurrirá a la planeación y la gestión estratégica redefiniendo los modos de administración de las instituciones escolares. Una nueva racionalidad dominará el *ethos* de la escuela y esto porque cada elemento del microsistema es integrado cuidadosamente al macrosistema; cada elemento es monitoreado a través de parámetros altamente definidos. Estos se conocen como *estándares de calidad*.

En su conjunto, la organización escolar no escapa al sofisticado sistema de control y cada actor es llamado a integrar las prácticas de liderazgo; la eficiencia del sistema deja de ser producto de una política plana. Los formatos se imponen como mecánica de gestión, la planificación es un asunto constante y la gestión estratégica un medio eficaz de calidad. Después de la caída del Muro de Berlín, la educación es objeto de un sofisticado sistema de monitoreo; ella debe responder a las macropolíticas de una economía altamente competitiva. En efecto, entre 1980 y 1990 se reorientan las finalidades de la educación y se fijan los saberes de base que todo niño debe dominar para poder participar en una economía altamente compleja. Estos saberes desplazan el tradicionalismo pedagógico porque la sola enseñanza es insuficiente para responder a una economía cada vez más compleja y competitiva. El aprendizaje aparece como el epicentro de una sociedad que hace del conocimiento la materia prima más importante de la producción.

En este orden, nuevas categorías se suman al largo y complejo fenómeno del fracaso y éxito escolar. La deserción aparece como un problema, aunque nada novedoso, se fija como uno de los elementos centrales a combatir después de los años 1980. La repitencia continúa siendo un indicador, los años de escolaridad que reciben las generaciones jóvenes se traducen en tasas de cobertura bruta y neta, los índices

de gasto e inversión aún conservan un lugar privilegiado en materia de políticas públicas. Al analfabetismo de grandes capas de la población le será incorporado un nuevo registro, lo digital. Ya no sólo es analfabeta la persona que carece del saber lector y escritural, sino también quien no posee un dominio mínimo de la tecnología informática. El tema novedoso, si así lo podemos calificar, es el de la calidad, como ya dijimos, concepto complejo y esponjoso, unidad sutil de medición de los insumos y resultados del sistema educativo.

Informes y conferencias

Producto de la postguerra y de la reconstrucción de las economías europeas, América Latina entra en el ámbito de los intereses internacionales pues atacando la pobreza, alfabetizando a los adultos, expandiendo la escolarización, promoviendo formas de educación no tradicionales y vinculando el sector educativo con la economía, buscaría contrarrestar los graves problemas de exclusión, marginalidad y pobreza. Estas iniciativas plasman un conjunto de directrices en las Declaraciones Mundiales. *El informe de la crisis* (1968) dirigido por Philipp Coombs examina los problemas y prioridades de la educación en el mundo entero. La crisis para él es un desfase de la velocidad entre el cambio y la adaptación, por un lado, y la disparidad de los sistemas educativos y su medio ambiente, por otro lado. La adaptación de la escuela a las lógicas de producción coincidía con el desarrollo y la formación del capital humano. La crisis perduraría y esto daría pie a la publicación de otro informe bajo el título de *La crisis mundial de la educación: perspectivas actuales* (1985). En la década siguiente, surgiría otro informe conocido bajo el título *Aprender a ser*, dirigido por Edgar Faure (1973) producto del estudio realizado por la UNESCO y cuyo objetivo fue analizar las condiciones de la educación en el mundo y sus alternativas de desarrollo. Debido a la precariedad de los sistemas educativos, los graves problemas de pobreza, la deficiencia en los sistemas de aprendizaje y los problemas de la democracia en los países de la región, se emprenden acciones tendientes a reducir los índices de fracaso, inequidad, exclusión. En la década de 1990 se realiza la Conferencia Mundial sobre Educación cuyo lema fue: *educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Esta conferencia mundial tuvo lugar en Jontiem, Tailandia (OEI, 1990). En el informe definitivo resalta el derecho fundamental a la educación de todos con miras a la plena realización de un mundo más próspero, seguro y ambientalmente más puro, la tolerancia y la cooperación internacional. Entre los problemas que a juicio de los expertos era necesario erradicar se encuentran los niveles de exclusión de la educación básica, los deficientes logros en materia de calidad, el impacto de ésta en la Educación Superior. También los expertos retuvieron su mirada en el concepto de educación y sus transformaciones producto de la tecnología, los cambios en la economía y la política y el aumento

en las expresiones culturales, artísticas. La Declaración introdujo los siguientes objetivos: a) satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje; b) perfilando la visión; c) universalización del acceso a la educación y fomento de la equidad; d) ampliación de los medios y alcance de la educación básica; e) mejora de los aprendizajes; f) fortalecimiento de las acciones y su concertación; g) desarrollo de políticas de apoyo; h) movilización de recursos; i) fortalecimiento de la solidaridad internacional. Estos objetivos trazarían una agenda importante sobre el aprendizaje como factor esencial en la transformación de la educación para un mundo de paz, solidaridad e inclusión. Las necesidades básicas de aprendizaje (NBA) serían la ruta a seguir en la década siguiente cuyos ejes fueron: la universalización, la equidad, la inclusión, la solidaridad y la visión de futuro de cara a enfrentar seriamente las demandas de un mundo económica, política y socialmente cambiante. El escenario central de la transformación lo constituía la educación y la escuela. Esto implicaría una nueva concepción sobre la formación del profesorado pero también una reforma de los sistemas escolares vía la política educativa.

En la misma década, en 1993, la UNESCO crea la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Producto de esta comisión se publica el informe *La educación encierra un tesoro*, dirigido por Jacques Delors. En este informe se plasman las competencias que comenzarán a regir los sistemas educativos. Aprender a ser, aprender a hacer, aprender a vivir juntos. El Foro Mundial de la Educación (Dakar, Senegal, 2000) retoma los compromisos adquiridos agregando la *formación a lo largo de la vida* y se adoptarían los siguientes compromisos: a) extensión y protección de la primera infancia; b) educación gratuita para todos los niños antes del 2015; c) aprendizaje para todos; d) aumento de la alfabetización de las personas adultas antes del 2015; e) acceso a educación de buena calidad; f) mejoramiento cualitativo de la educación y los aprendizajes.

En el marco de estas conferencias surgirían tres conceptos fundamentales: *educación para el desarrollo*, *educación permanente* y *educación a lo largo de la vida*. Estos conceptos terminarían rigiendo las políticas públicas en materia de educación de los países de la región. Estos fueron incorporados a los diversos programas de gobierno, inspirarían las reformas educativas, orientarían la formación docente y organizarían los currículos. Estos conceptos son concomitantes con las transformaciones económicas y políticas.

Eficacia/Calidad: un tema clave

La calidad es una noción bastante polisémica pues preserva en su seno tanto de subjetividad como de objetividad. No existe una sola definición de calidad,

aunque sí algunas categorías que la definen. Por ejemplo: “Calidad como prestigio y excelencia, calidad en función de los recursos, calidad como resultado, calidad como cambio (valor agregado) calidad como adecuación de propósitos”. (Díaz, 1999: 265-266). Puesto que en nuestra sociedad la educación es un servicio público, las políticas públicas que la rigen establecen criterios, estándares, condiciones para medir la calidad del servicio. Esto colinda con los procesos de reforma educativa emprendidos hace tres décadas. “En el discurso de la calidad de la educación, las tendencias mundiales, y más exactamente en Latino América, muestran rasgos relevantes de las crisis de los sistemas educativos, que se muestran afectados por la desarticulación y aislamiento de otros sectores y de la sociedad, por el carácter centralizado y burocrático de su administración, y por los procesos educativos centrados en la enseñanza y no en el aprendizaje” (Moreno, 2008:2). En materia de políticas públicas, son numerosos los ejemplos que dan cuenta de la adopción de las competencias que deben dominar los estudiantes y que son requeridas para un pleno desenvolvimiento en la vida laboral, cultural, social. Así, por ejemplo, “la Cumbre de Ministros de veintiséis países de la Unión Europea”, reunida en Bucarest en el año 2000, acordó articular los indicadores de calidad con los siguientes cinco retos: conocimiento, descentralización, recursos, integración social y datos y la comparabilidad” (Castilla, 2008: 3). Estos retos estarían relacionados con indicadores de logro en matemáticas, lectura, ciencia, tecnología, lenguas extranjeras, capacidad de aprender a aprender, éxito, supervisión de la educación escolar, recursos y estructuras. La calidad requiere de atributos, categorías, signos, pues sin ellos el vacío es grande. La calidad mide y limita, es un modo de observar el funcionamiento del sistema, un dispositivo de control. Sin atributos ella pierde todo el vigor, toda racionalidad, todo el poder de medición. Ella es referencia, punto de amarre, sitúa un orden de problemas y excluye otros. La calidad es, en este orden, el mejor dispositivo de la sociedad de control porque a través de ella se desglosan otras prácticas, otros dispositivos, por ejemplo el formato. Con dichos atributos ella se vuelve el gran ojo, la lente de la sociedad y de sus instituciones. La calidad convierte la función de las instituciones en sutiles prácticas de control. Estas entran en otro régimen: rinden cuentas, muestran el resultado, ponderar sus acciones. Nada de lo que se haga en materia de educación puede quedar al margen de la calidad. La calidad es, si así lo convenimos, el método eficaz de medición del conocimiento oficial. Ella mide, segmenta, selecciona, reúne, pondera y haciendo esto genera su propia realidad.

En nuestro medio, la calidad de la educación se observa a través de potentes dispositivos de medición. TIMSS, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad, Pruebas PISA, Pruebas SABER, materializan tales dispositivos. Estos instrumentos miden los niveles de calidad situando los logros que un individuo alcanza en términos de competencias. Lo que sabe y sabe hacer un

niño o una niña es fuente de información para el sistema de medición. Medir los resultados permite que las instituciones conozcan en qué nivel se encuentra la población estudiantil, las capacidades culturales del profesorado, la efectividad de los programas pero también la coherencia administrativa, el impacto de las políticas públicas, el rol de los padres, los efectos de la biblioteca personal. Todo se desglosa y cada registro deviene un signo de la buena o mala calidad de la educación. En nuestro medio, este régimen se deriva del Plan Nacional Decenal de Educación (2006-2016) y define los macro objetivos de la calidad de la educación para el siglo XXI (MEN, 2006-2016).

El tema de la calidad es concomitante con los principios, objetivos y metas trazadas en las Declaraciones Mundiales y responde a los cambios suscitados en el sector educativo, a las demandas de una economía cada vez más compleja y competitiva y a las exigencias de un saber vivir en comunidad. Los cambios propiciaron reformas en los sistemas y allí el aprendizaje adquirió un valor de suma importancia. Él refracta las consistencias e inconsistencias del sistema en su conjunto. El tema central de la calidad escolar es el aprendizaje y esto inicia después de 1980. El aprendizaje se universaliza, se hace centro del sistema, deviene el régimen común de las disposiciones de los sujetos, se vuelve el objetivo principal del sistema escolar. El aprendizaje es para todos y sus métodos se oficializan como sus prácticas se singularizan. El aprendizaje escolar oficial busca que todos tengan las mismas oportunidades y en la práctica es un factor de diferenciación y de discriminación. Las reformas emprendidas en nuestro continente y en nuestro país sitúan al aprendizaje como el motor de la nueva sociedad, el eje de la economía y el terreno de la convivencia. “En cuanto a los aprendizajes escolares, los procesos de reforma educativa han vinculado las nociones de calidad y equidad, lo cual se ha traducido en que desde las políticas se pretenda que los niños de sectores menos favorecidos tengan las mismas oportunidades de adquirir las competencias necesarias para desenvolverse en contextos sociales diversos”. (Calvo, 2008:101). Así mismo, la pobreza de la población incide en la calidad de la educación pero también, la mala calidad de la educación incide en la pobreza social. Este es un círculo vicioso que muestra, efectivamente, que hay factores de pobreza del propio sistema educativo como son, por ejemplo, las deficiencias en la capacidad de la oferta, en la calidad y en el flujo mismo de los estudiantes. Esto ha obligado a las políticas públicas adoptadas después de 1990 en nuestro país a crear, entre otros, programas como la ampliación de la cobertura de la educación preescolar, básica y media, mejoramiento de la calidad de la educación pública y ajustes institucionales puestos en marcha en el sector educativo para dar respuestas más efectivas a las expectativas de la sociedad (López, 2005). Un tema estrechamente unido a la calidad es la deserción escolar. En un estudio realizado sobre la evolución de la

educación en Colombia entre 1997-2003 se observan, entre otros, que en materia de educación: “Los esfuerzos han estado concentrados en disminuir la deserción a nivel de primaria, con lo que se ha logrado aumentar el porcentaje de niños que terminan este nivel y, adicionalmente, mejorar el acceso a la secundaria. Mientras en 1997, sólo el 74% de los jóvenes de 12 a 17 años terminaban la primaria, en 2003 esta cifra se encontraba 8 puntos porcentuales por encima (82%). Además el acceso a la educación secundaria ha aumentado casi 9 puntos, pasando de 67% en 1997 a 76% en 2003” (Marcelo y Ariza, 2005: 9).

La eficiencia busca responder al por qué algunas instituciones escolares tienen mejores resultados (éxito) que otras (Murillo, 2003: 53) y cumple dos grandes objetivos. El primero trata sobre la cuestión de cuánto influye la institución escolar en el rendimiento de los estudiantes. Este primer objetivo también se conoce como estimación de la magnitud de los efectos escolares. Dicho efecto retoma los aportes del Informe Coleman (1966) según el cual la institución escolar tiene una influencia igual a cero sobre el rendimiento escolar pues sobre éste pesan más el origen social del estudiante. Las investigaciones sobre *Eficacia Escolar* se propondrían, después de 1980, contestar dicha conclusión. El segundo objetivo consiste en conocer el generador de las diferencias en términos de eficacia entre escuelas (Murillo, *ibíd.*: 53). El objetivo central de la eficacia escolar estudia “la relación entre los resultados educativos, básicamente, el rendimiento de los alumnos y las variables infra-escolares y contextuales que contribuyen a estos logros”. (Castañeda y Lozano, 2003: 238). A partir de estos dos objetivos, se define lo que es una escuela eficaz entendida como “aquella que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, económica y cultural” (Murillo, *ibíd.*: 54).

Eficiencia escolar: cuatro etapas

Desde que esta línea de investigación apareció como reacción al informe Coleman, cuatro grandes etapas marcan su desarrollo. La primera muy ligada a la reacción al informe Coleman, la segunda el estudio de las escuelas prototípicas, la fase de consolidación de la Eficacia Escolar como campo de estudio y, finalmente, los estudios multinivel (Murillo, *ibíd.*: 55). La primera etapa se caracterizó por el emprendimiento de estudios de corte cuantitativo basados en el método *input-output* siempre buscando identificar más los efectos escolares y menos los factores de eficacia escolar (Murillo, *ibíd.*: 55). Después de 1970 se introduce un nuevo enfoque metodológico de estudio de casos cuyo punto de arranque eran las escuelas prototípicas. Este modelo permitiría conocer algunos factores institucionales que

inciden en el rendimiento escolar del estudiante: “fuerte liderazgo instructivo, clima escolar, tareas centradas en la enseñanza de la lectura, altas expectativas sobre los alumnos, enseñanza individualizada, utilización del método fónico en la enseñanza de la lectura y evaluación constante del progreso de los alumnos” (Murillo, *ibíd*: 57). Los estudios emprendidos en este modelo generaron una categorización importante para determinar los grados de eficacia escolar (fuerte liderazgo, altas expectativas en el rendimiento del alumnado, un clima escolar equilibrado, el objetivo prioritario de una escuela eficaz es la adquisición de destrezas y habilidades básicas, evaluación constante del progreso del alumno). (Murillo, *ibíd*: 58). Los grandes estudios que dan inicio a la tercera etapa (1979-1986) le agregaría al modelo *input-output* el proceso como pieza clave del conocimiento sobre la eficacia escolar (*input-process-output*) (Murillo, *ibíd*: 59). Uno de los estudios pioneros fue el realizado por Brookover et al. (1979) de cuyos resultados emergerían las variables: tiempo dedicado a la enseñanza, fracaso de alumnos, expectativas de los docentes, prácticas de refuerzo, procedimiento de agrupación, juegos instructivos, el papel de la dirección escolar y el compromiso del personal docente y administrativo en los procesos del rendimiento escolar. (Murillo, *ibíd*: 60). La cuarta etapa será importante porque introduce una nueva metodología (Multinivel) y corresponde con el auge de las evaluaciones nacionales e internacionales de los sistemas educativos que comienzan a aplicarse en la década de los años 90’s incluida América Latina.

En general, varios son los estudios emprendidos, especialmente en Estados Unidos, Países Bajos, Francia, Inglaterra, sobre la eficacia escolar y de los cuales se derivan las hipótesis que retoma el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación adscrito a la UNESCO cuya aplicación ha tenido lugar en grandes estudios realizados en 13 países latinoamericanos, entre ellos Colombia. Los factores asociados al rendimiento en los grados 3 y 4 de educación básica en matemáticas y español. Esta primera gran evaluación tuvo lugar en 1997. En general, las variables retenidas fueron: cultura escolar, (trabajo de los docentes, actitudes de los docentes y autonomía del director), práctica de aula (tipo de grupo, tipo de evaluación, criterios de agrupación, tiempo dedicado al aprendizaje de matemáticas y lenguaje, implicación de los padres y clima escolar), recursos de la escuela (años de experiencia docente de los maestros, años de formación, número de alumnos por maestro, materiales de instrucción y número de libros en la biblioteca). Estas variables buscaban responder a las siguientes cuestiones: ¿Qué aprenden los alumnos? ¿Cuál es el nivel en el que tienen lugar esos aprendizajes? ¿Qué competencias han desarrollado los alumnos basándose en esos aprendizajes? y, finalmente, ¿Bajo qué condiciones se han producido tales aprendizajes? (Cano, 2006: 202)

Algunos estudios

Los temas de la calidad y de la eficacia son los referentes principales en las grandes mediciones del sistema escolar en nuestro país. El objetivo de esta apuesta no es otro que el de conocer por qué unas escuelas, en su función, son más eficientes y eficaces que otras: “Una escuela eficaz si promueve el progreso de todos los alumnos más allá de lo que sería considerado su rendimiento inicial y su historial, si asegura que cada alumno alcance el mayor nivel posible y si mejora todos los aspectos del rendimiento y el desarrollo de los alumno” (Stoll y Fink, 1999. Citado en Castañeda y Lozano, 2003: 237) será considerada como de calidad. Desde esta perspectiva, los estudios que se han realizado, más y mejor sistematizados, son aquellos que tienen lugar después de 1990. Especialmente, con la creación del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (Saber), el Estado se dota de instrumentos para monitorear los procesos de calidad escolar. Castañeda y Lozano (2003: 241) señalan que a partir de ésta década se realizaron los siguientes estudios: la repitencia de grado en la escuela primaria colombiana: resultados de una exploración sobre los factores asociados a la repitencias y políticas de promoción. Esta investigación fue financiada por el Instituto para el Desarrollo Internacional de la Universidad de Harvard y estuvo a cargo de Loera A. y McGinn N. (1992). Resultados de una exploración sobre los factores asociados a la repitencia y las políticas de promoción financiada por el Instituto para el Desarrollo Internacional de la Universidad de Harvard (Rojas et alli, 1992). Sistema nacional de evaluación de la Calidad de la Educación. Primeros resultados en Matemáticas y Lenguaje en la Básica Primaria, financiada por el MEN (1993). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes. Grados 3° y 5° (1993-1994), financiada por el MEN y bajo la dirección de Cano, F. (1997). La calidad de la educación y el logro de los planteles educativos, a cargo de Misión Social-DNP, financiada por la DNP (1997). Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes: un estudio en Colombia, financiado por el Banco Mundial, bajo la dirección de Piñeros, L.J., Rodríguez Pinzón, A. (1998). Estudio de caso sobre la gestión escolar, financiado por Corpoeducación, bajo la dirección de Camargo, M. (2000). Evaluación de la calidad de la educación primaria y secundaria en Santafé de Bogotá. Factores asociados al logro académico, bajo la dirección de Sarmiento, A. y financiada por la Secretaria de Educación Distrital y el DNP (2000). Análisis de algunos factores asociables al desempeño en las áreas de Lenguaje: El Distrito Capital frente al resultado nacional, financiada por el IDEP y Socolpe, investigación a cargo de Bustamante G. y Díaz, G (2000). Segundo estudio regional comparativo explicativo (2004-2007). Análisis curricular. Este estudio centró su atención en la comparación de los currículos de

Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales en los grados 3° y 6°. Tres grandes dimensiones describen lo que debiera retenerse en los estudios comparativos, específicamente en Colombia, se analizan las dimensiones disciplinar, pedagógica y evaluativa (LLECE, 2007:36-38). Este estudio también evaluó el desempeño de las estudiantes de primaria en las tres áreas y recogió información de más de 9 mil aulas, 3 mil escuelas y cerca de 200 mil estudiantes en 16 países, entre los cuales se encuentra Colombia. El estudio también arrojó información sobre los factores (alumno, aula, escuela, contexto) que inciden en el desempeño de los aprendizajes del estudiante (SERCE, 2008: 18).

El Banco Mundial publicaría en el 2009 los resultados de una investigación sobre los factores asociados con la calidad del sistema educativo, sus desarrollos y los esfuerzos en materia de la política para el sector. En este marco, las recomendaciones coinciden con lo realizado hasta el momento. Elevar los niveles de desarrollo de las competencias en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias. Este aspecto llevaría a los ejecutores de este estudio a definir las siguientes líneas de acción: continuidad en la evaluación de los saberes, lograr que las poblaciones desfavorecidas alcancen niveles elevados de desarrollo de las competencias, el fortalecimiento de un sistema de responsabilidad y la eficiencia en el uso de los recursos. (Banco Mundial, 2009: 86-97).

En un estudio realizado a partir de información proveniente del Icfes se buscó medir tres aspectos que inciden en la calidad de la educación secundaria en la ciudad de Bogotá. Las variables educación de los padres (características familiares), las características de los planteles sobre localidad educativa y los efectos del gasto público sobre la calidad relativa de los planteles públicos sobre los privados: “Los resultados obtenidos sugieren que el desempeño académico en Colombia está en buena parte supeditado al acceso a un plantel de buena calidad, y que dicho acceso está severamente restringido para los hogares más desfavorecidos” (Gaviria y Barrientos, 2001: 2)

Algunos expertos consideran que los estudios sobre la calidad de la educación en Colombia tienen su punto de partida hacia 1975 con la creación del Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de la Educación. En la década siguiente el Instituto SER realizó los primeros intentos de evaluación del rendimiento al estudiar las diferencias entre la Escuela Nueva y la escuela tradicional. A partir de 1991, el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (SABER) empezó a aplicar pruebas de logro en las áreas de ciencias, lenguaje y matemáticas para los grados 3°, 5°, 7° y 9° de educación básica” (Piñeros y Rodríguez, 1998: 7-8). El tema de la evaluación de la calidad es una actividad en todos los países

de América Latina, especialmente en lo referente a los aprendizajes de los estudiantes. A la evaluación de lo que aprenden los estudiantes de básica primaria y secundaria en lenguaje y matemáticas le seguirá la evaluación del desempeño en ciencias naturales, ciencias sociales y en algunos casos se evalúa el desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes. (Murillo y Román, 2010:101).

En términos generales, los estudios sobre la situación de la educación en Colombia reúnen por lo menos tres grandes variables. El de la cobertura, la calidad y financiamiento (Barrera y Domínguez, 2006: 19). Estas tres variables orientan los distintos estudios en el país y aquellos estudios que se elaboraron desde afuera como lo son las pruebas TIMMS y PISA en la cual se sitúan, entre otros, trabajos de Sarmiento y Caro (1997) citado en (Barrera y Domínguez: 2006). Este trabajo se interesa sobre la evolución de la cobertura a partir de los censos de 1985 y 1995.

El conjunto de estudios muestra una tendencia en la calidad y la eficiencia escolar, situación que no dista de la de otros países de la región.

“Los sistemas educacionales de buena parte de los países de Latinoamérica comparten en mayor o menor medida los siguientes rasgos: insuficiente cobertura de la educación preescolar, elevado acceso al ciclo básico, y escasa capacidad de retención tanto en el nivel primario como en el secundario. Así, la repetición y el retraso escolar –fenómenos que con alta frecuencia anteceden a la deserción escolar– unidos a un bajo nivel de aprendizaje de los contenidos básicos de la enseñanza, conspiran contra el aprovechamiento del potencial de los niños y niñas desde temprana edad. Sus efectos negativos se acumulan a lo largo del ciclo escolar, incidiendo de manera muy desigual en las oportunidades de bienestar, sobre todo entre los sectores más pobres”, (Espíndola y León, 2002: 40).

Pruebas internacionales y nacionales

Entre muchos otros, los estudios internacionales sobre la educación básica en los que ha participado Colombia son: Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación LLECE, el cual incluye tres programas: PERCE (1999), SERCE (2006) y TERCE (2013). Estos programas tienen por objetivo evaluar los aprendizajes de los estudiantes latinoamericanos en primaria. En especial, evalúa y compara los rendimientos alcanzados por los estudiantes latinoamericanos en las áreas de lectura, escritura, lenguaje, ciencias y matemáticas. PERCE evalúa a los estudiantes de tercero y cuarto grado, SERCE y TERCE a estudiantes de tercero y sexto grado. Otro programa internacional en que

participa nuestro país es el Estudio del Progreso Internacional en Competencias Lectoras (PIRLS). El objetivo es conocer en qué medida los estudiantes de básica primaria comprenden textos literarios e informativos. El área de evaluación es el lenguaje y se focaliza en niños y niñas de cuarto grado. El Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS por su sigla en inglés) busca obtener información sobre los aprendizajes (saber) de los estudiantes de cuarto y octavo grado de educación básica y recoge información sobre los factores que inciden en los resultados de los estudiantes. Este programa se implementó en 1995 y se desarrolla cada cuatro años (Icfes, 2010).

Para efectos de conocer los niveles de logro y dominio que tienen los niños y niñas de la educación básica del conocimiento oficial, definido en términos de competencias, retomamos algunos datos provenientes de dos grandes evaluaciones. Una internacional (TIMSS, 2007) y otra nacional (SABER, 2009). Estos datos nos permiten tener un panorama general sobre el conocimiento oficial en las áreas de matemáticas, ciencias y lenguaje. Este panorama es importante pues ofrece una perspectiva sobre el estado de los aprendizajes. También permite establecer algunas correlaciones e inferir un cierto estado de calidad de la educación escolar. Los resultados que arrojan las pruebas aplicadas a un universo importante de niños y niñas sitúan niveles de dominio de las competencias que se presumen han aprendidos durante su escolarización. Desde esta perspectiva, dichos datos reflejan el conocimiento oficial y son la medida de lo que la sociedad espera que ellos hayan aprendido en la escuela. La fuente importante de consulta son los informes ejecutivos elaborados por el Icfes.

El Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (2007) buscó conocer si los estudiantes de educación básica conocen, razonan y aplican los conocimientos adquiridos en los siguientes dominios de matemáticas. En el grado 4°: números, formas geométricas y medidas, presentación de datos. En el grado 8°: números, algebra, geometría, datos y probabilidad. En el área de ciencia, los contenidos del grado 4° fueron ciencias de la vida, ciencias físicas, ciencias de la tierra y en 8° biología, química, física y ciencias de la tierra. 500 puntos es el promedio que establece esta TIMSS para medir los resultados en matemáticas y ciencias. Esta prueba también

“recoge información sobre el contexto de los sistemas educativos, las estructuras y contenidos de los currículos prescritos en matemáticas y ciencias, la organización escolar, las estrategias de enseñanza, la organización y los recursos de los establecimientos educativos y de las aulas, la formación y experiencia de los docentes, los contenidos de ambas áreas que son efectivamente enseñados, los enfoques y estrategias de enseñanza

utilizadas, así como las actitudes y motivaciones de los estudiantes hacia el aprendizaje. Esto permite identificar aquellos factores que inciden en los aprendizajes de los estudiantes y comprender mejor sus resultados”, (Icfes, 2010).

En matemáticas, “el promedio global de los estudiantes colombianos de cuarto grado fue 355 puntos, el cual está muy por debajo de Hong Kong (607), Singapur (599), Taipéi (576) y Japón (568). En ese grado nuestro país superó solamente a Marruecos (341), El Salvador (330), Túnez (327), Kuwait (316), Qatar (296) y Yemen (224). Situación similar se observa en octavo, en donde el promedio global de Colombia fue 380, mientras que los de Taipéi, Corea y Singapur fueron, respectivamente, 598, 597 y 593. En ambos grados nuestro promedio fue significativamente inferior al promedio TIMSS” (Icfes 2010:10).

Lo que saben hacer los niños y las niñas en matemáticas mostró que en cuarto grado, el 69% de los estudiantes colombianos tiene un conocimiento inferior al mínimo (399 puntos o menos). El 22% se ubicó en el nivel bajo es decir que tiene un conocimiento básico (entre 400 y 474 puntos); el 7% de los estudiantes se ubican en el nivel medio lo que significa que aplican el conocimiento matemático básico en situaciones simples (entre 475 y 549 puntos), el 2% de los estudiantes se ubicó en el nivel alto pues aplican su conocimiento y comprensión para resolver problemas (entre 550 y 624 puntos) y ninguno en el avanzado cuya característica es la aplicación del conocimiento y comprensión en una variedad de situaciones relativamente complejas y explican su razonamiento (625 puntos y más). En octavo la situación no dista de los resultados de cuarto, pues el 61% de los estudiantes se ubicó en el nivel inferior, el 28% está en el nivel bajo, lo que significa que tienen un conocimiento sobre números naturales y decimales, operaciones y gráficas. El 9% alcanzó el nivel medio, es decir que aplican conocimientos matemáticos básicos en situaciones simples. El 2% de los estudiantes alcanzó el nivel alto pues aplican su conocimiento y comprensión en situaciones relativamente complejas. De acuerdo con los resultados en este grado y en matemáticas, ninguno de los estudiantes alcanzó el nivel avanzado lo que implica que ninguno organiza y plantea conclusiones a partir de información, no plantea generalizaciones y no resuelve problemas no rutinarios. (Icfes, 2010: 14). Ponderando los datos que nos presenta el Icfes para el 4° grado de matemáticas, se puede deducir que cerca del 91% de los estudiantes se ubican en los niveles bajo e inferior lo que a todas luces muestra que tienen un conocimiento básico e insuficiente en esta área y aproximadamente el 89% de los estudiantes de octavo grado se ubican en los niveles bajo e inferior lo que muestra que tienen algún conocimiento sobre números naturales y decimales, operaciones y gráficas y que no alcanza el nivel de conocimiento esperado.

Los niveles de desempeño de los estudiantes de cuarto grado y en ciencias fue de 400 puntos y en el grado 8° de 417. Lo que saben hacer los niños y las niñas en ciencias, en 4°, muestra que sólo el 1% llegó al nivel avanzado, es decir aplican conocimientos, comprenden los procesos científicos y sus relaciones en la indagación científica básica. El 5% al nivel alto pues aplican el conocimiento y la comprensión para explicar fenómenos cotidianos. El 16% de los estudiantes alcanzaron el nivel medio lo que supone que aplican conocimientos y comprensiones básicas a las situaciones prácticas de las ciencias. El 49% se ubicó en el nivel inferior, lo que implica que tienen un conocimiento inferior al que establece la prueba. En el grado 8°, el 1% de los estudiantes se ubicó en el nivel avanzado que para el caso significa que demuestran poseer conocimientos complejos y abstractos en biología, química, física y ciencias de la tierra. El 3% demuestra poseer una comprensión conceptual sobre algunos ciclos, sistemas y principios científicos lo cual los sitúa en el nivel alto. El 18% al nivel medio pues comunican un conocimiento científico básico en referencia a un conjunto de tópicos y el 41% se ubicó en el nivel inferior. (Icfes, 2010:18-19). Según los datos que nos presenta el Icfes en los dos grados y en ciencias, en promedio, el 30% de los estudiantes se ubican en el nivel bajo lo que significa, respectivamente, que tienen conocimientos elementales sobre ciencias y reconocen algunos hechos básicos sobre las ciencias físicas y de la vida. Dicho de otro modo, en promedio, más del 70% de los niños de los grados 4° y 8° de educación básica tienen un dominio inferior y bajo del conocimiento en esta área.

Sin discusión alguna, los resultados de las pruebas TIMSS (2007) reflejan las condiciones de una educación escolar que no logra que los niños de 4° y 8° grados puedan adquirir instrumentos de pensamiento matemático y de ciencia que les permita resolver problemas complejos. Esto les impide conocer, razonar, aplicar dicho conocimiento en situaciones de complejidad. De otro lado, más del 80% de los niños y niñas tienen un conocimiento muy inferior de las matemáticas y las ciencias.

A nivel nacional, la Pruebas SABER son un instrumento que permite conocer los niveles de logro de las competencias de los estudiantes de básica primaria. Con la promulgación de la Ley 715 de 2001 estableció la obligatoriedad de la evaluación externa (censal y muestral) que permite medir y conocer el desarrollo de competencias básicas en matemáticas, lenguaje y ciencias en los grados quinto (primero a quinto de educación básica primaria) y noveno (sexto a noveno educación básica secundaria). A partir del 2002-2003 se empezó a aplicar esta prueba cada tres años y desde el 2011 se dio inicio a la aplicación de operativos muestrales con el fin de monitorear los resultados del sistema educativo. La prueba censal es aplicada por las instituciones y las Secretarías de Educación y la

muestral, está a cargo del Icfes. Los resultados de las pruebas saber 2009 arrojan datos interesantes que permiten ver la realidad de los aprendizajes en estos grados y áreas de saber, sus implicaciones en el aprendizaje a lo largo de la vida. En el área de Lenguaje se midió la competencia comunicativa (componentes: semántico, sintáctico y pragmático). En Matemáticas, las competencias y componentes evaluados fueron: razonamiento y argumentación, comunicación representación y modelación, planeamiento y resolución de problemas (numérico-variacional, geométrico-métrico, aleatorio). En el área de ciencias naturales, las competencias y componentes evaluados fueron: el uso comprensivo del conocimiento científico, explicación de fenómenos, indagación. Los componentes de estas competencias fueron: entorno vivo, entorno físico, ciencia, tecnología y sociedad (Ibíd.: 7). Los resultados nacionales de las pruebas en estas áreas son los siguientes: i) en lenguaje, “43% de los estudiantes de 5° grado se ubican en el nivel mínimo de desempeño. Significa esto que casi la mitad del país sólo está en capacidad de realizar una lectura no fragmentada de textos cortos, cotidianos y sencillos”(Ibíd.: 11). El nivel satisfactorio no supera el 26% lo cual significa que superan de manera superficial la comprensión de textos cortos, sencillos y de carácter cotidiano. El nivel avanzado, sólo el 9% de los alumnos logran una comprensión amplia de textos cortos, sencillos y cotidianos y pueden relacionar su contenido con la información de otras fuentes (Ibíd.: 11). En la misma área, el 18% de los alumnos del grado noveno muestran un desarrollo insuficiente de las competencias de lenguaje, el 43% un nivel mínimo, 36% un desarrollo satisfactorio y sólo el 4% un desarrollo avanzado (Ibíd.:12).

En el área de matemáticas, sólo el 8% de los alumnos de 5° grado logran un desarrollo avanzado de las competencias y el 44% de ellos tiene un desarrollo insuficiente (Ibíd.:13). Significa esto que los estudiantes al culminar la educación básica primaria no tienen un dominio avanzado de las competencias en esta área tan importante para los aprendizajes. La situación se presenta más crítica en el noveno grado, pues el 52% de los alumnos se ubica en el mínimo desempeño de las competencias, el 26% un desempeño insuficiente y sólo el 3% de ellos alcanza un desempeño avanzado (Ibíd.:15). Esta situación muestra la realidad de los aprendizajes de los alumnos y sus efectos en los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida. También podría pensarse que el insuficiente dominio de estas competencias tendría efectos en los estudios superiores y en la inserción laboral.

En el área de ciencias, las pruebas Saber 2009 arrojaron los siguientes datos: i) más del 50% de los alumnos de 5° grado tienen un desarrollo mínimo de las competencias en esta área, el 22% un desarrollo insuficiente y sólo el 7% de ellos tienen desarrollos avanzados. En noveno grado, el 17% de los estudiantes presenta insuficiencias en el desarrollo de las competencias en ciencias, el 53% un

desarrollo mínimo y sólo el 6% de ellos tiene un desarrollo avanzado. Si bien es cierto que más de la mitad de los alumnos en estos dos grados alcanzan el mínimo de desarrollo de dichas competencias, un porcentaje extremadamente bajo logra, al finalizar la educación básica primaria y secundaria, desarrollos avanzados.

A nivel del departamento y del municipio, las pruebas saber 2009 muestran que los logros no son los mejores. Así, a nivel departamental, el 1% de los alumnos del grado noveno alcanzaron un desarrollo avanzado de las competencias en lenguaje y matemáticas, mientras que en 5° dicho desarrollo no superara el 8% y 12% respectivamente. En ciencias naturales, 8% de los alumnos de 5° alcanzan desarrollos avanzados de las competencias y el 2% en el grado noveno. Es decir, un porcentaje extremadamente bajo de los alumnos del departamento tienen desarrollos avanzados en las competencias de las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias lo que conduce a plantear múltiples interrogantes.

En el municipio de Cali, los resultados de las Pruebas muestran una situación bastante preocupante. Sólo el 14% de los alumnos de 5° tienen un desarrollo muy avanzado en lenguaje y matemáticas, pero en el grado 9°, los desarrollos avanzados no superan el 5%. En ciencias, los resultados no son mejores pues sólo el 11% de los estudiantes de 5° tienen desarrolladas las competencias y al finalizar la secundaria, sólo el 7% muestra un nivel avanzado de desarrollo de dichas competencias.

Aunque los resultados de las pruebas Saber son eminentemente cuantitativos, en su conjunto éstos muestran un panorama de los aprendizajes escolares bastante alarmante. Estos datos son una pista general pero las verdaderas formas de diferenciación de relación que establecen los sujetos con el saber se desconocen. No se tiene conocimiento, por ejemplo, qué motiva a un estudiante a aprender; el placer o el deseo de aprender, las representaciones que éstos tienen de un saber (matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales); lo que dichos saberes representan en sus vidas, las funciones que ellos cumplen en espacio social, familiar e, incluso, las expectativas que tales saberes pueden desencadenar como aprendizaje positivo en la vida de los estudiantes. El tema de la actividad-acción-relación al saber aún sigue ausente en las investigaciones educativas. En parte, por el desconocimiento de esta teoría en nuestro medio; en parte, porque el tema del fracaso escolar sigue siendo objeto de una mirada eminentemente estadística, arraigada en la teoría de la reproducción o en la del déficit cultural. Estudiar este problema, indagar las formas de diferenciación de la relación de los estudiantes con el saber en los grados 5° y 9° y en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales y competencias ciudadanas nos permitirá penetrar, desde los balances de saber, los modos de relación con el saber, el significado que

guarda para ellos aprender o no un saber disciplinar, comprender y contribuir con un mejor conocimiento sobre el saber escolar cuyos aportes pueden reorientar las miradas sobre el fenómeno, fabricado o no, denominado fracaso escolar.

En línea directa con los capítulos anteriores, observamos que el fracaso/éxito escolar tiene una historia de algo más de cinco décadas. Este fenómeno es producto de importantes estudios estadísticos sobre la escuela de postguerra, realizados, inicialmente, en tres países -Francia, Inglaterra y Estados Unidos-. Como resultado de dichos estudios surgirían teorías como la *Reproducción* de los sociólogos franceses Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron. En el ámbito de la nueva sociología británica emergería un nuevo enfoque de estudio conocido como déficit cultural. Este enfoque se centró especialmente en el conocimiento del déficit lingüístico cuyas referencias encontramos en los trabajos de Basil Bernstein y colaboradores. Durante algo más de medio siglo estas teorías se han consolidado como marcos de referencia para el estudio del fracaso/éxito escolar, lo que ha permitido introducir nuevos elementos y modos de comprensión del fenómeno. En este largo proceso de consolidación, nuevas investigaciones sobre las trayectorias de los sujetos e inscritas en las historias de vida vendrían a completar su objeto de estudio. La posición de clase, los códigos lingüísticos y la narrativa de los sujetos definen con mayor precisión las aristas del fenómeno. Con los cambios de la economía, las transformaciones sociales y las nuevas finalidades de la educación emergerían dos grandes campos de observación del fenómeno: calidad y eficacia escolar. El conocimiento allí producido enriquece poderosamente las políticas educativas y genera nuevos modos de comprensión del acto educativo. En esta perspectiva, la pedagogía y la didáctica se nutren del conocimiento que la sociología del fracaso escolar produce. Por ejemplo, los factores directamente vinculados con los aprendizajes, la enseñanza, la evaluación, la práctica escolar y la organización de los saberes escolares encuentran nuevas explicaciones. En la medida en que los pedagogos y didactas se apropian de estos nuevos conocimientos, la sociología escolar reorienta sus metodologías. Así, entonces, sociólogos escolares, pedagogos y didactas trenzan una colaboración común. Esto mismo sucede en el campo curricular, pues ningún saber oficial escapa a las realidades que descubren los expertos del llamado fracaso/éxito escolar.

En respuesta a estas teorías, emergerá, en 1980, una nueva conocida por su sigla en francés (RAS) como *Rapport au savoir*. Esta teoría se opone a la *Reproducción* y tiene dos vertientes: la socio-antropológica y la psicoanalítica cuya génesis encontramos en dos laboratorios de investigación adscritos, respectivamente, a las Universidades de París 8 y Paris X Nanterre. El Laboratorio de Investigación en Educación, Escolarización y Colectividades Locales (ESCOL, Paris 8) se

inscribe en la primera vertiente y el Centro de Investigación en Educación y Formación CREF (Paris 10, Nanterre) en el campo psicoanalítico. En cabeza del profesor Yves Chevallard, ampliamente reconocido en el campo de la didáctica francesa por su concepto *transposición didáctica*, la RAS ha tenido un desarrollo considerable gracias a los trabajos de investigación promovidos desde el Instituto de Investigaciones en la Enseñanza de las Matemáticas (IREM) d'Aix (Marsella, Francia). Este enfoque teórico de la RAS en la didáctica es eminentemente antropológico.

La RAS, Teoría de referencia

Posicionada la RAS como teoría alternativa, su objeto no será otro que el estudio del sentido de los aprendizajes. Para esta teoría los contenidos no son en sí mismo algo que interese, pues de lo que se trata es de comprender el conjunto de acciones y relaciones con el saber que un sujeto (estudiante) mantiene con los aprendizajes, con el mundo, con los otros y consigo mismo. El sentido se opone a contenido, pues más allá del qué y el cómo aprende un sujeto, de lo que se trata es de comprender el sentido que los saberes no oficiales, taxativos, declarativos, guardan para el sujeto. 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. En definitiva, esta nueva teoría cambia la mirada sobre el estudio del fracaso/éxito escolar y esto es lo que nos interesa. En el caso preciso de nuestra investigación, hemos retenido la orientación socio-antropológica. Esto nos conducirá a situar con precisión el contexto y espacio disciplinar, su posición respecto al fracaso/éxito escolar, definiciones y fundamento epistemológico, objeto, dimensiones, categorías y circulación de la teoría.

Contexto y espacio disciplinar

Las reformas del sistema educativo francés, especialmente después de la llegada de los socialistas al poder, en 1987, propició un conjunto de debates sobre el malestar de la escuela y los saberes que ella transmitía. Amplias zonas de exclusión revelaban el estado de un sistema escolar cuyas políticas de democratización no lograban acoger a todos en igualdad de condiciones. Escuela y democratización de los saberes develaban una fuerte tensión. Este malestar contradecía, de algún modo, los esfuerzos públicos en materia de educación pues de una cohorte de estudiantes menos del 80% lograban culminar sus estudios. Es ampliamente conocido el gran objetivo que se propuso alcanzar el gobierno socialista de François Mitterrand al buscar que esta tendencia se revirtiera. Se buscó que más del 80% de los estudiantes terminaran satisfactoriamente sus estudios. Así, se crearon las Zonas Prioritarias de Educación, las cuales se conocieron como una

nueva carta escolar y una opción para los hijos e hijas de la inmigración; asimismo, se crearon los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM) y se lanzó todo un amplio y revolucionario plan pedagógico para la escuela y sus saberes. Igualmente, se crearon nuevos polos de formación, se estableció una fuerte alianza entre educación y empleo y se propiciaron nuevos dispositivos de formación en alternancia. La formación técnica y tecnológica en los liceos ocupó un lugar importante al acoger a un público cuyas características rompían con el ideal-tipo de estudiante. A este ambicioso plan fueron convocados los pedagogos y los didactas; ellos serían una pieza clave en los planes educativos de los socialistas. En general, el contexto escolar francés de finales de la década de los 80's del siglo anterior fue objeto de profundas e innovadoras reformas, todas tendientes a democratizar el ingreso, permanencia y logro de los estudiantes en los niveles de primaria y secundaria, particularmente.

Tres grandes campos de saber están en la base de la RAS: la sociología, el psicoanálisis y la didáctica. En la medida en que el fracaso y los déficits de democratización de los saberes escolares develaban un profundo malestar, algunos sociólogos veían las insuficiencias de la *Reproducción*, los didactas se confrontaban con la transmisión del saber y los pedagogos psicoanalistas volvían sobre el malestar de la cultura escolar.

El conocimiento que detenta la sociología educativa en Francia es muy fuerte y obedece a la herencia intelectual tan importante de Emile Durkheim. A ella se le debe, especialmente, la creación de la teoría de la reproducción. Esta teoría inspiró un conjunto importante de trabajos de investigación sobre la institución escolar. Muchos sociólogos fueron formados en ésta tradición consolidándose una comunidad de referencia cuyo lugar encontramos hoy en la universidad francesa, especialmente en los departamentos e institutos de ciencias de la educación y en el Centro Nacional de Investigación Científica (CNRS). Del seno de esta disciplina fue emergiendo un grupo de sociólogos interesados en superar los presupuestos del tradicional enfoque sobre la reproducción. Este nuevo grupo no se limitó al estudio tradicional del fracaso escolar, pues para ellos el fenómeno es una construcción social en la que caben otros fenómenos (repetencia, pérdida del año, abandono, etc.). Situando su mirada sobre el saber y el sujeto, se dan a la tarea de comprender el sentido del aprendizaje de los estudiantes. Para ello se dedican a construir un instrumento de recolección de la información e introducen las entrevistas a profundidad. Conocer las narraciones de los niños y las niñas sobre el sentido que guarda para ellos el aprendizaje es un asunto más importante que conocer cuántos estudiantes pierden, repiten o abandonan y en qué condiciones la posición social determina el éxito o el fracaso del estudiante. Este grupo centra su mirada en el saber, el sujeto y el sentido del aprendizaje e

introduce una mirada antro-po-sociológica del saber escolar. Esta perspectiva es la que forjaron los profesores Bernard Charlot, Jean-Yves Rochex y Elizabeth Bautier en el laboratorio ESCOL Universidad Paris 8 (Francia).

Otro saber importante en el ámbito de las ciencias de la educación lo constituye el psicoanálisis. Tal saber desglosa un conjunto de categorías todas significativas para el ámbito de la pedagogía y el discurso pedagógico. Cuestiones vinculadas con el deseo, el placer, el poder, la transferencia, etc. son, entre muchos otros, manifestaciones de un objeto que invita a la reflexión. Para la relación pedagógica y sus prácticas el asunto del sujeto es trascendental. El estudiante es considerado, desde la perspectiva psicoanalítica, un sujeto cuya construcción tiene lugar entre el placer y el deseo. La lucha contra la madre, el acceso a su libertad, el dilema frente al padre, su autonomía, son, entre otras, cuestiones que se inscriben en el ámbito psicoanalítico y que enriquecen las perspectivas prácticas y discursivas de los pedagogos. La institución escolar es considerada como un espacio de tensiones entre la madre y el profesor; tensión que para los pedagogos retoma diversas expresiones y emite diferentes significados. El universo escolar se opone al universo familiar; la escuela es el espacio cuyas prácticas de saber impulsan al niño a separarse de la madre. La socialización para el psicoanalista es una construcción que se fragua entre el universo familiar y el universo escolar y cuyo epicentro es el saber. De igual modo, el tema del saber está presente en este discurso menos como conocimiento y más como deseo y placer. El saber escolar es un mecanismo que permite el vínculo con el mundo y por esta vía se da la construcción de la subjetividad. El YO es el modo de nombrar la experiencia del sujeto en el mundo, con los otros, consigo mismo. El Otro es una exterioridad necesaria; él designa la realidad mundo-YO. Sin ánimo de situar la amplitud del discurso psicoanalítico en el campo pedagógico francés, reconocemos que existe un vínculo estrecho entre pedagogía y psicoanálisis. Es por esta vía que la pedagogía es algo más que dispositivos y técnicas. Al igual que los antroposociólogos, su objeto de estudio es el saber y el sujeto. El grupo de profesores Jacky Beillerot, Nicole Mosconi y Claudine Blanchard-Laville fueron los pioneros de la RAS de corte psicoanalítico, desarrollo que ha tenido lugar en el seno del CERF.

Un tercer espacio de saber importante en Francia es la didáctica. Después de 1968, ella perfila y define sus fronteras respecto de la pedagogía. Esto obedece a la necesidad que tuvieron los didactas de introducir cambios sustanciales en la enseñanza de las matemáticas, producto, a la vez, de las transformaciones sociales y del nacimiento de la sociedad de la información y la comunicación. La didáctica es considerada una disciplina de estudio cuyo objeto es la génesis, circulación y apropiación del saber escolar; esta tiene una fuerte herencia de la psicología del desarrollo de la inteligencia y de la epistemología. (Zambrano, 2005). Tanto en la

matemática como en la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE) se incubó el saber didáctico y gracias a la ardua tarea de investigación se consolidaron conceptos fundamentales como la transposición didáctica, el contrato didáctico, las situaciones didácticas y el objetivo obstáculo. Estos conceptos permiten explicar las relaciones con el saber que tienen los estudiantes, sus representaciones y la epistemología requerida en los procesos de apropiación. El objeto de estudio de la didáctica es pues el saber pero a diferencia de las disciplinas anteriores, ella sitúa sus energías en conocer los modos de relación con el saber de los estudiantes en situación de aprendizaje. Se le reconoce a los profesores Yves Chavellard del IREM d'Aix (Marsella) y Michel Develay, (ISPEF, Universidad Lyon 2) ser los impulsores de la RAS en el campo didáctico.

La RAS y el fracaso/éxito escolar

En términos generales, el fracaso escolar, como objeto de estudio de la sociología de la educación, remite a dos entradas. De un lado, la perspectiva de la diferencia respecto a la posición escolar que ocupa el sujeto; de otro lado, la experiencia que vive el sujeto en relación con el saber y el aprendizaje. Estas dos entradas han generado los horizontes teóricos a partir de los cuales se estudia este fenómeno. Como ya lo hemos señalado en el primer capítulo, la teoría de la *Reproducción* (Bourdieu y Passeron: 1969); (Bowles y Gintis, 1976), insistiría en las posiciones sociales de los padres para explicar las que ocupan los estudiantes en el espacio escolar. Esta teoría fijó su mirada en la diferencia de las posiciones y de los logros y estuvo fuertemente afincada en los procesos sociales respecto del habitus. El origen social incidía en los buenos o malos resultados escolares. No obstante, dicha teoría no pudo explicar por qué dos hijos con padres cuyo capital cultural es fuerte o débil tienen resultados diferentes, el uno fracasa y el otro tiene un buen logro escolar (Hernández y Tort: 2009). Otra teoría de referencia fue la del *déficit cultural* –handicap sociocultural–. John Ogbu (1978) distinguió tres formas de dicha teoría. La *privación* para señalar que el déficit cultural es lo que le falta a un niño para tener buenos logros escolares; la del *conflicto cultural* como la desventaja que tienen los niños cuando la cultura de su familia no concuerda con aquella que supone la del logro escolar y, finalmente, la *deficiencia institucional* como la desventaja que produce la institución escolar en el tratamiento de los niños y niñas de las clases populares (programas, expectativas, profesores, especializaciones).

En oposición a esta perspectiva, Bernard Charlot (1997) señalaría que la expresión “fracaso escolar” es una forma de verbalizar la experiencia, lo vivido, la práctica y, en alguna medida, un modo de fraccionar, interpretar y categorizar el mundo social escolar. Entre más amplia es esta categoría, así construida, más

ambigua ella es. Así, la noción de fracaso es utilizada para expresar tanto el hecho de que un niño(a) pierde el año, como el hecho de que él no haya adquirido ciertos saberes o ciertas competencias; ella alude a los estudiantes de básica que no aprenden a leer en un año, como a los que pierden el bachillerato (1997: 11-12). Sostiene Charlot que bajo la denominación de “fracaso escolar” se deslizan una serie de fenómenos particulares y universales. Deplorables niveles de inversión, bajos ingresos salariales, deficientes condiciones de estudio, escasez de recursos didácticos, débiles políticas educativas, situaciones de déficit cultural en las familias, diferencias en las posiciones escolares de los sujetos, etc. Todos los fenómenos que intervienen en el fracaso escolar terminan generando fuertes debates, continuos discursos y manifestaciones mediáticas. Agrega Charlot, que el fracaso escolar no existe en sí mismo pues carece de objeto, lo que existe son numerosos fenómenos que permiten ser clasificados bajo esta categoría. El fracaso escolar, al carecer de objeto en sí, debe ser visto desde la perspectiva del sujeto. En este sentido, lo que hay son estudiantes en situación de fracaso. Existen alumnos que no logran proseguir la enseñanza que se les imparte, que no adquieren el saber enseñado, que no logran dominar ciertas competencias. El fracaso escolar no existe, lo que existe son alumnos en situación de fracaso, lo que hay son historias escolares cuyos desenlaces son negativos. Son estas historias, estos estudiantes, estas situaciones las que hay que analizar y no un objeto misterioso o un virus resistente llamado “fracaso escolar” (Ibíd.: 14-15).

La RAS impulsada por el Laboratorio ESCOL (Paris, 8) mostrará que dichas teorías, aunque fecundas, perfilaban aún más la ausencia del sujeto. Frente a tal situación, el Equipo ESCOL propondrá centrar la mirada sobre las condiciones socio-antropológicas (cultura) del sujeto y sus relaciones con el saber. La RAS está fuertemente unida al deseo y al placer de aprender. En esta perspectiva, la teoría en referencia se nutrirá de la teoría del placer y del deseo, insertas en la relación con el saber forjada por el Laboratorio CREF, Universidad Paris X Nanterre (Francia) y cuyo creador fue el profesor Jacky Beillerot (1987). Desde esta perspectiva, la relación con el saber de orientación sociológica se nutre de los aportes de la filosofía, la antropología, la psicología, la sociología y se desarrolla en el marco de las ciencias de la educación. La teoría perfila mejor su alcance en los trabajos de Charlot, Rochex y Bautier (1992, 1995 y 1997) para quienes el sentido del aprendizaje de un saber o un conjunto de saberes de los estudiantes es pieza clave en la comprensión del fracaso escolar.

Definición y fundamento

El nacimiento de la RAS tiene lugar en 1980 gracias a las investigaciones que sobre el saber, la experiencia escolar y las críticas a las teorías clásicas del

fracaso/éxito escolar realizaron los laboratorios CREF y ESCOL. El Campo Didáctico ha contribuido también en su consolidación gracias a su aplicación en las situaciones de aprendizaje disciplinar –matemáticas y ciencias–. La definición tiene sus matices según si se trata del equipo de la universidad de Paris X Natterre, –perspectiva psicoanalítica–, Paris 8 –perspectiva antro-po-sociológica– o el campo didáctico –perspectiva antropológica propiamente dicha. Para el CREF, la RAS es: “el proceso por medio del cual un sujeto, a partir de saberes adquiridos, produce nuevos saberes singulares que le permiten pensar, transformar y sentir el mundo natural y social” (Beillerot, 2000: 51). Los conceptos fundamentales de esta definición son el deseo y el placer de saber en clave psicoanalítica. En el campo didáctico, Chevillard (1989, 1992, 2003) apoyado en la antropología, la define como el conjunto de relaciones personales que emergen en el seno de un conjunto más amplio de relaciones institucionales. Para él, esta teoría no proviene del sujeto sino que es producto de la interfaz entre el saber familiar y el saber institucional. Las maneras de realizar una actividad de aprendizaje en el seno de la institución escolar pueden entrar en conflicto con las propias acciones/relaciones personales del sujeto. El saber escolar es un objeto exterior que determina los modos de relación que un sujeto establece en el proceso de aprendizaje (Catel, Coquidé y Gallezot, 2002: 126). Michel Develay (2000), otro didacta importante en Francia, va más allá pues considera que la RAS no es simplemente una acción/relación que un sujeto alumno establece con un saber particular sino con los saberes en su conjunto.

Los saberes escolares no existen solamente para promover a los alumnos al siguiente nivel, para permitirles tener buenas notas. Fundamentalmente, dichos saberes apuntan a ayudarlos a comprender el mundo, a los otros, a comprenderse ellos mismos. El saber no tiene solamente la función social de selección, también le permitirle al niño vivir en comunidad. (Develay, 2000:32)

El equipo ESCOL y en particular el profesor Bernard Charlot, elabora una definición de la RAS en tres momentos cuya trayectoria nos parece importante trazar aquí. En 1982 la definía como “el conjunto de imágenes, expectativas y juicios que se refieren, a la vez, al sentido y la función social del saber y de la escuela sobre la disciplina enseñada, sobre la situación de aprendizaje y sobre sí mismo” (Charlot, 1982: 93). Diez años después él propondrá una variación en los siguientes términos: “le rapport au savoir es una relación de sentido y, en consecuencia, de valor entre un individuo (o un grupo) y los procesos o productos del saber” (Charlot, Rochex y Bauthier, 1992:93). En 1997 Charlot no contento con la anterior definición propone la siguiente:

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

La RAS, en clave antro-po-sociológica, articula y se nutre de la reflexión sobre tres grandes teorías: la del sujeto, la del sentido y la del saber. Con el fin de precisar los elementos de la teoría del sujeto, Bernard Charlot se da a la tarea de estudiar la sociología de Durkheim, la teoría de la reproducción (Bourdieu), la subjetivación de François Dubet y la psicología clínica con orientación psicoanalítica forjada por el grupo CREF. En cuanto a la primera, él observa que en la sociología de Durkheim se desconoce al sujeto de la filosofía y de la psicología. Para el padre de la sociología francesa, los hechos sociales sólo 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. Frente a esto, Charlot señala 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 con el sujeto (Charlot, *Ibíd.*: 37). Esto tiene que ver con el hecho de que para Durkheim la sociedad es una realidad específica y no puede ser reducida a una suma de individuos y los hechos sociales no pueden, en consecuencia, ser explicados a través de los hechos psíquicos. Los hechos sociales para Durkheim 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 (*Ibíd.*: 36). Por ejemplo, la noción de representaciones colectivas le sugiere a Durkheim pensar el psiquismo sin referencia al sujeto.

La segunda perspectiva sociológica estudiada por Charlot para argumentar su teoría del sujeto es la de la *Reproducción* forjada por Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron. En especial, de esta teoría analiza el concepto de *habitus*. Para Bourdieu “el agente social no es un individuo autónomo, plenamente consciente de sus motivaciones (...) los agentes sociales no son como sujetos frente a un objeto el cual sería constituido como tal por un acto intelectual de conocimiento” (*Ibíd.*: 37). El agente social está dotado de un *sentido* práctico cuando actúa en una situación dada. Son los agentes quienes actúan y no la estructura social a

través de ellos pero lo hacen en función de disposiciones psíquicas que han sido estructuradas socialmente, es decir el *habitus* (Ibíd.: 37). 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. Estas disposiciones rigen las representaciones y las prácticas del agente social construidas socialmente. (Ibíd.: 37) Lo que determina y a la vez anula la potencia del sujeto es la posición social del agente y los juegos que él ejecuta gracias a las prácticas. Grosso modo, lo psíquico tiene lugar en la teoría de Bourdieu a través del movimiento de lo exterior al interior lo que sería la subjetividad y de este a la exterioridad y cuya realización serían las prácticas en la posición social. Señala Charlot que en la *Miseria del mundo*, libro importante de Pierre Bourdieu, existe un intento de salir de la encrucijada del sujeto como exterioridad pero termina encerrado en la posición del agente. Por ejemplo al entrevistar lo que dicen los sujetos sobre el sufrimiento en el mundo, las encuestas no reflejan el psiquismo, el interior del sujeto, sino un sufrimiento, una práctica que los afecta en cuanto afecta su posición en lo social. En síntesis, señala Charlot que la sociología de Bourdieu tiene por objeto las posiciones sociales, los agentes sociales y no puede dar cuenta de las experiencias escolares de los sujetos precisamente porque la posición y las disposiciones son determinantes en el espacio social. El sujeto no existe y en consecuencia impide cualquier posibilidad de entender la actividad-acción-relación al saber en el espacio escolar. La sociología de la reproducción da cuenta de las relaciones del saber del agente en un grupo pero no puede hacerlo respecto del sujeto (singular) perteneciente a este grupo. Para Charlot la teoría de la reproducción es legítima y tiene por objeto el estudio de las posiciones sociales, los agentes sociales pero no permite pensar la experiencia escolar, especialmente esta 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. (Ibíd.: 41).

Al ver las limitaciones de la teoría de la reproducción, Charlot se dirige a la sociología de la subjetividad forjada por François Dubet hacia finales de la década de los 90's. Este sociólogo consideraba que era improcedente reducir la sociología al sólo estudio de las posiciones sociales y que la subjetividad de los actores es el objeto de estudio de la experiencia social (Ibíd.:41). Esta sociología resume las líneas de la teoría clásica y se opone a ella en los siguientes términos: un estudio de la sociedad como unidad funcional, analiza las funciones sociales de las normas, los valores, intereses que hay en la sociedad. La sociología clásica no se interesa por la subjetividad pues el individuo lo único que hace es interiorizar las normas y los valores sociales. Esta perspectiva clásica es insuficiente para entender los procesos de subjetivación. El conjunto social actual está conformado por tres sistemas que reaccionan en lógicas completamente distintas. Una comunidad estructurada

por una lógica de la integración, uno o varios mercados competitivos inscritos en una lógica de la estrategia y un sistema cultural que responde a una lógica de subjetivación (Ibíd.: 42). En estas tres lógicas el actor juega dependiendo de sus intereses y ello presupone un grado de subjetividad fuerte, es decir estructuras de acción definidas y una interiorización de roles, valores y estrategias. El individuo para él es un actor y esto se confunde con el sujeto. Desde esta perspectiva, la experiencia social es la combinación subjetiva de varios tipos de acción según el funcionamiento en los tres sistemas. Este sistema fue aplicado al estudio de los individuos en la escuela y es producto de una investigación sobre las duras experiencias vividas por estudiantes de escuela y del liceo. La importancia de este estudio consistió en comprender que la escuela no podía ser vista desde una sola lógica pues ella también está estructurada por varias lógicas de acción: la socialización, la distribución de competencias, la educación. (Ibíd.:42-43). El sentido de la escuela no está dado de antemano, es construido por la acción de los actores. Desde esta perspectiva, la experiencia escolar se entiende como “la manera en que los actores, individuales o colectivos, combinan las diferentes lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar” (Ibíd.: 43). La crítica que realiza Charlot consiste en que la subjetividad del individuo es producida según Dubet por la acción estructurante de la institución escolar pues ella funciona en las tres lógicas y las acciones de los sujetos dependen de la imposición de los modos de actuar, hacer, decir, pensar. De ahí que la sociología de la experiencia escolar es un modo de fabricación de la subjetividad. Digamos que en esta perspectiva, la distancia de los sujetos no existe como tampoco una real narración de cada uno pues al fin de cuentas son las lógicas de la institución escolar las que promueven la acción del actor. En esta perspectiva tampoco la experiencia escolar define con bastante solidez el asunto del sujeto pues el determinismo funcional impide que esto suceda. En la teoría de la subjetivación son las lógicas exteriores las que determinan los modos de acción del individuo y en esto no se diferencia, según Charlot, de la teoría de la reproducción. A fin de cuentas, la sociología tiene dificultad para nombrar al sujeto y cuando lo hace siempre escamotea el asunto pues para ella el mundo social determina el ser del individuo.

Prosiguiendo su análisis, Charlot se desplaza a la teoría del sujeto promovida por el Grupo ESCOL. Para ello argumentará sobre el potencial de la psicología pero advierte 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 (Ibíd.: 51). Si bien es cierto que el psicoanálisis desarrolla este principio a través de los conceptos que introdujo Freud como *identificación*, *sublimación*, *Superyó*, Lacan desarrolla una teoría donde el otro está en el corazón del sujeto, una relación consigo mismo que es, de otro modo, una relación con el otro. Dice

Charlot que el psicoanálisis no detenta el monopolio de este principio pues en Wallon y en Vygostky ya se encontraba planteado. En el primero porque el individuo es esencialmente social. El yo y el otro están estrechamente unidos y se constituyen conjuntamente a partir de un primer estado de distinción. Para el segundo, el sujeto es genéticamente social y esto porque las funciones psíquicas aparecen dos veces a lo largo del desarrollo del niño. Primero, como actividad colectiva, social y en consecuencia como función inter-psíquica y la segunda como actividad individual, como propiedad interior del pensamiento del niño, como función intra-psíquica (Ibíd.: 52). Esto se explica en el lenguaje del niño, el que a diferencia de Piaget, es una forma de intercambio social, diálogo egocéntrico y posteriormente lenguaje interior. Esta interioridad es un modo específico de funcionamiento del psiquismo y no simple interiorización. Si los psicólogos clínicos y psicoanalistas plantean el principio del yo-otro, también lo hace la filosofía y la antropología. Toda relación consigo mismo es también relación con el otro y toda relación con el otro es relación consigo mismo. Es aquí donde reside el principio para construir una teoría del sujeto dado que “cada uno porta en sí el fantasma del otro y porque, inversamente, las relaciones sociales producen efectos sobre los sujetos” (Ibíd.: 52). Así mismo, 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, los compañeros) y al saber (Ibíd.: 52). Así, entonces, la teoría del sujeto en Charlot es la confluencia del mundo social y el mundo psíquico a través del conjunto de actividades-acciones-relaciones que el sujeto establece con los otros, consigo mismo y con el saber.

Estudiadas cada una de las teorías donde el sujeto está ausente y planteado el sistema que une lo social con lo psíquico, la teoría del sujeto de Bernard Charlot ve la necesidad de acudir a la antropología con el fin de comprender el mundo que recibe al niño, este mundo que él fabrica gracias a las interacciones con los otros y a través de saberes. Mundo que es posible en el deseo y el placer cuyo sentido dice tanto de este mundo como de sus saberes. Es partiendo de la condición que hace del niño un sujeto, unido al otro, que desea, que comparte un mundo con otros sujetos y transforma este mundo con y junto a otros; condición que le impone a este pequeño hombre la necesidad de apropiarse el mundo y construirse él mismo, educarse y ser educado (Ibíd.: 55). Esta teoría antropológica tiene sus raíces en los postulados de la educación como medio del devenir hombre y la obligación de aprender. La educación es una mediación en la constitución del sujeto y no sólo posición, acción, actividad, subjetivación, habitus. Educar (se) es constituirse en sujeto. En definitiva, para Bernard Charlot sujeto es:

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

La teoría del sujeto en Charlot reconoce la constitución del mundo que antecede al nacimiento del niño y este mundo es transformado en la acción del sujeto. El aprendizaje es la actividad central del niño y es el medio que lo une con los otros, con el mundo y consigo mismo. Este proceso, base fundamental de la teoría del sujeto en la perspectiva del grupo ESCOL, implica movilización, acción, sentido. En efecto, la relación al saber supone una teoría del sentido. Esta teoría dinamiza, explica, sedimenta, define mejor la teoría del sujeto que ya hemos visto. La teoría del sentido está estrechamente unida al saber y este al aprendizaje. Esto significa que aprender un saber es encontrarle sentido a la actividad, tener sentido de algo y movilizarlos. Movilizar promueve la idea de movimiento; es poner en movimiento, ponerse en movimiento (Ibíd.:62). En la dinámica interna del sujeto, movilización se opone a motivación. La motivación pone el acento en el hecho de que uno es motivado por alguien o por algo, es exterior. La movilización es interior. Movilización y motivación convergen pues uno se moviliza para alcanzar un objetivo que lo motiva y que uno está motivado por alguna cosa la cual lo obliga a moverse. En la teoría del sujeto que nos interesa, no es la motivación lo que importa sino la movilización, lo que viene del interior del sujeto. La movilización supone también la existencia de dos conceptos: el de recurso y de acción. “movilizar es poner en movimiento los recursos. Moverse es reunir las fuerzas para hacer uso de sí mismo como recurso. En este sentido, la movilización es, a la vez, lo que antecede a la acción y su primer momento” (Ibíd.: 62). Las acciones son las operaciones que se ponen a prueba durante la movilización y que permiten alcanzar un objetivo. En este sentido, la movilización de las acciones en una actividad escolar consiste en disponerse a alcanzar el objetivo de aprender.

El niño se moviliza en una actividad cuando invierte sus energías, hace uso de sí como un recurso importante, es puesto en movimiento a través de los móviles que remiten al deseo, al sentido, al valor. La actividad,

entonces, adquiere aquí la dimensión de una dinámica interna. No olvidemos que toda dinámica supone un intercambio con el mundo, en donde el niño encuentra objetivos deseables, medios de acción y aparte de sí mismo, otros recursos. (Ibíd.: 63)

La teoría del sentido impone la necesidad de diferenciar entre actividad, trabajo y práctica. Aunque estos conceptos son intercambiables, no se imbrican de la misma manera frente al objetivo. El trabajo se refiere a la energía empleada, el de práctica a una acción finalizada y contextualizada, confrontada permanentemente a sutiles variaciones (Charlot, 1990). La actividad se refiere al movimiento de un sujeto en relación con el saber y esta actividad se despliega en el mundo y supone trabajo y práctica. Así, entonces, la teoría del sentido supone significar y en particular, significar una cosa respecto al mundo, en relación con otro, con alguien. El sentido de un enunciado producido por las relaciones entre signos que lo constituyen, signos que tienen un valor diferencial en un sistema (Charlot, 1997: 64). 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 significativa 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 (Ibíd.: 64).

Para apoyar la cuestión del sentido, Charlot acude a Leontiev y su teoría de la actividad. Para Leontiev el sentido de una actividad es la acción/relación entre el objetivo y el móvil, entre lo que incita a actuar y la orientación que establece la acción como resultado inmediato. La relación entre actividad y objetivo permite deducir el sentido a condición de los niveles de logro. Pero dicha relación requiere algo más y esto es precisamente el deseo. De ahí que “tiene sentido un acto, un evento, una situación que se inscribe en el nudo del deseo del sujeto. En este aspecto se anida la verdadera cuestión del sentido del aprendizaje de un saber. Es en el orden de la relación sujeto-deseo-saber que emerge el sentido. Pero el sentido varía porque el sujeto cambia en sus interacciones con los otros, con el mundo, consigo mismo. Desde la perspectiva de la teoría del sentido, el sujeto es asumido como un ser humano orientado por el deseo y abierto en un mundo social donde ocupa una posición y es activo” (Ibíd.: 65). Este sujeto puede ser estudiado pues

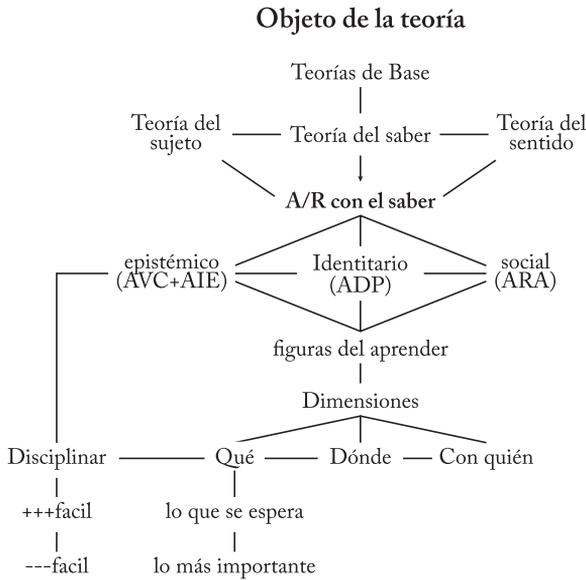
él se constituye a través de procesos psíquicos y sociales analizables, él se define como un conjunto de relaciones (a sí, a los otros y al mundo) el cual puede ser inventariado y articulado conceptualmente (Ibíd.: 65).

Hasta aquí hemos visto los entronques de la teoría del sujeto y la del sentido, ahora nos queda situar la teoría del saber. Para entender esta teoría es necesario comprender lo que significa el aprendizaje y sus figuras en Charlot y sus colaboradores. Hay que distinguir entre la relación con el aprendizaje (forma más general) y la actividad-acción-relación al saber (forma específica del rapport al aprender) (Ibíd.:67). Así, entonces, la cuestión del aprender es más amplia que la del saber en dos sentidos. Primero, hay maneras de aprender que no consisten en apropiarse un saber en el sentido de un contenido de pensamiento. Segundo, en el momento mismo en que se busca adquirir un tipo de saber, se establecen otros tipos de relación con el mundo. Este segundo aspecto implica hablar de un sujeto de saber y no de un sujeto epistémico. Esta segunda perspectiva deviene un tema clave de la teoría del saber en el equipo ESCOL. El sujeto en relación con el saber es visto por la filosofía clásica en relación con la razón, el espíritu, el entendimiento y sus facultades de aprehender lo que allí circula, acontece, tiene lugar. El sujeto del saber epistémico se sitúa en una región de conocimiento y excluye otras. El laboratorio es, en este sentido, un modo de separación total del mundo, las disciplinas escolares también. El caso del especialista de un conocimiento es el mejor ejemplo del sujeto epistémico. Por este motivo, la comprensión del sujeto de saber debe situarse en las relaciones con el mundo y no con un sistema cerrado y arbitrario, independiente de todo lo que acontece en el mundo. Esto exige conocer la constitución de los saberes diferenciándolos del conocimiento y de la información. Un ejercicio importante de la investigación sobre tipos de saber muestra que clasificándolos se restringe la relación con ellos y en tal ejercicio se anida el poder de circulación, distribución y enseñanza. Esto implica que los saberes escolarizados se transmiten al niño independientemente de los modos de relación que él establezca con el mundo. “Si el saber es relación, su valor y sentido provienen de dicha relación lo que implica e induce su apropiación” (Ibíd.: 74).

Un segundo elemento de la teoría del saber consiste en mostrar la importancia de las figuras del aprender. Aprender no es equivalente a adquirir un saber en el sentido intelectual. En este orden, existen varias figuras del aprender. Los niños se confrontan con la necesidad de aprender y encuentran en un mundo ya constituido: objetos de saber (libros, monumentos y obras de arte, emisiones de televisión, emisiones culturales, etc.). Objetos de saber, desde los más familiares hasta los más elaborados, que es necesario aprender a utilizar (cordones de los zapatos, cepillos de dientes, cámaras fotográficas, computador...), actividades que es necesario dominar y cuyo estatus es diferente (leer, nadar, desmontar

un motor...), dispositivos relacionales y formas de relación que es necesario apropiarse (agradecer o cortejar a una niña o un niño) (Ibíd.: 77). Saberes que forjan la identidad y el desarrollo personal del niño. La cuestión fundamental de la RAS consiste en saber que respecto al aprendizaje hay diferencias de un sujeto a otro, el lugar dónde se aprende y las actividades que se movilizan para lograrlo (qué, dónde, con quién). El saber y el aprendizaje están fuertemente unidos a la cuestión del sentido y, en especial, a la actividad y la movilización en situación. En un lugar, un momento de la historia del sujeto y en diversas condiciones temporales y con la ayuda de una persona el niño aprende (Ibíd.: 78). Es en esta perspectiva que la actividad-acción-relación es relación al mundo pero también con mundos particulares (medios, espacios) en los que el niño aprende y vive. La RAS retoma los lugares en los que éste aprende; su importancia e influencia son determinantes: “lugares de vida (ciudad), institución de instrucción y no necesariamente de educación (empresa,), la familia, la escuela. La situación de aprendizaje no está solo marcada por el lugar y por las personas sino también por un momento” (Ibíd.: 79). Aprender, cualquiera sea la figura, es siempre aprender en un momento dado de la historia del sujeto y, el espacio de aprendizaje cualquiera sea la figura del aprender es, en consecuencia, un espacio-tiempo compartido con otros sujetos. Esta relación es con los otros, consigo mismo y en un espacio común. Estas figuras del aprender remiten a la relación epistémica, identitaria y social con el saber. La primera hace referencia a la posesión de un saber-objeto (disciplinar) y recubre tres procesos: apropiarse un objeto-saber, realizar una actividad y dominar formas de relación. Aprender es ser capaz de regular esta relación y encontrar la distancia entre sí y los otros (Ibíd.: 82-83). Lo identitario del saber es el acto por medio del cual el sujeto aprende el sentido en su historia, expectativas, perspectivas futuras, concepciones de la vida, relaciones con los otros, la imagen que el sujeto tiene de sí mismo y la que le transmite a los otros. Así, aprender es lograr una relación con el saber, los otros, consigo mismo. Finalmente, el mundo, yo, el otro no son puras entidades. El mundo es donde vive el niño, estructurado, jerárquico, producto de las relaciones sociales. Yo, el sujeto, es un alumno que ocupa una posición social y escolar, que tiene una historia, que es marcado por el encuentro con otros sujetos, eventos, rupturas, esperanzas, aspiraciones. El otro son los padres que contribuyen, por medio de actividades, en la definición de su lugar y los profesores quienes a través de la enseñanza le ayudan a entrar en relación con el saber porque le explican, le muestran, lo corrigen, lo disciplinan, etc. La relación social con el saber no se suma a las dimensiones epistémicas e identitarias, ella contribuye a darle forma tanto a la una como a la otra. Finalmente, la actividad-acción-relación social con el saber no significa que éste debe entrar en correspondencia con la sola posición social. Ciertamente, esta posición social es importante porque muestra la realidad, por ejemplo, del mercado laboral y sus efectos en las funciones y prácticas de los

sujetos; lo mismo sucede con la estratificación social pues la relación con el saber también explica la posición, la valoración, el estatus. Saber epistémico, identitario y social recubren definen el objeto de la teoría. Otro aspecto de la teoría tiene que ver con lo que el sujeto espera y lo que él considera como lo más importante en todo lo que aprende. En el saber epistémico, la teoría permite deducir lo más y menos fácil de un saber disciplinar (escolar). En síntesis, la RAS sitúa tres grandes figuras del aprender. Epistémica, identitaria y social. La primera está integrada por los aprendizajes de la vida cotidiana y los aprendizajes intelectuales o escolares (AVC+AIE), la segunda por los aprendizajes de desarrollo personal (ADP) y la tercera por los aprendizajes relacionales y afectivos (ARA). El siguiente esquema se resume la teoría.



SENTIDO

Objeto de la teoría

Visto el entronque de la teoría del sujeto, la del sentido y la del saber, la RAS tiene por objeto conocer el sentido que un sujeto le da al aprender y esto en relación con el saber, consigo mismo, los otros y el mundo. El saber no aparece como un objeto singular sino como producto de la actividad-acciones-relaciones. Esto tiene lugar a través del aprendizaje. La actividad-acción-relación al saber es singularmente una relación con el aprender. Así, aprender es singularidad en cada sujeto debido a las formas de relación con los otros, el medio, consigo mismo.

Dimensiones y categorías

La teoría de inspiración antro-po-sociológica retiene para el estudio de su objeto las siguientes dimensiones, categorías y expresiones.

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 dominante no es el de la transgresión. Por ejemplo a no ser racista se clasifica en 17"

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)

ESCUELA Y SABER

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

Circulación de la RAS

Posicionada la RAS como teoría de referencia, ella ha inspirado un conjunto importante de trabajos de investigación en diferentes países, ha promovido fuertes debates y forjado un campo de estudio muy fecundo en educación. Dependiendo del objeto, algunas investigaciones adoptan la mirada antro-po-sociológica, la psicoanalítica o la antropológica en el campo didáctico (Kalali, 2007). En nuestro caso, hemos privilegiado la primera y para los fines de esta parte del capítulo, hemos rastreado algunas fuentes inscritas en esta tradición. No sobra recordar que el objeto de esta teoría consiste en conocer la actividad-acción-relación al saber de un sujeto (estudiante). Para el estudio de este objeto, el grupo ESCOL define unas dimensiones –figuras de aprendizaje–, unas categorías y dimensiones (evocaciones), cuyos sentidos formalizan la relación con el saber. Esta teoría es eminentemente cualitativa e interpreta el sentido del saber a través de las figuras del aprendizaje. En efecto, el asunto del aprendizaje está en la base de la teoría y esto porque “uno no aprende por aprender, por un interés de formación y el placer de la inteligencia o exclusivamente para satisfacer las exigencias del examen, el diploma, la profesión, el futuro” (Terrail, 1997: 67). El aprendizaje escolar tiene sus entronques también en las relaciones que un sujeto establece con el medio, las otras personas y consigo mismo. El aprendizaje exige movilización y no exclusivamente motivación. La motivación, tal como lo hemos visto, es un asunto exterior al sujeto. Como ya señalamos, tres teorías forjan el fundamento teórico de la RAS: la del sujeto, el sentido y el saber.

En sus inicios, la pregunta que se formularon Charlot, Rochex y Bauthier consistió en conocer ¿Para un estudiante de los estratos populares, cuál es el sentido de ir o no a la escuela, de estudiar o no? Lo mismo, para un profesor, ¿Qué sentido tiene para una maestra o un maestro ir todos los días a la escuela a enseñar? (Charlot, 2007). Esta cuestión fue evolucionando, transformándose, precisándose con el tiempo. En 1992, producto de una investigación sobre la relación con el saber en el colegio y en la prolongación de la escuela primaria apareció publicado un libro de referencia: *Escuela y saber en los suburbios y en otra parte*. (Charlot, Rochex, Bautier, 1992). Cinco años después, los resultados de otra investigación sobre la relación actividad-acción-relación al saber en los liceos profesionales de Saint-Denis, Persan-Beaumont, Aubervilliers, dio como resultado la publicación de un libro de referencia para la RAS: *Relación con el saber en el medio popular: una investigación en los liceos profesionales de los suburbios* (1997). En esta investigación se aplicaron más de 500 balances de saber y aproximadamente 200 entrevistas semi-directivas a profundidad. Otra investigación importante del grupo ESCOL fue la realizada por Bautier y Rochex sobre los jóvenes del liceo general y tecnológico (1998). En el caso de la relación con el lenguaje, los trabajos de Elizabeth Bautier

contribuyen fuertemente con la teoría (Bautier, 2002) así como la investigación de Charlot y Rochex (1996) sobre las dinámicas familiares y la experiencia escolar vistas desde la perspectiva de los padres de estudiantes inmigrantes. Digamos que el acervo teórico y práctico de la RAS en la orientación antropológico-sociológica está ampliamente situado y su referencia teórica es producto de investigaciones empíricas. La teoría ha sido aplicada en múltiples estudios empíricos e incluso en tesis de doctorado (Vanhuelle, 2002), (Ouyang, 2008), (Demba, 2010), (Rousset, 2011), sólo para citar algunos ejemplos. En el ámbito francés encontramos, entre otras, las siguientes investigaciones: *Relación con el saber y relación con la escuela en las Zonas de Educación Prioritarias cuyo eje de observación fueron las disciplinas escolares como la matemática* (1993). Una investigación sobre el cálculo mental de los estudiantes de segundo grado se inspiró de la RAS y el objeto consistió en observar la evolución de la relación con el saber a través de la enseñanza del cálculo mental en álgebra (Douady, 1994). La apropiación del saber escolar de hijos e hijas de obreros, agricultores y artesanos se propuso como objetivo conocer la dinámica de apropiación del saber en una población de estudiantes. En esta investigación, el sentido de la experiencia escolar fue analizado en términos de valorización/desvalorización en la apropiación del saber para sí y de un saber social (Hardy y Côté, 1986). Una investigación sobre las representaciones de los estudiantes de las escuelas normales y su relación con el futuro profesional y los aprendizajes de la profesión se apoyó fuertemente en la RAS permitiendo comprender el sentido del aprender de los estudiantes en formación magisterial (Compère y Robaey: 2010). Una investigación cuantitativa y cualitativa realizada sobre un grupo de estudiantes del grado 9° de básica secundaria de una escuela de Quebec (Canadá) analizó las formas operatorias de la relación con el saber. Esta investigación comparó, entre otros aspectos, los presupuestos de ESCOL y los del CERF (Bucher, Baucher y Moreau, 2013). Una investigación sobre los saberes tradicionales y su relación con los saberes científicos tuvo lugar en Canadá a partir de la relación con el saber. Esta investigación etnográfica centró su mirada en el cambio climático y los efectos en los saberes tradicionales de los habitantes del norte de Quebec (Canadá). La investigación se realizó entre el 2007 y 2009. (Samson, Guérin-Lajoie, Levesque, Ganon, Gauthier, Cuerrier, 2013). Una investigación realizada entre el año 2011 y el 2012 tuvo por objeto conocer la construcción de los saberes escolares desde la perspectiva de la relación con el saber y tomó como referencia los discursos verticales y horizontales de los profesores en una clase de maternal en Francia (Richard-Bossez, 2013). El tema de la violencia institucional en las escuelas ha sido objeto también de un análisis a partir de la relación con el saber. Este importante tema -violencia institucional- también ha entrado en el campo de la RAS. Así lo muestra, por ejemplo, la investigación de Le Mouillor, (2013) quien a través de la aplicación de los balances de saber y las entrevistas a profundidad en varias escuelas maternas,

se dio a la tarea de conocer la relación con el saber y la violencia institucional en sus formas más amplias (ritmos escolares, instrumentos pedagógicos, el lugar de la institución).

En el ámbito universitario son varias las investigaciones que asumen como enfoque teórico la RAS. Por ejemplo, una investigación sobre las diferencias en el dominio conceptual de los estudiantes y en el análisis del aprendizaje del electromagnetismo da cuenta cómo los estudiantes al inicio de la licenciatura desconocen las formas de relación con el saber y permanecen en el registro de la memoria y, en consecuencia, del aprendizaje para pasar el año (Venturini y Albe, 2002). Igualmente, la investigación sobre las prácticas pedagógicas en la enseñanza superior y la relación con los saberes de estudiantes provenientes de sectores desfavorecidos buscó probar la siguiente hipótesis: para ayudar a los estudiantes universitarios es necesario estudiar la relación que éstos establecen con el saber en general y con la naturaleza específica del saber enseñado, lo que supone que las diversas carencias y dificultades son producto de la manera de ser (relaciones con los otros y consigo mismos) y específicamente las formas de concebir el saber (Rey y Alli, 2005). En la misma perspectiva, una investigación realizada en el marco de la enseñanza de las ciencias y la formación de adultos se propuso verificar la pertinencia de la Relación con el saber en los profesores de ciencias humanas en la secundaria (Therriault, Bader y Ndong, 2013). En el marco de la formación de la educación física y deportiva en un colegio, encontramos, por ejemplo la investigación de Jordan y Terrise (2005) cuyo objetivo consistió en conocer la relación con el saber de profesores y alumnos en la disciplina. Igualmente, una investigación sobre el saber de los profesores en formación inicial buscó conocer la forma como ellos se apropian el saber y la manera cómo viven la formación. El objetivo buscó analizar el sentido que tiene para ellos la realización del trabajo escrito conocido como “informe profesional” (Brossais y Terrise, 2007). Una investigación sobre el currículo por competencias retomó los aportes de la relación con el saber y se preguntó, en el marco de las reformas curriculares en Quebec ¿En qué medida la nueva caracterización de los estudios, tradicionalmente inscritos en el modelo de la pedagogía por objetivos cambia las relaciones con el saber de los estudiantes en el aula de clase? (Jonnaer, 2008).

Una investigación importante de la relación con el saber y su vínculo con el fracaso escolar es la de Hernández y Hernández (2011). Este investigador y sus colaboradores centran la mirada sobre las diferencias en la relación con el saber de los jóvenes adolescentes en España. Esta investigación adoptó el método biográfico y se apoyó en la teoría que hemos retenido en nuestro proyecto. La investigación sobre el abandono escolar en los jóvenes españoles de Cataluña impulsada por Hernández y Tort (2009) adoptó la RAS para analizar los factores que llevan a

los jóvenes a desertar los estudios y conocer las formas de relación con el saber de ellos. Más reciente aún encontramos que en Brasil, un equipo de investigadores, entre los que se encuentra el profesor Bernard Charlot, impulsó una investigación sobre el placer del aprendizaje en los sectores populares y conjugó lo biográfico y lo historiográfico. Esta investigación centró su mirada sobre el placer y el deseo de aprender, categorías claves de su teoría. Esta investigación fue financiada por la UNESCO (Ireland y Alli, 2007). En nuestro medio, no hay registros de investigaciones que hayan adoptado la RAS como teoría de referencia. En este orden de ideas, podemos decir que la RAS ha tomado forma y fuerza, pues los estudios sugieren que ella ha trascendido las fronteras francesas. Tal vez en Canadá es donde dicha teoría tiene mayor circulación. En el caso de Brasil, el hecho de que el profesor Charlot resida allí, ha facilitado la tarea pues ha permitido que su teoría circule y sirva de referencia para la investigación.

La RAS en 5° de básica primaria

Los aprendizajes que los alumnos evocan, frente a las preguntas, ¿Qué he aprendido?, ¿Dónde? y ¿Con quién? constituyen un universo más amplio que el del saber, puesto que no sólo incluyen contenidos de conciencia, sino que, además de evocar la apropiación de saberes (un tema, los conocimientos sobre ciencias, conceptos matemáticos), evocan el dominio de actividades relacionadas con la vida cotidiana (caminar, conducir, montar en bicicleta, realizar las labores domésticas, practicar un deporte o un arte, etc.), el dominio de capacidades (reflexionar, analizar, interpretar, pensar, realizar una actividad de tipo intelectual), la apropiación de formas de acercamiento a los saberes (hacer tareas, hacer carteleras, realizar trabajos en grupo, etc.), la apropiación de normas que facilitan los aprendizajes (prestar atención, preguntar, participar) y, más allá de esto, evocan las relaciones con los otros (respetar, valorar, colaborar, compartir), con el medio que les rodea (sensibilidad frente a circunstancias políticas, medioambientales y religiosas) y la relación consigo mismos (ser autónomo, independiente, superar las dificultades, luchar).

¿Cómo se organiza el universo de los aprendizajes en los niños que cursan 5° grado de Básica Primaria? Y, ¿Qué significa aprender y saber para estos chicos de nuestra época en la sociedad colombiana? Siguiendo las figuras del aprender, que retomamos de la teoría de RAS, emprenderemos el estudio de estas cuestiones a partir del análisis de las narraciones ofrecidas por los alumnos. En este capítulo se interpretan los datos a partir de las siguientes cuestiones: ¿Qué he aprendido? ¿Dónde?, ¿Con quién?, ¿Qué es lo más importante de lo que he aprendido?, ¿Qué espero de lo que he aprendido? Hacia el final del capítulo se abordan los aprendizajes disciplinares (Lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y ser ciudadano).

Figuras de aprendizajes evocadas como aprendidas. (¿Qué?)

Aprendizajes Relacionales y Afectivos (ARA)

El mayor número de ocurrencias se sitúa en esta figura de aprendizaje, con un total de 1008 ocurrencias, frente a los aprendizajes correspondientes a aprendizajes intelectuales o escolares (523) y aprendizajes de la vida cotidiana (345) (sumados dan en total 868 ocurrencias) (Ver Anexo Tabla 6: Figuras de Aprendizajes evocadas grado 5°).

De estos aprendizajes sobresalen dos tipos por el número de evocaciones que realizan los alumnos: los aprendizajes de conformidad (10,1-1) y los aprendizajes denominados de armonía (10,1-2). Para estos chicos, el mundo se organiza a través del aprendizaje de los valores, que evocan de manera general (10,1) con un total de 58 ocurrencias y, en especial los valores que tienen que ver con el respeto, haber adquirido modales, educación, saberse comportar, saludar, obedecer, cumplir las normas (no pelear, no decir groserías), a “ser juiciosa”, a “ser ordenada”, a saber con quién se juntan, con quién juegan, en general, a “ser buena gente” (10,1-1 en total 658 ocurrencias). De igual forma, los aprendizajes de armonía (10,1-2 en total 250 ocurrencias), en los que se destacan compartir, tolerar, vivir en paz, convivir, ayudar a las otras personas, cuidar a las otras personas, ser amigable (ser buen compañero, buena amiga), ser unidos, ayudarnos, asociarnos, enamorarme, amar, querer a los que me quieren, ser humilde y honesto, entre otros.

Con relación a las otras figuras de aprendizaje ARA, la tercera más evocada es la de aprendizajes de la vida y de las personas (10,1-4, un total de 21 ocurrencias); para esta figura, los niños evocan, por ejemplo:

“he aprendido muchas experiencias de mi vida” (P: 126-H0205221), o “Hay experiencias que me han enseñado a conocer a las personas” (P:132-M0205223), o “Tambien e aprendido muchas cosas sobre la vida” (p:147-M02052412).

Esta figura de aprendizaje es evocada principalmente por los niños y niñas del colegio urbano privado (020: 10 niñas y 5 niños), mientras que en una de las sedes de la institución educativa urbana (011), esta figura no es evocada por ningún niño. Un ejemplo de aprendizajes de la vida (10,1-4) lo brinda una niña de 12 años en el siguiente relato:

“En mi vida, mis aprendizajes más importantes no han sido ni en matemáticas o en ciencia. han sido de la vida, porque yo me considero

alguien con valores, me han inculcado en mi casa a ayudar, respetar, ser humilde, noble, amorosa y en fin. tambien he aprendido a mejorar. Dicho desde muy chiquita, pude aprender dos o tres cosas super importantes para mi vida. creer en Dios, confiar en mis talentos y saber que los sueños se hacen realidad. creo que estas tres cosas son muy significativas en mi vida porque he aprendido a descubrir mis talento. como Actuar, Bailar, Escribir Poemas, Cantar, y algunos aspectos o muchos aspectos que considero me ayudaran en toda mi vida. y creo que eso es un buen ciudadano. Esto lo he aprendido en mi casa y con mi familia, mamá, papá, abuelos, abuelas, tías, tíos, primos, bisabuelos y mi hermana. Porque creo que mi familia tiene muchísimos valores y creo que estos aprendizajes me servirán paara el resto de mi vid. y eso fue en mi casa, tambien a leer en mi casa al que en el cole, hablar Español, caminar y en fin.”(P:148-M0205243).

O el de esta niña, de 12 años, de la misma institución, para quien el aprendizaje de la vida está estrechamente relacionado con el desarrollo personal:

“Desde un principio me pude dar cuenta que la vida es muy corta, y que hay que saber vivir. Mi mamá siempre me enseñò que a pesar de los problemas, la vida sigue, Hay que vivir con los pies en la tierra y que esto no es solo un sueño. Parecerà que estoy joven para hablar de esta manera pero creo que es mejor así siemopre me dijeron que el dinero no es la felicidad, que eso no se compra.” (P:135-M0205229)

La siguiente figura de aprendizaje con mayor número de ocurrencias es la correspondiente a las relaciones de conflicto (10,1-3), en las que se incluye la desconfianza: “que cuando se queda uno solo en la casa no hay que abrirle la puerta a nadies” (P: 25- H0115147); “a no ablar con desconocidos y no resibirles nada a gete que no conozco no surme a autos a motos que no conoco” (P: 74-H0125179); “tener mucho cuidado con la jente desconocida, a no resibir nada de la calle” (P:84-M0125167); “a que hay muchas personas malas.” (P: 144-H0205257). De igual forma, defenderse: “sobre saber manejar las situaciones y saber defenderme en malos momentos” (P: 191-M0205289); “ano salircasi por que se formaba muchas peleas y salir nomas con mis padres y mis hermano” (P:343-M0415559). Esta figura de aprendizaje es evocada más veces por los niños del colegio privado urbano (7 ocurrencias), seguido por uno de las sedes de la institución educativa pública urbana (5 ocurrencias); en la institución educativa pública de cabecera municipal no fue evocada por ningún niño.

Los aprendizajes de transgresión (10,1-6) son evocados (5 ocurrencias) por una niña del colegio privado urbano: “tambien cosas malas que podrian ser mentir, ser violento, irrespetar etc.” (P:196-M0205298) y un niño de la institución

educativa de cabecera municipal (031): “en la calle aprendi a jugar y a beber” (P:204- H0315371). Como Otros aprendizajes ARA (10,1-5) registramos sólo una respuesta: “que fumar es malo” (P:84-M0125167).

Aprendizajes de Desarrollo Personal (ADP- Identitarios)

El total de ocurrencias de esta figura de aprendizaje no es muy elevado (91), quizás por la edad de los sujetos (entre 10 y 12 años), el yo reflexivo está apenas en construcción y no muestra una posición fuerte. En el centro del universo de los aprendizajes de estos niños están los otros, la vida, el mundo, más que un yo fuertemente afirmado. Toda relación con el otro es también relación consigo mismo y toda relación consigo mismo es relación con el otro. Pero aquí parece que estos niños viven proyectados hacia los otros más que hacia sí mismos o hacia la construcción reflexiva de su yo. Así la figura de aprendizaje ARA aparece de manera prioritaria, como lo hemos señalado (1008 ocurrencias), mientras que la figura DP sólo aparece en 91 ocurrencias. El mayor número de estas evocaciones se concentran en la subcategoría denominada “confianza en sí mismo” (10,2-1) con 44 ocurrencias. Aquí, los niños expresan haber aprendido en primer lugar, a ser responsables o la responsabilidad; también a “*valorarse a uno mismo*” (P:25-H0115147); “*a ser pasiente*” (P:35-M0115107); “*mi profesor de futbol me ha enseñado a tener actitud*” (P:73-H0125178); “*soy conciente de cómo mis acciones pueden afectar yo veo de manera positiva o negativa*” (P:131-H0205230); “*confiar en mis talentos*” (P:148-M0205243) “*a ser autonoma*” (P:172-M0205272); “*a ser independiente*” (P:177-); “*en este momento quererme, valorarme, comprenderme, y a escucharme*” (P:339-M0415555).

La subcategoría “superar las dificultades” (10,2-2) le sigue con 26 ocurrencias, en las que los niños expresan, “*que la vida uno tiene que luchar duro y salir adelante*” (P:12-H0115127); “*a luchar por la vida*” (P:85-M0125168); “*aprendi caerme a sufrir pero de eso he aprendido mucho y bastante*” (P:122-M0135217); “*afrentar las dificultades positivamente y con calma*” (P:127-H0205222); “*Me enseñaron que hay diferentes oportunidades y momentos para cada cosa, al igual que siempre hay una primera vez y que nunca debo rendirme*” (P:133-M0205226); “*Mi mamá siempre me enseñó que a pesar de los problemas, la vida sigue, Hay que vivir con los pies en la tierra y que esto no es solo un sueño*” (P:135-M0205229); “*que cuantas mas veces te caigas mas veces aprendes si te caes te aprendes a parar*” (P:262-M0315419); “*llo sabia que queria ser alguien en la vida me comprometia ir vien en mi colegio a aceptar mis culpas y desde trancición hasta haora que estoy en 5° 1 me esta iendo vien gracias a Dios*” (P:311-H0415549); “*Y por eso yo e querido hacer siempre en mi vida llegar hasta mis metas y ganarme mas el cariño de mis padres.*” (P:339-M0415555)

O este relato de un niño de 12 años, que lo detalla de manera dramática:

“Pues sí, creo que ese soy el niño que hoy en día puede no solo resolver problemas matemáticos de alta complejidad si no también en problemas en la vida, gracias a mis muy amados padres, ellos me han enseñado como se resuelven los problemas en su vida cotidiana recuerdo que una vez me hicieron pasar una crisis económica y resolverla por mi mismo.” (P:185-H0205297);

La subcategoría que reagrupa las expresiones relacionadas con “emocionarme, vivir bien, reír” sigue con un total de 10 ocurrencias:

“Desde q nací aprendí a disfrutar la vida por afuera de la ciudad” (P:85-M0125168); *“a reír a llorar pe siempre miro con la frente en alto”* (P:122-M0135217); *“Una cosa que siempre atrajo y atrae mi atención es vivir la vida en el momento, disfrutar reír llorar y ser feliz.”* (P:135-M0205229). *“adibertir me con mis compañeros”* (P:315-M0415525).

Como Otros aprendizajes DP (10,2-5), en total 6 ocurrencias, registramos aquellas expresiones que tienen que ver con la felicidad, así, las expresiones de un niño que dice:

“...aser feliz... a no aser infeliz” (P:72-H0125176); otro niño dice: *“Aprendí muchas cosas con mi familia, la felicidad... la tristezas”* (P:189-H0205309); una niña expresa: *“siempre me dijeron que el dinero no es la felicidad, que eso no se compra”* (P:135-M0205229). Con este código también se registró la expresión de una niña que dice: *“En la escuela aprendí a...orar por todos”* (P:85-M0125168).

Una narración de una niña de 12 años llama la atención por estar centrada en los aprendizajes de desarrollo personal:

“Desde un principio me pude dar cuenta que la vida es muy corta, y que hay que saber vivir. Mi mamá siempre me enseñó que a pesar de los problemas, la vida sigue, Hay que vivir con los pies en la tierra y que esto no es solo un sueño. Parecía que estoy joven para hablar de esta manera pero creo que es mejor así siempre me dijeron que el dinero no es la felicidad, que eso no se compra. Una cosa que siempre atrajo y atrae mi atención es vivir la vida en el momento, disfrutar reír llorar y ser feliz. Mi colegio siempre ha sido un gran apoyo, siempre. Quiero llegar a ser una gran persona, y hasta ser grande en mi profesión si es que llego a tenerla. Algo es lo que esta por fuera y otra distinta por dentro.” (P:135-M0205229).

Aprendizajes Intelectuales o Escolares (AIE Epistémicos)

En esta figura del aprender se destacan, en primer lugar, los aprendizajes escolares de base (16,1) con un total de 241 ocurrencias. En esta subcategoría los niños evocan como aprendizajes significativos aprender a sumar, restar, multiplicar y dividir (o su versión sustantivada: sumas, restas, multiplicaciones, divisiones); así como también, leer y escribir de manera prioritaria. En menor proporción aparecen los números, a contar, el alfabeto, las letras, las vocales, el dictado, “*los imnos... apintar*” (P:325-M0415545). La evocación de estos aprendizajes escolares básicos es significativa, si se tiene en cuenta que los alumnos han realizado estos aprendizajes entre los 6 y los 8 años, es decir, que han transcurrido entre 6 y 4 años desde esas apropiaciones, lo que indica la importancia de estos aprendizajes básicos para los niños.

En orden de número de ocurrencias (93 en total), sigue la evocación de las disciplinas escolares únicamente nombradas (16,3-1), cuando los niños expresan haber aprendido, principalmente, matemáticas, español, ciencias naturales, ciencias sociales, inglés. Este es considerado como un aprendizaje de tipo vago, puesto que los niños no evocan aprendizajes básicos, así como tampoco contenidos o aprendizajes de tipo metodológico y/o normativo. La evocación de contenidos (16,3-2) tiene, por su parte, un total de 72 ocurrencias. En esta subcategoría se registran, en general, los contenidos que los niños han visto recientemente en el transcurso del año escolar, o aquellos que apenas están “viendo” en el momento de la prueba. Esto se deduce porque la mayoría de las evocaciones de contenido coinciden en todas las instituciones. Así, sobresalen: la naturaleza, los animales, las células, el cuerpo humano; también, el comercio, la ganadería, la agricultura, las cordilleras, nuestros límites, los departamentos; o, la oración, los diptongos, poemas; o división por dos cifras, el uso de paréntesis, fracciones, etc. Por su lado, evocación de capacidades (16,3-3) aparece en menor proporción (en total 36 ocurrencias). Aquí los niños expresan haber aprendido capacidades tales como: leer bien (más rápido, más fluido, la comprensión de la lectura, hacer análisis de libros), o como lo expresa un niño: “*leo un libro para aprender mas muchas cosas importante para todos los niños*” (P:291-M0415510); escribir bien (en español, en inglés), hablar bien el lenguaje (español, inglés), a calcular bien, resolver problemas, o “*tambien estoy aprendiendo a comunicar mejor con los demás*” (P:131-H0205230); o, “*tam bien saber como debo utilizar las palabras para poder expresar los sentimientos como la rabia etc.*”(P:312-M0415520); la orientación en la ciudad: “*Yo aprendi muchas cosas sobre la ciudad como cual es el norte y cual es el sur, y tambien aprendi en donde vivo*” (P:138-H0205250). El mayor número de ocurrencias en esta figura del aprender es expresado por los niños del colegio privado urbano (27 en total) mientras que en las otras instituciones educativas sólo es evocado 2 veces (011), 3 veces (013 y 041), 1 vez (031) y ninguna vez (012).

Los aprendizajes metodológicos (16,4) son evocados en 38 ocasiones, en especial en la institución educativa de vereda (041 – 16 ocurrencias). Aquí los niños expresan haber aprendido a estudiar, como lo expresa este niño: *“Me dedico a estudiar a estudiar a querer sea lo que sea asisea enfermo o discapacitado”* (P:311-H0415549). También han aprendido *“a cumplir con los requisitos, a colaborar con las actividades”* (P:340-M0415556); a ser buenos estudiantes, *“a tener hábitos de estudio”* (P:129-H0205225); a aprender: *“estudiar mucho aprender”* (P:74-H0125179), a ser disciplinados, a hacer los deberes, las tareas, *“a saber mas de lo que he aprendido etc.”* (P:267-M0315434). El trabajo en grupo, o en equipo, es también señalado por los niños, lo que para ellos además resulta ser ventajoso, tal como lo señala una niña de 10 años: *“las capitales de colombia los trabajo en equipo y mucho mas por que me gusta memorisar las cosas”* (P:351-M0415572); y otra de 11 años: *“a juntarme con amigos para hacer trabajos haciendo carteleras”* (P:85-M0125168). Los aprendizajes normativos (16,5), por su lado, son evocados sólo en 9 ocurrencias, también principalmente en la Institución Educativa de vereda (041 – 6 ocurrencias). Aquí evocan haber aprendido a poner atención, escuchar a los maestros, no pararse del puesto, o a no hacer desorden en el salón.

La expresión genérica o tautológica de los aprendizajes (16,2) aparece en 31 ocasiones, y se considera como aprendizajes vagos, pues los alumnos expresan que han aprendido mucho, que ya saben muchas cosas, o que han aprendido las cosas de la escuela o del colegio, o han aprendido muchas materias. En general estas expresiones aparecen en los alumnos de todas las instituciones (10 veces en 011; 6 en 031 y 041; 5 en 020 y 2 en 012 y 013).

La figura de aprendizaje que evoca “Pensar” sólo aparece en 3 ocurrencias, 2 en la Institución Educativa Pública de Vereda (041) y 1 en la institución educativa pública urbana. Aquí los niños dicen: *“me gusta mucho ser imaginativa por mi pápa”* (P:56- M0115151) y, *“En el colegio aprendi a ... comprender, pensar”* (P:280-M0415495).

Los aprendizajes reunidos en la figura de aprendizaje “Política, sociedad, ideología, religión” (17), aparecen en 33 ocurrencias, 9 en la institución educativa privada urbana, 8 en la pública de vereda (041) y en una pública urbana (012), 5 en otra pública urbana (011), 3 en la institución educativa pública de cabecera municipal (031) y ninguna vez en la institución pública urbana (013). Aquí los niños expresan haber aprendido sobre la violencia, el maltrato como elementos negativos, pero también han aprendido acerca de la igualdad, los derechos; cuidar el medio ambiente, reciclar y cuidar a los animales y la naturaleza, también ha sido un aprendizaje para estos niños, así como creer en Dios, tener fe en Dios o sobre Dios, o rezarle a Jesús. Así, una niña de 10 años expresa:

“que cuidemos la naturaleza que no agamos matoneo me an enseñado que pelear no es la solucion a los problemas y que los prolemas se pueden solucionar ablando esto lo e aprendido con mi profesores mi mamá papá y mi familia” (P:48- M0115129),

O esta otra expresión de una niña de 11 años de la misma institución que la anterior: *“aprendi que la violencia no resuelve nada” (P:49- M0115130).* O la de un niño de 11 años que dice haber aprendido: *“Tambien sobre los derechos humanos porque nadie es mas que otro porque todos somos seres humanos” (P:127-H0205222).*

Los Aprendizajes de la Vida Cotidiana (AVC)

Este conjunto de aprendizajes ocupa el tercer lugar en importancia de acuerdo con el número de ocurrencias evocadas por los niños, en total 345. En esta figura se incluyen, los denominados: saberes y saber hacer de base (11) con un total de 122 ocurrencias; las tareas familiares (12) con 66 ocurrencias; los saber hacer específicos (13) con 52 ocurrencias; las actividades lúdicas (14) evocadas en 47 ocasiones; las actividades físicas o deportivas (15,1) con 27 evocaciones y, actividades artísticas (15,2) con un total de 31 ocurrencias.

Con relación a los saberes y saber hacer de base (11), el mayor número de evocaciones aparece en los niños de la institución educativa privada urbana (020), con un total de 68 ocurrencias, seguido por las instituciones educativas públicas de cabecera municipal y de vereda, con 16 ocurrencias cada una, y con 10 evocaciones en una de las instituciones educativas públicas urbanas (011), y en las otras dos instituciones públicas urbanas (012 y 013) con 6 ocurrencias respectivamente. Aquí los niños y niñas expresan como significativo haber aprendido a gatear, caminar (mis primeros pasos), hablar (decir mamá, papá, tetero, mi nombre, mis primeras palabras), a asearse (bañarme, cepillarme los dientes, a ser aseada/o, a ser limpia/o, avisar para ir al baño), a vestirse y a comer (beber agua).

Las tareas familiares, por su parte, la evocan principalmente los alumnos de la institución educativa pública de cabecera municipal (041) con un total de 40 ocurrencias, seguida por la institución educativa pública de vereda con 15 ocurrencias, 8 en la institución educativa privada urbana, 2 en una de las instituciones educativas públicas urbanas (011), 1 en otra (012) y ninguna en la tercera (013). En el universo de aprendizajes de los niños de poblaciones pequeñas (cabecera municipal y vereda), esta figura es importante. Aquí expresan haber aprendido a hacer los quehaceres de la casa, en general, hacer el aseo (barrer, trapear, lavar los platos, ordenar la habitación, lavar la ropa) y cuidar a los niños (cargar niños, hacerse cargo de los niños).

La figura denominada *Saber hacer específicos*, con 52 ocurrencias, aparece como importante en los niños de dos de las instituciones educativas públicas urbanas (011 y 012), con 22 y 13 ocurrencias respectivamente, seguido por la institución educativa pública de cabecera municipal (031) con 11 ocurrencias; los alumnos de la institución educativa privada urbana sólo la evocan en 4 ocasiones y los alumnos de la institución educativa pública de vereda en 2; los niños de una de las instituciones educativas públicas urbanas (013) no la evocan. En esta categoría se incluye: cuando los niños dicen haber aprendido a cocinar (algunos especifican que aprendieron a picar o a fritar), que si bien puede situarse en la categoría de tareas familiares, se ha incluido en ésta por el mayor número de dispositivos que el niño debe aprender a manejar; también aparecen aprendizajes de tipo tecnológico, como aprender a manejar el computador, aprender a manejar moto, y también aprender a manejar bicicleta, a montar en patines, montar a caballo y hasta a construir o a sembrar semillas.

El aprendizaje de actividades lúdicas (14) es evocado en 47 ocurrencias, en mayor número por los alumnos de una de las instituciones educativas públicas urbanas (011), con 17 ocurrencias, seguido por los alumnos de la institución educativa pública de vereda (041) con 13 ocurrencias; los alumnos de otra de las instituciones públicas urbanas (012) lo evocaron en 7 ocasiones y los de la privada urbana en 6; los alumnos de la pública de cabecera municipal (031) en 4 ocasiones y los de la tercera pública urbana (013) en ninguna ocasión. En general, aquí los alumnos expresan que han aprendido a jugar (correr, fútbol, voleibol, “a bañar” –nadar-, pasear en caballo, playstation). El aprendizaje de actividades físicas o deportivas fue evocado en 27 ocasiones, aquí los niños expresan que van a instituciones deportivas o que tienen entrenador, o el profesor de educación física y han aprendido fútbol, a patinar, a saltar, basquetbol, a nadar y a jugar tenis (los niños de la institución privada urbana). Por último, el aprendizaje de actividades artísticas, evocado en 31 ocasiones, se concentra principalmente en los alumnos de la institución privada urbana (15 ocurrencias) seguido de una de las instituciones públicas urbanas (012) con 7 ocurrencias. Aquí los niños expresan haber aprendido arte en general y específicamente a dibujar, pintar, bailar, cantar y actuar.

Las expresiones tautológicas

Esta forma de evocación vaga es importante, en tanto es evocada en 163 ocurrencias, distribuidas como sigue: 49 veces por los alumnos de la institución educativa privada urbana; 46 veces por la institución educativa pública de vereda; 25 veces por la institución educativa pública de cabecera municipal; 24 y 19 veces respectivamente, por dos instituciones públicas urbanas (013 y 012) y ninguna

vez por la otra institución pública urbana (011). Las respuestas tautológicas o vagas se concentran en expresiones como: he aprendido mucho, muchas cosas, he aprendido a educarme, a ser educado, de la educación, del estudio, en general; o expresiones más elaboradas pero igualmente vagas tales como: *“aprendi sobre paisajes sobre lugares inprencionantes fasinantes como todas las mara billas de este mundo sobre lugares sobre paisajes y mas sobre personas sodre cosas facinantes y maravillosas”* (P:115-M0135204), o *“aprendi muchas para aprender y atrabajar”* (P:14-H0115132); *“en la escuela aprendo algo todos los días”* (P:62- H0125158); *“con mi profesora he aprendido varias cosas que no sabia”* (P:73- H0125178); *“Desde que naci hay distintas cosas que e aprendido con mis padres Profesores hermanos familia etc...”* (P:79-M0125159); o muchas cosas buenas, o, *“en la Escuela me enseñaron muchas cosas bonitas, chéveres también me enseñaron para yo aprender para ya cuando este grande sea inteligente”* (P:111- M0135197).*“en la escuela aprendo algo todos los días”* (P:62-H0125158)

Nada

En sólo dos evocaciones los niños expresan no haber aprendido nada, o mucho, aunque no de manera absoluta, sino situados en lugares específicos, así: *“en mi casa no he aprendido nada”* (P:89-M0125181) y *“En la calle no e aprendido mucho”* (P:161-H0205266).

No responde

Aparecen 11 registros en los que los niños no responden a la pregunta de qué he aprendido: 3 niños se limitan a contestar la parte B; 4 responde a qué es importante y/o qué esperan de lo aprendido sin detallar el qué; 1 se limita a transcribir la lista de preguntas; 1 asiste a la prueba pero no responde porque sufre de una enfermedad degenerativa grave; y 1 registro, es ilegible:

“mepi arrepede lo mayore veromi co sa co mimamá papá bololeda la lo de 3 am pero lo per qe pelo cayo vapapel 3 ayo” (P:279-M0415494).

Los lugares de aprendizaje. (¿Dónde?)

Dónde aprenden los niños aquello que aprenden, es el segundo aspecto que indaga el *Balance de Saber*, en el que toman especial relevancia la familia (la casa, el hogar), el colegio, la ciudad (la calle, el pueblo), y se consideran algunos otros lugares como los centros deportivos o de entrenamiento (Ver Anexo: Tabla 7 Figuras de Aprendizaje/Lugares de Aprendizaje 5º). La escuela es el lugar de aprendizajes más evocado por los niños (326 ocurrencias) (Ver Anexo: Tabla 7

Figuras de Aprendizaje/Lugares de Aprendizaje 5º), seguido por la familia (285) y la ciudad (116). Otros lugares fueron evocados en 45 ocasiones. La escuela como lugar de aprendizaje fue superado por la familia por muy poco margen en dos instituciones escolares: en una pública urbana (012) la familia fue evocada 37 veces y la escuela en 35 ocasiones; y en la pública de cabecera municipal (o41), la familia obtuvo 63 ocurrencias y la escuela 50. Un análisis más detallado de los lugares, con relación a las figuras de aprendizaje, es de especial interés, puesto que revela diferencias entre estos. Los aprendizajes relacionales y afectivos (ARA) se realizan en más ocasiones en la familia (casa, hogar) (168 ocurrencias), y en segundo lugar en la escuela (129 ocurrencias). De la misma manera, los aprendizajes de desarrollo personal (DP) son evocados más veces con relación a la familia (19 veces) que en la escuela (18 veces), aunque podemos observar que la diferencia no es sensible. Los aprendizajes relacionados con la vida cotidiana (AVC), por su parte, ocurren más veces en la familia (61 veces) que en la escuela (26 veces). Pero los aprendizajes intelectuales o escolares (AIE) se ubican con preferencia en la escuela (153 veces) mientras que en la familia sólo son evocados en 37 ocasiones.

Las narraciones sobre los aprendizajes de los niños, al situar los lugares de su realización, nos muestran que, si bien la escuela es el lugar preferencial para la adquisición de nuevos saberes, prácticas y hábitos, en especial los relacionados con la dimensión epistémica del sujeto, también es un lugar en el que el niño tiene la oportunidad de adquirir los aprendizajes sociales e identitarios. Aquí los aprendizajes de conformidad y de armonía son importantes para lograr la convivencia cotidiana de los niños. Así, un niño nos narra detalladamente, sus aprendizajes de conformidad realizados en la escuela: *“aprendí a no robar a mis compañeros aprendí a respetar las cosas del colegio a no arangar las flores de la escuela aprendí a montar me en los culunpios por que son palos chiquitico aprendí a respetar a los profesores aprendí a dejar la llave avierta del baño”* (P:27-H0115149). No obstante, la familia es el lugar que brinda mayor oportunidad para la construcción de estas figuras del aprender. De igual forma, la ciudad es importante (81 ocurrencias), así como otros lugares (20), para la constitución del sujeto social y del sujeto identitario.

Con relación a los otros lugares de aprendizaje, los niños los evocan de manera genérica (en otros lugares, o, en otro lugar), o especificando el sitio: en el entreno, en los restaurantes, *“en el mundo y sus lugares”* (P:186-H0205306), *“en una finca”* (P:69-H0125172 y P:78-M0125156), en un centro deportivo o en mi deporte o en el poli (polideportivo), en los viajes, en otros países, o de manera general, en toda parte. Es importante señalar, que los aprendizajes relacionales y afectivos (ARA) son los más evocados como realizados en otro lugar (20 veces)

así como los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC) (15 veces). Los ARA, porque principalmente se ubican en los lugares donde aprenden el deporte, o se relacionan con personas diferentes a los de su entorno familiar y/o escolar. En general, en esos otros lugares aprenden a respetar, a obedecer, a no pelear, es decir, los aprendizajes de conformidad.

En 95 registros no se precisan los lugares de aprendizaje. Muchas veces sucede que los niños evocan los agentes de aprendizaje y no precisan los de lugar, o de manera inversa, precisan los lugares de aprendizaje y no mencionan los agentes. Los niños que más omiten la precisión del lugar de aprendizaje, nombrando sólo los agentes, son los de una de las instituciones públicas urbanas (011), en 28 casos, seguida por otra de estas instituciones (013), en 24 ocasiones. Esta omisión ocurre más veces, en las narraciones de los niños, cuando los agentes de aprendizaje evocados son los miembros de la familia (en 50 casos), seguido por las narraciones que evocan a los profesores como agentes de aprendizaje (25 casos). En 16 casos los niños no mencionan ni lugares ni agentes de aprendizaje y en 12 registros los niños no responden a la pregunta que se refiere al qué han aprendido, por tanto, tampoco hay alusión a estas dimensiones.

Los agentes de aprendizaje. (¿Con quién?)

Con quiénes aprenden los niños, es la tercera dimensión explorada en el Balance de Saber (Ver Anexo: Tabla 8 Figuras de Aprendizaje/Agentes de Aprendizaje 5°). Aquí, la familia (padres, abuelos, tíos, hermanos, primos y familiares en general) se destaca del resto de agentes de aprendizaje con un total de 455 ocurrencias relacionadas con las evocaciones de figuras de aprendizaje, seguido por los profesores (en mayor proporción que otros agentes escolares –director, psicólogo, otro personal) con 236 ocurrencias. Los amigos o compañeros son mencionados en 83 co-ocurrencias y otros agentes de aprendizaje (mencionados, en general, como otras personas, las demás personas, todos los que conozco, los vecinos) se correlacionan con los aprendizajes en 28 ocasiones. De igual forma que en el análisis de los lugares de aprendizaje, es importante detallar la naturaleza de las evocaciones de los agentes con relación a las figuras de aprendizaje.

Así, los aprendizajes relacionales y afectivos, predominantemente están relacionados con la familia. En particular los padres, son los agentes más evocados como aquellos que se encargan de promover en los niños el aprendizaje de los valores, en general, y de las normas de comportamiento (aprendizajes de conformidad, con un total de 295 ocurrencias, de las cuales 154 son aprendidos con la familia), así como de introducir a los niños en el mundo social (aprendizajes de armonía, con 151 ocurrencias en total, y 69 atribuidos a la familia). Los valores

en general (10,1) son correlacionados a los agentes de aprendizaje en 47 ocasiones, y la familia es la promotora de ellos en 23 ocurrencias. Por último, los aprendizajes de la vida y de las personas (10,1-4) son correlacionados en 8 ocurrencias, entre ellas 6 veces a la familia y en 2 ocasiones a los profesores.

Los aprendizajes identitarios o de desarrollo personal (DP) aparecen correlacionados con agentes de aprendizaje en 58 ocasiones. La familia es también la promotora de ellos (32 ocurrencias), seguida por los profesores (15 ocurrencias) y en menor medida los amigos o compañeros (8 ocurrencias) y otros agentes de aprendizaje (3 ocurrencias). Consecuente con el análisis de las Figuras de Aprendizaje realizado más arriba, la figura que se destaca es la que reúne los aprendizajes relacionados con la confianza en sí mismo y la autonomía (10,2-1), con un total de 28 co-ocurrencias entre la figura y el agente; los niños relacionan este aprendizaje con su familia en 15 ocasiones, seguido por sus profesores (8 ocurrencias), los amigos o compañeros (3 ocurrencias) y a otro agente de aprendizaje se le relacionó en 2 ocasiones. Por su lado, la figura que reúne los aprendizajes que tienen que ver con la superación de las dificultades (10,2-2) está correlacionada con los agentes en 17 ocasiones, 10 con la familia, 5 con los profesores y 2 con los amigos o compañeros.

Los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC) (con un total de 168 co-ocurrencias entre la figura de aprendizaje y los lugares de aprendizaje), también se realizan de manera principal en el seno de la familia. Los niños y niñas dicen haber aprendido a hablar, caminar, asearse (saberes y saber hacer básicos, 11) con su padres y familiares (en 43 ocurrencias); de igual forma, las tareas del hogar (barrer, trapear, lavar, etc.) las ha aprendido con sus padres, en especial con la madre (14 ocurrencias); los aprendizajes de saberes específicos, tales como cocinar, utilizar el computador, hacer las compras, entre otros, han sido enseñadas por los padres, los tíos y los primos (15 ocurrencias); han aprendido a jugar, a nadar, a jugar fútbol, a montar en bicicleta, a montar en patines, y en general, actividades lúdicas con los padres y familiares (13 ocurrencias), y con los amigos (6 ocurrencias); en las actividades físicas y deportivas (15,1) los padres han jugado un papel importante (6 ocurrencias) al igual que los profesores (4 ocurrencias); en el aprendizaje de las actividades artísticas (15,2), en cambio, los profesores (7 ocurrencias) han sido más importantes que los padres (3 ocurrencias).

En los aprendizajes intelectuales o escolares, como es de esperarse, son los profesores los que más influyen (95 ocurrencias), aunque los padres siguen jugando un papel muy importante (74 ocurrencias) y los amigos sólo participan en 13 ocurrencias. La adquisición de los saberes de base (16,1: leer, escribir, sumar, restar) los niños la realizan en compañía de sus padres (32 ocurrencias), y de sus profesores (30 ocurrencias). Es importante señalar que los niños de clase alta también dan peso

a esta relación entre los aprendizajes básicos y la familia (19 ocurrencias para la familia y 15 para los profesores). Al igual que estos dos agentes participan de manera casi igual en la adquisición de capacidades intelectuales (16,3-3); cuando evocan capacidades, los niños dicen que las han aprendido con sus profesores (en 14 ocurrencias) y con sus padres (en 12 ocurrencias) y, nuevamente, los niños de la institución privada son los que más valor dan a la participación de los padres en estos aprendizajes, en paridad con los profesores (10 ocurrencias para los profesores y 9 para los padres). Cuando evocan sólo el nombre de las disciplinas escolares (16, 3-1) o cuando evocan contenidos (16,3-2), los niños relacionan estos aprendizajes con sus profesores (11 y 9 ocurrencias respectivamente) de manera preferente.

En 79 registros no se precisan los agentes de aprendizaje. Tal como se señaló para el mismo caso en los lugares de aprendizaje, puede suceder que en la narración los niños mencionan el lugar y no el agente o viceversa.

Lo más importante y lo que esperan de lo aprendido

Esta cuestión del balance del saber invita a los niños a jerarquizar los aprendizajes realizados y a situarse en lo que espera, en el tiempo, realizar más adelante. Es una dimensión importante, puesto que en las respuestas, los niños dan sentido a los aprendizajes asumiendo posiciones frente a ellos y se requiere de una toma de distancia de lo expresado en las preguntas anteriores. Responder a la pregunta por lo más importante, sitúa al niño en el tiempo presente, tomando una distancia de los aprendizajes realizados para establecer una jerarquía con relación a su experiencia; responder a lo que espera, sitúa al niño en una proyección hacia el futuro y de igual forma exige un distanciamiento de lo actual para expresar aquello que está por realizar. El sentido no está dado por lo actual, por lo que acontece o ha acontecido sino por la distancia que se establece y la proyección hacia instancias de jerarquía e instancias del deseo de lo porvenir.

Para la categorización de las respuestas que ofrecen las narraciones de los niños, se siguió la metodología adoptada por la RAS, que se basa en la tematización según la recurrencia de las expresiones. Las tablas 9 y 10, que se incluyen en el anexo, son la base del análisis que sigue. Es necesario señalar, primero que todo, que la ausencia de respuesta a las preguntas: ¿Qué es lo más importante de lo que he aprendido? y ¿Qué espero de lo que he aprendido? es bastante significativa: para lo más importante, 173 niños no responden y, para lo que esperan, 168 no contestan, es decir, casi la mitad de los niños eluden estas cuestiones. En segundo lugar, precisar que en muchas ocasiones, cuando los niños expresan lo que esperan de lo aprendido, lo señalan precisando “me sirve para” y, en general, sitúan esa

espera en el tiempo futuro. Por otro lado, consecuente con lo que han expresado los niños en la pregunta por el ¿Qué han aprendido? y que hemos analizado la predominancia de las figuras relacionales y afectivas.

Temas Relacionales y Afectivos

Los temas relacionales y afectivos ocupan el primer lugar en el universo de aprendizajes de los niños (74 ocurrencias), donde el respeto ocupa un lugar preponderante, seguido de la sociabilidad. Aunque los niños señalen que todo es importante, apuntan entre ese todo el respeto y las formas de convivencia: *“Es todo: compartir, respetar, amar, etc.”* (P:28-M0115097); *“para mi lo mas importante es el respeto ante todo”* (P:46-M0115124). La respuesta de esta niña de 11 años, recoge diferentes aspectos de la importancia de esta dimensión relacional y afectiva: *“Es respetar a las personas, ser tolirantes con mis amigo (a), ser amigablea quien lo nesesite y a quien no, ser responsable con mis cosas y derechos, ser una persona de bien y no confiar en nadie q’ no conoscas”* (P:104-M0135186); o de este niño de 12 años: *“para mi lo mas importante es aprendera a respetar y convivir en los anvientes”* (P:129-H0205225). Ligado a los temas de sociabilidad están también los temas de desarrollo personal, como lo expresa esta niña de 13 años: *“de mi casa aprendi que es lo mas importante que es la responsabilida, y el respeto haci los demas.”* (P:232-M0315392). Pero así como respetar es importante, ser respetado también lo es: *“lomas importante es que si uno es bien le asen elbien pero si heres malo tambien te asen el mal”* (P:257-M0315407). La convivencia, vivir en paz también forma parte de lo más importante para estos niños: *“convivir con los de mas y no formar pleitos”* (P:66-H0125169), *“es aprender a convivir, y a estudiar”* (P:71-H0125174) o, *“Yo he aprendido mucho de ser ciudadano como que hay normas, reglas y leyes pero para mi lo mas importante de ser ciudadano es ser buena persona y ser buna con los demás.”* (P:164-H0205271); *“pero lo mas importante es aprender a convivir cosa que no aprendi en un momento sino que con el tiempo fui aprendido mucho mas.”* (P:183-H0205291).

La afectividad es muy importante en estos niños, y se ve expresada en la importancia de amar y querer, en especial a los padres y la familia: *“Respetar y querer a mis padres mis padres me han enseñado esto para q’yo aprendiera a valorar a las demas personas”* (P:55-M0115150); *“Lo mas importante para mi es que el amor es lo mas importante del mundo.”* (P:189-H0205309); *“lo mas importante es querer valorar ami familia es: amor, honestida, confiansa, humildad,”* (P:224-H0315400), o también: *“lo mas importante es quererse a uno mismo a las personas y tambien familia.”* (P:337-M0415552).

Así como el respeto, entre lo más importante, figura como lo más expresado (36 ocurrencias), los niños mencionan el respeto, respetar o “ser respetuosa”

como lo que esperan con lo que han aprendido (9 ocurrencias). De igual forma, la sociabilidad es algo que esperan los niños con lo que han aprendido (10 ocurrencias), cuando expresan que esperan: ser “compañerista”, la tolerancia, compartir con los amigos, relacionarse mejor, la compañía, la amistad o ser buen amigo, para ayudar a quien lo necesita, como lo expresa una niña: “por eso yo cuando seagrande yo quiero ayudar a les personas” (P:289-M0415508) o, como lo expresa un niño: “*si tratas bien a las otras personas puedes lograr grandes cosas*” (P:143-H0205256) o una niña: “*Lo que (me) aprendi es saludar yo creo que que es una gran forma de socializar.*” (P:155-M0205259); o porque socializar le sirve, como expresa esta niña: “*Nos sirve para muchas cosas los valores porque si nos buscan problemas no devemos responder con golpes o palabras y saber convivir con las personas que nos rodea*” (P:312-M0415520).

Temas de Desarrollo Personal

Los temas de desarrollo personal se destacan también por el número de evocaciones, tanto entre los aprendizajes más importantes (25 ocurrencias) como lo que esperan de ellos (35 ocurrencias). Aquí los niños expresan que lo más importante de lo que han aprendido es ser responsables, ser gran persona o buena persona, honesta, que avanzan o seguir adelante, conocerse a sí mismo, como lo expresa esta niña: “*Lo mas importante que he aprendido es a conocerme, y he podido usar mis cualidades y enseñansas a prueba en la vida diaria; Eso para mi es muy importante ya que me ha hecho mejor persona*” (P:132-M0205223), o quererse a sí mismo, al igual que a las otras personas, o, el crecimiento, como lo expresa esta niña: “*Para mi todo a sido fundamental en el proeso de crecer, tada la sabiduria que tengo me ayuda a aprender nuevas cosas.*” (P:194-M0205294). Con relación a lo que esperan de lo aprendido, los niños expresan un deseo: “ser alguien” con variaciones tales como ser una gran persona, una maravillosa persona, así como salir adelante. Con relación a la noción de salir adelante, los niños expresan este deseo, unido a otros temas o aspectos: seguir adelante para estudiar, para ser responsable, para independizarse o ser autónomos o incluso, se entremezcla con expresiones más ligadas a temas de la vida, como lo expresa este niño: “*lo aprendi para salir adelante vivir bien ser alguien que balga la pena para arreglar mi vida*” (P:23-H0115145).

La Vida

Los temas de la vida no destacan como los más importantes (5 ocurrencias) en las narraciones de los niños, sin embargo sí es un tema significativo en lo que esperan (21 ocurrencias). Para aquellos que señalan aspectos de la vida como importantes en sus aprendizajes, los relacionan con el saber y la educación, como en estos dos

casos: “lo mas importante para mi de lo q aprendido es q la lectura nos mejora nuestra mente y nuestra vida, nustras palabras etc...” (P:44- M0115122) y “que es lo mas importante: que voy hacer una persona educada y boy ha tener una vida honesta” (P:59-M0115154) aunque esta última está expresando un deseo que proyecta hacia el futuro y no se refiere a los aprendizajes realizados. Por otro lado, disfrutar de la vida aparece como importante entre los aprendizajes en dos casos: “A disfrutar y a luchar por la vida y por nuestros amigos para ser muy feliz” (P:85- M0125168) y “aprendí a disfrutar la vida por mí mismo y eso, para mí, es algo muy importante en la vida. Me parece que disfrutar la vida es algo crucial, aunque creo que ser un buen ciudadano es lo mas importante” (P:143- H0205256) o, como lo expresa esta niña: “En mi vida, mis aprendizajes más importantes no han sido ni en matematicas o en siencia. han sido de la vida” (P:148- M0205243). Con relación a lo que esperan los niños, los temas de la vida están estrechamente relacionados tanto con los temas de desarrollo personal (ser alguien) así como con los temas que se refieren al éxito (tener éxito en la vida). Se categorizan en este tema porque los niños hacen la precisión de “la vida”. Así, por ejemplo, “meayuda cuando sea grande ser trabajadora megustari ser veterinaria eso me ayuda pa ser una mejor persona en labida” (P:56-M0115151); “lo que me puede servir en mi vida es cuando aprendi lo necesario para poder progresar en toda mi vida podre ser alguien podre tener una buena vida.” (P:96-H0135201); “Yo creo que lo que me puede servir en mi vida es sobre aprender de lo que quiero ser en el futuro y conocer varios aspectos de la vida y poder ser bueno en muchas cosas en el futuro.” (P:126-H0205221); “Pienso que todo lo que he aprendido me puede servir para la vida que me queda por delante.” (P:179-M0205284); “para cuando seagrande ser mui importante en la vida yo se quetodoloque estoi asiendo durante todo elaño para ser una doctora meva servir” (P:260- M0315411) o, como esta niña que inicia su relato abordando las cuestiones de lo más importante y lo que espera: “hacer me una mejor persona eso es lo que llopienso tener una mejor vidad pienso que son cosas muy inportantes para la vidad de todas las personas menos rodean son cosas que llo se quemas adelante mepueden servir” (P:316- M0415526).

Adulto/Autonomía

El tema reunido como Adulto/autonomía, no aparece en el registro de lo más importante, pero sí aparece mencionado en 7 ocasiones como lo que se espera de lo aprendido. Aquí los niños expresan que les servirá “para cuando sea grande” (4 ocurrencias) o cuando sea mayor (1 ocurrencia); cuando crezca (1 ocurrencia), relacionada con el tema del trabajo: “¿para que me puede servir? para muchas cosas cuando yo crezca o cuando tenga un trabajo.” (P:232-M0315392). Con relación a la independencia o autonomía, la respuesta está íntimamente ligada con los temas de desarrollo personal: “Esto me sirve en mi vida diaria a poder combatir con las dificultades diarias con solo aprender a ser independiente ya no pedir ayuda par todo.” (P:177-M0205282).

Familia

La familia es un tema mencionado tanto entre lo más importante de los aprendizajes (14 ocurrencias) como en lo que se espera de ellos (13 ocurrencias). La familia es importante para estos niños en diferentes aspectos: sólo lo expresan sin ninguna justificación; señalan a la madre como lo más importante a veces seguida por Dios; señalan a la familia y a los hermanos, así como a Dios como lo más importante; dicen que la familia es importante en el sentido de estar con ella: *“Lo mas importantes es que pude estar con mi familia y desde que fui pequeña siempre estaba allí”* (P:170-M0205267); porque la quiere: *“es que lo mas importante en mi es mi familia que la quiero de maciado”* (P:69-H0125172); por lo que la familia aporta a los niños: *“mi familia y mi salub puedo llegar muylejos conlo que me enseñan los profesore mi famili y mis amigos”* o *“por eso mi familia es lo mas importante porque me da todo lo que necesito y hasta mas porque se que no todo el mundo tiene estos privilegios como viajes por el mundo”* (P:191- M0205289); o, porque el niño puede aportarle algo a la familia: *“Lo mas importante para mi es poder compartir con mi máma todo lo que me enseñan en el colegio.”* (P:83-M0125166), o *“lo mas importante es que aprender es una ayuda para mi miama y para mi familia”* (P:288- M0415507).

La familia también está en el centro de lo que esperan los niños con aquello que han aprendido (13 ocurrencias). En este aspecto, lo niños esperan ayudar, cuidar o sacar adelante a la familia actual, en una ocurrencia específicamente a la madre, en otra a los padres y en 4 a la familia en general. Esta expectativa está acompañada con la esperanza de continuar con los estudios, tener una carrera o ser profesional (4 ocurrencias): *“lo mas importante de mi vida es estudiar mucho para tener una carrera para yo poder tener una ampresa que me va a serbirpara cuidar ami familia comprarme una casa y etc.”* (P:77-H0125185); *“yo pienso que yo aprendi por ayuda de todos y todas y yo pienso seguir estudiando para salir adelante y ayudar ami familia como todo esto que e aprendido como respetar a los mayores”* (P:288-M0415507); *“Yo pienso que yo voy a salir adelante tener una carrera muy buena y para ayudar a mis familiares.”* (P:339-M0415555) y, *“en mi futuro me gustaria ser una profesional y me encantaria sacar a mi mamá adelante por que la quiero mucho”* (P:351-M0415572). También expresan que desean compartir con la familia lo que han aprendido: *“lo que pienso de todo esto es que es lo mas importante para que cuando uno crece se lo enseñe a sus parientes”* (P:103-H0135216) y, en dos ocurrencias, los niños expresan que esperan estar con la familia porque les hace felices: *“¿que pienso acerca de lo que me puede servir en la vida todo esto que aprendido? estar con mis padres y con toda mi familia y cuando estoy con mi familia estoy feliz”* (P:65-H0125165) o, esperan tener una familia feliz *“lo que puedo servir en mi vida es aprende ejemplo trabajar, estudiar y tener una familia feliz”* (P:51-M0115137).

Temas Sociales, Políticos, Religiosos

En la categoría que engloba temas sociales, políticos, religiosos, aparecen 8 ocurrencias como lo más importante y 5 situadas como lo que esperan los niños. Desde la perspectiva de lo más importante, los niños señalan que ser ciudadano ha sido uno de los aprendizajes más significativos (4 ocurrencias), como en el caso de esta niña: *“Desde que era pequeña mis padres me enseñaron los valores básicos para ser un buen ciudadano... pienso que estos valores son esenciales para crear un futuro mejor y un país mejor.”* (P:181-M0205287). También señalan, de manera general, que lo más importante que han aprendido son cosas de la sociedad, o más específicamente, los derechos y la igualdad, como lo expresa esta niña: *“De todo lo que he aprendido lo más importante e significativo para mí es la igualdad y la diferencia entre todos los seres humanos y con los animales, el respeto con los demás y la unión y convivencia hacia los otros.”* (P:175-M0205275). También cuidar el planeta está en el universo de lo más importante. Frente a lo que esperan, ser un buen ciudadano es uno de los intereses, aprender de lo diferente y crear un futuro y un país mejor:

“Dicho desde muy chiquita, pude aprender dos o tres cosas super importantes para mi vida. creer en Dios, confiar en mis talentos y saber que los sueños se hacen realidad. creo que estas tres cosas son muy significativas en mi vida porque he aprendido a descubrir mis talentos. como Actuar, Bailar, Escribir Poemas, Cantar, y algunos aspectos o muchos aspectos que considero me ayudaran en toda mi vida. y creo que eso es un buen ciudadano.” (P:148-M0205243)

“Yo creo me va a servir en todo lo que deba hacer en mi vida, pues todo necesita algo diferente, que si no se tiene también aprende.” (P:196-M0205298)

“pienso que estos valores son esenciales para crear un futuro mejor y un país mejor.” (P:175-M0205275)

Saber

El saber también es un tema mencionado en lo más importante (35 ocasiones) y lo que se espera (7). Esta diferencia en la cifra, quizás nos indica que el saber como algo adquirido en el momento presente es de suma importancia, sin embargo visto hacia el futuro, esa relevancia pierde fuerza en expectativas de los niños. De los saberes escolares, dos toman una significación importante para los niños: por un lado, los saberes relacionados con la lengua y el lenguaje, así, el español y el inglés, en general, y aspectos puntuales como la ortografía, o temas como los verbos o, acciones del lenguaje como hablar, escuchar, leer (o la lectura) y escribir

(o la escritura); estos dos últimos saberes ocupan la mayor atención de los niños que responden en esta perspectiva (10 ocurrencias para leer y 11 para escribir). Leer y escribir tienen una importancia especial para los niños porque es una herramienta fundamental para la vida: *“Para mi lo mas importante que aprendi fue / es a leer porque es una herramienta muy importante par a la vida.”* (P:197-M0205299) o *“Para mi lo mas importante que he aprendido es poder leer y escribir por que es algo de lo que mas se necesita en la vida.”* (P:201-M0205303). Así mismo hablar, expresarse bien o usar bien las palabras, está en el centro de interés para los niños, tanto para la lengua castellana, como para el inglés. Una niña explica la importancia de esta competencia de la siguiente manera: *“Lo más importante que he aprendido es a expresarme, porque si la gente no se expresa no es la misma, por ejemplo hay un conflicto y tu lo quieres solucionar y te expresas entonces lo puedes solucionar. En mi vida todo esto me puede servir porque con conocimiento y esfuerzo todo se puede.”* (P:200-M0205302).

Otro saber que se destaca como importante para los niños, es el saber de las matemáticas, en general, o de las operaciones aritméticas básicas: sumar, restar y dividir (11 ocurrencias). Algunos justifican la importancia de este saber para ellos, bien porque les gusta, o porque les sirve o les servirá en la vida: *“Lo mas importante que he aprendido es a conocerme, y he podido usar mis cualidades y enseñansas a prueba en la vida diaria; Eso para mi es muy importante ya que me ha hecho mejor persona. En todo lo que he aprendido, creo que las cosas más importantes y lo que me servirá en mi vida seran las matematicas ya que me gustan las ventas y los numeros.”* (P:132-M0205223), o *“la matematicas para si letogatener una tienda saber cuanta plata debo debolber a los que vienen a con prar”* (P:249-H0315423).

Además del lenguaje y las matemáticas, los niños expresan su interés y la importancia para ellos de saber sobre otras “materias” o temas relacionados con ellas; así, las ciencias, en general, o la fotosíntesis en particular; la ética y la religión; sociales y, la música. Este último saber significa, para la niña que lo expresa, un medio de libertad: *“Para mi lo màs importante que he aprendido es a convivir con los demas, y la música. Tambien aprendi a tocar instrumentos y atravez as ellos logre amar la musica para desaogarme y para mi fue y es como libertad.”* (P:156-M0205260). Los niños también expresan, la importancia de conocer, en general, “cosas sobre el mundo” o, de manera más genérica, “lo que he aprendido en el colegio”.

Con relación al saber como una expectativa futura, los niños expresan, de manera general, que les servirá lo que han aprendido en el colegio, o más específicamente lo que han aprendido en las materias a las que han aludido como importantes; también señalan el deseo de aprender otros idiomas o, expresan la importancia del saber en la constitución como persona y su relación con el mundo, como este niño:

“Me puede servir mucho como persona para saber como funciona el mundo como hay que ser en el mundo” (P:92-H0135193).

Estudios o escuela o diploma

El estudio es un tema de especial relevancia en las respuestas que los niños dan a lo más importante de lo aprendido (40 ocurrencias) así como en lo que esperan de lo aprendido (30 ocurrencias). Prevalen las expresiones de lo más importante de lo que he aprendido es estudiar (13 ocurrencias), el estudio (o mi estudio, o, mis estudios) (7 ocurrencias); estas expresiones algunos las realizan de manera escueta, otros puntualizan con el adverbio mucho: *“tambien lo mas importante para mi es estudiar mucho pero muchísimo” (P:88-M0125180)*; en ocasiones enuncian su valor pragmático, como “me va a servir mucho”, “me sirve en la vida”, “para ser alguien en la vida”; exponen el valor del estudio como un principio: *“el estudio es muy importante para todo los niño” (P:291-M0415510)*; o, manifiestan lo que esperan del estudio como valor sensible en los aprendizajes: *“lo mas importante de mi vida es estudiar mucho para tener una carrera para yo poder tener una empresa que me va a servir para cuidar ami familia comprarme una casa y etc.” (P:77-H0125185)*; *“estudiar para cumplir mis sueños” (P:236-H0315403).*

Aprender, el aprendizaje, lo aprendido, lo que estoy aprendiendo, ocupa también el interés de los niños (13 ocurrencias), una niña expresa el valor y la importancia del aprendizaje, de aprender así: *“ese aprendisaje ha sido un camino muy largo camino han estado todos mis profesores es muy importante porace he aprendido cosas nuevas” (P:178-M0205283)*. Ser buen estudiante, hacer las tareas, escuchar a los profesores, prestar atención en clase, no faltar a clase, son también aprendizajes significativos para los niños (9 ocurrencias); por último, la escuela y la clase, como lugares de aprendizajes son reconocidos como importantes en 2 ocasiones.

Con relación a lo que esperan los niños de lo aprendido, el tema del estudio es apreciable (30 ocurrencias). Los niños expresan su deseo de estudiar o seguir estudiando (7 ocurrencias), tener una profesión (5 ocurrencias), ir a la universidad (4 ocurrencias), aprender o seguir aprendiendo (4 ocurrencias) y lo relacionan con trabajar (6 veces), para ser alguien en la vida, o ser una gran personal, o ser alguien inteligente (6 veces); le dan un sentido a su aspiración al estudio porque les “servirá mucho” o, “me servirá para más adelante en la vida”, o “me servirá para la vida (6 veces), para salir adelante (2 veces) y para ayudar a la familia (2 veces).

Así, expresan: *“lo que a mi me puede servir en mi vida es seguir estudiando y a prender muchas cosas mas en las universidades y en el ballider” (P:99-H0135208)*; *“por dicha*

razón quiero seguir estudiando y aprendiendo, creo que todo esto es fundamental para mi vida ya que algún día lo pondré todo en práctica.” (P:185-H0205297); “seguir estudiando para cuando grande poder ser al gien en la vida y poder salir adelante.” (P:276-H0415515); “también me gusta estudiar para aprender más en todo lugar y en todo momento donde este y conquien. en esta vida yo eh aprendido muchas cosas y estudiar me puede servir como saviduria para poder estudiar en una universidad.” (P:337-M0415552); “lo que puedo servir en mi vida es aprende ejemplo trabajar, estudiar y tener una familia feliz” (P:51-M0115137).

Trabajo, profesión, futuro

Una de las grandes expectativas de los niños frente a lo que han aprendido circula alrededor del tema del trabajo, la profesión y el futuro: trabajar, trabajar en muchas empresas, ser trabajador, una persona trabajadora, un trabajo, tener un buen trabajo o cuando tenga un trabajo es una de las expectativas más citadas por los niños (19 ocurrencias); así mismo, tener una profesión, una carrera, tanto de manera genérica como específica (bailarina, modelo, contador, doctora, enfermera) (16 ocurrencias) estrechamente ligado al tema del futuro, nombrado como: un futuro, en un futuro, un buen futuro, un futuro mejor, un futuro bueno, un gran futuro, un futuro en vida, para mi futuro o, preparada para lo que viene en el futuro (18 ocurrencias). De igual forma, tener un negocio, una empresa, una tienda, las ventas, ser una empresaria (6 ocurrencias) figuran como expectativas de los niños para el futuro y el trabajo.

Para los niños, el trabajo y la profesión son proyecciones hacia un futuro que les depara algo mejor y que de alguna manera ayudaría a cristalizar aquello que pretenden llegar a ser. Por ello, la relación con los temas de Desarrollo Personal y de Relaciones de Armonía gravita en las narraciones de los niños: el trabajo, la profesión y el futuro les depara ser alguien, ser una persona de bien, ser buena persona, ser una persona muy importante en la vida, no ser débil, ser responsable y, ayudar a mis padres, a mi familia, a los ancianos, sacar adelante a mi madre; aprender mucho más de la vida, o las prácticas de lo aprendido también están vinculados a este tema: aplicar las cosas que me han enseñado, hacer un montón de cosas, saber manejar los valores. Por último, el trabajo, la profesión y el futuro deparan para ellos el éxito. Con relación a los temas del trabajo, la profesión o el futuro, los niños manifiestan:

“Que pienzo acerca de lo que me puede servir en mi vida, lo que aprendi en casa me puede servir para compartir con mis amigos, en el colegio me sirve para poder conseguir trabajo.” (P:83- M0125166);

“el estudio me puede llevar a tener un buen trabajo ganar mucha plata y tener un buen futuro.” (P:86- M0125175);

“he aprendido inglés que me ha sido muy útil para mi vida, y me va a ser útil para lo que quiero llegar a ser y en trabajos,” (P:191- M0205289);

“me puede servir para un futuro por que en un trabajo uno tiene que ser responsable y muy puntual” (P:223- H0315399);

“yo en mi vida quiero hacer el curso de enfermería para hacer algo en mi vida para cuidar a los ancianos y a mi familia en esta vida.” (P:350- M0415571).

Éxito

Salir adelante, sacarme adelante, progresar, abrir nuevas puertas son expresiones vinculadas con el tema del éxito (12 ocurrencias) y estrechamente ligadas al tema del trabajo, así como a temas de desarrollo personal, en particular “ser alguien” y temas relacionales y afectivos, como ayudar, en especial a la familia:

“¿que pienso acerca de lo que me puede servir en mi vida todo esto que he aprendido? Que esto me ayuda a abrir nuevas puertas para trabajar y todo lo que necesito” (P:62- H0125158); *“pienso que voy a triunfar todo lo que he aprendido voy a enseñar por que quiero ser profesor.”* (P:240- H0315412); *“seguir estudiando para cuando grande poder ser al gien en la vida y poder salir adelante.”* (P:276- H0415515); *“todo lo que he aprendido es para en un futuro salir adelante y tambien para ayudar a mi familia”* (P:266- M0315433).

Respuestas Vagas (todo/nada)

En esta categoría se instalan las respuestas de carácter tautológico en las que la expresión del todo no permite precisar lo más importante (13 ocurrencias), así como tampoco lo que el niño espera (14 ocurrencias). En ocasiones la expresión “todo es importante” va acompañada de la enumeración de las disciplinas escolares, o de temas relacionados con relaciones afectivas: *“pues todo lo que aprendido me sirve para todas las cosas de mi vida e aprendí español matemáticas sociales naturales inglés son las materias más importantes ahora.”* (P:36-M0115109); *“En todo esto que he aprendido mucho me sirve: como leer, escribir, convivir saludar a la gente jugar aprender a cuidarme en la calle tener modales etc.”* (P:142-H0205255).

De igual forma, en algunas de estas expresiones los niños manifiestan realizaciones vagas: *“Lo màs importante es que de todo lo que aprendi salio algo bueno.”* (P:195-M0205295); *“Que lo que he aprendido se me queda en la cabesita”* (P:246- H0315420). También enuncian deseos vagos: *“¿a al go que aun no estoy seguro pero que me va Serbir”* (P:72-H0125176); *“tambien he aprendido cosas que me pueden servir para el resto de mi vida”* (P152-M0205247); *“para mi. me puede servir en mi vida porque va a ser para toda mi vida”* (P:170-M0205267).

Figuras de Aprendizaje Evocadas en las Disciplinas Escolares

Lenguaje

Las respuestas de los niños frente a la pregunta ¿Qué he aprendido del lenguaje? giran alrededor, de manera preferencial (371 ocurrencias), en la adquisición de aprendizajes intelectuales o escolares, sin embargo, algunas respuestas se refieren a aprendizajes relacionales y afectivos (ARA), en particular aprendizajes de conformidad y aprendizajes de armonía (Ver Anexo: Tabla 11 Figuras de Aprendizaje evocadas – Lenguaje 5°). Con relación a los aprendizajes de conformidad (5 ocurrencias), los niños expresan que han aprendido a moderar el vocabulario, a hablar en voz baja –no gritar–, a no ser groseros o a no decir groserías, como lo expresa esta niña: *“del lenguaje he aprendido que no debemos ser tan boquisucios y groceros porque es muy feo”* (P:352-M0415574). En lenguaje, también han aprendido relaciones de armonía (3 ocurrencias), en especial, la tolerancia, la comunicación con los otros y la convivencia: *“En mi colegio aprendí a moderar mi vocabulario, a respetar a las personas, no ser grosera, evitar problemas y tambien aprendí a convivir con los otros sin problema.”* (P:168-M0205280); *“En la escuela, lo que he aprendido del lenguaje es aprender a comunicar me con la gente extranjera y poder ayudar a la gente extranjera.”* (P:128-H0205224) y, *“En el lengua aprendi la tolerancia...”* (P:37-M0115110).

De igual forma, algunas respuestas se refieren a temas que tienen que ver con la política, la sociedad o la religión, así, dos niños expresan que en lenguaje han aprendido sobre lo que significa el acoso escolar (M0115142; M0115144) y, tres, dicen haber aprendido sobre las diferentes culturas y el tema de la esclavitud y la libertad: *“Tambien hemos aprendido de la esclavitud y la libertad”* (P:131-H0205230), *“Lenguaje: En este tópico muchas materias que pasan por mi son importantes como, ingles y sociales ya que, es poder saber un idioma distinto a travez de el saber a cerca de culturas diferentes a las nuestras. En este caso (ingles) he aprendido mucho acerca de la esclavitud, tanto antigua como la de hoy.”* (P:156-M0205260).

Así mismo, los niños ofrecen respuestas genéricas (expresiones tautológicas

diferentes a las AIE) en 7 ocasiones. En estas, los niños dicen haber aprendido mucho: *“En la escuela aprendí mucho del lenguaje demaciado en el lenguaje”* (P:240-H0315412), o, *“En mi escuela e aprendido aser un niño con muchos lenguaje”* (P:218-H0315391), *“aprendí los diferentes idiomas”* (P:222-H0315398), *“muchas cosas le entendor loq ue dise laprofe”* (P:330-H0415564); también en 2 ocasiones dicen no acordarse qué han aprendido.

Con relación a los aprendizajes intelectuales o escolares (AIE), el mayor número de ocurrencias se sitúa en la evocación de contenidos (306 ocurrencias), seguido por la evocación de capacidades (149 ocurrencias), los aprendizajes escolares de base (121 ocurrencias), expresiones genéricas (60 ocurrencias), sólo lo nombra (42 ocurrencias) la evocación de aprendizajes metodológicos (9 ocurrencias), pensar (3 ocurrencias) y la evocación de aprendizaje normativos ocurre 1 vez. En cuanto a la evocación de contenidos, los niños y niñas expresan haber aprendido de la oración, el sujeto y el predicado, las clases de oraciones y sus partes; identifican los sustantivos, los verbos (conjugación y tiempos), los adjetivos, las preposiciones, los adverbios, los pronombres, las expresiones en grado superlativo y comparativo (en total, 86 ocurrencias); de igual forma, dicen haber aprendido gramática, reglas de escritura, ortografía, signos de puntuación, tildes, mayúsculas (58 ocurrencias); la expresión de aprendizajes sobre contenidos literarios tiene la misma importancia en las evocaciones, así, expresan haber aprendido sobre la narración, las descripciones, y las formas literarias como el mito, la leyenda, las fábulas, el cuento, las historias e historietas, la poesía y el lenguaje poético, el género lírico dramático, proverbios, la literatura en general y expresiones literarias como la metáfora y la hipérbole y la personificación (58 ocurrencias); en cuanto a las palabras, refieren haber aprendido nuevas palabras, vocabulario, sinónimos, antónimos, palabras “homofonas”, la pronunciación, las esdrújulas y las graves (13 ocurrencias en total); en cuanto a lectura de libros y autores, evocan el libro *El Principito* (3 ocurrencias) y a Miguel de Cervantes Saavedra (1 ocurrencia) o simplemente expresan haber aprendido lecturas (1 ocurrencia); por último, en 3 ocasiones evocan haber aprendido sobre la comunicación y las señas, así como 3 veces aparece la evocación del aprendizaje del texto expositivo.

En cuanto a la evocación de una capacidad (149 ocurrencias), los niños y niñas expresan haber aprendido a hablar bien, a pronunciar correctamente, a expresarse y comunicarse, a utilizar bien las palabras y saber manejar el vocabulario, a entender el idioma, a aprender a hablar otro idioma o tener una segunda lengua (42 ocurrencias); a escribir bien, con cohesión, a hacer oraciones, a expresarse en un cuento o una narración, hacer textos largos, o buenos textos, a hacer composiciones, poemas, resúmenes, a utilizar los signos de puntuación (42 ocurrencias) y, a leer bien, con fluidez, a comprender lo que leen, a analizar textos

e interpretar (35 ocurrencias); de igual forma, expresan haber aprendido a buscar palabras en el diccionario, a buscar información relevante, a ilustrar las historias, a encontrar el sentido a las palabras y a trabajar con los compañeros.

Los aprendizajes intelectuales o escolares de base con 121 ocurrencias se concentran principalmente en el aprendizaje de leer y escribir, así como hablar, copiar y el aprendizaje de algunas bases de ortografía. La diferencia con las expresiones de evocación de contenidos reside en que los niños aquí expresan concretamente el aprendizaje sin añadir la calidad de la escritura, la lectura y la manera de hablar el idioma. En cuanto a las expresiones genéricas (60 ocurrencias), los niños dicen haber aprendido mucho, demasiado y no puntualizan qué han aprendido. Por otro lado, sólo nombran la disciplina escolar (lenguaje, español o inglés) en 42 ocasiones.

En cuanto a los aprendizajes metodológicos (9 ocurrencias), los niños y niñas hacen referencia a haber aprendido a hacer las tareas de manera individual o grupal, con sus compañeros; a mejorar la escritura y la lectura a través de la corrección de los errores. Tres niños expresan haber aprendido a pensar a través del lenguaje y un niño dice haber aprendido a aprender.

Matemáticas

Las figuras de aprendizaje evocadas para el área de matemáticas se aglutinan predominantemente en los aprendizajes intelectuales o escolares (1072 ocurrencias) (Ver Anexo: Tabla 12 Figuras de Aprendizaje Evocadas – Matemáticas 5°). En esta disciplina los niños y niñas sólo evocan en una ocurrencia aprendizajes relacionales y afectivos (ARA): “... *a no coger las cosas de mis compañeros*” (P: 27-H0115149); en 3 ocurrencias refieren expresiones tautológicas generales: “*La matemáticas me sirve para hacer muchas cosas*” (P:70-H0125173), “*muchas cosas*” (P:74-H0125179) y “*yo de las matemáticas he aprendido que todos en el mundo nesesita matemática*” (P:276-H0415515). Por otro lado, 84 estudiantes no hacen referencia a qué han aprendido en matemáticas.

Con relación a los aprendizajes intelectuales o escolares (AIE), el mayor número de respuestas se concentra en la evocación de aprendizajes de base (645); aquí los niños enumeran haber aprendido sumas, restas, multiplicación y división, o el aprendizaje de estas operaciones (sumar, restar, multiplicar, dividir) y en pocas ocasiones mencionan haber aprendido a contar, a saber escribir los números o los números. En la evocación de contenidos también se agrupan un número significativo de respuestas (320); los niños dicen haber aprendido, principalmente, las fracciones (48 ocurrencias), los conjuntos con sus relaciones,

intersección, conjunción, complemento, signos de agrupación, uso de paréntesis, llaves (27 ocurrencias); raíz cuadrada, raíz cúbica, radicación y potenciación (38 ocurrencias); relaciones de orden, orden en las operaciones, mínimo común múltiplo, mínimo común denominador, múltiplos y divisores (28 ocurrencias); geometría, ángulos, medición de ángulos, medición, longitudes, polígonos, figuras geométricas, gráficos, uso del transportador (51 ocurrencias); propiedades de la suma y la resta, división y multiplicación por varias cifras, problemas matemáticos, productos y factores, reglas de divisibilidad (23 ocurrencias); estadísticas, porcentajes (17 ocurrencias); números pares, impares, primos, compuestos, naturales, enteros, decimales (20 ocurrencias); con 1 ocurrencia expresan haber aprendido ecuaciones, funciones, fórmulas, plano cartesiano, descomposición de números, las tablas de multiplicar, los números romanos. En 2 ocasiones expresan haber aprendido juegos matemáticos y un niño expresa: *“He aprendido todos los conceptos necesarios para la respuesta de problemas como: (+ - / x) también la medición y como recopilar información y transformarla en información estadística.”* (P:158-H0205263).

Los niños evocan en sus respuestas, capacidades que han aprendido (44 ocurrencias) en especial a resolver problemas (18 ocurrencias), a hacer cálculos, agilidad mental, hacer las cosas con la mente y no con la calculadora y hacer cuentas (11 ocurrencias), a usar los números en la vida cotidiana, a usar el dinero (5 ocurrencias), además de hacer operaciones, a usar nuevas formas de llegar a las respuestas, a entender más, a recopilar información, exponer en cada caso y hacer carteleras. Como aprendizajes metodológicos (4 ocurrencias) los estudiantes dicen haber aprendido a realizar bien y rápidamente las tareas, a responder las preguntas de las evaluaciones, a ganar los talleres y a ser muy bueno en todo lo que le ponen. En cuanto a aprendizajes normativos, un niño expresa: *“uno tiene que estar concentrado y en silencio cuando va a trabajar en matemáticas pero todavía me falta hacer mas silencio.”* (P:142-H0205255).

De igual forma, aparecen aprendizajes de menor peso, pues sólo nombran la disciplina (11 ocurrencias) o remiten a expresiones tautológicas (46 ocurrencias) y genéricas (3 ocurrencias).

Ciencias Naturales

Las respuestas de los niños frente a qué han aprendido en ciencias naturales se distribuyen de la siguiente manera: se destacan las respuestas de aprendizajes intelectuales o escolares (AIE) con 598 ocurrencias, seguido por los niños que no responden (105 casos), 67 ocurrencias en aprendizajes relacionales y afectivos y de desarrollo personal (ARA/DP), 18 ocurrencias en aprendizajes sobre temas

políticos y de sociedad y 2 ocurrencias para expresiones tautológicas generales (Ver Anexo: Tabla 13 Figuras de Aprendizaje Evocadas – Ciencias Naturales 5°). En esta disciplina, parece que los niños aprenden algo más allá de lo intelectual o escolar. En efecto 67 ocurrencias para aprendizajes ARA/DP destacan frente a lo observado para las disciplinas anteriormente analizadas (lenguaje y matemáticas), de igual forma los niños adquieren un saber frente a lo político y social. Los aprendizajes ARA están principalmente agrupados en aprendizajes de armonía (51 ocurrencias), aquí los niños expresan haber aprendido a cuidar, valorar, querer, apreciar o ser cuidadosos con la naturaleza, los animales, las plantas, los árboles, los seres vivos, el planeta, el medio ambiente, el ecosistema (48 ocurrencias); así mismo dicen haber aprendido a coexistir entre nosotros, que hay que tratar la naturaleza como a una persona. También la conformidad (13 ocurrencias) destaca entre sus aprendizajes, cuando expresan que han aprendido a respetar a la naturaleza, los animales, no matar a los animales, no tirar basura a la calle, tener limpio y organizado el salón y respetar las normas. Las ciencias naturales también les han enseñado a los niños sobre su desarrollo personal, aunque con menor frecuencia (3 ocurrencias): la responsabilidad porque hace las tareas (P:210- H0315380) y *“De las ciencias he aprendido a ver lo desconocido como un reto y saber que hacer cuando un reto aparece.”* (P:128-H0205224).

Los aprendizajes intelectuales o escolares presentan la mayor concentración de evocaciones, en especial el recuerdo de contenidos (552 ocurrencias). En primer lugar, los niños evocan haber aprendido sobre la célula, la membrana celular, variedades de células, la importancia de la célula para la formación de los seres vivos (63 ocurrencias); astronomía, geología, ecología, biología, química, tecnología, diferentes ramas de la ciencia (52 ocurrencias); el universo, el cosmos, el espacio, las galaxias, el sistema solar, los planetas, el planeta tierra, nuestro mundo, nuestro hogar, el mundo, formación y creación de la tierra, las estrellas, los ciclos de las estrellas (51 ocurrencias); los animales, el mundo animal, la fauna, la clasificación de los animales, animales específicos, el hábitat de los animales (45 ocurrencias); las plantas, la flora, las matas, los árboles, los vegetales, los procesos en las plantas, la fotosíntesis (36 ocurrencias); anatomía, el cuerpo humano, partes del cuerpo, nuestro cuerpo (33 ocurrencias); los seres vivos, los diferentes seres, clasificación de los organismos, los seres inertes o que no tienen vida (31 ocurrencias); la naturaleza (24 ocurrencias); las neuronas, los nervios, el cerebro (16 ocurrencias); el método científico, experimentos, laboratorio, microscopio (16 ocurrencias); la respiración, el aparato respiratorio (16 ocurrencias); bacterias, hongos, ameba, organismos unicelulares y multicelulares (15 ocurrencias); sistema o aparato digestivo, función de digestión, digestión (14 ocurrencias); la vida humana, los seres humanos, nosotros (12 ocurrencias); los átomos, la gravedad, la refracción, la reflexión, fuentes de energía, circuitos eléctricos, aparatos

eléctricos (12 ocurrencias); el medio ambiente, el calentamiento global, polución, contaminación, reciclaje (12 ocurrencias); función de nutrición, ingestión, nutrición, cómo comer (10 ocurrencias); circulación, aparato circulatorio (10 ocurrencias); terremotos, volcanes, placas tectónicas, fenómenos, estalactitas, estalagmitas (10 ocurrencias); la vida, la vida en el mundo, como sobreviven las cosas, como vivimos, la salud, la enfermedad (9 ocurrencias); funciones vitales (8 ocurrencias); el ciclo del carbono, el ciclo del agua (6 ocurrencias); Reproducción sexual, regeneración (4 ocurrencias).

Los estudiantes expresan haber aprendido alguna capacidad en esta disciplina en 7 ocasiones, así, *“En ciencias he aprendido del medio ambiente y las cosas que le están sucediendo lo cual me ha hecho reflexionar y entender a la naturaleza y sus problemas”* (P:132-M0205223); *“He aprendido que la ciencia no es solo naturaleza sino de cómo las cosas se relacionan con ella.”* (P:200-M0205302); *“he aprendí de la ciencia explorar cosas diferentes”* (P:303-H0415536). De igual forma, dicen que pueden realizar presentaciones y exposiciones con lo que han aprendido en ciencias naturales. En cuanto a aprendizajes metodológicos (3 ocurrencias) los niños dicen haber aprendido de los experimentos, los talleres y las tareas y a investigar más en casa; así mismo, las ciencias naturales les han permitido *“saber más del ser humano”* (P:20-H0115139). Por otro lado, los saberes adquiridos en esta disciplina conllevan a los alumnos a tener una sensibilidad social y política en términos medio ambientales, pues reconocen tener una conciencia de la importancia de cuidar el medio ambiente, las problemáticas globales y ayudar a salvar el planeta (18 ocurrencias), como lo expresa este niño: *“He aprendido a tener aprecio por la naturaleza, y también conocer la importancia que tiene cada ser vivo para la existencia y duración del planeta tierra.”* (P:158-H0205263).

Los niños emiten respuestas tautológicas en 29 ocasiones, al expresar que han aprendido muchas cosas en ciencias, cosas interesantes, sin especificar qué han aprendido. Y como aprendizajes de base, sólo en tres ocasiones se presenta esta figura, cuando un niño dice que las ciencias naturales les enseñan qué no pueden tocar, comer, o dice haber aprendido sobre animales de manera breve, al igual que sólo nombran la disciplina en 3 ocasiones, cuando dicen que han aprendido ciencias o de las ciencias. Por último, en 105 casos, los niños no responden a la pregunta de qué han aprendido en ciencias naturales.

Ciencias Sociales

Los estudiantes omitieron en gran número la respuesta a esta disciplina, en total 312 niños y niñas no respondieron (Ver Anexo: Tabla 14 Figuras de Aprendizaje Evocadas – Ciencias Sociales 5°). Quizás el alto número de omisiones se debe

a que no se pregunta explícitamente por las ciencias sociales, sino las ciencias en general y, los niños preguntaban, en el momento de recibir y leer la cuestión a qué ciencias se referían. Los investigadores y colaboradores debían responder que tanto a ciencias naturales como a ciencias sociales. De las respuestas obtenidas, se destacan los *Aprendizajes Intelectuales o Escolares* (AIE) con 76 ocurrencias y el aprendizaje más evocado el de contenidos, principalmente, con un total de 68 ocurrencias. De los contenidos aprendidos destacan: las capitales (11 ocurrencias), los mapas, el mapa de Colombia, el mapa de Cali, mapa de las cordilleras (8 ocurrencias); los departamentos (7 ocurrencias); la ciudad, las ciudades, municipios, corregimientos (6 ocurrencias); otras culturas, grupos de indios, nuestros ancestros, el pueblo nasa o paeces, los incas (6 ocurrencias); la vida de personas, Cristóbal Colón, Nelson Mandela, Sócrates, Platón, Aristóteles (5 ocurrencias); Colombia, mi país, el territorio colombiano, Colombia y sus lugares (4 ocurrencias); los parques naturales de Colombia (3 ocurrencias); otros países (3 ocurrencias); Colombia y sus riquezas (2 ocurrencias); las llanuras (2 ocurrencias), los ríos (2 ocurrencias) y, con una mención cada uno, las cordilleras, el planeta, los océanos, la región pacífica, la esclavitud, la historia, la historia de USA y las guerras mundiales.

Por otro lado, dicen haber tenido aprendizajes con expresiones tautológicas (5 ocurrencias), como he aprendido mucho, muchas cosas y sólo nombran la disciplina en 2 ocurrencias. En cuanto a evocación de capacidades sólo se registra en 1 ocasión: *“en las ciencias sociales e aprendido a escribir bien y tan bies sobre mis co nosimientos”* (P:315- M0415525).

En cuanto a los *Aprendizajes Relacionales y Afectivos* (ARA) y de Desarrollo Personal (DP) son evocados en 10 ocasiones. Aquí los niños, dicen haber aprendido valores (2 ocurrencias); evocan aprendizajes de conformidad (4 ocurrencias): *“de la ciencia e aprendido asocialinarme mas con la naturaleza y la ciudad y mas aser ciudadano porque e aprendido ares petar las normas”* (P:8-H0115118); *“en la ciencia aprendi a saber manejar bien el colegio mi casa la calle las plantas, los baños las canchas”* (P:23-H0115145); *“en la escuela nunca boy a pelear niasacar malas notas porque sino muyapredereña tambien emos ido a muchos lugares con la profesoradialorena fori u consadra”* (P:329-H0415563). De igual forma, en 2 ocasiones evocan aprendizajes de armonía, como convivir bien o *“he aprendido a amar mi país”* (P:148-M0205243); y 2 ocurrencias en aprendizajes de desarrollo personal, *“e apren dido aser responsable”* (P:219-H0315395) y responsabilidades.

Los estudiantes no evocan aprendizajes de tipo social o político, así como tampoco emiten respuestas vagas, diferentes a las de los AIE.

Ser ciudadano

Frente a la pregunta de qué han aprendido de ser ciudadanos, 166 estudiantes omiten la respuesta (Ver Anexo: Tabla 15 Figuras de Aprendizaje Evocadas – Ser Ciudadano 5°). De las respuestas ofrecidas, se destacan los Aprendizajes Relacionales y Afectivos (ARA) con 262 ocurrencias en total; predominan los aprendizajes de conformidad (152 ocurrencias) entre los que se destacan: el respeto, respetar (a los demás, al prójimo, al otro, a los otros, a los mayores, las normas, las leyes, a la humanidad, los gustos, las diferencias, los modos de pensar) ser respetuoso, tener mucho respeto, hablar con respeto (76 ocurrencias); ser bueno con todos los que me rodean, con los compañeros, con los demás, ser buena persona, ser buen niño, buena estudiante, no hacer el mal (16 ocurrencias); no botar basura, no tirar basura o papeles (12 ocurrencias); cumplir con las normas, las leyes, las normas de la ciudad, las normas o leyes de tránsito (8 ocurrencias); que hay reglas, normas, leyes para ser buen ciudadano (6 ocurrencias); comportarme bien en casa y en la calle (3 ocurrencias); ser amable, valorar (4 ocurrencias) y, con una ocurrencia: no a la droga, no coger mala vida, no desperdiciar el agua, no seguir los pasos de personas con problemas, mantener la escuela limpia, la educación, escuchar a los demás, ser juiciosa, no molestar a los otros, no ser mentiroso o falso, ser honrado, no golpear a la gente, no tener problemas, dar buen ejemplo, no criticar a los demás, no ser grosera, hablar con cultura, saludar, ser puntual, no dañar el medio ambiente.

Entre los aprendizajes de armonía (96 ocurrencias), enfatizan, en primer lugar, haber aprendido a ayudar (23 ocurrencias) a los pobres, a los ancianos, a la familia, a las demás personas, a la gente; a convivir con las personas, la convivencia o a vivir en armonía, generar un ambiente propicio para convivir (18 ocurrencias); a cuidar el país, la ciudad, los animales, el planeta, las cosas que nos rodean, reciclar (11 ocurrencias); a colaborar, apoyar, ser servicial, solidaria, compartir (11 ocurrencias); la tolerancia, ser tolerante, incluir, no discriminar (8 ocurrencias); que todos merecemos buen trato, tratar bien a los demás, la comprensión, pensar en los demás, ser paciente (8 ocurrencias) y, ser buen compañero, el compañerismo, tener buenas relaciones, la amistad (7 ocurrencias). Los valores o valorar (9 ocurrencias) también es uno de los aprendizajes evocados por niños y niñas. En cuanto a relaciones de conflicto (5 ocurrencias), los niños expresan haber aprendido a no recibir cosas ni hablar con gente desconocida porque hay gente buena y mala.

Como *Aprendizajes de Desarrollo personal* (11 ocurrencias), los niños evocan aprendizajes de confianza en sí mismos (6 ocurrencias) y la superación de dificultades (4 ocurrencias) entre los que subrayan haber aprendido a ser

responsables, la responsabilidad, a valorar por sí mismo, a seguir adelante, sacar lo mejor de sí mismo, como lo ilustran las siguientes citas: *“Aprendí que un buen ciudadano no es solo vivir en una ciudad sino que un buen ciudadano es ser respetuoso no ser discriminativo no maltratar las cosas, esto me enseña a ser mejor persona.”* (P:131-H0205230); *“E aprendido que uno tiene que ser un buen ciudadano respetando al otro viviendo en armonía y se que en la vida hay cosas buenas y malas pero que las puedo superar.”* (P:180-M0205285). O la expresión de esta niña que señala un aprendizaje de “lo que soy”: *“De ser ciudadano e aprendido a ser un buen estudiante y me siento muy orgullosa de ser así como soy”* (P:268-M0315435).

Los aprendizajes de ser ciudadano también circulan por una conciencia política y de la sociedad en la medida de la edad de estos niños (17 ocurrencias). Aquí, expresan haber aprendido sobre los derechos civiles: *“en ser ciudadano he aprendido a conocer mis derechos y a saber que hacer en el estado”* (P:20- H0115139); sobre los problemas del Estado y sus instituciones: *“de ser ciudadano e aprendido que la corrupción es una cosa que también tiene la policía”* (P:49- M0115130), *“que el gobierno intenta ser más para nosotros pero tiene muchas dificultades.”* (P:81-M0125163); sobre la igualdad, la no discriminación, o el racismo: *“Ciudadanía: Aprendí que las diferencias son buenas y eso es lo que nos mantiene unidos”* (P:146-H0205261); y, sobre la importancia de cuidar el medio ambiente y el planeta porque podemos perderlo: *“pues lo que e aprendido des ciudadano es que uno debe de cuidar el planeta tierra y pues que uno debe de ser colaborador y no tirar muchos papeles al piso que algún tiempo no vamos a tener agua y por eso no debemos contaminar los ríos ni los bosque.”* (P:269-M0315436).

Algunos niños expresan no saber qué es ser ciudadano, o no haber aprendido nada, o que no entienden qué es ser ciudadano (8 ocurrencias); y, 11 responden con expresiones tautológicas como muchas cosas o, expresiones poco precisas como el pueblo, la cultura, ser ciudadano o buen ciudadano.

Lo más fácil de aprender

Frente a la pregunta de qué han aprendido de manera más fácil, en 127 casos los niños no responden (Ver Anexo: Tabla 16 Figuras de Aprendizaje Evocadas como lo más fácil de aprender 5°). En 181 casos, los niños expresan que los aprendizajes más fáciles han sido los intelectuales o escolares (AIE), 21 señalan los aprendizajes relacionales y afectivos y de desarrollo personal como los más fáciles, 6 niños señalan que nada ha sido fácil, 3 resaltan haber aprendido situaciones políticas, de sociedad o de religión sin dificultad y sólo 1 señala aprendizajes de la vida cotidiana como lo más fácil de aprender.

Con relación a la facilidad de los aprendizajes intelectuales o escolares (Ver Anexo: Tabla 17 Aprendizajes Intelectuales o Escolares Evocados como lo más fácil de aprender 5°), en 86 ocasiones sólo nombran una o varias disciplinas, 27 evocan contenidos de una disciplina, 24 evocan aprendizajes intelectuales básicos relacionados con una disciplina, 22 evocan capacidades, 19 señalan aprendizajes metodológicos, 3 normativos y ninguno señala haber aprendido de manera fácil pensar. Las disciplinas que son evocadas como las más fáciles de aprender son, en orden de ocurrencias: matemáticas (82), Lenguas (53) entre ellas español (37) e inglés (16), ciencias naturales (22) y ciencias sociales (14); otras disciplinas que aparecen como fáciles de aprender son: educación física y deportes (7), Artísticas (7), ética (5), religión (5), tecnología (4) y filosofía (1). Con relación a los contenidos, en matemáticas los alumnos expresan que se les hace fácil las divisiones (7 ocurrencias), las fracciones (2 ocurrencias) y la multiplicación (2 ocurrencias), así como el paréntesis, el orden en las operaciones, la suma, la resta, estadísticas, geometría, gráfico de barra, porcentajes, potenciación y radicación, medición de ángulos. En lenguaje, la lectura (3 ocurrencias), así como, poner tildes, diferenciar sonidos, las preposiciones, conjunciones, narrar textos, la leyenda, el mito, los verbos. En sociales, el mapa, el territorio, las capitales y departamentos, la historia, la astronomía; en deportes, el fútbol (2 ocurrencias); en ciencias, la neurona y sobre nosotros mismos y, en filosofía, tener una idea de la existencia. Como aprendizajes de capacidades, expresan que les parece fácil memorizar, comprender y analizar, en general: *“lo que yo aprendí fácil fue: a saber comprender lo que nos enseñan y a saber analizar todo.”* (P:340-M0415556); en matemáticas, hacer cálculos mentales, entender los problemas, resolver los problemas de manera rápida y fácil y, en español, la comprensión de lectura, escribir con buena ortografía, pronunciar bien o hablar bien el inglés, practicar el lenguaje y escribir poemas. Entre los aprendizajes metodológicos los niños mencionan: la dedicación (en español), repasar (en inglés), practicar (matemáticas), estudiar, poner atención, buscar más información e investigar más el mundo (en ciencias), trabajar mucho, ganar los exámenes, responder a todo lo que me ponen en el colegio, hacer las cosas como deben ser, trabajar en equipo, hacer actividades con los compañeros, hacer carteleras y presentaciones. Los aprendizajes básicos evocados son, en general, sumar, restar, leer y escribir.

Con relación a los *Aprendizajes Relacionales y Afectivos* (ARA) y de *Desarrollo Personal* (DP), los niños relatan el aprendizaje fácil de respetar, la amabilidad, saber comportarse con los demás, ser honesto, ser una niña buena, los buenos modales, valorar a las personas; ser humano, la amistad, ser tolerante, solidario, cuidar la naturaleza, cuidar los animales, el cuidado, tener buen corazón, la ciudadanía, cumplir las normas, convivir con los demás, ser responsable y valorarme tal y como soy. Algunas expresiones de estos aprendizajes se ilustran

en las siguientes citas: *“lo que mas facil a prendo, a ser responsable con mis cosas a respetar, tolerante, solidario a cuidar la naturalesa, los animales, yo lo mas facil que a prendido es esto.”* (P:119-M0135210); *“y lo mas facil que he aprendido ha sido la historia (me encanta la historia), la astronomia y los buenos modales desde pequeño mis padres me enseñaron que esta bien y que esta mal.”*(P:126-H0205221); *“pero creo que con el que mas he tenido facilidad es con el des ser un buen ciudadano por que es el que màs practico desde la casa y el colegio.”* (P:203-M0205305).

Algunos niños expresan de manera vaga qué es fácil de aprender (nada, todo, respuesta vaga), pero sus respuestas resultan interesantes para comprender la significación de los aprendizajes para ellos:

“La verdad, nada me ha costado gran trabajo, para mi, aprender es una cosa de todos los dias que nunca se debe parar de hacer. Esa es mi razon de porque me es facil aprender.” (P:130-H0205228);

“Para mi nada ha sido ni facil ni dificil porque en realidad nada es ni facil ni dificil es como tu quieres que sea.” (P:131-H0205230)

“Pues nada fue fácil, todo me costo un poquito.” (P:195-M0205295)

“nada es dificil ni facil solo es querer aprender y en eso te ayuda la profesora” (P:262-M0315419).

“to das las materias meparecen fáciles de a prender pero si uno se pone de su parte pues claro que todas me las aprenderé” (P:264-M0315426).

Con relación a aprendizajes de temas políticos, sociales y religiosos, los niños expresan, haber aprendido fácil de religión porque les gusta, y haber aprendido a ser colombiana. Otro niño dice:

“lo que mas me haa gustado a sido ciencias porque podemos aprender a cuidar mas el planeta.” (P:127-H0205222).

Lo más difícil de aprender

A la pregunta, ¿Qué ha sido lo más difícil de aprender?, 125 niños no responden (Ver Anexo: Tabla 20 Figuras de Aprendizaje Evocadas como lo más difícil de aprender 5°); en 159 ocurrencias, los niños expresan que lo más difícil de aprender tiene que ver con los aprendizajes intelectuales o escolares; en 25 ocurrencias, lo más difícil han sido aprendizajes relacionales y afectivos o de desarrollo personal;

13 niños dicen que nada ha sido difícil de aprender; en 2 ocurrencias expresan que lo más difícil han sido aprendizajes relacionados con la vida cotidiana y en 1 ocurrencia, aprendizajes que tienen que ver con temas políticos, sociales o religiosos.

Con relación a los aprendizajes relacionales y afectivos, lo más difícil para los niños es aprender a ser ciudadano (7 ocurrencias):

“a mi me costo aprender como ser ciudadano todavía me falta mucho pero creo que lo voy a lograr” (P:142-H0205255)

“Pues ser ciudadano, me a costado porque pues aveces tengo conflictos con la gente, pero ya lo estoy superando.” (P:195-M0205295)

“yo lo mas difisil de ser siudadano es adactarme a los comportamientos de las personas” (P:276-H0415515)

“5) sobre ser ciudadano es lo que uno debe de ayudar

6) me a costado mucho tiempo y es mejor eso para uno salir adelante.”
(P:339- M0415555).

También les ha costado dificultad aprender a respetar a los otros, respetar la palabra de los otros, obedecer, saludar, no mentir, no pelear, no ser cansona, ser puntual y cumplida (8 ocurrencias):

“Lo mas duro de aprenderaprender es que el odio debemos respetar a los otros y tener la paciencia para obtener un gusto o objetivo.” (P:189-H0205309)

“Habeses me cuesta respetar la palabra, porque habeses alguien esta hablando y yo tambien estoy hablando con alguien y puedo desconcentrarla.”
(P:170- M0205267).

“Lo que mas me ha costado aprender es a ser puntual y cumplida porque a veces soy muy desorganizada.” (P:200-M0205302)

“Me ha costado trabajo aprender que no debo mentir.

Por que a veces siento que me ira mal.” (P:263-M0315425).

La tolerancia, o tolerar a mis hermanos también es identificado como un aprendizaje difícil (3 ocurrencias), así mismo convivir (2 ocurrencias), no ser mandona, dejar salir a la madre o perder a los seres queridos:

“lo que mas me ha costado aprender a tolerar a amis hermanos.” (P:80-M0125161)

“me a costado aprender a convivir” (P:38-M0115111)

“las dificultades que habia tenido era la convivencia pero eso mejor” (P:192- M0205292).

“A veces soy mandona eso me cuesta mucho trabajo mejorarlo pero lo estoy intentando y creo que he mejorado.” (P:135-M0205229)

“en la casa me costo dejar salir a mi mama a la calle/Porqué= me parecia muy dificil/Porqué= la quiero mucho y no quiero que le pase algo” (P:85-M0125168)

“aperder amis seres queridos por que me da tristesa” (P:297-H0415523).

Entre los aprendizajes de desarrollo personal evocados como difíciles de aprender mencionan aceptar los errores, controlar los nervios y tener paciencia:

“Lo mas dificil que me ha costado aprender es a aceptar mis errores” (P:139- H0205252).

De los aprendizajes relacionados con la vida cotidiana sólo dos niños señalan haber tenido dificultad: trapear y montar en bicicleta.

“que es lo que me ha costado aprender? trapear porque no me gusta la mayoria de las cosas” (P:62-H0125158)

“me a costado aprender a multiplicar y andar en bicicleta pero alfinal lo logre y leer.” (P:86-M0125175).

Frente a aprendizajes relacionados con temas políticos, sociales o de religión, en 1 ocasión los niños los ubican como difíciles:

“lo que más me ha costado trabajo es sociales. por que los pais, que nos quito el mar y no entiendo porque y como lo hizo.” (P:81-M0125163).

En 13 ocurrencias, los niños expresan que nada es difícil de aprender para ellos y, en general, aducen que todo es cuestión de trabajar, repasar y de seguir el camino del aprendizaje poco a poco:

“nada porque repaso y meva muy bien” (P:78-M0125156)

“Nada por que poco a poco voy aprendiendo mas y mas cada dia.” (P:120-M0135213)

“La verdad, nada me ha costado gran trabajo, para mi, aprender es una cosa de todos los días que nunca se debe parar de hacer. Esa es mi razón de porque me es fácil aprender.” (P:130-H0205228)

“to das las materias me parecen fáciles de a prender pero si uno se pone de su parte pues claro que todas me las aprenderé” (P:264-M0315426).

Frente a los *Aprendizajes Intelectuales o Escolares* (AIE) (Ver Anexo: Tabla 21 *Aprendizajes Intelectuales o Escolares Evocados* como lo más difícil de Aprender 5°), los niños en 159 ocurrencias expresan haber tenido dificultades: sólo mencionan la disciplina escolar (79 ocurrencias); precisan aprendizajes básicos (AIE Básicos) en 10 ocurrencias; evocan contenidos (52 ocurrencias); evocan una capacidad (12 ocurrencias); hacen mención a aprendizajes metodológicos (AIE Metodológicos) y aprendizajes normativos (AIE Normativos) en 3 ocurrencias respectivamente. En ningún caso mencionan pensar como algo difícil de aprender.

De las disciplinas escolares, la que mayor dificultad ofrece al aprendizaje de los niños es la de matemáticas (79 ocurrencias) (Ver Anexo: Tabla 22 *Disciplinas Escolares Evocadas* como lo más difícil de aprender 5°); los niños que precisan contenidos de matemáticas, señalan como gran dificultad el aprendizaje de la división (17 ocurrencias), seguido de las fracciones (9 ocurrencias), la multiplicación (3 ocurrencias), las tablas de multiplicar (2 ocurrencias) y con 1 ocurrencia aparecen la raíz cúbica, el orden de las operaciones, el uso de los paréntesis, los múltiplos el mínimo común denominador y los decimales. Como aprendizajes básicos que han ofrecido dificultad (AIE Básicos) los niños señalan la suma y la resta (3 ocurrencias); entre aprendizajes que evocan una capacidad (3 ocurrencias), para el área de matemáticas, los niños expresan su dificultad para entender los problemas matemáticos, su falta de concentración, o, en general, que las matemáticas no le entran:

“lo mas difícil es la matematica parece me cuesta trabajo algunos problemas” (P:178-M0205283)

“una de las cosas mas difíciles son cosas de matematicas por que no me concentro lo suficiente para hacerlo” (P:198-M0205300)

“lo quema difícil ma acostado aprender son las matematicas por que: me parece que ami nome entran las matematicas para mi metocara muy duro con las matematicas el profesor esplica divina mente pero yo no entiendo nose sime falta pratica pero yo si creo.” (P:316-M0415526)

El relato de esta niña ofrece un ejemplo de la expresión de la dificultad para aprender un contenido específico y con un reconocimiento de la dificultad de la capacidad de realizar el aprendizaje por un bloqueo:

“no me acuerdo lo que me a costado mas trabajo aprender es a vididir por que yo decia que no era capas y mi mamá y mi profe me enseñaron que si uno dise peno es papas no puede aser las cosas pero si uno dise yo si puedo si puede aserlo” (P:351-M0415572)

Entre el aprendizaje del lenguaje, el inglés ofrece mayor dificultad a los niños (31 ocurrencias); el español es señalado como difícil 13 ocurrencias. En inglés, la mayor dificultad que encuentran los niños es hablar, pronunciar, entender las palabras; como capacidad, algunos niños dicen tener dificultad para leerlo de manera fluida y entender la estructura de la lengua. En español, la mayor dificultad está en la ortografía (11 ocurrencias), la narración de cuentos (3 ocurrencias) y encontrar el sujeto y el predicado (1 ocurrencia); en aprendizajes básicos los niños dicen tener dificultad con la letra, para escribir bien (3 ocurrencias), y aprender a leer (3 ocurrencias); un niño señala que le cuesta trabajo memorizar las cosas en español (AIE capacidad).

La dificultad en la lectura y la escritura puede verse expresada en la siguiente cita de un niño de 12 años:

“español pascostrando trabajo aprende a ler” (P:253-H0315429)

Ciencias naturales (12 ocurrencias) y ciencias sociales (11) también ofrecen dificultad para el aprendizaje de los niños, aunque enunciada de manera general (solo se nombra), algunos niños puntualizan su dificultad para aprender sobre el cuerpo de los animales, el espacio, la célula, la fotosíntesis y los reinos, en ciencias naturales y, los seres humanos y las capitales y departamentos en ciencias sociales.

La dificultad en aprendizajes metodológicos y aprendizajes normativos, los niños la enuncian de manera general (no localizada en una disciplina):

“tambien me cuesta mejorar el estudio” (P: 167-H0205279)

“lo que mas me ha costado, trabajo, es, cumplir con mis tareas,” (P:214-H0315385)

“Estudiar es el sacrificio más grande que un niño o adolescente puede hacer etc” (P:267-M0315434)

“lo que mas me ha costado aprender es ser disciplinado porque me gusta recochar” (P:75-H0125182)

“Lo que mas trabajo me a costado aprender es no hablar tanto en el salón por que abeses mis compañeras me desconcentran y empiezo a hablar” (P:268-M0315435)

“lo más difícil es dejar de hablar” (P:319-M0415530).

Los niños dicen que aprenden una disciplina, un contenido, un valor, una práctica de manera fácil, en general porque les gusta, porque les interesa, porque prestan atención, porque es algo que cotidianamente lo utilizan y lo pueden entender fácilmente, o porque hay cosas fáciles de aprender. En cambio, la dificultad en los aprendizajes, se presenta, según ellos, principalmente, porque no entienden (no entienden la forma como funciona, no entienden a los profesores, no entienden los problemas); también porque les cuesta mucho trabajo, porque es difícil, porque confunden elementos esenciales, o también conceptos, porque no asisten a una clase, porque no practican lo visto en clase. Los niños saben, sin embargo, que las dificultades pueden ser superadas “si ponen de su parte”, si prestan atención y si practican los conceptos abordados en la escuela.

La RAS en 9° de básica secundaria

Figuras de aprendizajes evocadas como aprendidas. (¿Qué?)

Aprendizajes Relacionales y Afectivos (ARA)

Las figuras de aprendizaje más evocadas por los niños de 9°, al igual que en los de 5°, se reagrupan en los aprendizajes relacionales y afectivos (ARA) y de desarrollo personal (DP), con un total de 1036 ocurrencias, frente a las figuras de aprendizaje intelectual o escolar (AIE: 422 ocurrencias) y de la vida cotidiana (AVC: 162 ocurrencias), que en total suman 584 ocurrencias (Ver anexo: Tabla 24 Figuras de Aprendizaje Evocadas Grado 9°).

Entre los aprendizajes relacionales y afectivos, sobresalen los aprendizajes de valores (10,1: 105) y conformidad (10,1-1: 360 ocurrencias). El mayor número de evocaciones lo realizan los niños de una de las instituciones educativas públicas urbanas (012, 89 ocurrencias), seguido por los de la institución educativa privada urbana (020, 83 ocurrencias). En tercer lugar, los estudiantes de la institución pública de cabecera municipal (032, 68 ocurrencias; luego la institución de vereda (041, 64 ocurrencias) y, con menor frecuencia la evocan los niños de una de las instituciones públicas urbanas (011, 56 ocurrencias).

Los niños y niñas de 9° señalan como el valor más importante aprendido, el respeto que expresan, tanto como el acto de respetar en general, o respetar a los demás, a las demás personas, a los otros, así como el respeto, o ser respetuoso. De igual forma, los niños evocan haber aprendido a ser educados, la educación, los modales, la decencia; saber escuchar a los mayores, a los padres, a los profesores, no interrumpir las conversaciones de los adultos; ser una mejor persona, ser persona de bien o ser una buena persona, a ser un mejor ser humano, a hacer el bien; no tener malas amistades, saber escoger las amistades, llevar buenas amistades, “saber con quien ajuntarme”; llevar un camino correcto, saber elegir lo correcto, “alejarme del mal camino y ser ejemplar”; ser amable, atenta, saludar, dar las gracias por todo, no ser contestona, no ser grosero, no decir malas palabras,

hablar de manera correcta, hablar con moderación; haber aprendido a presentarse en el colegio, “mi presentación personal”, ser ordenado, “aprendí que la apariencia dice mucho de uno” “a tener buena apariencia”; a hacer los deberes como hijo, a cumplir las normas, respetar la ley, respetar los símbolos patrios; no tirar basuras, “comportarme en la calle”, portarse bien, “no adueñarme de lo que no es mío”, a ser honrada, honesto, “no ser tramposo”, no mentir; lo que se debe hacer y lo que no; a ser cumplido, la disciplina, ser puntual con mis obligaciones, ser obediente; saber a quién le hablo, no hablar con extraños; valorar a los demás, a las cosas, lo que tengo.

Algunas expresiones resaltan la importancia de estos aprendizajes:

“Desde que naci aprendi las cosas que por lo regular le enseña la familia “el respeto, tolerancia, etc”, le enseñan todas las cosas buenas posibles, que puedan...” (P:648- H0119005)

“Aprendi a divertirme sanamente, a hacer mis deberes como hijo, esto lo aprendi junto con mis papas y mi hermana. La verdad muchisimas cosas como a respetarme y respetar a los demas, En el momento que emepze mis estudios. Pues que puedo valorar todo lo que tengo y muchas cosas más, poder salir adelante, etc.” (P:653- H0119015)

“Desde que naci mis padres me han enseñado a respetar a los mayores a ser educado en cualquier parte al que valla. en mi casa con mi familia e aprendido a respetarnos se nuestro defecto a ser personas de bien a no llevar malas amistades a llevar mi camino correcto” (P:658-H0119020)

“En mi vida desde que naci he aprendido Lo bueno y Lo malo Lo que se debe hacer y Lo que no. Uno debe saber que en la vida a gente buena y mala y no se debe recibir cosas a extraño ya que puede ser un mal para uno en cuanto a los valores uno debe aprender a respetar a las personas mayores. Yq que tienen mas experiencia que uno en la vida. Todo eso lo aprendi con mis hermanos” (P:689-M0129043)

“Aprendí muchos valores, en mi casa me enseñaron a tener unas reglas donde no podía incumplir y gracias a ellas aprendí que existe un límite.” (P:754-H0209318)

“Aprendí a ser formal y cortés, cortándome el pelo una vez por mes. Aprendí a formar parte de una familia, poder aportar algo a aquel pequeño círculo de confianza. Aprendí a tratar bien a los mayores y a escuchar a los profesores. Tratar bien a todos y la honestidad y lealtad por encima de todo.” (P:755-H0209322).

“he aprendido muchas cosas como persona he aprendido a ser buena gente, he aprendido a hacer honor y a decir la verdad y a seguir adelante por que nosotros somos el futuro de la sociedad...he aprendido mis cosas con mis papas y familiares y profesores. en la escuela aprendi a hablar bien, a hacer educada y a tener buena presencia,” (P:836-M0329456)

“Pues yo aprendi en casa primero que todo los valores como el respeto, la responsabilidad, la humildad entre otros.” (P:849-H0329477)

“yo aprendi cosas basicas en la guarderia con mi madre y mi hermana que ahora me aportan para ser un buen estudiante me enseñaron valores que me permiten ser cauteloso obediente y atento.” (P:874-H0419587)

“Yo aprendi en mi casa que se usan valores en el colegio que debemos saludar a las personas y no y no faltarles al respeto” (P:887-M0419580)

Los aprendizajes de armonía son también evocados en un número importante de ocurrencias (10,1-2: 232), donde aprender a convivir, la tolerancia, ayudar y cuidar a los demás (a los mayores, a los ancianos) se destacan, así, como cuidar del medio ambiente, cuidar de los seres vivos son también aprendizajes que los niños tienen presentes en el momento de contestar. Otros aprendizajes de armonía giran alrededor del diálogo y de la comunicación con los otros, conocer otras personas, interactuar con los demás, tener amistades, ser amigable, ser “compañerista”, tratar bien a las personas, llevar un ambiente sano con todas las personas, colaborar, ser sociable, el amor a los demás, entre otros. Así expresan los niños estos aprendizajes:

“Basicamente desde que nací he aprendido demasiadas cosas en mi vida, tanto en lo académico como en lo personal. Para mí, lo más significativo que aprendí hasta hoy ha sido como convivir con las demás personas, como hablar con los demás, como saber escuchar, como enseñarle a otra persona lo que no sabe” (P:657-H0119019)

“Durante toda mi vida, he convivido con muchas personas que han dado fruto a todo mi desarrollo como ser humano. Desde la casa con mis padres, tía y hermanos, he aprendido los valores de respetarme a mí misma, de ser amable solidaria, de ayudar cuando alguien lo necesita, de ser respetuosa, de valorar las cosas y personas que tengo a mi lado. Cada uno de estos valores y más que en este momento no tengo en mi mente, se han quedado conmigo hasta este momento de mi vida.” (P:750-M0209240)

“Desde que nací me han enseñado los valores básicos que una persona debe tener para crear un ambiente ameno con las otras personas. Mis padres me enseñaron a ser respetuoso y a compartir, a entender que todas las personas tienen el mismo valor. En el colegio todo esto es reforzado constantemente. Creo que todos estos valores me van a ayudar a ser una persona íntegra.” (P:752-H0209315)

“mi familia y en el colegio me han enseñado algo muy valioso y es respetar a los demás sean como sean, también he aprendido que cuando una persona está pasando dificultades le es dado apoyo y fuerzas, también he aprendido que cuando uno tiene un problema y viene a quererlo agredir no hay que responder con otro golpe sino que los problemas se solucionan hablando, hay que valorar lo que tenemos y disfrutarlo por que no sabemos cuando se pueda ir o acabar, he aprendido que la familia es lo que más vale en este mundo y que debemos estar muy unidos, me han enseñado que cuando tenemos amigos debemos compartir” (P:701-M0129055)

Estos aprendizajes son evocados en mayor número de ocurrencias por los estudiantes de la institución educativa privada urbana (020, 69 ocurrencias) y por los niños de una de las instituciones públicas urbanas (012, 67 ocurrencias); con menos frecuencia lo evocan los niños de las otras instituciones educativas públicas (032, 34 ocurrencias; 011, 32 ocurrencias y 041, 30 ocurrencias).

Entre los aprendizajes relacionales y afectivos, conocer a las personas y la vida, también está presente en los escritos de los estudiantes. Así, aprender a sobrevivir en las diferentes ocasiones, lo que aprendemos de las personas a través de la convivencia; conocer la vida, personas y objetos; diferentes aspectos de la vida; sacar provecho de lo bueno y de lo malo que puede suceder en la vida; a saber lo terrible que puede ser todo; entender otros puntos de vista; *“a tratar con muchos de los distintos tipos de persona que puedo encontrar a través de mi vida”*; tener conocimiento suficiente para afrontar la vida en todos sus aspectos; entender cada vez más cómo funciona la vida; *“he aprendido a apreciar el mundo”*; *“también me han enseñado todo lo que pasa por el mundo”*, entre otros. Así, los niños expresan:

“Las cosas de la vida le enseñan mucho a saber de todas las caras de la vida. Por que la vida tiene muchas caras. Aprendí que con las personas que uno tiene cerca con ellas se puede vivir si sabe lo que hace de lo contrario esa o esas personas te llevarán por el mal camino y eso en los colegios se puede ver yo aprendí todo esto con mi familia, amigos vecinos profesores y compañeros” (P:829-M0329438)

O el relato de esta niña que narra su experiencia en la vida:

“Desde que nací, siempre he estado con mi familia a pesar de la situación económica hemos pasado por malas y buenas cosas juntos tengo dos hermanas una tiene 7 años y la otra tiene 14. Eh yo desde que cumplí 13 años me pusieron a cuidar a mis hermanas porque mi mamá tenía que salir a trabajar yo me tenía que hacer cargo de ellas y de la casa mientras que llegara mi mamá o mi papá pero me he dado cuenta que es muy duro y muy agotador estar pendientes de ellas y estar cocinando ahora que mi mamá se fue de la casa me ha tocado toda la obligación a mi y a mi papá el trabaja en una empresa y yo me hago cargo de mis hermanas y con la ayuda de mi tía a veces. Con todo lo que me ha pasado me he dado cuenta que enfrentarse al mundo solo es muy duro y triste. yo me iba a salir de estudiar para trabajar a donde mi tía que ella tiene una empresa pero me puse a pensar y mejor seguí estudiando porque me quiero graduarme y colaborar más en mi casa. Lo que si me ha dado más duro en toda mi vida hasta ahora es que mi mamá nos haya dejado y no le importemos como antes solo porque consiguió otro hombre por eso vivimos mis hermanas y yo en la casa de mi papá.” (P:688-M0129042)

O, el de esta niña, de la misma institución educativa, en el que relata los diferentes aprendizajes relacionales y afectivos, así como de desarrollo personal:

“Cuando yo nací pues obviamente mi mamá y mi papá me enseñaron a hablar, a caminar y los modales a decir gracias, permiso, por favor, en mi casa siempre me han enseñado que si yo puedo ayudar a alguien que lo necesita lo haga, porque en cualquier momento yo lo voy a necesitar, También me han enseñado a no ser por decirlo así inútil a hacer mis cosas a no depender de nadie a que yo me pueda valer por mí misma, por ejemplo mi mamá toda la vida me ha molestado es por como me paro, por como hablo o sea siempre es pendiente de que me siente, me pare bien, que me exprese bien. Por la letra también mantiene muy pendiente.

Mi papá también me ayuda mucho y me aconseja porque mi hermana pues cometió el error de que a los 13 años tuvo una hija y pues mi papá se preocupa para que yo no vaya a cometer el mismo error aunque mi hermana es un buen y mal ejemplo. Bueno porque a pesar de que tuvo su niña terminó el bachillerato y se preparó y como mal porque ella no supo darse su lugar. Espero que todo lo que me enseñaron en casa y lo que estoy aprendiendo en el colegio me sirva para ser mejor persona.” (P:686-M0129040)

Así como la familia y las experiencias familiares enseñan a los niños, las personas y la vida también lo hacen:

“Las cosas de la vida le enseñan mucho a saber de todas las caras de la vida Por que la vida tiene muchas caras. Aprendí que con las personas que uno tiene serca con ellas se puede vivir si sabe lo que hace de lo contrario esa o esas personas te llevaran por el mal camino y eso en los colegios se puede ver yo aprendí todo esto con mi familia, amigos vecinos profesores y compañeros Con todo esto que he aprendido me ha servido de muchas ayuda y me parece que es muy importante por que cuando salga adelante y saque a mi familia tambien si tengo hijos me preguntaran todo lo anterior y no sabre contestarles entonces en la vida me sirve de mucho. Y más lo que he podido aprender en los colegios y de mi familia e amigos.” (P:829-M0329438)

La ciudad también enseña sobre la vida, las personas y el mundo:

“Bueno a sido un poco duro lo de mi ciudad por lo que tu naces en una y por cuestiones de la vida tienes que cambiarla bueno mi ciudad me ha enseñado cosas realmente valiosas en la vida y para la vida por que realmente la ciudad no es una típica y acojedor lugar o eso es el lugar donde estas dejando tu tiempo tu niñez tu vida en general ella te enseñara el nuevo mañana de hoy nuestra juventud pero ciudad se le llama a el lugar que le estas dejando parte de tu vida.” (P:706-M0129060)

“De la ciudad: de la ciudad me he llevado Mucho por que he conocido lugares que me enseñan lo que es el diario vivir, Me enseña como cada día mas se incrementa una población. Me sorprendo como cada día se construye algo nuevo para el veneficio mio y de las demas personas.” (P:716-H0129071)

“En la ciudad he aprendido como es la vida en verdad que no es de color de rosas como un cree, que como hay gente buena hay gente mala, que uno tiene que ser buena persona pero ser ciudadano al andar en la calle. tambien que hay que respetar las reglas para evitar accidentes etc.” (P:766-M0209316)

Los niños de la institución educativa privada urbana son también quienes más evocan estos aprendizajes (020, 28 ocurrencias) y en menor proporción los niños de las otras instituciones educativas públicas (012, 12 ocurrencias; 032, 11 ocurrencias; 041, 8 ocurrencias y 011, 4 ocurrencias).

Las relaciones de conflicto también son evocadas como aprendizajes significativos (10,1-3:25 ocurrencias). Los niños dicen haber aprendido a defenderse, a cuestionar, a no recibir cosas de extraños, a hacerse respetar, a no dejarse menospreciar ni irrespetar, a cuidarme de la gente mala o que te hace daño, que no hay que confiar

en todo aquel que te lo haga creer, a pelear, la violencia, a manejar conflictos y problemas de la vida cotidiana; a conocer el peligro de las cosas.

“...Lo aprendi con mi familia ellos a medida del tiempo me fueron enseñando que en la calle hay demasiados peligros que no le debo de recibir cosas a gente desconocida y dejarme guiar por las apariencias y primordialmente estar siempre al lado de ellos.” (P:677-M0119014)

“Pero tambien quizas lastimosamente he aprendido que creces frente a situaciones (mundiestes), y por bien comun hay que aplicar la violencia.” (P:805-M0209361)

“en la vida he aprendido muchas cosas en mi casa me ne señaron los valores la en señansa sobre los valores muy espesificos para ser un ser humano mas en valores como pues unia calle mean enseñado ano dejarme de nadies pero yo digo si yo tengo la ranson de una cosa pero no tengo por q” peliarme con nadies al menos q” me busquen problema pero al problema hay solucion para todo menos a la muerte y tambien aprendido q” tengo q” respetar a los mayores de edad y ayudar a quien lo necesita” (P:910-H0419639)

De igual forma, el aprendizaje agrupado en transgresión, también es evocado en los relatos de los niños (10,1-6: 12 ocurrencias), cuando narran haber aprendido obscenidades, vulgaridades y groserías, a ser irreverentes, a hacer cosas malas, o “cosas contrias a las que crecí aprendiendo”, “he aprendido muchas vivezas”.

“En el colegio no te enseñan a pelear, hablar mal, ni ser arrogante, ni orgulloso, etc... todas las cosas malas se aprenden a medida que uno va viendo como es el mundo realmente, al descubrir que no todo es color de rosa, que todo lo bueno tiene algo malo y que hacer cosas malas repercute en toda tu vida, si haces algo bueno, llegaran cosas buenas, pero si haces algo malo, llegaran desgracias y cosas malas, esto lo aprendes en tu diario vivir.” (P:750-M0209240)

“la Ciudad? ¿el pueblo mio)... la calle a uno lo reduce a muchas cosas, como robar, consumr drogas etc. pero yo gracias a Dios me está llendo por el camino del Bn. pero aveses caigo:/ toas las personas cometemos errores.” (P:846-H0329474)

“En la Ciudad Por Lo menos se ve muchas cosas mas asy pues si a uno le andado unas buenas Bases de valores Uno no cae. en esas cosas como “por” ejemplo” el bandalismo Etc.” (P:847-H0329475)

En general, los niños dicen haber aprendido a diferenciar lo bueno de lo malo, que siempre después de algo malo viene algo bueno, a ver el mundo de manera diferente, a no avergonzarse de la familia, a diferenciar las cosas; estas expresiones son categorizadas como aprendizajes relacionales y afectivos por el contexto en el que se expresa dentro del relato (10,1-5: 25 ocurrencias).

Aprendizajes de Desarrollo Personal (DP)

Esta figura de aprendizaje se incrementa sensiblemente en las evocaciones de los niños de 9° (214 ocurrencias) frente a las evocaciones de los niños de 5° (91 ocurrencias). El aumento de las evocaciones de estos aprendizajes muestra el desarrollo personal que los niños han experimentado en el transcurso de los años lo que los conduce a reconocer la importancia de la reafirmación personal, la conciencia de sí y el pensamiento reflexivo. Así, el aprendizaje que expresa la confianza en sí mismo (10,2-1) presenta un número importante de ocurrencias en esta figura (104 ocurrencias), seguido por aprendizajes que denotan superar las dificultades (10,2-2: 59 ocurrencias); expresiones generales de desarrollo personal (10,2: 25 ocurrencias); el reconocimiento de haber aprendido lo que son en el momento presente de la escritura del relato (10,2-3: 18 ocurrencias) y, por último, los aprendizajes de las emociones, vivir bien y reír (10,2-4: 8 ocurrencias).

Con relación a aprendizajes de confianza de sí mismo, los estudiantes de la institución educativa privada urbana (020) son quienes más los evocan (39 ocurrencias); en segundo lugar los de una de las instituciones educativas públicas urbanas (012, 21 ocurrencias); en tercer lugar los de la institución educativa pública de vereda (19 ocurrencias), seguido por una de las instituciones públicas urbanas (011, 14 ocurrencias) y la institución educativa pública de cabecera municipal (032, 11 ocurrencias) (Ver anexo: Tabla 24 Figuras de Aprendizaje Evocadas Grado 9°). Los niños expresan haber aprendido la responsabilidad, a ser responsables; a valerse por sí mismo, a ser autónomos, a ser independientes; quererse a sí mismo, cuidarse, valorarse; la dignidad; a saber utilizar la conciencia y la moral, entre otros. Los estudiantes escriben sobre estos aprendizajes:

“En medio del tiempo he aprendido muchas cosas para mi vida, puedo decir que me siento orgulloso de mí porque me interesa aprender mucho lo que he aprendido son valores, conocimientos que me hacen ser mas persona es decir una mejor calidad de vida.” (P:654-H0119016)

“Tambien me han encheñado a no ser por decirlo asi inutil a hacer mis cosas a no depender de nadies a que yo me pueda valer por mi misma” (P:686-M0129040)

“Salir a delante estudiando no dejarme llevar por los malos actos. a concegir las cosas por mi misma. a enfrenrar los problemas buscandoles una solución” (P:696-M0129050)

“Como persona he aprendido muchs experiencias inolvidable con las personas que quiero y que me quieren, experiencias que radican o que cambian mi vida para bien o para mal. El saber vivir me hace dar cuenta el valor que tengo como persona y lo valioso que soy para mi país, trato de que todo lo que aprendo todos los días en el colegio, casa, calle y de mis compañeros lo saco a flote poniendo en practica lo mas valioso de mi para así poder lograr el triunfo el que me conduce al éxito pero eso si con sacrificios que marcan mi vida, estoy orgulloso de todo lo bueno que me da la vida porque como persona se provechar las oportunidades que diariamente se me presentan.” (P:824-H0329461)

Superar las dificultades también ha sido uno de los aprendizajes de desarrollo personal evocados por los niños (10,1-2: 59 ocurrencias). Los niños dicen haber aprendido a superarse, a salir adelante, o resolver problemas y a plantearse metas o propósitos:

“si cometo un error, reflexionar y ver como lo puedo resolver tomando siempre una actitud positiva.” (P:670-H0119647)

“Salir a delante estudiando no dejarme llevar por los malos actos. a concegir las cosas por mi misma. a enfrenrar los problemas buscandoles una solución...tener un proposito un meta soñar en grande no ser tan maerialista” (P:696-M0129050)

“Pues desde q' naci siempre estuve con mi madre mi padre, nunca vivio con nosotros pero si tengo una relación con el. Mi mamá es trabajadora y muy luchadora esas son cosas q' admiro y respeto de ella y creo q' he aprendido eso muy bién me considero q' lucho por lo q' me propongo y me dedico plenamente para ser la mejor.” (P:704-M0129058)

“Durante toda mi vida, he convivido con muchas personas que han dado fruto a todo mi desarrollo como ser humano...Luego llego el colegio donde pude conocer más sobre la vida, el mundo y sobre mi, experimente cosas nuevas las cuales me llevaron a cumplir metas y objetivos, que cuando era solo una niño las veía como sueños inalcanzables, pero mis maestros, amigos y compañeros, me enseñaron a que un nunca se debe rendir porque la esperanza es lo único que se pierde, que todo lo que uno se proponga se puede conseguir con dispocición y con una mano amiga.” (P:750-M0209240)

“Pues como persona yo he aprendido muchas cosas en mi vida he tenido experiencias como fracasos y logros y seguire mi vida estudiando y hasi aprender muchas cosas mas.” (P:816-H0329445)

La personalidad y lo que soy, también estuvo presente en los relatos de los niños aunque con menor frecuencia (10,1-3: 18 ocurrencias):

“He aprendido muchas cosas a lo largo de mi vida lo que es ser una buena persona y mala tambien he aprendido sobre las cosas que estan ami alrededor y me rodean naturaleza, el comportamiento que debe manejar en las diferentes lugares donde este presente. mi cuerpo las zonas que mes rodean. las mayor parte aprendiendo edducando como ser y en mi ser todas las personas que tengo presente me han enseñado cosas muy importante para saber como manejar y hacer mas sencilla y estable mi vida. lo mas importante es que siempre estamos aprendiendo la vida se trata de descubrir que somo y queremos.” (P:699-M0129053)

“Hasta ahora en mi vida he aprendido a ser como persona...me aprendi los valores y deberes y bo solo los aprendi si no los comprendi, aprendi a tener mi propia oponion sobre las situaciones que se dan cada dia, a medida del tiempo” (P:793-M0209341)

*“Yo creo que lo mas aprendí es hacer persona, tener humildad y ser responsable. lo aprendi en casa y en el futbol.
- En la escuela creo que es ser mas autonomo y ser uno mismo a medida del tiempol. si soy persona, humilde creo que va ser fundamental.” (P:802-H0209269)*

Emocionarme, vivir bien y reír, fue recordado como un aprendizaje en 8 ocurrencias. Aquí los niños dicen haber aprendido a divertirse sanamente, a ser alegre, a sonreír. El relato de esta niña, reúne varios aprendizajes de desarrollo personal:

“He aprendido a apreciar el mundo, disfrutar de lo lindo y preocuparme por lo que se debe mejorar; a tratar siempre de ser la mejor yo sea posible reseptando al otro y respetandome a mi misma; el respeto por el medio ambiente también es de gran importancia. debemos agradecer por este y también conservarlo; la responsabilidad y el compromiso hacen parte de ser un buen ciudadano.” (P:787-M0209334)

Aprendizajes Intelectuales o Escolares (AIE Epistémicos)

En esta figura de aprendizaje, sobresalen los aprendizajes de base (16,1), con un total de 156 ocurrencias. De la misma manera que los niños de 5° grado, los de 9° evocan los aprendizajes básicos en la aritmética, como sumar, restar, multiplicar y dividir; del lenguaje, la lectura y la escritura. Y, de igual forma, incluyen aprendizajes más básicos aún, como el de los números, las letras, las vocales. Han pasado varios años desde la realización de estos aprendizajes y, sin embargo, parecen tener una significación especial, dada la frecuencia de evocación. El relato que nos ofrece una niña resalta la importancia que los estudiantes confieren a estos aprendizajes:

“Cuando entre en el colegio a estudiar ya sabia muchas cosas entre ellas leer porque mi educación fue desde la casa ose mi familia me enseñaron muchas cosas de la primaria Solo recuerdo cuando me enseñaros los numeros a leer a escribir a resar y en mi vida esto es lo mas importante por que para una aprender lo principal es querer de ello viene la sumar a restar a contar a leer a dibujar (aunque no dibujo muy bien pues lo intento). lo unico que nunca en la vida se me va a olvidar fue lo que menseñaron en 2 la lectura y la matematica (suma, resta, multiplicación y división) de hay casi no recuerdo pero gracias a esa enseñanza estoy donde soy una mujer que quiere aprender mas alguien que quiere seguir adelante.” (P:690-M0129044)

En segundo lugar, los estudiantes evocan el nombre de las materias en su inventario de evocaciones (16,1: 70 ocurrencias), sin puntualizar o detallar qué han aprendido en esas disciplinas escolares. Estos aprendizajes pueden ser considerados como aprendizajes vagos o de menor peso que aquellos que evocan un contenido o una capacidad, pues son menciones generales. Por otro lado, las expresiones tautológicas, son igualmente consideradas como expresión de aprendizajes vagos y ocupan un lugar importante en la evocación de los aprendizajes de los niños (16,2: 30 ocurrencias), los niños expresan haber aprendido muchas cosas de una o de varias disciplinas, pero en general no concretan qué han aprendido, como en esta expresión:

“De las matematicas he aprendido muchas cosas nuevas que no sabia que existian aunque me cuesta un poquito tratar de entenderlas” (P:687-M0129041)

La evocación de contenidos (16,2), sigue a sólo nombrar las disciplinas, con un total de 66 ocurrencias. Y, al igual que en los niños de 5°, aquí los estudiantes evocan los aprendizajes realizados en el curso del año escolar. Así, en lenguaje

evocan haber aprendido sobre la narración, el relato, el origen del lenguaje, su utilización: *“Sobre el lenguaje e aprendido como se origino, como debemos de utilizarlos, como debemo de hablarlo, quien lo trajo a nosotros porque lo trajo, todo esto lo he aprendido con el profesor Zarama.”* (P:655-H0119017) En matemáticas, los ángulos, las fracciones, las estadísticas, los gráficos de barras, entre otros. En ciencias, la anatomía, el cuerpo humano, la fotosíntesis; en sociales, la primera y la segunda guerra mundial, en fin, contenidos que se detallarán más adelante en el apartado de las figuras de aprendizaje en las disciplinas escolares.

La evocación de capacidades (16,3-3) está en tercer lugar en esta figura de aprendizaje, con un total de 44 ocurrencias. Los niños evocan el aprendizaje de capacidades tales como razonar, criticar, refutar algo, analizar, interpretar; saber comunicarme, hablar mejor, tener mejor vocabulario, expresarme bien, comprender las palabras, hacer mejor uso de las palabras; observar, mirar, dialogar; a usar los temas vistos en la vida cotidiana; a moverse solo en las calles y orientarse; a solucionar problemas matemáticos, a realizar operaciones matemáticas; a escribir y hablar otros idiomas; a comprender, a escribir y a leer bien, a reconocer las propias habilidades.

“En el colegio he aprendido mucho, al entrar al colegio me empezo a fascinar leer, cuando leo me siento en otro mundo, un mundo magico en el que se aprenden mas cosas a cada momento” (P:695-M0129049)
“e comprendido muchas las ciencias sociales que nos enseñan de la historias que han pasado en el mundo” (P:720-H0129075)

“Aprendi tambien a conocer y expresar mis habilidades, en que era buena y que tenia dificultades” (P:895-M0419600)

En la siguiente cita, una niña expresa que para ella es importante la comprensión lectora, pero igualmente reconoce que todavía no la ha adquirido:

“Bueno de la lengua castellano e aprendido muchas cosas pero una de las mas recordadas en mi niñez buena a escribir y aboro pues fue lo de compencion lectora que al igual no se si puedo o entiedo pero me llama la atencion igual que interpretar textos me gustaria aprender a interpretar pero no puedo no se si es por falta de empeño o por el simple motivo que no es lo mio pero al igual me llama la atencion.” (Falta el código)

La evocación de aprendizajes metodológicos, también está presente en los relatos de los niños (16,4: 44 ocurrencias). Los niños expresan que han aprendido a estudiar, a ser buen estudiante, a estudiar sola, a ser organizada, el orden, a saber

cómo trabajar, a hacer trabajos elaborados, a conocer, a fortalecer el conocimiento, a aprender y el gusto por aprender.

“Los años pasaron y mi proceso en la educativo se fue convirtiendo cada vez mas amplio, las clases de matematicas, español biologia se fueron convirtiendo en mas complejas, pero una vez más el conocimiento seguía siendo fundamental para mi.” (P:774-M0209333)

“me han ayudado a aprender, saber y discubrir cosas nuevas cada vez mas.” (P:788-M0209335)

Entre los aprendizajes normativos (16,5: 17 ocurrencias), se destacan: poner atención, escuchar a los profesores, cumplir con el uniforme, la puntualidad, ser disciplinada y tener juicio a la hora de las tareas. En 7 ocasiones los niños expresan haber aprendido a pensar, a usar la imaginación, a tener creatividad.

“en el colegio me enseñaron a aumentar mi capacidad de analisis, decision y conocimientos base para afrontar mis futuros proyectos profesionales” (P:751-H0209311)

“pero por fuera he aprendido a hacer amigos a cantar a expresarme a no rendirme a tener una opinion, a pensar, a tener una propia opinion, a luchar por lo que quiero y eso sire, en cada cosa que hago necesitare tdo “lo aprendido” pro fuera de mi institución” (P:773-M0209327)

“He aprendido a pensar y analizar las cosas y a solucionar problemas con cabeza fría” (P:790-M0209338)

“Para mi, lo más importante que me han enseñado fue cuando mi papá me enseñó a usar mi imaginación. Eso fue lo que abrió las puertas a lo que soy ahora, un avido lector, dibujante y escritor que no deja que su autismo sea un problema.” (P:798-H0209357)

Los aprendizajes sobre “política, sociedad, ideología, religión” (17), son evocados por los niños en 44 ocurrencias, principalmente por los estudiantes de la institución educativa privada urbana (020, 23 ocurrencias). El tema de Dios es evocado en varias ocasiones, así como algunas religiones o ideologías:

“Con Dios he aprendido q’ el siempre va estar con nosotros y nunca, nunca nos va abandonar q’ hay q’ creer y q’ no nos dejemos llevar por las tentaciones eso aprendí el nos ama demasiado el es maravilloso.” (P:704-M0129058)

“En la parte religiosa siempre me ha llamado mucho la atención la Rastafari me encanta y me gustaría pertenecer a ella ya que se basa en el amor al prójimo a sí mismo a la creación y al creador esto lo aprendí por una amiga que sabe mucho sobre el tema” (P:695-M0129049)

La conciencia del hambre en el mundo:

“en la ciudad he aprendido muchas cosas. como. no despreciar la comida mientras que hay mucha gente aguantando hambre muriéndose.” (P:696-M0129050)

La conciencia de que hay que cuidar el medio ambiente, la naturaleza, la ciudad:

“en la ciudad yo veía como la gente tiraba la basura a las calles y después de ver varios documentales, me di cuenta que era muy malo ya que nuestro planeta está siendo destruido por nosotros. y no puede ser así. Además mi hermana también me dijo que no tirara los papeles a la calle. gracias también a la ayuda de mi hermana no volví a tirar papeles y basura a la calle.” (P:717-H0129072)

También han aprendido la igualdad de los derechos, y la aceptación de las diferencias entre las personas:

“que hay una serie de diferencias entre otra persona y yo, y que esta serie de diferencias son las que nos hacen como seres humanos al darte forma a nuestro carácter y nuestra personalidad. Es por esto que he aprendido a aceptar estas diferencias entre las personas y a no juzgar basándome en esas diferencias.” (P:760-H0209331)

La injusticia, la ignominia, la corrupción, también están presentes en los relatos de aprendizaje:

“He aprendido que los políticos son la mayoría de veces falsos, deshonestos y hasta ladrones” (P:790-M0209338)

La uniformización de los humanos:

“La sociedad actual trata de convertirnos a todos en drones, y yo creo que las enseñanzas de mis padres y de mi sensei fueron lo que me ayudó a mantener mi yo sin importar lo que me dijeran.” (P:798-H0209357)

Los Aprendizajes de la Vida Cotidiana (AVC)

Los aprendizajes relacionados con la vida cotidiana son evocados por los niños de 9° (162 ocurrencias) con menor frecuencia que por los niños de 5° (345 ocurrencias). Entre estos aprendizajes los más mencionados tienen que ver con los saberes y saber hacer de base (11), con un total de 96 ocurrencias. Dentro de estos aprendizajes básicos, los niños evocan haber aprendido a hablar, a decir mamá, a “pedir teta”, a conocer el vocabulario, los nombres de mis familiares, a reconocer los miembros de la familia, a caminar, a gatear, a correr, a comer, a cantar, a respirar, a conocer, a tocar todos los objetos que nos rodean. En segundo lugar por frecuencia de evocaciones lo ocupan los aprendizajes de “saber hacer específicos” (13, 20 ocurrencias). Aquí, los niños dicen haber aprendido sobre las siembras en el campo, lo de la agricultura, a saber ordeñar, a cocinar, a manejar, a movilizarse (en la ciudad), a comprar y de sistemas.

“A la edad de 10 años vi un programa de televisión donde hacían plato, una comida que se veía deliciosa y me dieron ganas de hacerlo, fui a la tienda y Compré los ingredientes, lo hice tal y cual decían en el programa y me quedó delicioso.” (P:717-H0129072)

“Una amiga me enseñó a hacer unos peinados muy lindos y eso me pareció muy bueno porque haciendo esos peinados uno gana dinero y eso me sirve mucho para hacer mi tareas” (P:916-M0419616)

Las actividades lúdicas son evocadas en tercer lugar de importancia (14, 15 ocurrencias). Los niños evocan haber aprendido a jugar, a montar en bicicleta, los videojuegos, a acampar y a bailar. El aprendizaje de tareas familiares es evocado en 14 ocurrencias, cuando dicen haber aprendido a ordenar el cuarto, a lavar, a planchar, a lavar los platos, a hacer el aseo.

El aprendizaje de actividades físicas o deportes (15,1) es evocado en 9 ocasiones. Los niños expresan haber aprendido a jugar fútbol, a practicar el basquetbol, el voleibol, o a practicar deportes en general. Y, el aprendizaje de actividades artísticas (15,2), es recordado en 8 ocurrencias; los niños dicen haber aprendido de música, de artes, de géneros musicales, a cantar, a pintar, a dibujar.

“Educación Física a tener un cuerpo saludable, ser un gran deportista para no sufrir de alguna” (P:720-H0129075)

Las expresiones tautológicas

Esta expresión vaga de aprendizaje es referida en 67 ocurrencias. Aquí los niños dicen haber aprendido mucho, en general, sin especificar objeto, práctica o relación de aprendizaje:

“En medio del tiempo he aprendido muchas cosas para mi vida, puedo decir que me siento orgulloso de mí porque me interesa aprender mucho” (P:654- H0119016)

“Basicamente desde que nací he aprendido demasiadas cosas en mi vida, tanto en lo academico como en lo personal.” (P:657-H0119019)

“En cada etapa de mi vida e aprendido una variedad de cosas, cada dia es un dia nuevo para aprender cosas... en cada etapa de mi vida me e ido alimentando” (P:698-M0129052)

“he aprendido muchas clases de valores y habitos en mi casa con mis papas y mi hermano...En el colegio he aprendido toda clase de cosas” (P:748-M0209233)

“En el colegio y en los otros lugares, uno siempre aprende cosas nuevas, por mas pequeñas que sean, en algun momento de nuestra vidas nos puede servir, los cuales son conocimientos basicos de nuestro dia a día.” (P:758-H0209329)

“en la escuela uno aprende un poquito mas porque nos encontramos con mucha mas personas” (P:831-M0329442)

“Desde que yo naci yo aprendí muchas cosas lo más importante es que cuando aquella persona le esta ha aprndido muchas cosas cuando aquella perona le está ahblado desde que yo naci aprendi todas las cosas que yo aprendi es cuando nuestros maestros nos enseña” (P:928-M0419634)

Nada

Sólo un niño dice haber aprendido nada:

“yo no e aprendido nada y seme hace dificil porque no pongo atención” (P:820-H0329451)

No responde

Todos los estudiantes respondieron a la pregunta por el qué han aprendido.

Los lugares de aprendizaje (¿Dónde?)

Frente a la pregunta sobre dónde aprendieron lo que recuerdan haber aprendido (Ver anexo: Tabla 25 Lugares de Aprendizaje Evocados 9°), los niños expresan que los lugares de aprendizaje privilegiados son, en primer lugar, la escuela (379 ocurrencias) y, en segundo lugar, con la familia (343 ocurrencias); la ciudad es también un lugar de aprendizaje (148 ocurrencias), así como otros lugares de aprendizaje fueron evocados en 70 ocurrencias. En total, 70 niños no precisan los lugares de aprendizaje. Al observar la relación entre las figuras de aprendizaje y los lugares de aprendizaje, se ve cómo la conclusión anterior no es absoluta, pues los lugares varían en función de la figura. Así, los aprendizajes relacionales y afectivos (ARA) son realizados con mayor frecuencia en la familia (212 ocurrencias), aunque la escuela es también un lugar importante para estos aprendizajes (174 ocurrencias), la ciudad también aporta a los aprendizajes relacionales y afectivos (97 ocurrencias) y, en menor medida otros lugares de aprendizaje (31 ocurrencias). Estos otros lugares de aprendizaje son, por ejemplo, la iglesia o la capilla, el polideportivo, el lugar de entrenamiento, en actividades sociales, o sólo referidos como “en otros lugares”.

Con relación a los aprendizajes de desarrollo personal (DP), los estudiantes los sitúan de manera equitativa tanto en casa/familia (65 ocurrencias) como en la escuela (64 ocurrencias) y, de manera menos frecuente en la ciudad (15 ocurrencias) o en otros lugares (14 ocurrencias); 19 niños no precisan el lugar de estos aprendizajes. Por su lado, los aprendizajes relacionados con la vida cotidiana (AVC) se sitúan principalmente en la casa/familia (32 ocurrencias), mientras que en la escuela sólo son situados en 6 ocasiones, en otros lugares en 13 ocurrencias y, en la ciudad en 10 oportunidades. 16 niños no precisan donde realizaron estos aprendizajes.

Los aprendizajes intelectuales o escolares (AIE) se realizan prioritariamente en la escuela (135 ocurrencias) y, con frecuencia relativamente menor en la casa/familia (34 ocurrencias), en la ciudad (26 ocurrencias), en otros lugares (12 ocurrencias) y no precisan lugar 28 niños.

Podría decirse que hay una tensión entre la valoración que los niños dan a los dos lugares de aprendizaje fundamentales en sus vidas. Así, para algunos la familia es

el lugar donde adquieren mayor número de aprendizajes relevantes para sus vidas y, el colegio no lo es tanto; para otros, por el contrario, es en el colegio donde más aprenden “cosas” que más tarde les servirán para la vida.

“Creo que lo que mas me va a servir en mi vida es lo que me enseñan en casa.” (P:747-H0209239)

“yo considero que en todas partes se pueden aprender cosas y que la manera de aprenderlas no se basa solo en un adulto diciendo que es lo que debes saber. En el colegio he aprendido muchas cosas pero para mi mas de la mitad de lo aprendido no me servira/sirve para nada y lo olvidare al cabo de menos de 3 meses. Por otro lado he aprendido cosas distintas en mi hogar, por mi cuenta, de una manera distinta a la escuela que si me servira mucho.” (P:773-M0209327)

“Para mi es claro que gran parte de las cosas que son fundamentales para la vida las aprendi en mi casa.” (P:779-H0209347)

“Aunque en el colegio te instruyen un poco sobre qué debes hacer o qué no los cimientos para la vida, aquello que todo ser humano debería tener es el haber aprendido los valores desde casa.” (P:803-M0209359)

“Puedo desir que he aprendido Mas en Mi casa que en el colegio. por que en mi casa es desde donde aprendi a Hablar a caminar y a prepararme para estudiar. hasta ahora sigo aprendendo cosas nuevas cada día más.” (P:716-H0129071)

“En el colegio para mi es donde uno mas aprende porque uno ahí es donde empezamos a convivir con las otras personas, tambien nos ayudan poco a poco a volvernos mas autonomos, lo cual hace que nos ayude en el futuro.” (P:744-H0209235)

“En la escuela es donde uno mas aprende, es el lugar donde mahyor tiempo del año pasó. uno aprende a ser aplicado, a estudiar, se da cuenta uno que si uno no estudia no va a ser nadie en que eso ayuda aunque uno no lo crea.” (P:754-H0209318)

“El colegio es una granja de produccion humana, aquí todos somos vacas yendo al matadero... Sin embargo, yo disfruto estar en el colegio, es chevere...” (P:795-M0209344)

“Yo he aprendido mucho porque yo me voy todo los días en el transporte del mio. entonces aveces hay gente que no tiene para el pasaje y a uno le toca regalárselo o venderlo. aveces hy gente que no ofrece el puesto y pues muchas veces yo lo ofresco. Trato de acomodarme cuando va muy lleno para que otras personas se puedan subir yo si considero que soy muy buena ciudadana jajaja.” (P:686-M0129040)

“En la escuela donde he aprendido la mayoría de conocimientos que a día de hoy tengo” (P:731-H0129086).

Los agentes de aprendizaje (¿Con quién?)

Los agentes de aprendizaje más relevantes en las evocaciones de los niños (Ver anexo: Tabla 26 Agentes de Aprendizaje Evocados 9°) son los padres/familia (582 ocurrencias) y, con una diferencia sensible siguen los profesores (199 ocurrencias) y los amigos/compañeros/vecinos (143 ocurrencias), mientras que otros agentes sólo son evocados en 23 ocasiones, generalmente especificados como todas las personas que conozco, o que han pasado por mi vida. No precisan agentes de aprendizaje 136 niños. Los padres, o la familia, son fundamentales para todas las figuras de aprendizaje, según lo señalan los niños. Así, en los aprendizajes relacionales y afectivos (ARA), señalan a la familia en 335 ocurrencias (por los profesores en 100 ocurrencias; por los compañeros, amigos o vecinos en 77 ocurrencias y otros agentes 10 ocurrencias); en los aprendizajes de desarrollo personal (DP) los niños expresan haberlos adquirido a través de la ayuda de sus padres en 92 ocurrencias (por los profesores en 31; por los compañeros, amigos o vecinos en 26 y otros agentes en 5); los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC) fueron aprendidos a través de los padres o familia según 57 ocurrencias (por los profesores en 8 ocasiones; por los amigos o compañeros en 14 ocurrencias y ninguna por otros agentes de aprendizaje). Por último, para los aprendizajes intelectuales o escolares (AIE) los niños evocan como agentes de ellos, con mayor frecuencia, a la familia (98 ocurrencias) que a los profesores (60 ocurrencias); los compañeros son señalados como agentes de estos aprendizajes en 26 ocurrencias y otros agentes en 8.

“Con quien: con todas las personas que uno va conociendo en distintas partes amigos pero las personas que mas nos enseña son mi familiares lo cuales todos los días nos enseñan y nos inculca mas cosas” (P:646-H0119001)

“Desde que naci mis padres me han enseñado a respetar a los mayores a ser educado en cualquier parte al que valla. en mi casa con mi familia e aprendido a respetarnos se nuestro defecto a ser personas de bien a no llevar

malas amistades a llevar mi camino correcto, en la ciudad he aprendido variedad de cosas como, ver como es el mundo de otra forma Gracias a la educación de mis padres he llevado un buen camino” (P:658-H0119020)

“Desde que naci he aprendido Muchas Cosas, Muchas de ellas es el respeto a los demás, ser responsable, etc. Y de todas esas cosas que me enseñaron hay siempre a estado mi Familia, Y en otros lugares tambien he aprendido a cuidar a la naturaleza.” (P:702-M0129056)

“Desde pequeño en todo momento me han enseñado a ser honesto, respetuoso, amable, emprendedor, que hay que luchar por las cosas que uno quiere, que en la vida a veces se gana y a veces se pierde pero siempre hay que levantarse y seguir luchando que hay que ser fuerte, que las cosas malas nunca van a llevar a algo bueno y que hay que estar unido con su familia apoyandose y con sus amigos tambien poder ser alguien en la vida. Todo esto lo he aprendido en compañía de mis padres, de mis familiares cercanos y de mis amigos que siempre estan ahí para apoyarme y ayudarme” (P:746-H0209237)

“Desde que nací, la variedad de cosas que he aprendido como de valores, y como ser y comportarme han sido todas de mi casa y papas” (P:789-M0209336)

“En mi casa he aprendido muchos valores que uno siempre debe ser honesto ablar con la verdad lo he aprendido con mi mamá” (P:832-M0329447)

“Desde que naci aprendi a contar, a bailar, a respetar a mis mayores, a hablar con moderacion y a ser independiente, todo esto lo aprendi con mis padres que me ayudaron y me ayudaran bastante” (P:869-H0419581)

Lo más importante y lo que esperan de lo aprendido

Lo más significativo en el universo de los aprendizajes de los niños de 9°, tanto en el ámbito de lo más importante, como de lo que esperan de lo aprendido (Ver Anexo: Tabla 27 Lo más importante que he aprendido 9° y Tabla 28 Lo que espero de lo que he aprendido 9°), está centrado en los temas relacionales y afectivos (123 ocurrencias para lo más importante y 51 ocurrencias para lo que esperan) que se combina en muchas ocasiones con temas de desarrollo personal, así como con una conciencia social de lo que ocurre a su alrededor. La relación con los otros es fundamental para el desarrollo personal y la toma de posición como sujeto en el mundo, quizás por ello, los temas de desarrollo personal ocupan un segundo lugar en importancia en los relatos de estos niños cuando

expresan qué es lo más significativo de lo aprendido y sus expectativas (68 y 73 ocurrencias respectivamente). Los estudios, la familia, el saber y la vida siguen en importancia aunque con una distancia notoria frente a lo que consideran como más importante (25, 19, 13 y 12 ocurrencias respectivamente), aunque en lo que esperan, los estudios se convierten en una expectativa más frecuente para estos niños (35 ocurrencias), así como la vida (34 ocurrencias). Los niños consideran menos importante los aprendizajes que tienen que ver con temas socio-políticos, el éxito, el trabajo y la autonomía (8, 6, 3 y 2 ocurrencias respectivamente), aunque el trabajo se convierte en un tema de expectativa importante (56 ocurrencias) y el éxito también es fuente de esperanzas (17 ocurrencias). Por otro lado, hay que anotar que muchos niños no responden a qué es lo más importante de lo aprendido (45) y qué esperan de ello (64) y, en 20 casos las respuestas son vagas, de manera que no pueden ser categorizadas en las categorías definidas.

Temas relacionales y afectivos

Los estudiantes, en sus narraciones, identifican que lo más importante que han aprendido son los valores:

“para mi lo mas importante que he aprendido no es las materias sino los valores que tanto en la casa como en el colegio me lo han inculcado.” (P:721-H0129076)

“Lo mas importante tal vez allá sido aprender sobre los valores, antes de estudiar uno tiene que crecer y ser persona noble con los demas para poder ser querido y recordado.” (P:754-H0209318)

“Principalmente de la que aprendi cuando chiquita de mis papas, la familia y el colegio lo más importante es saber que la educación es lo que hace una mejor sociedad, entre más se sepa más se entiende el porque de las cosas y hay podemos decidir si es bueno o malo. Tambien una de las cosas mas importantes, sino es la principal es que aprendi los valores aprendi como tratar las personas, que todos somos iguales y que muchos se equivocan al igual que yo. Que todo siempre lo debemos hacer desde la perspectiva del amor, y que aunque en las diferentes cosas por hacer y aprender valos a diferente ritmo, siempre todos tenemos algo en lo que somos especiales. Aprendí que hay cosas que debemos callar, y que hay que respetar la opinión de todos, que todos merecen una segunda oportunidad, y todos pueden cambiar. Pero apartir de lo anterior tambien se que no hay que ser iluso. la gente solo cambia cuando ella y no su alrededor lo acepta y desea. Tambien se que no todos son como yo, y que lastimosamente si hay gente mala que disfruta con el dolor de los demas.” (P:805-M0209361)

“Las cosas de la vida le enseñan mucho a saber de todas las caras de la vida Por que la vida tiene muchas caras. Aprendi que con las personas que uno tiene serca con ellas se puede vivir si sabe lo que hace de lo contrario esa o esas personas te llevaran por el mal camino y eso en los colegios se puede ver yo aprendí todo esto con mi familia, amigos vecinos profesores y compañeros Con todo esto que he aprendido me ha servido de muchas ayuda y me parece que es muy importante por que cuando salga adelante y saque a mi familia tambien si tengo hijos me preguntaran todo lo anterior y no sabre contestarles entonces en la vida me sirve de mucho. Y más lo que he podido aprender en los colegios y de mi familia e amigos.” (P:829-M0329438)

De los valores, el respeto, tanto hacia las demás personas como hacia sí mismo es el más mencionado y, de manera más amplia, el respeto hacia los seres vivos, la naturaleza y el medio ambiente:

“Pues todo lo que he aprendido hasta ahora me a servido para ser mejor persona y saber respetar a las demas personas porque gracias a ellos somos alguien en esta vida.” (P:658-H0119020)

“lo mas importante que ha aprendido hasta haora es la enseñansa que me an dado mis padres el valor del respeto y mis derechos.”(P:667-H0119035)

“lo mas importante que he aprendido en la escuela y en mi casa a que deno respetar a cada uno de los seres vivos, que asi sean unos animales o unas plantas o cualquier otro ser vivo hay que respetarlo” (P:725-H0129080)

Aprender de la amistad y aprender a convivir son también considerados como aprendizajes muy importantes para la vida de ellos:

“Lo mas importante es saber con quien ajuntarme, a quien darle mi amista y a quien no” (P:655-H0119017)

“Yo pienso que es muy bueno lo que me enseñaron porque si yo no respeto a los demas me puedo ganar muchos confictors y así tampoco me respetan a mi.

En la escuela: He aprendido a compartir y tener una buena convivencias con mis compañeras(o) y profesores. Lo aprendi con ellos. Pues para mi es muy importante eso porque donde yo no tuviera una buena convivencia con ellos estuviera en mucho conflicto y no tuviera compañeras(o) con quien compartir momentos felices y no pudiera estudiar porque mantendria en conflicto con los profesores y ninguno me quisiera enseñar; y pues para mi

es muy importante compartir con mis compañeras(o) y profesores porque cada día experimento y aprendo cosas nuevas. Yo pienso que todas las cosas buenas que yo aprenda me sirven mucho para seguir adelante en mi vida cotidiana.” (P:705-M0129059)

“Pienso que esto es lo más importante que uno puede aprender en el colegio es en el convivir con una sociedad, ya que después de salir del colegio uno no habla de todo lo que aprendió sino que se mueve en un espacio muy parecido (la sociedad) y si uno nunca aprende a convivir en ella va a ser muy difícil adaptarse.” (P:759-H0209330)

“como convivir en un lugar y en la sociedad y que todo tiene reglas para una buena convivencia con las demás personas.” (P:891-M0419592)

Cómo tratar y valorar a las personas, también figuran como aprendizajes importantes:

“Lo más importante que aprendí fue como tratar con todas las personas, respetándolas y valorándolas, el resto viene por añadidura! (P:657-H0119019)

“Tratar bien a todos y la honestidad y lealtad por encima de todo. Hoy creo que eso es lo que más me ha servido. Pero se me pasó la formalidad, porque realmente, nunca me gustó la sociedad.” (P:755-H0209322)

Finalmente, en muchas ocasiones los aprendizajes relacionales y afectivos se entrelazan con otros aprendizajes cuando los niños relatan qué ha sido lo más importante que han aprendido:

“Lo más importante que he aprendido es a no ser sumiso, a cuestionar los por qué de la vida, a dar respeto a quien se lo merece, aprendí que en la vida hay injusticias, y que solo el que lucha tiene derecho a vencer.” (P:668-H0119037)

“En lo que he aprendido, lo más importante para mí es ser una persona de bien, que se supere, que triunfe, que vaya de la mano con Dios, ya que él es lo más importante y ya que él va a ayudarme a cumplir mis metas, y principalmente para mí lo más importante es tener a mi madre apoyándome y dándome palabras de aliento todos los días.” (P:675-M0119011)

Temas de desarrollo personal

El reconocimiento de qué temas de desarrollo personal son lo más importante de lo aprendido, y qué se espera de ello, es significativamente superior en los niños de Grado 9° (68 y 73 ocurrencias respectivamente) que en los niños de 5° (25 y 37 ocurrencias respectivamente), lo que muestra el creciente interés de los niños mayores en cuestiones que tienen que ver con su ser, su formación y su crecimiento personal. Entre los temas que destacan los niños como los aprendizajes más importantes están la responsabilidad, o ser responsable de sus actos:

“lo mas importante esque todo lo que haga va atener un efecto en mi y tengo que pensar muy bien lo que haga porque despues el unico perjudicado sere yo.” (P:746-H0209237)

Ser una buena persona, su desarrollo como buena persona y haber aprendido a ser cada día mejor, formarme como persona:

“Lo mas importante gracias a lo que he aprendido es que cuando me gradue ya tengo mis metas para cumplir, tengo sueños como todo ser humano, y tambie lo que he aprendido me hace destacar como una buena persona e inteligente.” (P:654-H0119016)

“lo mas importante para mi con todo esto es que cada día trate de ser mejor y de perfeccionar mis errores para un futuro mejor” (P:906-H0419621)

“Lo mas importante de todo eso es la experiencia que adquiero con el pasar de los dias lo que me formara como individuo.” (P:751-H0209311)

Haber aprendido a decidir y elegir por sí mismos, tener carácter, pensar por sí mismo, haber aprendido de la autonomía, a ser por uno mismo:

“Lo mas importante en todo eso que he aprendido, es saber aplicarlo y saber escoger por medio del respeto y la moral las mejores decisiones en la vida, que aparte de llevarme personalmente al éxito, llevara tambien a lograrlo en otras personas a traves de mi.” (P:762-M0209310)

“para mí, lo más importante es tener un carácter definido que me permita tomar decisiones propias y saber reaccionar o responder a situaciones de manera adecuada o conveniente.” (P:789-M0209336)

“lo mas importante que he aprendido es a pensar por mi misma y tener un opinion propia sobre casi todo” (P:793-M0209341)

“De todo lo que aprendido, creo que lo que considero mas importante, es a ser autonoma ya que no puedo depender de alguien toda mi vida.”
(P:749-M0209238)

Seguir adelante, avanzar, crecer:

“lo mas importante para mi en esto que he aprendido es que voy a salir adelante con los valores que me han enseñado.” (P:886-M0419579)

“Uno tiene que aprender mucho por que uno no siempre va a estar al lado de los padres uno ya crece uno consigue su hoyo y uno tiene que aprender a como sostenerlo y mi madre me a enseñado mucho que se lo agradezco por que sin esas cosas yo no fuera una mujer juiciosa.” (P:691-M0129045)

Que siempre estamos aprendiendo para descubrir lo que somos y queremos; haber aprendido a valorarme por lo que soy y como soy:

“lo mas importante es que siempre estamos aprendiendo la vida se trata de descubrir que somo y queremos.” (P:699-M0129053)

“para mi lo mas importante es valorarme por lo que soy como soy. todo esto en mi vida ha sido lo mas grande o valioso que ha pasado no solo por mi niñez y mis experiencias si no por que es mi juventud mi vida y lo que nunca recuperar” (P:706-M0129060)

Haber aprendido la alegría, la felicidad, a crecer y ser feliz:

“Para mi lo más importante de todo lo que he aprendido es que me ha hecho crecer mejor, porque con muchos valores e logrado que los que me rodean se sientan orgullosos de mi, y además vivo feliz y hago feliz a los demás.” (P:894-M0419598)

Estar dispuesto a aprender, a no rendirse, la paciencia, a enfrentarse a la vida, a luchar por lo que se quiere:

“Yo creo que lo mas importante es siempre estar dispuesto a aprender nunca decir que no, ya que todo lo que aprendamos puede ser util.”
(P:758-H0209329)

“para mi lo mas importante es no rendirme y esto me lo enseñó uno de mis compañeros del colegio.” (P:773-M0209327)

“Lo más importante para mí en todo esto es respetar a las persona y seguir estudiando para cumplir mis sueños. Y he aprendido que todo en la vida no es fácil que uno tiene que luchar por lo que quiere ser y ser responsable con mis actos. (en mi estudio)” (P:902-M0419611)

La autoestima, haber aprendido a valorarse y a respetarse a sí mismo:

“Lo mas importante que he aprendido es ha tener siempre mi autoestima muy alto para siempre tener mis sueños firmes.” (P:884-H0419610)

Las expectativas frente a lo aprendido generalmente son expresadas bajo la forma “me va a servir para”, lo que diferencia la manera de enunciar de lo más importante, generalmente en presente, a veces en pasado, y lo que se espera como una propuesta hacia el futuro. Así, los niños esperan frente a lo aprendido poder avanzar, crecer, desarrollarse, ser un mejor ser humano, una mejor persona, tomar buenas decisiones, ser un ejemplo para los demás, avanzar, esforzarse, trabajar duro:

“pienso que todo lo que e aprendido me va a servir a no caer en los mismos errores y a aprender de todo lo que me enseña la vida y el colegio y mis amistades” (P:659-H0119023)

“Lo que he aprendido y aprendere me ayudará a ser humano; a comprender el mundo de forma distinta.” (P:668-H0119037)

“Lo que me puede servir en la vida todo esto seria que todo esto me ayuda a ser mejor personam a ser humilde, aunque hay veces se me olvida pero pues a medida del tiempo yo creo que lo voy a aprender bien, tambien seria enfrenar mis problemas de la mejor forma. Y no dejandome atacar del enemigo que es el que nos lleva a hacer las cosas indevids pero todo esto lo he aprendido gracias a mis padres. Tambien no ser envidiosa ni egosita, y me sirve a educarme como persona y como una persona inteligente.” (P:677-M0119014)

“Pues yo pienso que esto que hemos aprendido siempre nos ha servido para ser las personas que somos, sea bueno o sea malo todo lo que aprendemos (no ha y) nos va a servir siempre para hacer cada una de las cosas que hacemos diariamente” (P:698-M0129052)

“es que uno tiene que ser una buena persona tener valores y cualidades eso es lo q' mas puede servir, en ser un buen ejemplo para lo demas y el aprender cosas que me servirán toda la vida. la mayor parte de la vida desde nuestra niñez hemos estado aprendiendo educando para poder ser buena persona y servir a la gente” (P:699-M0129053)

“En este momento pienso que lo que me puede servir es que tengo que trabajar duro para lograr lo que quiero.” (P:727-H0129082)

La expectativa de desarrollo personal se combina con otros temas como el trabajo, la vida, el éxito, tal como veremos en las siguientes categorías.

Estudios o Escuela o Diploma

La tercera categoría referida como lo más importante de lo aprendido por los niños de 9° es la que tiene que ver con los estudios que han realizado o la escuela como lugar importante en sus aprendizajes (25 ocurrencias). Frente a lo esperado, este tema ocupa el cuarto lugar (35 ocurrencias). Los estudios, enunciados de manera sucinta, o acompañado de justificaciones: porque los conduce a la obtención del diploma y, con ello, podrán trazarse metas y propósitos, además, ser alguien en la vida, o porque es una oportunidad; también como enunciado como un principio importante:

“Para mí lo más importante de todo esto es que yo estudiando puedo ser alguien en la vida” (P:694-M0129048)

“El estudio es lo más importante que nos queda en la vida y hay que aprovecharlo al máximo porque es nuestra única oportunidad.” (P:711-M0129066)

“y estudiar es lo mejor para mí no se para algunos mas por que puede sacar a mi familia adelante y reponderme a mi misma.” (P:860-M0329480)

“lo mas importante es que el estudio es un reto muy importante yo pienso que todo lo que e aprendido me servira para un futuro más adelante.” (P:873-H0419586)

“Lo mas importante para mí en esto es como las cosas de igles Español y sociales Biología porque son materias que en unos años me ayudaran mucho para saca un buen ICFES para poder entrar a una buena universidad.” (P:880-H0419599)

“El estudio es lo mas primordial para los jovenes de esta sociedad” (P:839-M0329460)

Como expectativa, los estudiantes manifiestan la esperanza de continuar los estudios universitarios, o porque obtendrán un buen empleo y, porque ayudarán a su familia, tendrán una mejor vida y serán reconocidos o personas importantes:

“todo esto me puede servir en mi vida, para ser un mejor ser humano, y no meterme en malos pasos, sino que seguir los pasos buenos, y por los caminos buenos, como lo han hecho mis padres. quiero estudiar medicina, como mi padre, además hay algunas cosas en las biología, que se relaciona con parte de la Medicina.” (P:661-H0119026)

“Y en este momento lo más importante es el estudio, por que gracias a el voy a ser alguien en la vida, y tener un buen empleo.” (P:664-H0119030)

“Yo pienso que con lo que he aprendido es seguir estudiando para ayudar a las personas o sea que no tienen como estudiar o hacer algo que quieran, para que no hay tantos niños en la calle. pues desde que nací yo siempre jugaba a ser Doctora, siempre ha sido mi sueño anhelado y lo voy a cumplir.” (P:678-M0119021)

“Yo quiero ser técnica de contabilización porque me encantan los números, y llegar a una empresa muy importante quiero estudiar y seguir estudiando a pesar de todo.” (P:688-M0129042)

“todo esto que he aprendido es fundamental para mi vida pues si quiero estudiar medicina debo dar todo de mí y ser justa para lograr todos y cada uno de mis propósitos.” (P:693-M0129047)

“lo que me puede servir es que puedo seguir estudiando y ayudarles a mis padres y seguir adelante y trabajar.” (P:694-M0129048)

“Por eso yo como alumna, compañera, colaboradora, de esta institución es apreciar esas cosas y es mi deber captar esa colaboración para poder salir adelante y poder cumplir con mi sueño y mi profesión que es ser policía, para poder hacer esto tengo que estudiar un poco más y crecer por lo que soy pequeña y no me aceptarían en la academia. Y eso sería una gran decepción para ella. Yo quedaría o se me caería la cara de vergüenza por lo que dirán que todo el sacrificio que está haciendo mi mamá por mí que yo lo tire a la basura.” (P:710-M0129065)

“Para mí, la base de una persona son sus valores y sus estudios, por eso me gustaría seguir estudiando para en un futuro tener una vida grata.” (P:723-H0129078)

“Aunque también me he dado cuenta que la vida es y va a ser muy difícil cuando salgamos del colegio si no aprovechamos y estudiamos en este momento que podemos; porque sin estudio no poder salir adelante.” (P:792-M0209340)

“Lo que pienso para más adelante es estudiar una carrera en la universidad y ser alguien reconocida en el mundo.” (P:924-M0419627)

Trabajo, Oficio, Empleo

Si bien esta categoría no aparece en las narraciones de los niños entre las primeras en importancia frente a lo aprendido –por lo demás algo esperado puesto que no es un tema del presente, ni del pasado en sus vidas– (3 ocurrencias), sí ocupa un lugar muy importante frente a lo que esperan de lo aprendido (56 ocurrencias). El encontrar un buen trabajo, tener un mejor futuro, gracias a los estudios y a lo aprendido tanto en la familia como en la escuela, es la segunda mayor expectativa de los niños de 9°:

“Todo lo que he aprendido me servirá mucho en la vida, con ello podrá sostener una familia, obtener un trabajo, sentirme bien con todo lo que hago, etc.” (P:657-H0119019)

“Pienso que lo que he aprendido este tiempo es que el respeto me sirve mucho por que a cualquier lugar que vaya siempre ire con esa actitud por ejemplo a un empleo.” (P:692-M0129046)

“Me puede servir a mi vida en el futuro para ser una gran persona y ser trabajadora e independiente y llegar a ser una gran persona.” (P:697-M0129051)

“Todo esto es importante o necesario diría yo para la vida porque si no sabemos leer y escribir ni tenemos lo básico en matemáticas no llegaremos a ser personas grandes en nuestra vida profesional. Ni podremos aprender las cosas que no son básicas.” (P:765-M0209314)

“...por que así saldrán adelante y en su futuro tendrán un trabajo estable y no dependerán 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 ganen un bien para mi misma)...” (P:839-M0329460)

“lo más importante para mí en todo esto es seguir adelante con mi estudio aprender muchas cosas de esto para poderlo terminar para poder hacer mismo trabajar pues yo lo que pienso en este momento es para yo saber hacer algo correcto” (P:917-M0419618)

“Pues todo lo que he aprendido me puede servir y mucho más adelante cuando uno este en una empresa o algo así.” (P:925-M0419630)

Familia

El tema de la familia ocupa el cuarto lugar frente a lo más importante de lo aprendido y el sexto en lo que esperan de lo aprendido, los dos coinciden con 19 ocurrencias, quizás porque en este caso no se puede desligar la importancia de lo que se espera. Aquí los niños expresan la importancia de los aprendizajes que permiten compartir tiempo con la familia, la importancia del apoyo de los padres, permanecer siempre con ellos:

“Lo mas importante en todo que aprendi fue cuando me enseñaron a montar bicicleta porque compartia tiempo en familia con mis papas.” (P:649-H0119008)

“y principalmente para mí lo más importante es tener a mi madre apoyandome y dandome palabras de aliento todos los dias. Agradezco a Dios por haberme mandado a esa mujer que tengo de madre, porque es maravillosa y me siento muy orgullosa de ella, porque es una mujer berraca, inteligente y que siempre quiere sacarme adelante.” (P:675-M0119011)

“Lo mas importante para mi en todos lo que he aprendido es que mi familia siempre esta ahí para apoyarme y decirme que esta bueno y que esta malo.” (P:689-M0129043)

“Lo más importante para mi es estar con mi familia y a ver llegado hasta aquí fue y a sido lo mejor para mi familia.” (P:708-M0129063)

“Para mi en todo lo que he aprendido seria tener siempre el pensamiento de estar al lado de ellos nuncan defraudalos y que siempre vamos a estar todos juntos” (P:677-M0119014)

Como expectativa, en el tema de la familia los niños expresan la esperanza de tener su propia familia en un futuro, transmitir sus aprendizajes a la descendencia, o apoyar a la familia actual en un futuro:

“yo quiero en un futuro formar un hogar y tener una gran familia educada con base en el amor y el respeto que para mi son super importantes para todo lo que hagamos” (P:695-M0129049)

“Pues yo pienso que esto me puede servir porque quizas y lo que yo he aprendido pueda decirselo a mis hijos y a los hijos de mis hijo y quiero aprender muchas cosas todabia.” (P:708-M0129063)

“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 y sueño algún día o dentro de algunos años ser un profesional para poder ofrecerle a mi futura generación o familia una buena estabilidad económica y así estar orgulloso de todo mi esfuerzo” (P:824-H0329461)

“Por eso trato yo de sacar mi más mínimo empeño de ser una mujer, más que una mujer una persona, un ser de calidad. Para poder ganar, pasar todos mis años para ser una persona más importante en la vida, para poder sacar a toda mi familia adelante; para que todo lo que ellos hicieron por mí, ahora sea yo la que pague por todo aquello que me brindaron y se sientan muy orgullosos de la persona que han educado y ayudado.” (P:683-M0119032)

Saber

El saber es mencionado como importante en 13 ocurrencias y como expectativa en 8. El saber se identifica a veces con una disciplina específica que, por lo general, es la que más interesa a los niños, a veces con los aprendizajes básicos, con la información básica para poder pensar, entender el mundo, la sociedad:

“¿Que es lo más importante para mí en que todo lo he aprendido? la matemáticas, la que aprendo mucho y se no comprendo pues voy a un de mis compañeros para que me expliquen.” (P:647-H0119004)

“Para mí lo más importante que he aprendido en todo esto es el lenguaje, me parece que es algo que me define más a mí como persona y me sirve más en general a mi vida, como refutar, lo puedo aplicar siempre” (P:767-M0209319)

“Solo recuerdo cuando me enseñaron los números a leer a escribir a resar y en mi vida esto es lo más importante por que para una aprender lo principal es querer de ello viene la sumar a restar a contar a leer a dibujar (aunque no dibujo muy bien pues lo intento). lo único que nunca en la vida se me va a olvidar fue lo que enseñaron en 2 la lectura y la matemática (suma, resta, multiplicación y división) de hay casi no recuerdo pero gracias a esa enseñanza estoy donde soy una mujer que quiere aprender más alguien que quiere seguir adelante.” (P:690-M0129044)

“Todas las primeras cosas que aprendí son importantes ya que primero tengo que tener las palabras básicas para escribir un texto y tengo que saber leerlo.” (P:765-M0209314)

“En mi opinión, lo más importante que he aprendido son las reglas básicas para vivir en comunidad y la ‘información’ suficiente de las materias para poder pensar, razonar y criticar constructivamente.” (P:771-M0209325)

“Principalmente de la que aprendí cuando chiquita de mis papas, la familia y el colegio lo más importante es saber que la educación es lo que hace una mejor sociedad, entre más se sepa más se entiende el porque de las cosas y hay podemos decidir si es bueno o malo.” (P:805-M0209361)

Como expectativa, el saber es mencionado como una herramienta útil para la vida futura, así como para enfrentarse al mundo de manera analítica y comprensiva:

“Mas que todo me gusta cuando mi hermano me enseña ingles eso es lo que más me gusto por que lo que el me en seña me va a servir mucho más adelante cuando este en la universidad por que ese es el idioma que mas necesita uno. Lo que me gustaria aprender es el idioma frances me gustaria que me lo enseñara mis padres para pasar mas tiempo con ellos.” (P:703-M0129057)

“para mi una de las cosas que literalmente mas me gusta y mas importante que quiero usar mucho en un futuro es el ingles” (P:748-M0209233)

“Todo y cada uno de los nuevos y viejos conocimientos me serviran de definida manera en mi vida y a medida que maduro mis ansias por ese conocimiento crece.” (P:751-H0209311)

“Además pienso que, aunque cuando crezca no vaya a utilizar ciertos conocimientos académicos, es muy importante conocer todos los temas que vemos en el colegio para así aumentar la capacidad cerebral de análisis y comprensión.” (P:771-M0209325)

“Pienso que la combinación y la práctica de todo esto es lo más importante para desarrollarme como una mejor persona. También lo anterior tiene gran parte de todo lo que necesita para mi vida, pero esto viene de la mano del aprendizaje que adquiriera. lo que me lleva a hablar de un segundo plano que sería más acerca el aprendizaje y mi conocimiento creciente.” (P:806-M0209363)

“Pues lo que pienso que me puede servir para toda la vida es las matematicas y la fisica por que son cosas esenciales de todo lo que sirve y se mueve estemundo.” (P:818-H0329448)

La vida

En algunas de las citas anteriores se puede observar que la vida es un tema recurrente en las narraciones de los niños, tanto como algo importante en los aprendizajes realizados, como en lo que esperan de ellos, incluyéndola dentro de otros temas de importancia y de expectativas. Aquí señalaremos algunas citas que precisan la vida misma como tema importante y como algo que se espera con lo aprendido, como aprovechar la vida, enfrentarse a la vida o, simplemente, algo que me servirá para mi vida:

“lo más importante que he aprendido es que cada día que nos levantamos, cada mañana, cada instante agradecerle a nuestro Dios por un nuevo hermoso día de vida, por una nueva sonrisa porque tras cada sonrisa hay una razón para revelarla. También he aprendido que cada oportunidad que nos da la vida debemos de aprovecharla porque no todas las personas tenemos como por ejemplo el privilegio de un estudio, la oportunidad de estudiar.” (P:683-M0119032)

“lo más importante para mí de todo lo que he aprendido es que me siento capaz de enfrentarme a la vida” (P:790-M0209338)

“Siempre he sabido diferenciar entre lo que me gusta y lo que no, si bien ha habido casos a que no estoy segura, al final sé que me gusta y que no. Mis padres han sido mis maestros, pero el maestro más importante es la vida, y la única forma de seguirle el paso es viviendo y experimentando. Todo me sirve para vivir, hasta lo más insignificante. Hasta saber que los (preetos) y la coca-cola no van juntos, o que el agua y el aceite no se mezclan jamás.” (P:795- M0209344)

“No solo en estos lugares he aprendido, la vida también me ha enseñado, con situaciones que son difíciles de sobre llevar, También extraños dándome consejos, los cuales resultan muy útiles. a lo largo de mi corta vida aprendí a sobrevivir, a movilizarme, aprendí valores y conceptos y todo esto me ha preparado para el día a día. Todo lo aprendido es experiencia ganada, y me servirá en un futuro para vivir a plenitud de mis capacidades.” (P:800-H0209362)

“En la vida todos los aspectos mencionados hacen parte para que en el futuro tenga una vida sana y sociable. porque al ser amable, respetuoso, responsable, sociable, puedo tener un buen desempeño en lo que hago sea lo que sea ya que uno recibirá muchas bendiciones de las demás personas lo que involucra una vida sana.” (P:670-H0119647)

“En mi vida todo lo que aprendo en el colegio me sirve para mi vida, lo académico me ayuda a crecer laboralmente y lo moral como persona, cada cosa se complementa la moral con lo académico y viceversa.”
(P:770-M0209324)

“Todo lo que he aprendido me sirve en mi vida para bien.”
(P:916-M0419616)

Temas socio-políticos y religiosos

En 8 ocasiones los niños mencionan temas-sociopolíticos como los aprendizajes más importantes que han realizado y en 3 ocasiones como algo que esperan de lo aprendido. Así, expresan haber aprendido sobre la injusticia y la necesidad de luchar para vencer (P:668-H0119037); haber aprendido de la democracia, la igualdad y la injusticia (P:797-M0209351); el conocimiento de Dios como algo importante para la vida (P:675-M0119011), o lo espiritual, *“también sería, que, yo viera y analizara que uno se vino así como lo grajo Dios así mismo irse cuando ya toque el tiempo no adueñarse ni, apegarse de las cosas porque con nada de eso nos iremos. No apegarnos a lo materia si no siempre irnos por el lado espiritual.”* (P:677-M0119014); los temas ambientales y el cuidado del medio ambiente (P:734-H0129089); el respeto por la diferencia, el reconocimiento de corrupción, la intolerancia:

“Lo más importante que he aprendido es saber respetar al otro. Cada quien tiene derecho a oponer, siempre y cuando sea respetuosamente. Cada quien decide que religión seguir, y tiene que ser respetado. También tiene que ser respetada la diferencia de razas, ya que aunque el color de nuestra piel, o nuestros rasgos faciales no sean iguales, por dentro todos somos humanos.” (P:753-H0209317)

Y, en cuanto a lo que esperan de lo aprendido, servir a la sociedad, y porque sin lo aprendido la vida sería una guerra:

“Esto me ayuda mucho porque sin lo que aprendimos la vida sería una guerra y no estuvieramos concientes de las cosas que suceden.”
(P:885-H0419612)

Éxito

En la categoría de éxito, los niños expresan que lo aprendido es muy importante en la medida en que les permitirá ser alguien en la vida, que lo conducen al éxito, a ser personas sensacionales:

“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 dia 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” (P:828-M0329437)

Y esperan ser alguien importante en la vida en un futuro y tener éxito a través de la felicidad:

“Todo esto me puede ayudar a ser una persona con éxito y de calidad” (P:714-H0129069)

“y finalmente todo esto solo me servira para una cosa ser exitoso en la vida y en lo que me espera” (P:761-H0209332)

“porque alguien exitoso sin valores es al final alguien infeliz, porque la gente feliz es mas exitosa y para ser así hay que ser amable, honesto y solidario, y esto me va a servir para toda la vida.” (P:775-H0209337)

“lo mas valioso de mi para asi poder lograr el triunfo el que me conduce al éxito pero eso si con sacrificios que marcan mi vida” (P:824-H0329461)

“Lo que pienso para más adelante es estudiar una carrera en la universidad y ser alguien reconocida en el mundo.” (P:924-M0419627)

Adulto/autonomía

La autonomía y la independencia son importantes en 2 ocasiones y las esperan en 4 ocurrencias:

“De todo lo que aprendido, creo que lo que considero mas importante, es a ser autonoma ya que no puedo depender de alguien toda mi vida.” (P:749-M0209238)

“Lo más importante que aprendi es y ser independiente ya que en la vida tarde o temprano todos vamos a quedar solos.” (P:869-H0419581)

“Todo lo que he aprendido, me servira para cuando sea independiente, convivir con la sociedad.” (P:782-H0209352)

“En el momento que lo aprendi fue cuando fui pensando en mi futuro. puede servirme cuando sea mayor de edad y necesite independizarme” (P:884-H0419610)

Otros temas

En dos ocurrencias los niños expresan como aprendizajes importantes otros temas diferentes a las categorías seguidas. Uno expresa que lo más importante ha sido haber aprendido la adrenalina por la velocidad (P:666-H0119034) y, otro, ser un gran jugador (P:815-H0329444).

Respuestas vagas (Todo/Nada/ Respuestas vagas)

Frente a lo más importante de lo aprendido, 20 niños expresan respuestas vagas y frente a lo que esperan, 11 niños. Un niño responde que nada es importante, porque no sabe nada:

“lo mas importante nada pues noce para nada” (P:660-H0119025)

Otros responden que todo es importante:

“¿que es lo mas importante? Todo es importate ya que de todo se aprende. Hasta de los malos momentos.” (P:672-M0119003)

“Todo lo que me han enseñado es muy importante para mi por que a medida que uno va creciendo siempre va a recordar lo que le han enseñado” (P:703-M0129057)

Y esperan que todo les va a servir mucho en un futuro:

“Porque se que en algun momento de mi vida esto me va a servir demasiado.” (P:725-H0129080)

“Dependiendo de lo que haya aprendido y teniendo en cuenta que lo que me puede servir, casi todo.” (P:903-M0419613)

Figuras de Aprendizaje Evocadas en las Disciplinas Escolares

Lenguaje

Las figuras de aprendizaje que sobresalen en el aprendizaje de la lengua (Ver Anexo: Tabla 29 Figuras de Aprendizaje Evocadas – Lenguaje 9°) se concentran en los aprendizajes intelectuales o afectivos (AIE), con un total de 640 ocurrencias, entre las que sobresalen la evocación de contenidos (16,3-2: 278 ocurrencias) y la evocación de capacidades (16,3-3: 235 ocurrencias). Los aprendizajes básicos

aparecen sólo en 65 ocurrencias y expresiones tautológicas con 37 ocurrencias. Hay una diferencia importante con relación a las respuestas de los niños de 5° grado en la evocación de capacidades. Estos niños evocan capacidades en 149 ocurrencias. Los niños mayores evocan en mayor ocasión las capacidades (235 ocurrencias), mostrando quizás que los aprendizajes de los niños mayores tienden a mayor complejidad. Otra diferencia entre los niños de 5° y 9°, consecuente con lo anterior, es que los niños mayores dicen haber aprendido a pensar (16,6: 7 ocurrencias), mientras que los más pequeños no incluyen esta capacidad en la narración de sus aprendizajes. La figura de aprendizajes relacionales y afectivos (ARA) y de desarrollo personal (DP) aparece en las narraciones de los niños en 20 ocurrencias. La figura de aprendizajes de tipo político/sociedad/religión, aparece en 6 ocurrencias y no responden a qué aprendieron en lenguaje 57 niños.

Entre la evocación de contenidos (16,3-2: 278 ocurrencias), los niños dicen haber aprendido del lenguaje su origen, su historia y su evolución, los tipos (25 ocurrencias); los textos y tipos de textos, entre ellos, la prosa, la narración y su composición, el cuento y sus elementos, párrafos, la lírica, el poema/poesía y su composición, el verso, la estrofa, el ritmo, la rima, la métrica, la epopeya, la fábula, biografía (53 ocurrencias); Género literario, figuras literarias (hipérbaton, símbolo, sinécdoque, alegoría), literatura colombiana y latinoamericana, arte (40 ocurrencias); ortografía, acentos de las palabras (tildes), signos de puntuación (31 ocurrencias); caligrafía, gramática, cómo se compone el lenguaje, distintas clases de lenguaje, cómo leer y escribir un texto, la oración, sus partes, forma correcta de composición de las frases, sintagma arbóreo (26 ocurrencias); cómo se componen las palabras, división en sílabas (monosílabas, bisílabas, polisílabas), pronunciación de las palabras, entonación (19 ocurrencias); pronombres, artículo, sustantivos, adjetivos, verbos (conjugación) (22 ocurrencias); lingüística, semiología, semántica, área de broca, homo-sapiens (9 ocurrencias); tradición oral, leyenda, mitología, Popol Vuh, costumbres del tiempo (5 ocurrencias); normas Icontec, mapas conceptuales (4 ocurrencias); conjeturas argumentativas, descriptivas, valorativas (3 ocurrencias), entre otros.

De evocación de capacidades (16.3-3: 235 ocurrencias), los niños destacan haber aprendido a tener una mejor habla, una mejor expresión, a hablar con fundamento y coherencia, a utilizar el lenguaje, pronunciarlo mejor, expresar sus sentimientos, a comunicarse de manera verbal, a desarrollar el vocabulario, a entablar diálogos (60 ocurrencias); a leer mejor, a comprender lo que leen, a ser buenos lectores, a saber el significado de las palabras que leen, a sacar información de los textos y comprender (50 ocurrencias); a escribir correctamente, a no cometer errores de ortografía, a redactar, a hacer cuentos, textos, resúmenes, crear historias, hacer

poemas (40 ocurrencias); a analizar, interpretar, comprender y hacer uso de la lógica, a ver más allá de la literatura, a inspirarse para escribir poesía, a narrar (30 ocurrencias); a hablar otros idiomas (20 ocurrencias); a hacer exposiciones (5 ocurrencias):

“El lenguaje: nos enseña como conocer distintas lenguas y conocer las palabras mas profundamente y tener un mejor habla” (P:646-H0119001)

“Del lenguaje aprendi a leer, a saber que es lo que digo con coherencia” (P:920-M0419623)

“En el colegio en la parte del lenguaje no soy muy bueno siempre me ha costado demasiado porque nunca o casi nunca me ha llamado la atención leer o escribir cuentos, por eso este año he puesto mas atención y puede ver que me estaba perdiendo un mundo maravilloso que es la lectura, porque leyendo siento que me puedo escapar del mundo real” (P:744-H0209235)

“del lenguaje aprendí que cada idioma tiene su esencia pero al final todos son muy parecidos y que hay que aprender a expresarse con cada uno de ellos y a entender el mensaje que cada texto nos da y como esta relacionado a la época en la que fue escrito y otros diferentes factores.” (P:805-M0209361)

En cuanto a aprendizajes metodológicos (16,4: 8 ocurrencias), los niños expresan haber aprendido a saber manejar bien el conocimiento, a expandirlo, a hacer trabajos muy elaborados, a aprender a aprender el lenguaje, a hacer buenas exposiciones, buenas biografías y a hacer buenas portadas.

Con relación a aprender a pensar (16,6: 7 ocurrencias) los niños expresan:

“Lenguaje es muy importante y me permite comunicarme con la gente expresarme mi sentimiento por medio de la escritura y mi pensar si no tambien para aprender el lenguaje se trasmite a traves de pensamientos para poder expresar lo que somos y sentimos nuestra manera de hablar, expresa mucho de nosotros.” (P:699-M0129053)

“a no dejar que mis ideas sean frustradas por los demas.” (P:750-M0209240)

“En el colegio he aprendido de diversas formas diversos temas; en el area del lenguaje ademas de formarme como bilingüe me va alimentando en mi creatividad, mi habilidad lectora, mi manera de comunicarme y mi comprension en general.” (P:751-H0209311)

En los aprendizajes que expresan temas políticos/sociales/religiosos (17: 6 ocurrencias), los niños dicen haber aprendido:

“En lenguaje he aprendido más que solo de como hablar, también de como pensar para sobrevivir en la sociedad de hoy en día.” (P:651-H0119010)

“Pues en la escuela he aprendido del lenguaje que gracias a esta asignatura hemos aprendido que es esta sociedad. Sin nuestro sistema de comunicarnos de aprender de nuestros antepasados como fue nuestro sistema evolutivo como fue modernizando nuestra sociedad, y que gracias a esta asignatura no somos analfabetas y por lo menos yo he aprendido a saber expresarme mucho mejor.” (P:658-H0119020)

“Del lenguaje – He aprendido que las poesías, las narraciones, las historias, las anécdotas no solo son temas de una asignatura sino que más que eso, son enseñanzas que mejoran la calidad de vida de cada persona ya que cuentan acontecimientos de una historia ficticia o real que me pueden ayudar a no cometer algunos errores o que me enseñan a pararme con más fuerza al desfallecer.” (P:675-M0119011)

“En la escuela he aprendido que el lenguaje en los seres vivos es muy importante porque si no nos pudieramos comunicar este mundo sería un completo caos.” (P:906-H0419621)

Entre los aprendizajes ARA/DP (20 ocurrencias) los niños señalan que han reforzado sus valores, el respeto al hablar, no decir groserías ni vulgaridades; comunicarse con los demás, a pensar las cosas que va a decir para no tener problemas, a disfrutar la vida:

“En cuanto al lenguaje debo pensar bien primero las cosas que voy a decir porque muchas veces no las pensamos y nos puede traer problemas.” (P:687-M0129041)

“Del lenguaje he aprendido es aprenderlo, leerlo e interpretarlo en varias maneras que me ha servido para disfrutar y aprender en mi vida,” (P:785-H0209355)

Matemáticas

Al igual que en lenguaje, en matemáticas los aprendizajes intelectuales o escolares son dominantes en los niños de 9° (770 ocurrencias) (Ver Anexo: Tabla 30 Figuras de Aprendizaje Evocadas – Matemáticas 9°), destacándose la evocación

de contenidos (329 ocurrencias), los aprendizajes básicos (276 ocurrencias), la evocación de capacidades (83 ocurrencias). Sólo nombran la disciplina en 6 ocasiones, las expresiones tautológicas son importantes (68 ocurrencias) y, con menor frecuencia, los niños expresan aprendizajes metodológicos (2 ocurrencias), aprendizajes normativos (2 ocurrencias) y, haber aprendido a pensar (4 ocurrencias). Los aprendizajes relacionales y afectivos y de desarrollo personal ARA/DP son evocados en 7 ocurrencias y aprendizajes relacionados con política/sociedad en 4 ocasiones. 56 niños no responden a qué han aprendido en matemáticas y, sólo 3 dan respuestas vagas.

Los niños evocan haber aprendido contenidos (16,3-2: 329 ocurrencias) tales como, los diferentes números (enteros, naturales, reales, imaginarios, racionales) (47 ocurrencias); álgebra, operaciones algebraicas (22 ocurrencias); polinomios (16 ocurrencias); funciones (25 ocurrencias) ecuaciones (18 ocurrencias); raíz cuadrada, radicación, potenciación (34 ocurrencias); fracciones (20 ocurrencias); plano cartesiano, producto cartesiano, recta numérica (18 ocurrencias); geometría, polígonos (24 ocurrencias); estadística, probabilidad (21 ocurrencias), entre otros. Como evocación de capacidades (16,3-3), los niños expresan que de las matemáticas han aprendido a relacionarse con los números y comprender su utilidad en la vida cotidiana, a resolver ecuaciones, resolver problemas matemáticos, buscar soluciones a los problemas matemáticos; a calcular con los números, a entender e interpretar mejor los números, a saber hallar probabilidades y el cálculo mental:

“De las matematicas he aprendido que para todo en esta vida se necesita saber contar saber leer números y a su misma vez a diferenciarlos. Pero me cuesta demasiado trabajo aprender” (P:677-M0119014)

“En las matemáticas he conseguido desarrollar el pensamiento lógico, buscar soluciones no enfocarse en el problema sino captar y procesar características del problema que lleven a la solución.” (P:755-H0209322)

“En las matematicas he aprendido gran variedad de cosas donde los aspectos básicos se unen para formar aspectos mas complejos donde se apliquen formulas, conocimiento e interpretación.” (P:762-M0209310)

“En matemáticas hemos ido demasiado a fondo y siento que hay temas que verdaderamente no son necesarios, pero igual salimos más preparados. En esta materia se aprende todo lo que tenga que ver con números, situaciones cotidianas que necesiten solución de medidas, etc.” (P:803-M0209359)

Los aprendizajes de base evocados en 276 ocurrencias muestran la significación que las operaciones básicas de la aritmética tiene para los estudiantes: sumar, restar y dividir, son los aprendizajes más citados en esta área del conocimiento, a veces, incluso, señalan que más allá de estos no han aprendido mucho más:

“Pues de las matemáticas en verdad muy poco, se sumar restar y multiplicar, hasta dividir me cuesta trabajo, no es que yo no entienda factorización, polinomios, etc, solo que me cuesta reconocer que tipo de problema es y por ende que técnica usar para resolverlo” (P:772-M0209326)

Entre los aprendizajes metodológicos (2 ocurrencias) están:

“de las matemáticas he aprendido a entender mejor a saber demostrarme como buena estudiante etc.” (P:689-M0129043)

“Por otra parte me han enseñado matemáticas y a través de ellas a ser práctico y lógico.” (P:811-M0209370)

Y, entre los normativos (2 ocurrencias), han aprendido a prestar atención y a hacer las tareas. De igual forma, algunos niños expresan haber aprendido a pensar con las matemáticas (4 ocurrencias):

“Los números y los cálculos son esenciales para tener un manejo de nuestras cosas toda lo que hay en la vida puede ser representado por números Desde la infancia y para describir cosas que hay y nos rodean están presente en nuestro lenguaje cálculos y porcentajes que hacen partes de nuestro vivir” (P:699-M0129053)

“En matemáticas he aprendido a sumar, dividir, restar, multiplicar, factorizar, contar, las fracciones, a sacar la probabilidad de las cosas, a imaginar con los números y expresarme con ellos así solo sean cosas para contar.” (P:750-M0209240)

“En Matemáticas es todo un proceso, desde aprender a identificar los números hasta sumar, multiplicar y dividir. Después empezar a ver la matemáticas como un pensamiento lógico y encontrar el sentido de esta.” (P:774-M0209333)

Como aprendizaje de contenido político/social (4 ocurrencias), está la relación de las matemáticas con la sociedad y la vida cotidiana y los problemas que se presentan:

“De las matemáticas – He aprendido que todos los problemas de la vida cotidiana tienen solución, que al final no son tan complicados como pensábamos, si no que hay que aprender a manejar cada situación adecuadamente.” (P:675-M0119011)

“Las matemáticas por otro lado me han dado a conocer como se mueve el dinero en el mundo, como funciona el capital y me dió a conocer la física, la cual me ha ayudado mucho para entender como funciona la música que es a lo que me quiero dedicar” (P:791-M0209339)

De igual forma, esta disciplina escolar permite a los niños situarse en el mundo de las relaciones afectivas y de desarrollo personal (7 ocurrencias):

“La matemáticas y sistemas me ayuda a ser una mejor personas. que las matemáticas son fundamentales.” (P:666-H0119034)

“Matemáticas: que siempre debemos portarnos bien y partir en partes iguales algo u no tener más que otros; en el sentido de humillar a los demás.” (P:709-M0129064)

“En las matemáticas no mucho porque sólo se ven números y letras pero el maestro también nos enseña cosas de la vida y de Dios” (P:829-M0329438)

“En matemáticas nos facilitó mucho nuestras oportunidades de poder crecer aprendiendo y poder llegar hacer alguien en la vida.” (P:894-M0419598)

Tres niños expresan que han aprendido poco en matemáticas:

“En las matemáticas si me corchan, porque hay no se casi nada, si entiendo algo es muy poco, tiene que ver mucho con que no me gustan las matemáticas.” (P:685-M0119039)

“Las matemáticas casi no aprendo porque queda muy duro aprenden” (P:880-H0419599)

Ciencias Naturales

En esta disciplina escolar (Ver Anexo: Tabla 31 Figuras de Aprendizaje Evocadas – Ciencias Naturales 9°), los aprendizajes intelectuales o escolares (AIE) dominan con 552 ocurrencias, frente a 31 en aprendizajes relacionales y afectivos y de desarrollo personal ARA/DP y 16 en aprendizajes de temas

políticos/sociales. 68 niños no responden a la pregunta de qué han aprendido en ciencias naturales, 2 responden de manera vaga y 1 dice no haber aprendido nada. Entre los AIE, el mayor número de ocurrencias se presenta frente a la evocación de contenidos (476 ocurrencias) casi todas las respuestas concentradas en esta categoría. Sin embargo, en 29 ocasiones evocan una capacidad; 34 ocurrencias se presentan como expresiones tautológicas, 6 en aprendizajes metodológicos, 3 en aprendizajes de base, 2 en pensar y 1 sólo nombra la disciplina, así como 1 expresa un aprendizaje normativo.

Los estudiantes evocan haber aprendido contenidos tales como el cuerpo humano, sus funciones, sus sistemas, órganos, enfermedades, genética (160 ocurrencias aprox.); sobre los animales, su clasificación, su composición y conformación, la diferencia entre vertebrados e invertebrados, (120 ocurrencias); sobre las plantas, sus funciones, la fotosíntesis, la taxonomía (150 ocurrencias); sobre la célula, los tejidos celulares, la clasificación de las células (50 ocurrencias); química, la tabla periódica, los compuestos químicos, las mezclas, fórmulas (25 ocurrencias); sobre el universo, el origen del universo, el origen de la tierra, sus procesos (25 ocurrencias); sobre los seres vivos, la clasificación en reinos (25 ocurrencias); sobre la física, el átomo (15 ocurrencias):

“ciencias: he aprendido que existe un cuerpo perfecto que se divide en organos en celulas, en huesos, en venas y arterias. que ese cuerpo tiene mecanismos de defensa y que este cuerpo tiene ciertos sistemas que lo hacen tener vida e incolucran ciertos organos huesos y celulas que son el (eijematopio), respiratorio, cardiaco excretor y reproductor. a demas he aprendido que existe un bioma que tiene biodiversidad y que nos alberga a nosotros y otros organismos” (P:761-H0209332)

“De la ciencia hemos conocido la química, el átomo y la tabla, como la física, termodinámica, Hidrodinámicas, leyes del movimiento, etc. y también de la Biología y ciencias naturales hemos estudiado nuestro cuerpo a fondo, hemos estudiado el mundo que nos rodea y sus ecosistemas, y hemos estudiado el campo de la genética.” (P:798-H0209357)

“En ciencias he aprendido más que todo a cuidar el medio ambiente, respetar la naturaleza. he aprendido sobre la flora y la fauna. En cómo funciona nuestro cuerpo por dentro, sobre el ADN y en cómo nos reproducimos sexualmente. Ahora hemos aprendido sobre todo el sistema inmune.” (P:804-M0209360)

“En las ciencias he aprendido sobre la anatomía humana, pero también de otros organismos, el planeta y los fenómenos que se viven a diario.”
(P:771-M0209325)

Los estudiantes evocan haber aprendido capacidades en ciencias naturales, tales como saber tratar y cuidar nuestros órganos, a investigar, inquirir, cuestionar a fondo sobre inquietudes y cosas que se presenten, a ver y escuchar la naturaleza, a observar, a explorar el mundo, a conocer de una forma consiente lo que nos rodea, que hay un orden y que en ese orden todo tiene una acción y una reacción, a conocer el medio ambiente.

“De las ciencias he aprendido que todo tiene un orden y toda acción tiene su efecto, que la vida y las cosas que las componen mantienen una organización magistral.” (P:811-M0209370)

Como aprendizajes metodológicos expresan haber aprendido a conocer y a aprender de la naturaleza: *“de las ciencias he aprendido aprender de nuestra naturaleza,”* (P:893-M0419597) y como normativos a ser muy cumplidos con las tareas. En cuanto a pensar, los niños expresan: *“Ciencias: Aprendi que todo tiene un ¿por qué?”* (P:709-M0129064) y,

“En Biología, física y química he aprendido el como y porque de muchas cosas y he entendido como todo esta tan relacionado desde lo mas pequeño a lo mas grande y que todo lo del mundo esta echo para que todo cuadre con todo y una cosa lleva a la otra.” (P:805-M0209361)

Los aprendizajes relacionados con política/sociedad, giran en torno a la conciencia del cuidado del medio ambiente y los ecosistemas, así como del planeta en general:

“De las ciencias – He aprendido que hay que cuidar aquello que nos sirve, como ejemplo de esto la Naturaleza, ya que somos seres inconcientes que destruimos aquello que nos beneficia cada día. He aprendido a cuidar y a valorar todo aquello que me rodea.” (P:675-M0119011)

“De las ciencias naturales que hay muchas cosas que debemos cuidar y que no me imaginaba cuanto daño estaba haciendo con solo tirar un papel al suelo.” (P:687-M0129041)

“de las ciencias naturales he aprendido mucho porq’ esa materia nos ayuda a consentisarnos por el planeta nos “(ayuda)” a cuidarlo y nos enseña muchas cosas desde los dinosaurios hasta los animales q’ estan en via de extincion.” (P:707-M0129062)

Como aprendizajes relacionales y afectivos y de desarrollo personal ARA/DP, los niños expresan haber aprendido a respetar, a cuidar la naturaleza, el medio ambiente, los animales y las plantas, sobre los peligros que hay en el mundo, la vida en el mundo, a cuidar el cuerpo propio, a resolver nuestros problemas, y a conocernos como seres humanos:

“en ciencias aprendimos sobre los seres vivos de una forma más específica y en las relaciones con los otros, a llevarla mejor y a aprender como resolver nuestros problemas de manera independiente.” (P:760-H0209331)

“de las Ciencias he aprendido a respetar mi cuerpo. Conocerme a mi misma como ser humano” (P:924-M0419627)

Una niña expresa no haber aprendido mucho:

“C. Naturales, igual, yo entiendo los temas pero no me gusta la materia y estoy hablando con la verdad todo lo que he escrito anteriormente he hablado con la verdad” (P:899-M0419606)

Ciencias Sociales

Frente a lo aprendido en ciencias sociales (Ver Anexo: Tabla 32 Figuras de Aprendizaje Evocadas – Ciencias Sociales 9°), 199 estudiantes no dan respuesta. Los aprendizajes intelectuales o escolares dominan con 130 ocurrencias, entre los que se destaca la evocación de contenidos (130 ocurrencias). Evocan el aprendizaje de una capacidad en 8 ocasiones y en otras 8 ofrecen respuestas tautológicas. De aprendizajes relacionales y afectivos y de desarrollo personal ARA/DP sólo dan 3 respuestas y 2 de temas relacionados con política/sociedad. 1 estudiante dice no haber aprendido nada en esta disciplina escolar.

Los estudiantes dicen haber aprendido contenidos tales como la historia en general, la historia del mundo, la historia de Colombia, las guerras, las revoluciones, el fascismo, los conflictos; sobre geografía, los mapas, la localización geográfica de Colombia, sus regiones, departamentos, capitales; las montañas, la hidrografía; las culturas, los tejidos sociales y la sociedad.

“Ciencias social: es la materia que más me gusta y por la cual se muchas cosas desde tiempos antiguos XIX como en peso la era de hielo, era de piedra los países, capitales, culturas de los indios aprender todo lo que tiene que ver con nuestro pasado.” (P:690-M0129044)

“En la Ciencias Sociales he aprendido mucho sobre la historia de Colombia y del mundo, e aprendido sobre las personas que estuvieron participando en la historia del mundo.” (P:719-H0129074)

Evocan haber aprendido capacidades, tales como interpretar las cosas, investigar, descubrir y saber cosas, conocer un poco más de historia, ubicar cada región, departamento y capital:

“Lo que yo más fácil aprendo son las ciencias sociales porque me encanta saber sobre la historia, me gusta investigar sab sobre la geografía sabe lo que pasa hace millones de años sobre todo también me gusta saber sobre las guerras mundiales.” (P:692-M0129046)

“Especialmente ami me gusta mucho la ciencia Descubrir y Saber nuevas cosas que estan presente y no conosemos el aprender y Descubrir cosas que haran interesante mi punto de vista” (P:699-M0129053)

“en ciencias sociales he aprendido a ubicar muy bien cada region, departamento y capital en el mapa de Colombia. También como vivían nuestros antepasados, como fue la conquistista, etc,” (P:897-M0419604)

Entre los escasos aprendizajes relacionales y afectivos, evocan haber aprendido a ser buenas personas y a cómo comportarse en una sociedad. Y, como aprendizajes en temas política/sociedad dicen haber aprendido lo que somos gracias a la historia, y el desarrollo del mundo:

“He aprendido sobre la historia del mundo y de el país, como la independencia, la conquista, las guerras, las diferentes ideas y con esto porque somos lo que somos” (P:769-M0209321)

“He ido aprendiendo el desarrollo del mundo y el encanto y desencanto de cada época por la cual se ha pasado.” (P:805-M0209361)

La misma niña que en ciencias naturales dice que no le interesan, aquí también manifiesta haber aprendido muy poco:

“C. Sociales, muy poco porque no es qué no entienda la materia sino qué casi no le nuestro interez” (P:899-M0419606)

Ser Ciudadano

La figura dominante en los aprendizajes de ser ciudadano (Ver Anexo: Tabla 33 Figuras de Aprendizaje Evocadas – Ser Ciudadano 9°) es la de los relacionales y afectivos (278 ocurrencias). Entre ellos, los más evocados son aprendizajes de conformidad (10,1-1: 125 ocurrencias) y los de armonía (10,1-2: 119 ocurrencias); también algunos evocan haber aprendido a conocer a las personas y la vida (10,1-4: 6 ocurrencias), relaciones de conflicto (10,1-3: 3 ocurrencias) y otros aprendizajes 10,1-5: 4 ocurrencias). En menor proporción, son evocados aprendizajes de desarrollo personal (39 ocurrencia), entre los cuales señalan la confianza en sí mismos y la autonomía (10,2-1: 15 ocurrencias), la superación de dificultades (10,2-2: 13 ocurrencias) y lo que soy (10,2-3: 6 ocurrencias). De igual forma, aprendizajes relacionados con política/sociedad (17 ocurrencias). 15 niños responden de manera vaga o tautológica y 4 dicen haber aprendido nada o poco de ser ciudadano. Un número elevado no responden a la pregunta (102).

Entre los aprendizajes de conformidad (10,1-1: 125 ocurrencias), los niños destacan haber aprendido a ser respetuoso o respetar a los demás, a ser amable, a respetar la ley, las normas; a no tirar basuras, a comportarse en las calles, a conocer los símbolos patrios, a ser buenas personas, a ser educados, a no ser groseros. Y, entre los aprendizajes de armonía (10,1-2: 119 ocurrencias), los niños dicen haber aprendido a tolerar a los demás, a ser tolerante, a ayudar a los demás, a convivir con los otros, a ser solidarios, querer y cuidar lo que nos rodea, el medio ambiente, los animales:

“De ser ciudadano pues también he aprendido a convivir con los demás saber que todos tenemos los mismos derechos que la ley es para todos, ETC. Me lo han enseñado las personas que mantienen pendiente de mi educación.” (P:654-H0119016)

“Yo he aprendido mucho porque yo me voy todo los días en el transporte del mío. entonces a veces hay gente que no tiene para el pasaje y a uno le toca regalárselo o venderlo. a veces hay gente que no ofrece el puesto y pues muchas veces yo lo ofresco. Trato de acomodarme cuando va muy lleno para que otras personas se puedan subir yo si considero que soy muy buena ciudadana jajaja.” (P:686-M0129040)

“lo que he aprendido de ser ciudadana es convivir con las personas que me rodean a si sea que esas personas me quieran arruinar la vida mi deber como ciudadana es ayudar, comprender, apoyar, y encontrar una solución en un problema grave que tenga mi prójimo” (P:710-M0129065)

“he aprendido que siempre debo ayudar a los otros, que debo respetar al otro, a no hacer trampo, todo sobre como ser un buen ciudadano.”
(P:742-H0209232)

“Un buen ciudadano es hacer el bien donde vive querer lo Q” nos rodea”
(P:867-M0329490)

El ser ciudadano también ha permitido a los niños conocer a las personas y la vida (10,1-4), relaciones de conflicto (10,1-3) y otros aprendizajes como saber qué está bien y qué no (10,1-5):

“Soy ciudadano por que nos han enseñado que hay que ser tolerante, respetar a interactuar con los demás ser amable que hay que aprovechar la vida y ser alguien en la vida para hacer el bien.” (P:678-M0119021)

“del ser ciudadano e aprendido tambien muchas cosas importantes eso que hay personas malas con vicios que roban por que no saben lo que hacen.”
(P:694-M0129048)

“Del ser ciuddano he aprendido a saber que es bueno y que es malo viendo las experiencias de otras personas” (P:810-M0209367)

“del ser ciudadano pues me an enseñado ayudar a un señor o señora de edad a pasar la calle a respetar las normas de la calle y a tener cuidado cuando veas quete esta siguiendo o con tus males modales con la ley”
(P:724-H0129079)

“El ser ciudadano he aprendido a ser responsable, a respetar a los demás, ha sabe que esta bien y que no, todo lo he aprendido con todos los profesores en especial con la profesora emir.” (P:655-H0119017)

Entre los aprendizajes de desarrollo personal, los niños expresan haber aprendido a ser una persona auténtica, manejando los valores, los derechos, los deberes; ser consciente, responsable, a valerse por sí mismo, a luchar, a controlarnos, a ser honestos consigo mismo y tener fuerza de voluntad, a ser lo que soy y lo que voy a ser:

“Junto a este desarrollo de conocimiento me han venido inculcando paralelamente un desarrollo de etica. Por esto, entiendo que un buen ciudadano es una persona autentica y que vela por el bien de los demás y de las cosas, por eso ser ciudadano es muy importante para el buen desarrollo.”
(P:806-M0209363)

“en lo de ser ciudadano pues en eso me enseñaron a ser mejor humano a saber cuales son los colores de la bandera a saberme bien el himno y saber sobre los valores que han puesto en mí y saber que yo misma isiera la vida en la que estoy aprendiendo, luchando y mas que todo cumplir todo lo que me proponga” (P:676-M0119013)

“De ser ciudadano he aprendido a convivir con las demás personas, a ser mejor persona y a controlar nuestra ira.” (P:683-M0119032)

“De ser ciudadano he aprendido a ser tolerante, a respetar, a ser honesto conmigo mismo y con los demás. A tener fuerza de voluntad, a ser leal y fiel con los que estan ahí para mí.” (P:754-H0209318)

“Lo que he aprendido sobre ciudadano es a diferenciar lo que esta bien y esta mal. A respetar a la gente y saber que mis decisiones por mas buenas que sean para mí, no deben afectar al otro.” (P:767-M0209319)

“Ciudadano: He aprendido a relacionarme con los demás, a ser fuerte en cada dificultad y no dejar de perseguir mis sueños e ilusiones.” (P:900-M0419607)

“qué he aprendido del ser ciudadano del ser ciudadano he aprendido todo lo que soy y que voy hacer” (P:914-M0419614)

Entre los aprendizajes relacionados con temas de política/sociedad, los niños expresan haber aprendido a luchar por sus derechos, a saber que todos tenemos los mismos derechos, a no discriminar a las personas, a darse cuenta del Estado y de su corrupción, a no juzgar sin fundamento, a aceptar la diferencia:

“Darme cuenta del estado en que vivimos, y su corrupción, de lo negligente que es la ley y su “autoridad” (P:668-H0119037)

“He aprendido como ciudadano es no defraudar a nadie, ni juzgar sin saber toda la historia, tratar a alguien bien como debe ser, no criticar, no despreciar, ni dejar de ayudar.” (P:750-M0209240)

“Pero más que nada en todas mis clases he aprendido a ser ciudadano, es decir, a convivir, a usar la diferencia como una su ventaja, he aprendido que mis derechos acaban cuando empiezan los del otro y que no soy un individual sino que hago parte de un común” (P:811-M0209370)

“Como ciudadano he aprendido que no todos tenemos comportamientos iguales, que tenemos diferencias y hay que aprender a aceptarnos y a convivir. también a que todos tenemos unos derechos que tenemos que cumplir. A ser solidario con las personas, pensar en los otros.” (P:804-M0209360)

4 niños dicen haber aprendido poco o nada de ser ciudadano:

“he aprendido mas de matn, lenguas, sciecnia que de ser un buen ciudadano en el colegio” (P:773-M0209327)

“Sobre vivir en comunidad, pues se supone que nos relacionamos con los demás y aprendemos a respetar a la autoridad y todo, pero de esto siento que no he aprendido casi nada. La comunidad del colegio, o al menos lo que solía ser mi grado antes de mi promoción adelantada, nunca fue capaz de aceptarme a la comunidad. Siempre fui “ese niño raro”, con el que nadie quería hablar. Me trataban mal, se burlaban de mí, escupían y rasgaban mis historias y escritos... No fue muy divertido. En mi opinión, la sociedad actual es una porquería que no hace nada más que discriminar a aquellos que son diferentes, como yo. Nunca, ni siquiera ahora que estoy en otro grado, me han perdonado el hecho de tener autismo parcial, o como yo digo, exceso de imaginación.” (P:798-H0209357)

“Verdaderamente en el colegio no aprendo mucho de ser un buen ciudadano. siento que ahora menos que se ha perdido tanto el respeto a la autoridad a veces se cree que es bueno recochar y en verdad esto afecta mucho a futuro ya que mientras tú recochabas, los otros aprendían y el tiempo pasa y la vida sigue y nadie te va a esperar y lo que te enseñan en casa no te lo enseñan en ninguna otra parte.” (P:803-M0209359)

“de ser ciudadano miuy poco por que en la comunidad que yo vivo es muy duro por los problemas” (P:870-H0419582)

Lo más fácil de aprender

Frente a la pregunta qué ha sido lo más fácil de aprender (Ver Anexo: Tabla 34 Figuras de Aprendizaje Evocadas como lo más fácil de aprender 9°), un gran número de niños no responden, en total 205. De quienes responden, la mayoría se concentra en los aprendizajes intelectuales o escolares (147 ocurrencias), entre las cuales se destaca sólo nombrar una o varias disciplinas escolares en 113 ocurrencias (Ver Anexo: Tabla 35 Aprendizajes Intelectuales o Escolares

Evocados como lo más fácil de aprender 9°). Sólo 20 niños evocan contenidos, 8 evocan capacidades, 3 hacen mención de que lo más fácil de aprender han sido aprendizajes básicos, 2 responden de manera vaga o tautológica y 1 dice que lo más fácil de aprender ha sido pensar. Las disciplinas que son evocadas como las más fáciles de aprender son, en orden de ocurrencias: matemáticas (44 ocurrencias), ciencias naturales (35 ocurrencias), español (30 ocurrencias), inglés/otros idiomas (21 ocurrencias) y ciencias sociales (18 ocurrencias); otras disciplinas mencionadas como fáciles de aprender son: educación física y deportes (11 ocurrencias), artísticas (11 ocurrencias), tecnología (9 ocurrencias), ética (7 ocurrencias), religión (6 ocurrencias), filosofía (2 ocurrencias) y educación sexual (1 ocurrencia). Con relación a contenidos, los niños especifican que han aprendido fácil en matemáticas el álgebra, el factor común, el plano cartesiano, ecuaciones y los talleres de matemáticas; en español, el origen del lenguaje, los verbos y sustantivos, la poesía, la literatura y leer; en ciencias naturales, las teorías, la célula, las partes del cuerpo y la biología en general; en ciencias sociales, la historia, la geografía, la hidrografía y conocer todo lo de mi país. En cuanto a evocación de capacidades, expresan que artísticas es fácil por su libertad de expresión, matemáticas por que le gusta descifrar, las ciencias sociales porque le gusta investigar; español, porque le gusta escribir o porque se le facilita la expresión personal y en especial la literatura:

“lo que aprendo con facilidad es: puede ser sociales, Artes, etica, español, religion y materias asi la que mas facil me entra es arte por se tan liberada y musical y expresiva” (P:659- H0119023)

“Es matematicas por que me gusta desifrar muchas cosas y hacer muchas operaciones.” (P:678-M0119021)

“Lo que yo más facil aprendo son las ciencias sociales porque me encanta saber sobre la historia, me gusta investigar sab sobre la geografia sabe lo que pasa hace millones de años sobre todo tambien me gusta saber sobre las guerras mundiales.” (P:692-M0129046)

“En mi colegio el área que mas se me facilita es el lenguaje, el español. Siempre me ha gustado escribir y esto me facilitó su aprendizaje.” (P:749-M0209238)

“El lenguaje para mí, es lo mas facil de aprender ya que lleva a la expresión personal donde se aplican diferentes conceptos, atados a lo personal en cuanto a pensamiento y expresión.” (P:762-M0209310)

“Finalmente la literatura ha sido lo más importante, y fácil para mí, ya que a partir de la escritura y lectura me ha ayudado a expresarme debidamente y a entender otros puntos de vista.” (P:791-M0209339)

En cuanto a aprendizajes relacionados con la vida cotidiana (AVC), sólo dos niños dicen haberlos aprendido de manera fácil y, de igual forma, 2 niños mencionan aprendizajes relacionales y afectivos y de desarrollo personal (ARA/DP) como lo más fácil de aprender. Con relación a los AVC, los niños dicen que han aprendido de manera fácil a hacer el aseo y conocer nuestras cosas: *“lo que aprendo mas facil asi es el aseo por que me gusta y ya.”* (P:694-M0129048); *“pero lo mas facil fue el conocer a nuestros cosas que igual no se ha sabido o aprendido a la casa”* (P:706-M0129060). Y como aprendizajes relacionales y afectivos y de desarrollo personal, mencionan que el respeto es lo más fácil de aprender, así como los valores que aprenden en casa: *“lo más fácil es el respeto, porque son lecciones que se ven desde los primeros años de la vida.”* (P:807-M0209364); *“Y en Mi casa Es todos los valores que me ha enseño Mi Familia.”* (P:702-M0129056).

Lo más difícil de aprender

Frente a esta pregunta 57 niños no responden (Ver Anexo: Tabla 38 Figuras de Aprendizaje Evocadas como lo más difícil de aprender 9°). Ninguna respuesta sitúa dificultades de aprendizaje en las figuras relacionales y afectivas y de desarrollo personal (ARA/DP) y sólo 2 respuestas aluden a dificultad en aprendizajes relacionados con la vida cotidiana AVC, los dos señalando que se les dificulta cocinar: *“en la cas lo que mas se me dificulta es cocinar por que todo se me quema.”* (P: 716-H0129071) y, *“lo que mas me ha costado aprende es a cocinar”* (P:710-M0129065). 18 niños expresan que nada les ha parecido difícil de aprender. Por otro lado, el mayor número de respuestas se concentran en la dificultad en los aprendizajes intelectuales o escolares AIE (173 ocurrencias) (Ver Anexo: Tabla 39 Aprendizajes Intelectuales o Escolares evocados como lo más difícil de aprender 9°). De estos se destaca que los estudiantes sólo nombran una o varias disciplinas escolares como lo más difícil de aprender (123 ocurrencias); evocan contenidos en los que han tenido dificultad en 34 ocasiones, 6 evocan capacidades que se les han dificultado; en cuanto a aprendizajes metodológicos son mencionados en 2 ocurrencias, lo mismo que los aprendizajes normativos; en 5 ocasiones brindan respuestas tautológicas y sólo 1 menciona un aprendizaje básico (AIE Básico).

Las disciplinas escolares señaladas como las más difíciles de aprender son (Ver Anexo: Tabla 40 Disciplinas Escolares Evocadas como lo más difícil de aprender

9°), en orden de ocurrencias: matemáticas (91 ocurrencias), inglés/otros idiomas (38 ocurrencias) ciencias naturales (26 ocurrencias), español (11 ocurrencias) y ciencias sociales (5 ocurrencias). Otras disciplinas señaladas como difíciles de aprender son, tecnología (3 ocurrencias), y educación física y deporte, artísticas y religión con 1 ocurrencia cada una. Entre los contenidos señalados como los más difíciles están: en matemáticas, algunos temas de geometría (5 ocurrencias), de álgebra (3 ocurrencias), gráfica lineal, función lineal, algunos temas de matemáticas, las tablas de multiplicar (2 ocurrencias), fórmulas matemáticas (2 ocurrencias), factor común, fraccionarios y componentes; en ciencias naturales, algunas ramas de las ciencias, la física, la genética, la química (3 ocurrencias), el número de Avogadro; en español, algunos temas de español (2 ocurrencias), ortografía (2 ocurrencias), las figuras literarias y la literatura; en ciencias sociales, historia; en inglés, colocar los verbos en pasado y presente perfecto; francés por sus reglas de escritura y, en tecnología, las conexiones:

“lo que me a parecido dificil para aprender. es geometria es una materia muy compleja en el sentido de la plabra no me entra las explicaciones”
(P:730- H0129085)

“lo que más me ha costado aprender es matemáticas, sobre todo algebra porque no es algo que me interese y al perder interes no me nace estudiarlo”
(P:767-M0209319)

“Lo que se me ha dificultado en la vida es algo que para muchos es faciles pero para mi a sido muy duro y son las tabla de multiplicar”
(P:701-M0129055)

“Para mi lo más difícil que me ha tocado aprender es la probabilidad y el frances porque en la probabilidad el tema es complicado y uno puede usar tres formulas diferentes y hay que ponerle muchisima lógica pero es difícil porque hay problemas que tiene como claves. En frances me parece difícil porque al escribir hay muchas tildes y pues hay muchas reglas.” (P:775-H0209337)

“a mi lo que me costo aprender fue el tema algebraico de “Factor comun” pero lo mas facil ha sido los planos cartesianos. Las matematicas debido aque son un tema muy complejo no he podido aprenderlo del todo.”
(P:871-H0419583)

“Lo que más me ha costado es la Quimica pero porque no la vemos tan seguido solamente medio año entonces es algo que se me olvidan los temas y eso” (P:745-H0209236)

“hasta ahora no me acostado trabajo aprender sino las reglas ortograficas y nadamas porque los docentes les entiendo loque me esplican y sino pues me esplican en casa.” (P:876-H0419590)

“me ha costado trabajo aprender las literaturas de español porque no me explica bien porque nos hablan de un tema que no nos alluda para nada” (P:909-H0419632)

“lo que mas me cuesta aprender barias cosas por ejemplo la sociales, por que se habla de historia que hay beses que lo enredan a uno como alupno” (P:873- H0419586)

En cuanto a dificultad en el aprendizaje de capacidades, los estudiantes mencionan: dificultad de escribir en inglés, en comprender los poemas, en escribir bien y sin errores y, en matemáticas, dificultad para la concentración, para la realización de operaciones y la comprensión de los pasos en los problemas:

“lo que me a costado trabajo aprender es el ingles por que es idioma que me enrreo con el las palabras las se escribir pero me enrredo es pronunciandolas por que no se como se dice.” (P:691-M0129045)

“Lo más difícil que me ha costado aprender es “comprender los poemas” en español, ya que pensaba que queria decir “tal cosa” y era otra “cosa.” (P:713- M0129068)

“ami mea costado duro la letra como escribir bien sin un error – por que no se me fasilita –“ (P:870-H0419582)

“Lo que me ha costado aprender es como realizar las operaciones de matematicas, porque csi no me llama la atencion esa materia pero hago todo lo que puedo para que me valla vien en todo eso.” (P:897-M0419604)

“Algunas partes o pronlemas en areas pero nada grave, por ahora, porque no comprendo el segundo paso de el problema.” (P:903-M0419613)

“Pues me ha costado a aprender son las matematicas por que hay algunos problemas que necesitan mucha concentración y conocimiento.” (P:907-H0419628)

En cuanto a aprendizajes metodológicos y normativos, los niños señalan tener dificultad para prestar atención, para practicar, para hacer las tareas y ser disciplinado:

“lo que me ha costado trabajar para aprender fue hecharle mucha atencion, mucha practica” (P:718-H0129073)

“Lo más difícil ha sido las tareas porque pienso que mi tiempo puede ser invertido en mejores cosas (no tiene nada que con Facebook ni nada de esa índole)” (P:755-H0209322)

Las respuestas que se agrupan en la categoría Nada, ofrecen un especial interés, puesto que expresan las concepciones que los niños tienen acerca de los aprendizajes, aprender no es difícil siempre y cuando uno se lo proponga, se esfuerce, preste atención y, si tiene dudas, acudir a los mayores, a los libros o enciclopedias para aclararlas.

“En general, no creo materia en específico, colocando empeño a cada una de las materias me va bien.” (P:671-M0119002)

“Pues para mi no hay nada difícil siempre y cuando preste atención y si tengo dudas preguntar.” (P:737-H0129092)

“a mi nada me cuesta aprender uno tiene en mete sus meta todos somos inteligente nada en esta vida nos queda duro solo prestando toda la atencion para mi nada se me concidera duro para eo tengo mi educador para seguir adelante” (P:833-M0329449)

“nada me ha costado trabajo aprender, por que cuando uno quiere y se propone lo logra y llega a la meta para buscar lo que tanto anelaba, por que nada es difícil en la vida por que cada uno proyecta su futuro.” (P:893- M0419597)

“Todos los niños aprenden algo”

La teoría retenida en la investigación (RAS) establece tres figuras del aprendizaje: *Aprendizajes de la Vida Cotidiana (AVC)*, *Aprendizajes Intelectuales o Escolares (AIE)*, *Aprendizajes de Desarrollo Personal (ADP)* y *Aprendizajes Relaciones y Afectivos (ARA)*. En cuanto a lo epistémico, este aparece estrechamente unido a los *Aprendizajes Intelectuales o Escolares*. Cada figura de aprendizaje tiene unas categorías y unos indicadores especiales y su comportamiento opera a través del número de evocaciones que los niños expresan por medio de narraciones escritas (*Balances de Saber*).

La evocación indica una capacidad de recuerdo que un sujeto expresa de forma verbal o escrita y cuyo sentido encierra un universo de signos digno de interpretación. La evocación se despliega en sentido y no en contenidos. Un aprendizaje tiene sentido para un sujeto porque impacta sus representaciones, sus modos de ver la vida, guarda un valor, es importante o traduce la profundidad de la experiencia – de aprendizaje, de ser, de estar– en este mundo. En su esencia, el sentido expresa, informa, da cuenta de la dirección de un decir en la perspectiva del tiempo y de la experiencia que éste encierra. El sentido es la amplitud de la experiencia. Cuando se evoca el saber se sitúa un porvenir y haciéndolo se despliega la energética de tal experiencia. ¿Por qué son importantes, por ejemplo, los aprendizajes de la vida cotidiana? o ¿Aquellos que operan en el ámbito de lo relacional y afectivo? no simplemente porque ellos muestren el contenido del aprendizaje sino porque estos se despliegan como posibles en la vida del sujeto, guardan un significado y expresan un sentido. Del mismo modo, ¿Por qué es importante evocar el lugar que han ocupado los profesores, familiares o amigos en nuestros aprendizajes? no sólo para reconocerlos sino también para comprender quiénes ocupan un lugar importante en la construcción de nuestro yo. Igualmente, ¿Dónde hemos aprendido? es una pregunta no sólo dirigida a conocer la exactitud del lugar sino también a comprender que estos espacios integran un conjunto de signos cuya expresión nos informa sobre la relación con el mundo de los niños. Esto configura la experiencia del vivir. Decimos experiencia del vivir porque aprender es esto y no otra cosa. La vida es plenitud en el acto de aprender y cuando evocamos su

sentido les informamos a los otros sobre ella. Todo sentido de la experiencia de aprender y de saber reconfigura un modo de estar en el mundo, informa sobre la manera de entrar en relación con los otros y haciéndolo reconfiguramos el mundo donde vivimos.

En relación con esto último, es necesario insistir nuevamente que el saber es la movilización de los conocimientos. En efecto, la evocación es un recordar en actos y de esto da cuenta la narración escritural, ella es saber. Cuando los niños y las niñas narran su experiencia de saber están movilizando los conocimientos y lo hacen por medio de las evocaciones. Escribir es situar el registro de la evocación, es desplegar el yo, es narrar lo que somos en el mundo. No sobra advertir aquí que la narración de dichos conocimientos no son exclusivamente los intelectuales o escolares, pues también cuando un niño o una niña cuida a sus hermanitos, aprende a amarrarse los zapatos, a decir gracias, o afirma que aprendió a no robar a sus compañeritos está dando cuenta del sentido de un conocimiento importante para su vida. Este tipo de narraciones muestra que conocer no es sólo evocar lo estrictamente disciplinar o escolar, de eso se ocupan las pruebas SABER. En una sociedad como la nuestra, aprender valores es tan importante como saber de matemáticas o de ciencias; ver lo relacional y lo afectivo trasluce lo que es la escuela, la importancia de la familia, el rol de la ciudad y el papel de los amigos. Medir exclusivamente lo intelectual es cercenar al sujeto, es masificarlo y, en consecuencia, anularlo en su ser.

Pues bien, las evocaciones, como hemos venido sosteniéndolo, son una mecánica narrativa que informa del lugar que ocupa el niño o la niña en la sociedad, el modo como él o ella entra en relación con los otros, uno de los medios que dan cuenta de la estructuración de su ser, su yo e informa el qué de lo aprendido. Esperar que los niños tuvieran niveles altamente elaborados de escritura nunca estuvo presente en nuestro espíritu. Sin embargo, una vez recogimos la información y procedimos a su tratamiento observamos las debilidades gramaticales. Esto es entendible en los niños y niñas de 5° pues ellos aún están en proceso de aprendizaje de la lengua escrita. Pero en el caso de los niños y niñas de 9° grado de educación básica sí llaman la atención ciertas debilidades o carencias y esto porque la riqueza del lenguaje también es un modo de dar cuenta del estar en el mundo. Escribir bien es comunicarle a los otros nuestro pensamiento, es cifrar con precisión y estilo nuestro estar en el mundo, es desplegar el yo que acontece a través del saber, lo conocido, lo aprendido. En el caso de muchos niños y niñas que participaron en esta investigación sus narraciones dejan al descubierto que la escritura, el dominio del lenguaje, es una tarea pendiente. Aparte de la calidad de la escritura, lo que sobresale en esta investigación es que ellos narraron el saber y esto es una experiencia muy valiosa.

El método para lograr las narraciones y su posterior interpretación son los Balances de Saber (*bilans de savoir*) y en esto es claro la teoría. Además de las figuras de aprendizaje, la teoría también plantea que es importante conocer lo más fácil y difícil así como lo que el alumno espera de lo aprendido y lo más importante de dichos aprendizajes. Para centrar mejor la comprensión de las evocaciones, la RAS propone tres terrenos de observación: qué he aprendido, dónde he aprendido y con quién lo he aprendido. Esta teoría se dirige a ver al niño o niña en su singularidad, de ahí la importancia narrativa. La construcción del niño o de la niña como sujeto en el mundo es importante porque él se constituye como sujeto precisamente al entrar en actividad-acción-relación con los otros, consigo mismo y con el mundo. Desde esta perspectiva, la RAS es una teoría integral. Ella sugiere que el saber es la envoltura del conocimiento y del aprendizaje y da cuenta del aprendizaje de un sujeto en relación con los otros, el mundo, consigo mismo. Nuestro interés también consistió en conocer las narraciones de los niños respecto a las disciplinas escolares y en esto la información recogida fue importante.

Pues bien, como punto de partida de la investigación nos planteamos la siguiente cuestión: ¿Cuál es la actividad-acción-relación al saber de los estudiantes de 5° y 9° grado de educación básica?, ¿Qué correlaciones hay entre las figuras del aprendizaje y cómo se expresa la RAS en las disciplinas escolares? Como presupuesto nos planteamos que de las figuras del aprendizaje que establece la RAS (AVC/AIE, ADP, ARA) los AIE (*Aprendizajes Intelectuales o Escolares*) tienen más evocaciones en las narraciones de los estudiantes que las otras figuras y esto porque la escuela es el lugar donde se les interroga. Un segundo presupuesto apuntaba a indagar si los aprendizajes de la vida cotidiana y los intelectuales o escolares (AVC/AIE) eran más fuertes en términos de evocación en los niños y niñas del estrato socioeconómico más alto que en los niños y niñas de las clases populares. Un tercer presupuesto apuntaba a observar las formas elaboradas de las narraciones de los niños y niñas. En los de estratos socioeconómicos altos dichas narraciones serían más ricas que en las de los estratos socioeconómicos populares. Por su orden de importancia y de acuerdo con el número de ocurrencias, a continuación se muestra, para cada grado, el comportamiento de las evocaciones; esto permite inferir el sentido que los niños y las niñas les otorgan a las figuras de aprendizaje. Esta información se muestra siguiendo las dimensiones qué, dónde y con quién, lo más importante, disciplinas escolares, lo más fácil y lo más difícil de aprender.

Las figuras de aprendizaje en 5° (qué)

En primer lugar, las evocaciones y ocurrencias dejan ver ampliamente que en el grado 5° de educación básica los aprendizajes vinculados con lo relacional y

afectivo (ARA) son dominantes pues así lo indican el número de evocaciones (1008 ocurrencias) respecto a los *Aprendizajes Intelectuales o Escolares* (AIE) que sólo registra 523 ocurrencias, los *Aprendizajes de la Vida Cotidiana* (AVC) con sólo 345 ocurrencias y los *Aprendizajes de Desarrollo personal o Identitarios* (ADP) con 91 evocaciones. De los ARA sobresalen los aprendizajes de conformidad (código 10-1,1) y armonía (código 10,1-2). El total de evocaciones de estas dos figuras de aprendizaje nos remiten a la constitución de un universo social, en el que los niños y niñas han tenido que aprender la conformidad y la armonía, que los dota de una relación con la ley y de un mundo organizado y normativo. A través de estos aprendizajes, los chicos toman una posición de integración con la sociedad y de armonía con los otros. Los valores más altos de evocación ocurren en el colegio privado (020) de la Capital de Departamento (en total 192 ocurrencias para aprendizajes de conformidad y 66 para aprendizajes de armonía), seguido por la institución educativa de vereda (041) (con un total de 160 ocurrencias para aprendizajes de conformidad y 54 ocurrencias para aprendizajes de armonía).

Los *Aprendizajes Relacionales y Afectivos* (ARA), son aprendizajes reales, que exigen una inteligencia de los fenómenos afectivos y sociales, y acaparan gran parte de la energía que estos niños invierten en su relación con el mundo y con los otros. El mundo se configura a partir de reglas que deben ser aprehendidas y apropiadas por los sujetos para que estos puedan insertarse en él, a través de las relaciones sociales y afectivas; la inserción social implica la aceptación de un sujeto por parte de los demás, gracias a su comportamiento adecuado a las normas y a las exigencias sociales. El sujeto debe aprender a convivir con los otros, para tener una supervivencia afectiva, relacional y social; la energía que un sujeto debe invertir para realizar estos aprendizajes ayuda a comprender por qué está en el centro de los *balances de saber* de los niños y niñas de 5° grado de educación básica.

En un segundo registro, los datos obtenidos muestran que los *Aprendizajes Intelectuales o Escolares* (AIE) ocupan un lugar importante en las evocaciones de los niños y niñas (523 evocaciones). En esta figura de aprendizaje lo que más evocan son los aprendizajes básicos escolares (241 ocurrencias) y los niños de la institución privada (020) son los que mayor número de evocaciones registran (98) mientras que la institución oficial urbana (011) registra sólo 13 evocaciones. En la institución pública de vereda los niños evocan estos aprendizajes en 64 ocurrencias. Estos aprendizajes básicos, reunidos en este código, se refieren al aprendizaje de la escritura, la lectura y las operaciones básicas como sumar, restar, multiplicar y dividir. Los niños han aprendido estas operaciones básicas en los primeros tres años de la escuela básica primaria y el hecho de recordarlos con tanta frecuencia muestra que guarda un sentido para ellos. Estas operaciones son importantes porque constituyen la base fundamental de un aprendizaje escolar

positivo. Esto contrasta con sólo nombrar las disciplinas escolares y muestra que son aprendizajes muy vagos tal como lo sugiere la codificación de la teoría (16,3-1: 93 ocurrencias) y en este mismo registro los niños y niñas de la institución privada son quienes más evocan estos aprendizajes (43 ocurrencias). En la AIE, la tercera forma de evocación es la de contenidos (16,3-2: 72 ocurrencias). A diferencia del código anterior, en éste son similares las instituciones 012 y 020. Aquí las evocaciones se refieren a los contenidos generalmente aprendidos en corto tiempo, en el año escolar en curso. Estos aprendizajes tienen mayor peso en las evocaciones que nombran de manera genérica las disciplinas escolares. Los aprendizajes metodológicos siguen en importancia por el número de evocaciones (16,4: 38 ocurrencias). Por lo general recuerdan que han aprendido a hacer tareas, a repasar, a estudiar y a trabajar. Curiosamente, los niños que más evocan este aprendizaje son los de la institución pública de vereda (041: 16 ocurrencias). La evocación de capacidades es también importante para ellos (16,3-3: 36 ocurrencias) aquí expresan a haber aprendido a hablar bien, a expresarse, a leer bien, a hacer cálculos mentales, etc. Los niños de la institución privada son quienes recuerdan estas formas de aprendizaje (020: 27 ocurrencias).

Lo que nos muestran las evocaciones en esta figura de aprendizaje es que para ellos juega un papel muy importante los aprendizajes básicos que son los que los preparan para tener una actividad de acción en el mundo escolar, dotándolos de mecanismos intelectuales para comprenderlo.

Los *Aprendizajes de la Vida Cotidiana (AVC)* se refieren a saber, saber hacer de base (caminar, comer, hablar, vestirse, arreglarse, amarrarse los cordones, asearse, entre otros); las tareas familiares tales como lavar platos, limpiar la casa, tender la cama entre otros); saber hacer específicos como hacer las compras, cocinar, manejar el computador, arreglar cosas, etc.; actividades lúdicas como montar en bicicleta, subirse a los árboles, ver televisión, manejar, jugar en el computador, etc; actividades físicas deportivas y actividades artísticas. Para esta figura de aprendizaje, los datos arrojan 345 ocurrencias ocupando el primer lugar en importancia el aprendizaje de saberes y saber hacer de base (11: 122 ocurrencias) y los que más lo recuerdan son los niños de la institución privada. El segundo son las tareas familiares (12: 66 ocurrencias) y quienes más evocan estos aprendizajes son los de la institución pública de cabecera municipal (031: 40 ocurrencias). En tercer lugar, los saber hacer específicos (13: 52 ocurrencias) y quienes más los recuerdan son los de la institución pública urbana (011: 22 ocurrencias). El cuarto lugar en el número de vocaciones lo ocupa las actividades lúdicas (14: 47 ocurrencias) también evocados por la institución pública urbana 011 (17 ocurrencias). Las actividades artísticas (15,2: 31 ocurrencias) son evocadas más veces por los niños de la institución privada (15 ocurrencias). Las actividades

deportivas (15,1: 27 ocurrencias) son evocadas con mayor frecuencia por los niños de la institución pública urbana y la institución privada (012: 11 ocurrencias; 020: 20 ocurrencias).

Esta figura de aprendizaje es importante pues da cuenta lo que los niños y las niñas dicen aprender en la vida cotidiana y curiosamente lo que más recuerdan son los saberes y los saberes hacer de base y algo tan importante para la formación integral de la persona como lo es el arte y el deporte tienen muy pocas evocaciones. Seguramente para los niños escolarizados en la institución pública de cabecera de municipio los aprendizajes de las tareas familiares son importantes para su vida pues su conformación familiar así lo exige.

Respecto a los *Aprendizajes de Desarrollo Personal* (ADP) la información arroja que el número de evocaciones no es muy elevada (91), quizás por la edad de los niños (entre 10 y 12 años), el yo reflexivo está apenas en construcción y no muestra una posición fuerte. En el centro del universo de los aprendizajes de estos niños están los otros, la vida, el mundo, más que un yo fuertemente afirmado. Toda relación con el otro es también relación consigo mismo y toda relación consigo mismo es relación con el otro. Pero aquí parece que estos niños viven proyectados hacia los otros más que hacia sí mismo o hacia la construcción reflexiva de su yo. Lo que los niños narran respecto a la confianza en sí mismo se ve reflejado en el número de evocaciones (10,2-1: 44 ocurrencias), principalmente cuando expresan que han aprendido a ser responsables y superar las dificultades (10.2-2: 26 ocurrencias) cuando expresan que han aprendido a luchar y a trabajar duro para lograr algo, aspecto que es más importante para los estudiantes de la institución privada.

Dónde y con quién aprenden

En el aprendizaje humano hay diferentes contextos, siendo los más importantes la familia y la escuela. El comportamiento de los datos, siguiendo la lógica de la teoría, deja ver que si bien es cierto que los *Aprendizajes Relacionales y Afectivos* (ARA) se aprenden tanto en la escuela como en la familia (168 ocurrencias y 129 ocurrencias respectivamente) no obstante la ciudad ocupa un lugar no despreciable (81 ocurrencias). Desde esta perspectiva, la familia ocupa un lugar importante en el aprendizaje de lo relacional y afectivo siendo fundamental para la construcción personal del niño. Otro elemento significativo es el comportamiento de los *Aprendizajes de la Vida Cotidiana* (AVC) que sin lugar a dudas prevalece en la familia (61 ocurrencias). La incidencia que tiene la familia en el aprendizaje intelectual o escolar es relativamente bajo (37 ocurrencias contra 153 ocurrencias referidas a la escuela). En los *Aprendizajes de Desarrollo Personal* (ADP) la familia y la escuela tienen muy poca incidencia.

Respecto a los profesores, los padres de familia cumplen un rol de enseñanza muy importante en lo que tiene que ver con los *Aprendizajes Relacionales y Afectivos* (ARA), los *Aprendizajes de la Vida Cotidiana* (AVC), los *Aprendizajes Intelectuales o Escolares* (AIE) y en menor medida los *Aprendizajes de Desarrollo Personal* (ADP). Todo lo anterior nos permite inferir que la familia no sólo introduce al niño en el universo de la sociabilidad en el que las relaciones con los otros, mediadas por normas de conducta y comportamiento, así como por la afectividad y la armonía son de especial importancia, sino que también lo prepara para el ingreso al universo de los saberes escolares, al introducirlo en actividades intelectuales básicas. Los profesores, por su lado, no sólo promueven los aprendizajes intelectuales o escolares sino que participan en la formación social e identitaria del niño.

Lo más importante y lo que esperan

Los temas relaciones y afectivos son lo más importante de lo que han aprendido (74 ocurrencias), seguido de los estudios y el saber (40 y 35 ocurrencias respectivamente) y en menor medida los temas de desarrollo personal y la familia (23 y 14 ocurrencias). Pero frente a las expectativas los niños dan mayor relevancia al tema del trabajo o el empleo (62 ocurrencias), seguido por temas de desarrollo personal y los estudios y temas relacionales y afectivos (35, 30 y 30 ocurrencias respectivamente). En menor medida, la vida y la familia aparecen con 21 y 13 ocurrencias respectivamente. Para los niños es muy importante la configuración del medio social, como una adquisición que les permitirá una relación con los otros, el mundo, consigo mismo porque saben que acompañados de los estudios podrán lograr un mejor futuro obteniendo un empleo y una posición personal de reconocimiento de sí mismo y de los otros hacia él.

Las disciplinas escolares

En las disciplinas escolares los niños de 5° evocan, en primer lugar, contenidos, en general, cuando se refieren al Lenguaje (306 ocurrencias), a Ciencias Naturales (552 ocurrencias) y en Ciencias Sociales (68 ocurrencias). Sin embargo cuando se refieren a Matemáticas el mayor número de evocaciones se refieren a aprendizajes escolares de base (645 ocurrencias) mientras que la evocación de contenidos se presenta en 320 ocurrencias. En Lenguaje, los aprendizajes escolares de base ocupan un segundo lugar en frecuencia de ocurrencias (121). Estos datos nos muestran que los niños y las niñas concentran su atención en la evocación de contenidos y en los aprendizajes escolares de base (sumar, restar, multiplicar, leer, escribir, etc.). La evocación de capacidades sólo es importante cuando se refieren a

Lenguaje (149 ocurrencias) y en menor medida a las Matemáticas (44 ocurrencias: Leer bien, comprensión lectora, realizar cálculos mentales, resolver problemas matemáticos acordes con el grado). En Ciencias Sociales y Naturales la evocación de capacidades está casi ausente. Todo esto nos indica que cuando a los niños y las niñas se les interroga específicamente sobre los aprendizajes en cada una de las disciplinas escolares ellos evocan los contenidos porque han sido objeto de trabajo y de estudio durante el curso escolar recordando lo visto durante el año y aquellos que más han captado su atención. La evocación de aprendizajes básicos es muy importante para Matemáticas pues quien no los domina tendrá dificultades en su aprendizaje escolar y es acorde con los datos obtenidos en la primera parte del *Qué han aprendido*. Allí los niños señalaban que los aprendizajes escolares básicos ocupan un lugar central en sus narraciones así como la de contenidos. Evocar capacidades, por el contrario, significa tomar distancia de los aprendizajes inmediatos y pasados y reconocer qué puede hacer con ellos lo que exige un nivel de desarrollo personal y autocrítico que aún está en vías de desarrollo en ellos.

Lo más fácil y lo más difícil (epistémico)

En referencia a lo más fácil y lo más difícil de aprender de las disciplinas escolares los datos muestran que para ellos las Matemáticas son, a la vez, lo más fácil y difícil. Si entendemos que el mundo escolar está compuesto de muchos sujetos es lógico pensar que exista un acuerdo en los grados de dificultad y de facilidad especialmente en esta área escolar y esto mismo sucede con el Lenguaje (Español e Inglés). No es para nada sorprendente que exista una correspondencia en cuanto a los grados de dificultad en estas dos áreas escolares pues ellas representan el eje de la actividad de aprendizaje en la escuela. Los aprendizajes de la ciudadanía se inscriben en los aprendizajes relacionales y afectivos, en especial los de conformidad y armonía pero muy pocos niños se refieren a sus grados de dificultad o facilidad.

Las figuras de aprendizaje en 9° (Qué)

Al igual que en los niños de 5° grado, para los niños escolarizados en 9° los *Aprendizajes Relacionales y Afectivos* (ARA) prevalecen en número de evocaciones (822), seguidos por los *Aprendizajes Intelectuales o Escolares* (AIE) 422 ocurrencias. Pero, a diferencia de los niños de 5° para éstos los *Aprendizajes de Desarrollo Personal* (ADP) son más importantes que los *Aprendizajes de la Vida Cotidiana* (AVC) (10,2: 214 y 11: 162 ocurrencias respectivamente). Entre los *Aprendizajes Relacionales y Afectivos* (ARA), los de conformidad y armonía, continúan siendo los más importantes (10,1-1: 360 y 10,1-2: 232 ocurrencias respectivamente, evocados con mayor frecuencia por los niños de la institución educativa pública

urbana (012) y la privada (020)) y, el número de evocaciones relacionadas con otros aprendizajes relacionales y afectivos se incrementa (10,1-4: 63 ocurrencias; 10,1-3: 25 ocurrencias; 10,1-5: 25 ocurrencias y 10,1-6: 12 ocurrencias). Este aumento en las evocaciones nos indica una ampliación del universo de los aprendizajes que opera de acuerdo con la edad, la escolaridad y la socialización de los niños. Así, conocer a las personas, la vida, las relaciones de conflicto, se van configurando como aprendizajes importantes para el desarrollo social de los niños. De igual forma, el incremento en las evocaciones de los *Aprendizajes de Desarrollo Personal* (ADP) entre los que prevalecen los relacionados con la confianza en sí mismo y la autonomía y superar las dificultades (10,2-1: 104 ocurrencias y 10,2-2: 59 ocurrencias) pero también los aprendizajes relacionados con “lo que soy” (10,2-3: 18 ocurrencias) confirman la relevancia de estos en la conformación del universo personal y de la formación de la identidad de los niños y niñas entre los 12 y los 16 años.

Con relación a los *Aprendizajes Intelectuales o Escolares* (AIE), continúan siendo relevantes los aprendizajes intelectuales de base –leer, escribir, contar, sumar, etc., (16,1: 156 ocurrencias), seguido por la evocación del nombre de la disciplina (16,3-1: 70 ocurrencias) y, de estos, la institución privada sobresale por su número de evocaciones (020: 33 ocurrencias); la evocación de contenidos (ortografía gramática, fracciones, el sistema nerviosos, etc.) (16,3-2: 66 ocurrencias). Cabe destacar que la evocación de una capacidad se incrementa en este grado (16,3-3: 44 ocurrencias), siendo la institución privada la que más evocaciones registra (020:19 ocurrencias) y la institución pública de cabecera municipal (032: 1 ocurrencia) la que menos lo hace.

Entre los *Aprendizajes relacionados con la Vida Cotidiana* (AVC), continúan destacándose las evocaciones de los saberes y saber hacer de base (hablar, caminar, comer, asearse, etc.) (11: 96 ocurrencias), con el mayor número de ocurrencias registrado por los estudiantes de la institución educativa privada (020: 30 ocurrencias), seguida por la institución pública urbana (011: 22 ocurrencias); los saberes hacer específicos (13: 20 ocurrencias) con mayor registro por parte de los niños de la institución pública de vereda (041: 8 ocurrencias).

En su conjunto, estos datos muestran que los *Aprendizajes Relacionales y Afectivos* (ARA), unidos con los *Aprendizajes de Desarrollo Personal* (ADP), son más importantes que los *Aprendizajes Intelectuales o Escolares* (AIE), aun para los niños de la institución privada. Significa esto que para los niños el aprendizaje de conformidad, como “tener buenas amistades”, ser amables, respetar a los padres, a los profesores, y la confianza en sí mismo, como ser responsable, ser autónomo, independiente, muestra que probablemente la enseñanza de los valores tanto en la familia como en la escuela ocupa un lugar privilegiado.

Dónde y con quién aprenden

En concordancia con lo anterior, los datos muestran que la familia juega un rol importante en los *Aprendizajes Relacionales y Afectivos* (ARA: 335 ocurrencias), en los *Aprendizajes de Desarrollo Personal* (ADP: 92 ocurrencias), los *Aprendizajes Intelectuales o Escolares* (AIE: 98 ocurrencias) y en los *Aprendizajes de la Vida Cotidiana* (AVC: 57 ocurrencias). Curiosamente, los niños de 9° grado, dejan ver que los padres son muy importantes como agentes de aprendizaje en manera superlativa con relación al papel que juegan los profesores (582 y 199 ocurrencias respectivamente) y los compañeros tienen también una incidencia como agentes en los aprendizajes relacionales y afectivos (77 ocurrencias). Según esto, la familia con el transcurrir de los años continúa siendo el universo más influyente en el saber de los estudiantes, y la escuela va disminuyendo su influencia.

Lo más importante y lo que esperan

Para estos niños lo más importante que han aprendido son los *Aprendizajes Relacionales y Afectivos* (123 evocaciones), los *Aprendizajes de Desarrollo Personal* (68 evocaciones). Con menor relevancia aparecen los estudios (25 ocurrencias), la familia (19 ocurrencias), el saber (13 ocurrencias) y la vida (12 ocurrencias). Los temas relacionales y afectivos tienen preponderancia en la institución privada (020: 35 ocurrencias), seguido de la institución pública de vereda (041: 30 ocurrencias), lo que significa que para estos últimos es muy importante los aprendizajes de conformidad y de armonía. Los temas referidos al estudio, escuela o diploma, tienen menos importancia para la institución privada respecto de las públicas. Una vez más, las narraciones de los niños confirman que lo más importante de los aprendizajes está en el ámbito relacional y afectivo y en el desarrollo personal y menos en aquellos relacionados con lo intelectual o escolar.

Este mismo comportamiento se repite en las expectativas que ellos proyectan a través de sus narraciones. Así, los temas de desarrollo personal tienen el mayor número de evocaciones (73), siendo los niños de la institución privada los que mayor número registran. Y, los temas relacionales y afectivos y, de estudio, escuela o diploma, pasan a ocupar un tercer y cuarto lugar, con 51 y 35 ocurrencias respectivamente. En cuanto a la expectativa de empleo o trabajo, los niños de la institución pública urbana (012: 20 ocurrencias) son quienes más la mencionan mientras que los de la institución privada sólo registran 9 ocurrencias (020).

Mientras los niños afirman que lo más importante que han aprendido son los temas relacionales y afectivos y los de desarrollo personal, cuando se les interroga

sobre sus expectativas, se impone el desarrollo personal y el trabajo o empleo, lo cual quiere decir que, en perspectiva, ellos van adquiriendo los patrones y valores propios de una sociedad altamente competitiva.

Las disciplinas escolares

Las figuras de aprendizaje evocadas en las disciplinas dejan ver que, por lo menos los contenidos disciplinares en las áreas de Matemáticas y Lenguaje predominan (329 y 278 ocurrencias respectivamente). Pero, en cuanto a la evocación de capacidades, Lenguaje es muy superior a la de Matemáticas (235 y 83 ocurrencias respectivamente). Como lo hemos señalado para las disciplinas escolares en 5° grado, el aprendizaje de los contenidos y las capacidades en Lenguaje y Matemáticas es muy importante para el desempeño escolar y, sin embargo, las Matemáticas muestran un decrecimiento considerable pues los niños de esta edad narran un total desinterés lo que podría traducirse en deficiencias en la movilización de los conocimientos. Este mismo comportamiento se observa en las Ciencias Naturales pues prevalece la evocación de contenidos (476 ocurrencias) siendo muy débil la evocación de capacidades (29 ocurrencias), lo que significa que los aprendizajes de esta disciplina escolar son muy débiles pues la capacidad de movilización de los conocimientos así lo indica. Las Ciencias Sociales es una disciplina escolar muy importante porque le brinda a los niños conocimientos sobre la Historia, la Geografía, la Cultura, la Economía y, en general, de la sociedad, necesarios para una correcta comprensión de los hechos que acontecen en su entorno, región, país y mundo. Sin embargo, pareciera que estos saberes para los niños ocupara un lugar menos importante en la jerarquía de las disciplinas escolares. La omisión de respuestas frente a esta disciplina es muy importante (199 casos) y, cuando responden, aluden a evocación de contenidos, ligados con los temas estudiados en corto plazo, es decir, en el año escolar. No se identifican aprendizajes escolares básicos, y menos aún, se evocan capacidades (8 ocurrencias). Todo esto muestra que en términos de capacidades, la enseñanza de las disciplinas escolares pareciera estar funcionando en el registro de los objetos/contenidos de aprendizaje y menos en los de actividad-acción-relación, efectos nada despreciables en el dominio de las competencias.

Debido a la edad y al grado de escolaridad, la información obtenida sobre la pregunta qué aprendí de ser ciudadano, fue relevante para los objetivos de esta investigación. Primero, porque los niños a esta edad se supone

tienen una distancia respecto al mundo y sus normas y, segundo, porque esta es una área importante en los procesos formativos que tienen lugar en la escuela y máxime cuando hoy se han introducido las competencias ciudadanas. De acuerdo con las narraciones de los estudiantes se observa que el ser ciudadano comporta una dimensión relacional y afectiva principalmente en lo que tiene que ver con los aprendizajes de conformidad y de armonía. Los aprendizajes de desarrollo personal, que aluden a las responsabilidades y a la lucha por la superación y al reconocimiento del lugar que se ocupa en la sociedad están en muy baja ponderación (30 ocurrencias). Los aprendizajes que tienen que ver con una comprensión política, social o ideológica son igualmente bajos (32 ocurrencias). Esto indica que los niños a esta edad todavía se ubican en la construcción y la apropiación de la norma y la necesidad de la construcción de un mundo armónico que significa la convivencia en paz, la solidaridad y ayuda hacia los demás. Los *Aprendizajes de Desarrollo Personal* (ADP) si estuvieran en un lugar más elevado mostrarían que la normatividad y la convivencia harían parte de la identidad de ellos como sujetos de derecho. De otro modo, normatividad y convivencia no está integrada a la identidad de ellos como sujetos lo cual tienen fuertes incidencias en la toma de posiciones críticas frente al mundo, los otros y consigo mismo.

Lo más fácil y lo más difícil (epistémico)

Las narraciones de los niños y niñas de 9° grado de educación básica muestran que para ellos lo más fácil y difícil se ubica en el área de Lenguaje (español e inglés) y Matemáticas y en menor proporción ocurre lo mismo con Ciencias Naturales. Las Ciencias Sociales son, lastimosamente, el área poco reconocida. Esto último coincide con la cuestión sobre el ser ciudadano. Esto confirma aún más lo ya expresado para 5° grado de básica primaria cuyas representaciones del saber están polarizadas pues en la una y en la otra el sentimiento de facilidad o dificultad es compartido. Significa esto que Lenguaje y Matemáticas son áreas centrales de la institución escolar pero cuyas capacidades son muy débiles como se observó en los apartados anteriores.

Consideraciones finales

Frente a la cuestión de partida de nuestra investigación, la actividad-acción-relación de los estudiantes de 5° y 9° grado de educación básica se expresa claramente en lo siguiente: la capacidad narrativa de los estudiantes muestra que existen diferentes maneras de relacionarse con lo vivido y lo aprendido. Algunos niños se limitan a realizar un listado o a enumerar aquello que han aprendido revelando de alguna manera que los aprendizajes tienen una connotación de

objeto (objetos de aprendizaje). Por el contrario, otros niños van más allá y narran formas de comprensión de la cuestión que denota una cierta posición en el mundo, frente a los otros y consigo mismo. En las diferentes figuras de aprendizaje, los niños narran lo que ellos han vivido, lo que recuerdan de lo aprendido y lo que esperan de dichos aprendizajes. También muestran que las disciplinas escolares como las Matemáticas y el Lenguaje son áreas difíciles y fáciles. Lo relacional y el desarrollo personal los muestra como sujetos en construcción y por esto mismo son capaces de señalar lo que para ellos es más importante de lo aprendido. Los *Aprendizajes de la Vida Cotidiana* (AVC) difieren de unos a otros y esto se ve muy marcado entre las instituciones (oficiales y privada). Para ellos, el lugar de la familia es importante incluso más que la escuela y ella incide en los aprendizajes relacionales, personales y escolares. El futuro consiste, especialmente, para los niños de 9° grado, en un desarrollo personal y laboral: ser alguien, tener éxito y un buen empleo, son dimensiones de un buen futuro. Los niños y las niñas recuerdan más lo contenidos que las capacidades lo que infiere un aprendizaje memorístico y muy alejado de sus centros de interés. En algunas ocasiones evocan aprendizajes metodológicos y normativos y muy pocos aluden a un aprendizaje centrado en el pensamiento. No obstante, sus narraciones dejan entrever una inteligencia que desborda lo puramente formal y con esto nos muestran que siempre aprenden algo. Por otro lado, los niños muestran unas concepciones del aprendizaje que tienen que ver con un largo camino, un paso a paso, que deben ir construyendo y en el cual deben poner mucho empeño y trabajo; *“aprender no es fácil ni difícil siempre y cuando uno se lo proponga”*. Las expresiones de los niños acerca de sus concepciones sobre el aprendizaje muestran que para ellos es importante la energía que nace del deseo de aprender y sólo a partir de ésta se producen las movilizaciones necesarias para que los aprendizajes tengan lugar: *“aprender es fácil... hay que concentrarse, escuchar, entender”* (P690:-M0129044). *“Aprender nada es difícil ni fácil solo es querer aprender”* (P750:-M0209240). *“para aprender lo único que se necesita es querer”* (P658:-H0119020). *“en medio del tiempo he aprendido muchas cosas paraa mi vida, puedo decir que me siento orgullo de mí porque me interesa aprender mucho”* (P654:-H0119016).

A pesar de que los aprendizajes de las disciplinas escolares giran alrededor de los *Aprendizajes Intelectuales o Escolares* (AIE) sobre todo en los de contenidos, no deja de haber alusión a que en estas disciplinas también aprenden algo de las relaciones, los afectos y el desarrollo personal. De igual forma, aprenden algo acerca de las implicaciones políticas, sociales y medioambientales sobre todo en Ciencias Naturales por la sensibilidad que esta disciplina despierta hacia la relación con el medio, los seres vivos y con el propio cuerpo. En el Lenguaje expresan, también, aprendizajes relacionales y afectivos en especial la expresión apropiada para entablar un diálogo con el otro en la contención de las palabras apropiadas y

el rechazo de las inapropiadas. De igual forma, en algunas ocasiones en Ciencias Sociales expresan el aprendizaje de otras culturas, otras formas de pensar y otras costumbres que los sensibiliza frente a las diferencias, lo que les permite poner en práctica, por lo menos a nivel teórico. Con relación a los aprendizajes de la vida cotidiana pareciera que existiera un abismo entre lo intelectual con los *Aprendizajes Intelectuales o Escolares* (AIE) lo que se pone de manifiesto cuando los niños expresan que lo que aprenden en la escuela no tiene nada que ver con la vida aunque también, en ocasiones, reconocen que los aprendizajes abstractos de las Matemáticas tienen que ver con muchos aspectos de la vida: por ejemplo “*hacer cuentas para cuando tenga mi negocio*”. Lo anterior tiene relación con la importancia que los niños confieren a los aprendizajes intelectuales básicos. De alguna manera, ellos reconocen que sin estos sería imposible llegar a ser alguien en la vida y obtener un buen empleo.

Si bien es cierto que la escuela fue el lugar donde se aplicaron los Balances de Saber (*Bilan de Savoir*) al solicitar a los niños que realizaran la narración de sus aprendizajes a partir de las preguntas allí consignadas, esto produce en ellos un alejamiento del lugar donde se aplicó la prueba (Escuela) y un acercamiento a la evocación de lo vivido y de lo experimentado como lo más significativo. Al solicitarles que narren, se les invita a poner en perspectiva aquello que recuerdan y, con esto, relieves lo más significativo. Quizás por esto, los niños no responden, tal y como lo esperábamos, con un mayor número de evocaciones en la figuras de *Aprendizajes Intelectuales o Escolares* (AIE) sino que, frente a su experiencia de lo vivido reconocen las figuras de *Aprendizajes Relacionales y Afectivos* (ARA) y las figura de *Aprendizajes de Desarrollo Personal* (ADP) como lo más significativo tanto en lo aprendido, como en lo que esperan de lo que han aprendido. Cuando ellos evocan los contenidos de lo aprendido en las disciplinas escolares, muestran una relación muy estrecha con el objeto de saber superponiéndose a las capacidades. Significa esto que los *Aprendizajes Intelectuales o Escolares* (AIE) no prevalecen sobre las otras figuras de aprendizaje y, esto último, iría en contra de nuestro presupuesto aunque no por esto es un aspecto negativo de la investigación. Todo lo contrario, nos invita a continuar indagando de manera más extendida la significación de esta expresión en las figuras de los aprendizajes.

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

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



Referencias bibliográficas

- Aguado López, Gloria Ofelia et al. (2009). “El impacto de las representaciones sociales de los factores sociales en el fracaso escolar”. OEA, *Revista Iberoamericana de Educación*, No 51, pp. 23-32.
- Banco Mundial (2009). *La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política*. Washington.
- Barrera, Felipe; Domínguez, Camilo (2006). *Educación Básica en Colombia: opciones futuras de política*. Bogotá, DNP.
- Barrera-Osorio, Felipe; Maldonado, Darío; Rodríguez, Catherine (2012). *Calidad de la Educación Básica y media en Colombia: diagnóstico y propuestas*. Bogotá, Universidad del Rosario, Facultad de Economía, Serie documentos de trabajo, No 126, octubre de 2012.
- Bautier, Elizabeth (2002). «Du rapport au langage: question d'apprentissages différenciés pu didactiques?» *Revue, Pratiques*, 113/114, juin 2002, pp. 41-54.
- Bautier, Elizabeth; Rochex, Jean-Yves (1998). *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification?* Paris, Armand Colin.
- Beaucher, Chantal; Beaucher, Vincent y Moreau, Daniel (2013). «Contribution à l'opérationnalisation du concept de rapport au savoir ». In *Rapport au Savoir*, Nafti-Malherbe, Catherine et Samsom Ghislain (Comp), *Esprit Critique, Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, Vol. 17, pp 4-29.
- Beillerot, Jacky; Mosconi Nicole; Blanchard-Laville, Claudine (2000). *Formes y formation du rapport au savoir*. Paris, L'Harmattan.

- Beillerot, Jacky; Blanchard-Laville Claudine; Mosconi, Nicole (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires, Paidós.
- Bernstein, Basil (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.
- Blanco García, María Monserrat; Ramos Pardo, Francisco Javier (2009). “Escuela y fracaso: Cambiar el color con el que se mira”. OEA, *Revista Iberoamericana de Educación*, No 50. pp. 99-112.
- Blat Gimeno, J. (1984). *El fracaso escolar en la enseñanza primaria: medios para combatirlo*. Paris, Unesco.
- Bogoya Maldonado, Daniel et al. (2005). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo: 2004-2007, Análisis curricular*. Santiago de Chile, Unesco/LLECE, ICFES.
- Bourdieu, Pierre, y Passeron, Jean-Claude (1970). *La Reproducción*. Paris, Minuit.
- Bourdieu, Pierre. (1979): «Les trois états du capital culturel». En: *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 30. Novembre, pp. 3-6.
- Bourdieu Pierre (1980). *Le sens pratique*. Paris, Editions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre y Champagne Patrick (1992). «Les exclus de l'intérieur». En: *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol 91-92, mars, pp.71-75.
- Bowles, Samuel, y Gintis, Herbert (1976). *Schooling in capitalist America*. Nueva York, Basic Books.
- Brossais, Emmanuelle; Terrisse, André (2007). *Rapport au savoir et mémoire professionnel de l'enseignant-stagiaire en lettres : trois études de cas à l'Iufm Midi-Pyrénées*. L'harmattan Savoir, N° 15, 3, pp. 81-103.
- Cabra Torres, Fabiola; Marciales Vivas, Gloria Patricia (2009). “Nativos digitales: ¿Ocultamiento de factores generadores de fracaso escolar?”. OEA, *Revista Iberoamericana de Educación*, No 50 pp. 113-130
- Cacouault, Marlaine; Eouvrard, Françoise (1995). *Sociologie de l'éducation*. Paris, La Découverte.
- Calvo, Gloria (2008). “La preocupación por la equidad y la formación docente”. En: *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, OREAL/UNESCO/LLECE.
- Cano, Floralba et al. (2006). “Estudio internacional sobre los factores asociados al logro educativo en América Latina”. En: *Estudio sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. 15 buenas investigaciones. Bogotá, Convenio Andrés Bello.

- Cappiello, Pascal y Venturini Patrice (2009). "L'approche socio-anthropologique du rapport au savoir en sciences de l'éducation et en didactique des sciences". Genève, Université de Genève, *1er Colloque international de l'ARCD, Où va la didactique comparée?*, 15-16 de janvier.
- Castañeda Bernal, Elsa; Lozano, Mónica (2003). "Estado del arte sobre eficacia escolar en Colombia". En: *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- Castilla Martínez, Margarita Rosa (2008). "La calidad de la educación: un tema de nuestro tiempo" En: *Revista Aula Urbana*, Bogotá, IDEP, n° 68, septiembre.
- Catel, Laurence; Coquidé, Marilyne; Gallezot, Magali (2002). "Rapport au savoir et apprentissage différencié des savoir scientifiques de collégiens et de lycéens : quelles question?". INRP, *Aster*, N° 35, 123-148.
- 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 (1987). *L'Ecole en Mutation*. Paris, Payot.
- 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, Elizabeth (1993). "Rapport à l'école, rapport au savoir et enseignement des mathématiques", *Repères IREM*, n° 10.
- Charlot, Bernard y Jean-Yves Rochex (1996). «L'enfant-élève: dynamiques familiales et expériences scolaires», *Le liens Social et politiques*, n° 35, 137-151.
- Charlot, Bernard; Rochex, Jean-Yves; Bautier, Elizabeth (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, Armand Colin.
- Chevallard, Y. (1989). *Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel*. Aix Marseille, IREM.
- Chevallard, Y. (1992). «Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique». *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol. n°12, p. 73-112.

- Chevallard, Y. (2003). "Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques". In S. Maury et M. Caillot (Ed.), *Rapport au savoir et didactiques*. Paris : Faber, p. 81-104.
- Compère, Dominique y Robaey, Yves (2010). «Recherche sur les représentations des étudiants des Ecoles Normales relative a leur futur métier d'enseignant et les apprentissages qu'y sont liés». Revue *Education et Formation*, N° 294, pp.22-29.
- Deleuze, Gilles (1999). "Pos-scriptum sobre las sociedades de control", en: *Conversaciones*, Valencia, España.
- Demba, Jean-Jacques (2010). La face subjective de l'échec scolaire : récits d'élèves gabonais du secondaire, Thèse de doctorat, Université de Laval (Quebec).
- Develay, Michel (2000). «A propos des savoirs scolaires», VEI, *Enjeux*, N° 123, décembre.
- Díaz, Mario de Miguel (1999). "La calidad de la educación y variables de proceso" En: *Calidad de vida en los Centros Educativos*, Centros Asociados de la Uned de Asturias, Jornada educativa, Gijón, pp. 265-266.
- DNP (2007): *La educación en Cifras*, SISD 33, Bogotá.
- Douady, Régine (1994). «Ingénierie didactique et évolution du rapport au savoir: Une chronique en calcul mental, un projet en algèbre à l'articulation collège-seconde », IREM, n°15.
- Durkheim, Emile (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris, Quadriage/ PUF.
- Duru-Bellat, Marie; Henriot-Van Zanten, Agnès (1992). *Sociologie de l'école*. Paris, Armand Colin.
- Escudero, Juan Manuel; González G., María Teresa; Begoña Martínez Domínguez (2009). "El fracaso escolar como exclusión educativa. Comprensión, políticas y Prácticas". OEA *Revista Iberoamericana de Educación*, No 50, pp. 41-64.
- Espíndola, Ernesto y León, Arturo (2002). "La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional", Monográfico, En: OEA *Revista Iberoamericana de Educación*, N0. 30, pp. 39-62.
- Feito Alonso, Rafael. (2009). "Éxito escolar para todos". OEA *Revista Iberoamericana de Educación*, No 50, pp. 131-151.

- Foucault, Michel (2005). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Fourquin, Jean-Claude (1979). «La sociologie des inégalités d'éducation: principales orientations, principaux résultats depuis 1965» En: *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherche*. Paris, INRP/L'Harmattan
- Fourquin Jean-Claude. (1983). «La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne: orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980)» En: *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherche*. Paris, INRP/L'Harmattan.
- Fourquin, Jean-Claude (1990). «La nouvelle sociologie de la éducation en Grande-Bretagne: orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980)». En: *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherche*. Paris, INRP/L'Harmattan.
- Gabarró Berbegal, Daniel (2010). *¿Fracaso escolar? La solución inesperada del género y de la coeducación*. Lleida, España, Boira.
- Gaviria, Alejandro y Barrientos Jorge Hugo (2001). “Determinantes de la calidad de la educación en Colombia”, DNP, *Archivos de Economía*, Documento 159, 8 de noviembre.
- Hardy, Marcelle y Côté, Pierre (1986). «Appropriation du savoir scolaire de fils et de filles d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans», *Revue de Sciences de l'éducation*, Vol XII, N° 3, pp 345-360.
- Helg, Aline (2001). “La educación en Colombia. 1958-1980”. En: *Nueva historia de Colombia*, tomo IV. Bogotá, Planeta.
- Hernández, Fernando (comp) (2011) *¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria*, Reçerca, Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/18348>.
- Hernández, Fernando; Tort Antoni (2009). “Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación con el saber de los jóvenes”, *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, n° 49/8 julio.
- Icfes (2010) Pruebas saber, informe ejecutivo. En: <http://www.icfes.gov.co/investigacion/informes-de-resultados-de-evaluaciones-nacionales/saber-3o-5o-y-9o>.
- <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art2.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

- Ireland, Vera (coord.) (2007). *Repensando a escola. Um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever*. Unesco, Inep.
- Ireland, Vera (2012). *Repensando a escola: um estudo sobre desafios de aprender, ler e escrever*. Brasilia, Unesco, Mec/Inep.
- Jódar, Francisco. (2007). *Alteraciones pedagógicas: Educación y políticas de la experiencia*. Barcelona, Laertes.
- Jonnaer, Philippe (2008). Perspectives curriculaires contemporaines et changements des rapports aux savoirs. Observatoire des réformes e éducation, Université de Québec, Montreal, Juillet de 2008. <http://www.ore.uqam.ca/>.
- Jordan, Isabelle; Terrise, André (2005). «Rapport au savoir et logique de professionnalisation en formation en EPS à l’IUFM Midi-Pyrénées: deux études quantitative et cliniques», *Revue, Recherche et Formation*, N°50, pp. 23-38.
- Kahn, Sabine (2011). «La relativité historique de la réussite et de l’échec scolaire». En: *Éducation et francophonie*. Vol. 31, N0 1, pp. 54-66.
- Kalali, Faouzia (2007)«Rapport au savoir: bilan sur la place du sujet dans les différents travaux», *Actualité de la formation et l’éducation*, Strasbourg.
- Le Mouillor, Ségolène (2013). "Le primat de la relation éducative dans le rapport au savoir. In Rapport au Savoir, Nafti-Malherbe, Catherine et Samsom Ghislain (Comp), Esprit Critique, *Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, Vol. 17. Pp 136-147.
- Llece/Unesco. (2008). *Eficacia Escolar y factores asociados en américa Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.
- López, María Margarita (2005). “La educación y su incidencia sobre la pobreza en Colombia”. En: *Diálogo Político*, Año XXII, N° 4, Diciembre de 2005, Argentina, Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Marcelo Gordillo, Darwin y Ariza Ramírez, Natalia (2005). “Evolución de los resultados de la educación en Colombia 1997-2003”. DNP, *Archivos de Economía*, 286, 19 de julio.
- Marchesi, Álvaro (2000). “Un sistema de indicadores de desigualdad educativa” en Monográfico ¿Equidad en educación?. OEA *Revista Iberoamericana de Educación*, Agosto-Mayo, No 23, pp. 135-163.

- Martínez Boom, Alberto (2009). “La educación en América Latina: un horizonte complejo”, En: OEA *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 49, 163-179.
- Martínez-Otero Pérez, Valentín (2009). “Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria”. En: OEA *Revista Iberoamericana de Educación*, No 51.
- Martinic, Sergio (2008). “Información, participación y enfoque de derechos”. En: *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Unesco/LLECE, p. 16.
- MEN. *Plan Nacional Decenal de Educación. 2006-2016 “Pacto Social por la Educación”*. Bogotá.
- Moreno Duran, Alvaro (2008). “Acerca de la calidad de la educación”. En: *Revista Aula Urbana*, Bogotá, IDEP, n° 68, septiembre, p. 2.
- Mosconi, Nicole (2008). *Rapport au savoir: approche socio-clinique*. Paris, Cref, Université Nanterre.
- Murillo F., Javier; Roman, Marcela (2010). “Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina”, En: OEA *Revista Iberoamericana de Educación*, N°53, pp.97-120.
- Murillo Torrecilla, Javier (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre el estado del arte*. Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- OEI. *Declaración Mundial Sobre Educación Para todos: “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizajes”*. Jomtiem, Tailandia, 1990.
- Ogbu, John (1978). *Minority Education and caste*. New York, Academic Press.
- Ouyang, Yuzhi (2008). *Conflit culture et rapport au savoir chez les étudiants chinois en Chine contemporaine*, Thèse de doctorat, Université de Paris 8.
- Perrenoud, Philippe (1992). «La triple fabrication de l'échec scolaire» En: Pierrehumbert, B. (dir.) *L'échec à l'école: échec de l'école*. Paris, Delachaux et Niestlé, 1992, pp. 85-102.
- Pinell, Patrice; Zafiropoulos, Markos (1978). «La médicalisation de l'échec scolaire» En: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 24, Novembre. pp. 23-49

- Piñeros J, Luis J.; Rodríguez P., Alberto (1998). *Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes: Un estudio en Colombia*. Banco Mundial, Oficina Regional de América Latina y el Caribe, LCSHD Paper Series/Department of Human Development, 36.
- Poggi, Margarita (2008). “Hacia la construcción de nuevas estrategias de evaluación de la calidad educativa en América Latina”. En: *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Unesco/LLECE.
- Poy Castro, Raquel (2010). “Efectos del credencialismo y las expectativas sociales sobre el abandono escolar”, España, MEC, *Revista de Educación*, Número extraordinario.
- Reimers, Fernando (2000). “Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI”. En: *Monográfico ¿Equidad en la Educación?*, OEA, *Revista Iberoamericana de Educación*, No 23, pp. 21-50.
- Rey, Bernard; Baillet, Dorothée; Compère, Dominique y Defrance, Anne (2005). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur et rapport au savoir des étudiants venant de milieux défavorisés*. Université Libre de Bruxelles, Faculté de Sciences Psychologiques et de l'Education, Rapport finale.
- Richard-Bossez (2013). “Saisir le rapport aux savoirs en actes à l'école maternelle: éléments de réflexion conceptuel et empiriques”. In *Rapport au Savoir*, Nafti-Malherbe, Catherine et Samsom Ghislain (Comp), Esprit Critique, *Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, Vol. 17. Pp 123-135.
- Rivero, José (2000). “Reforma y desigualdad educativa en América latina”, en *Monográfico ¿Equidad en la Educación?*, OEA, *Revista Iberoamericana de Educación*, No 23, pp.103-133.
- Rochex, Jean-Yves (2002). “Echec scolaire et démocratisation: enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche”. *Revue Suisse de Sciences de l'Education*, 23 (2).
- Rodríguez M., Carmen (2009). “El sentido del tiempo en las prácticas escolares”, En: OEA, *Revista iberoamericana de Educación*, 49/1.
- Román, C. Marcela (2013). “Factores asociados al abandono y la deserción escolar” En: *América Latina una mirada en conjunto Reice*, Vol. 11, N°2.
- Rousset, Fabienne (2011). *Effets du rapport au savoir sur le choix de formation et la poursuite des études dans l'enseignement supérieur*, Thèse de doctorat, Université de Toulouse II Le Mirail, Discipline Psychologie Sociale.

- Samson, Ghislain; Gérin-Lajoie, José; Levesque, Esther; Ganon, François; Gauthier, Yves; Cuerrier Alain (2013). Les savoirs traditionnels au service des savoirs scientifiques : limites et défis. Le rôle des Inuits aînés du nord Québécois. In Rapport au Savoir, Nafti-Malherbe, Catherine et Samsom Ghislain (Comp), Esprit Critique, *Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, Vol. 17. Pp 94-109.
- Sánchez Blanco, Concepción (2009). “En contra del fracaso escolar: nuevos discurso, nuevos retos para la educación infantil”, En: OEA, *Revista Iberoamericana de Educación*, No 51, 33-66.
- Santa María Salamanca, Mauricio; Camacho Álvarez, Patricia; Arias Duarte, José Fernando (2001). “Exposición de motivos a la reforma de la Ley 60 de 1993. Sector Educación y Salud”. DNP, *Archivo de Economía*, Documento 173, 21 de diciembre de 2001.
- SERCE, (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Unesco/ OREALC, LLECE.
- Sloterdijk, Peter (2000). *Règles pour le parc humain*. Paris, Mille et une nuit.
- Terrail, Jean-Pierre (1997). «La sociologie des interactions Famille/Ecole», *Revue Sociétés contemporaines*, No 25, pp. 67-83.
- Therriault, Geneviève; Bader Baarbara y Ndong Angoué Christophe (2013). L'apport de la notion de rapport(s) au(x) savoir(s) en éducation aux sciences et en éducation initiale et continue des enseignants du secondaire des exemples au Québec et au Gabon. In Rapport au Savoir, Nafti-Malherbe, Catherine et Samson Ghislain (Comp), Esprit Critique, *Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, Vol. 17. Pp. 70-93.
- UNESCO, *Educación para todos: “cumplir nuestros compromisos comunes”*. Senegal, 2000.
- Valdés, Héctor (Coord.) (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Unesco/ LLECE.
- Van Haecht, Anne (1992). *L'École à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Vanhuelle, Sabine (2002). Des savoir en jeu aux savoirs en «je». Médiations sociales et processus de subjectivation en formation initiale des enseignants, Thèse de doctorat, Université de Liège.

Venturini, Patrice y Albe (2002). Interprétation de similitudes et différences dans la maîtrise conceptuelle d'étudiants en électromagnétisme à partir de leur(s) rapports au(x) savoir(s). *Aster*, INRP, N° 35, pp. 165-168.

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

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



Anexos

Tabla 1. Información Prueba Piloto

Nombre Institución	Id IE	Género		Fecha Aplicación
		H	M	
(Pública – Capital de Departamento)	011	5	5	Abril 18
Colegio Jefferson (Privada – Capital de Departamento)	020	6	5	Abril 25

Tabla 2. Instituciones educativas que participaron en el Balance de Saber y Saberes Disciplinarios Escolares

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

Tabla 3. Sujetos por institución y género 5°

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

Tabla 4. Sujetos por institución y género 9°

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

Tabla 5. Rejilla de codificación Prueba Balance Saber – Figuras de Aprendizaje

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

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

Tabla 6. Figuras de Aprendizaje Evocadas Grado 5°

Figuras de aprendizaje	Códigos	011	012	013	020	031	041	Totales
Aprendizajes Sociales ARA (Aprendizajes Relacionales y Afectivos)	10,1	1	2	5	16	24	10	58
	10,1-1	86	98	83	192	39	160	658
	10,1-2	28	37	30	66	35	54	250
	10,1-3	1	5	2	7	0	2	17
	10,1-4	0	2	0	13	3	1	19
	10,1-5	0	1	0	0	0	0	1
	10,1-6	0	0	0	4	1	0	5
Aprendizajes Identitarios ADP (Aprendizajes Desarrollo Personal)	10,2-1	8	4	1	10	11	10	44
	10,2-2	1	2	3	14	4	2	26
	10,2-3	0	0	0	1	0	2	3
	10,2-4	0	2	3	3	1	1	10
	10,2-5	0	5	0	3	0	0	8
AVC (Aprendizajes relacionados con la vida cotidiana)	11	10	6	6	68	16	16	122
	12	2	1	0	8	40	15	66
	13	22	13	0	4	11	2	52
	14	17	7	0	6	4	13	47
	15,1	3	11	0	9	2	2	27
	15,2	1	7	1	15	3	4	31
AIE (Aprendizajes Intelectuales o Escolares)	16,1	13	32	20	98	14	64	241
	16,2	10	2	2	5	6	6	31
	16,3-1	13	10	6	43	13	8	93
	16,3-2	3	25	11	26	3	4	72
	16,3-3	2	0	3	27	1	3	36
	16,4	2	8	5	4	3	16	38
	16,5	0	0	1	2	0	6	9
	16,6	1	0	0	0	0	2	3
Política, Sociedad, Ideología, Religión	17	5	8	0	9	3	8	33
Nada	18	0	1	0	1	0	0	2
Expresiones Tautológicas	19	0	19	24	49	25	46	163
No Responde	NR	3	0	1	0	4	3	11
Totales		232	308	207	703	266	460	2176

Figuras de aprendizaje	Totales
ARA	1008
ADP	91
AVC	345
AIE	523
Política, Sociedad, Ideología, Religión	33
Expresiones Tautológicas	163
Nada	2
NR	11
Totales	2176

Tabla 7. Figuras de Aprendizaje/Lugares de Aprendizaje 5º

Figuras de Aprendizaje	Ciudad	Escuela	Familia	Otro Lugar de aprendizaje	Totales
ARA	81	129	168	20	398
DP	5	18	19	2	44
AVC	16	26	61	15	118
AIE	14	153	37	8	212
Totales	116	326	285	45	772

Tabla 8. Figuras de Aprendizaje/Agentes de Aprendizaje 5º

Figuras de Aprendizaje	Compañeros, Amigos	Profesores	Padres, familiares	Otros Agentes de Aprendizaje	Totales
ARA	43	103	255	17	418
DP	8	15	32	3	58
AVC	19	23	94	4	140
AIE	13	95	74	4	186
Totales	83	236	455	28	802

Tabla 9. Lo más importante que he aprendido 5º

Cat./ Institución	011	012	013	020	031	041	Totales
Temas Relacionales y Afectivos	16	8	10	20	11	9	74
Estudios o Escuela o Diploma	4	11	4	2	7	12	40
Saber	5	3	2	20	3	2	35
Temas de desarrollo personal	1	3	2	11	4	2	23
Familia	2	3	0	2	1	6	14
Todo/Nada/ Respuesta vaga	2	2	2	4	3	0	13
Temas socio-políticos	0	2	0	5	1	0	8
Otros temas	0	2	0	3	0	0	5
La vida	0	1	0	2	0	0	3
Trabajo, Oficio, Empleo	0	0	0	0	1	0	1
Éxito	0	0	0	0	0	0	0
Adulto/Autonomía	0	0	0	0	0	0	0
NR Lo más importante	31	7	16	22	39	58	173
Totales	61	42	36	91	70	89	389

Tabla 10. Lo que espero de lo que he aprendido 5º

Cat./ Institución	011	012	013	020	031	041	Totales
Trabajo, Oficio, Empleo	6	10	7	12	15	12	62
Temas de desarrollo personal	4	4	7	10	4	6	35
Estudios o Escuela o Diploma	6	3	3	7	3	8	30
Temas Relacionales y Afectivos	5	5	2	12	3	3	30
La vida	0	1	1	8	5	6	21
Todo/Nada/ Respuesta vaga	1	4	2	7	0	0	14
Familia	1	2	2	2	2	4	13
Adulto/Autonomía	0	0	0	3	2	2	7
Éxito	2	2	0	2	1	0	7
Saber	1	1	1	4	0	0	7
Temas socio-políticos	0	0	0	5	0	0	5
Otros temas	0	2	0	1	0	0	3
NR Lo que espero	31	8	15	22	39	53	168
Totales	57	42	40	95	74	94	402

Tabla 11. Figuras de Aprendizaje evocadas – Lenguaje 5°

Figuras de Aprendizaje Lenguaje/Institución	011	012	013	020	031	041	T
10,1-1	1	0	1	2	0	1	5
10,1-2	1	0	0	2	0	0	3
16,1	16	23	16	23	18	25	121
16,2	19	2	2	21	10	6	60
16,3-1	2	2	1	19	13	5	42
16,3-2	67	19	48	98	46	28	306
16,3-3	16	15	9	86	8	15	149
16,4	1	2	0	4	1	1	9
16,5	0	0	1	0	0	0	1
16,6	0	1	2	0	0	0	3
17	2	1	0	6	0	0	9
18	0	0	0	0	0	0	0
19	0	0	0	0	6	1	7
NR	18	5	6	4	22	42	97
Totales	143	70	86	265	124	124	812

Figuras de Aprendizaje Lenguaje	Totales
ARA/DP	8
AIE	691
Política/Sociedad	9
Expresión Tautológica	7
NR	97
Totales	124

AIE	Totales
AIE de Base	121
Expresiones Genéricas	60
DE solo nombrada	42
Evocación de Contenido	306
Evocación de Capacidad	149
A metodológicos	9
A Normativos	1
Pensar	3
Totales	687

Tabla 12. Figuras de Aprendizaje Evocadas – Matemáticas 5°

Figuras de Aprendizaje Lenguaje/Institución	011	012	013	020	031	041	T
10,1-1	1	0	0	0	0	0	1
16,1	77	79	62	189	87	151	645
16,2	5	1	1	16	8	15	46
16,3-1	0	0	0	4	6	1	11
16,3-2	42	22	30	144	52	30	320
16,3-3	4	3	5	28	0	4	44
16,4	0	2	0	0	0	2	4
16,5	0	0	0	2	0	0	2
16,6	0	0	0	0	0	0	0
17	0	0	0	0	0	0	0
18	0	0	0	0	0	0	0
19	0	2	0	0	0	1	3
NR	20	4	5	3	21	31	84
Totales	149	113	103	386	174	235	1160

Figuras de Aprendizaje Matemáticas/Institución	Totales
ARA	1
AIE	1072
Política/Sociedad	0
Nada	0
Expresión Tautológica	3
NR	84
Totales	1160

AIE	Totales
AE de Base	645
Expresiones Genéricas	46
DE solo nombrada	11
Evocación de Contenido	320
Evocación de Capacidad	44
A metodológicos	4
A Normativos	2
Totales	1072

Tabla 13. Figuras de Aprendizaje Evocadas – Ciencias Naturales 5°

Figuras de Aprendizaje Ciencias Naturales/ Institución	011	012	013	020	031	041	T
10,1-1	4	0	0	8	1	0	13
10,1-2	3	15	2	17	5	6	51
10,2-1	0	0	0	0	1	0	1
10,2-2	0	0	0	2	0	0	2
16,1	1	0	0	0	2	0	3
16,2	3	1	0	14	3	8	29
16,3-1	0	0	0	0	2	1	3
16,3-2	45	44	79	204	86	37	552
16,3-3	0	0	0	6	0	1	7
16,4	1	0	0	1	1	0	3
16,5	0	0	0	0	0	0	0
16,6	1	0	0	0	0	0	1
17	1	1	0	14	1	1	18
19	0	0	0	1	0	1	2
NR	30	3	5	5	23	39	105
Totales	89	64	86	272	125	154	790

Figuras de Aprendizaje Ciencias Naturales/Institución	Totales
ARA/DP	67
AIE	598
Política/Sociedad	18
Expresión Tautológica	2
NR	105
Totales	1160

AIE	Totales
AE de Base	3
Expresiones Genéricas	29
DE solo nombrada	3
Evocación de Contenido	552
Evocación de Capacidad	7
A metodológicos	3
A Normativos	0
Pensar	1
Totales	597

Tabla 14. Figuras de Aprendizaje Evocadas – Ciencias Sociales 5°

Figuras de Aprendizaje Ciencias Sociales/ Institución	011	012	013	020	031	041	T
10,1	1	0	0	0	0	1	2
10,1-1	2	0	0	0	0	2	4
10,1-2	0	1	0	1	0	0	2
10,2-1	0	0	0	0	1	1	2
16,1	0	0	0	0	0	0	0
16,2	0	0	0	2	0	3	5
16,3-1	0	0	0	0	2	0	2
16,3-2	12	0	4	10	2	40	68
16,3-3	0	0	0	0	0	1	1
16,4	0	0	0	0	0	0	0
16,5	0	0	0	0	0	0	0
16,6	0	0	0	0	0	0	0
17	0	0	0	0	0	0	0
19	0	0	0	0	0	0	0
NR	49	30	32	73	63	65	312
Totales	64	31	36	86	68	113	398

Figuras de Aprendizaje Ciencias Sociales/Institución	Totales
ARA/DP	10
AIE	76
Política/Sociedad	0
Expresión Tautológica	0
NR	312
Totales	398

AIE	Totales
AE de Base	0
Expresiones Genéricas	5
DE solo nombrada	2
Evocación de Contenido	68
Evocación de Capacidad	1
A metodológicos	5
A Normativos	0
Pensar	0
Totales	81

Tabla 15. Figuras de Aprendizaje Evocadas – Ser Ciudadano 5°

Figuras de Aprendizaje Ser Ciudadano/ Institución	011	012	013	020	031	041	Totales
10,1	0	0	0	2	7	0	9
10,1-1	24	18	19	62	7	22	152
10,1-2	4	8	15	49	10	10	96
10,1-3	0	2	0	3	0	0	5
10,2-1	2	0	1	1	2	0	6
10,2-2	1	0	0	3	0	0	4
10,2-3	0	0	0	0	1	0	1
17	6	3	2	5	1	0	19
18	0	0	0	0	5	3	8
19	1	1	1	2	5	1	11
NR	38	8	10	18	37	55	166
Totales	76	40	48	147	75	91	477

Figuras de Aprendizaje Ser Ciudadano/Institución	Totales
ARA	262
DP	11
Política/Sociedad	19
Nada	8
Expresión Tautológica	11
NR	166
Totales	477

Tabla 16. Figuras de Aprendizaje Evocadas como lo más fácil de aprender 5°

Lo más fácil de aprender/ Figuras de Aprendizaje							
	011	012	013	020	031	041	Totales
AVC	0	1	0	0	0	0	1
ARA/DP	1	5	2	9	2	2	21
AIE	33	26	19	50	26	27	181
Política, Sociedad, Religión	1	0	0	1	0	1	3
Nada	0	0	0	3	2	1	6
NR	28	3	10	22	37	27	127
Totales	63	35	31	85	67	58	339
18	0	0	0	0	5	3	8
19	1	1	1	2	5	1	11
NR	38	8	10	18	37	55	166
Totales	76	40	48	147	75	91	477

Tabla 17. Aprendizajes Intelectuales o Escolares Evocados como lo más fácil de aprender 5°

AIE Institución/Género	011	012	013	020	031	041	Totales
Solo lo Nombra	22	13	8	22	12	9	86
AIE Básicos	0	8	3	3	4	6	24
Evoca Contenido	4	1	4	11	3	4	27
Evoca Capacidad	4	0	3	6	4	5	22
AIE Metodológico	3	2	1	7	3	3	19
AIE Normativo	0	2	0	1	0	0	3
Pensar	0	0	0	0	0	0	0
Totales	33	26	19	50	26	27	181

Tabla 18. Disciplinas Escolares Evocadas como lo más fácil de aprender 5°

Disciplinas Escolares	011	012	013	020	031	041	Totales
Español	6	8	9	5	5	4	37
Inglés	2	0	1	10	2	1	16
Matemáticas	19	17	5	18	14	9	82
Ciencias Naturales	4	2	2	10	3	1	22
Ciencias Sociales	3	1	5	1	2	2	14
Totales	34	28	22	44	26	17	171

Tabla 19. Otras disciplinas Escolares Evocadas como lo más fácil de aprender 5°

Educación Física y Deporte	0	0	0	2	2	3	7
Artísticas	0	0	2	1	3	1	7
Ética	1	1	1	0	1	1	5
Filosofía	0	0	0	0	0	1	1
Religión	1	1	1	0	1	1	5
Tecnología	0	0	1	0	2	1	4
Totales	2	2	5	3	9	8	29

Tabla 20. Figuras de Aprendizaje Evocadas como lo más difícil de aprender 5°

Lo más difícil de aprender							
Institución/Figuras	011	012	013	020	031	041	Totales
AVC	0	2	0	0	0	0	2
ARA/DP	1	4	1	13	1	5	25
AIE	23	15	23	52	28	18	159
Política, Sociedad, Religión	0	1	0	0	0	0	1
Nada	1	2	2	2	4	2	13
NR	33	7	7	16	34	28	125
Totales	58	31	33	83	67	53	325

Tabla 21. Aprendizajes Intellectuales o Escolares Evocados como lo más difícil de Aprender 5°

Institución/AIE	011	012	013	020	031	041	Totales
Solo lo Nombra	18	10	10	19	13	9	79
AIE Básicos	2	3	2	0	2	1	10
Evoca Contenido	2	1	11	27	6	5	52
Evoca Capacidad	1	0	0	5	4	2	12
AIE Metodológico	0	0	0	1	2	0	3
AIE Normativo	0	1	0	0	1	1	3
Pensar	0	0	0	0	0	0	0
Totales	23	15	23	52	28	18	159

Tabla 22. Disciplinas Escolares Evocadas como lo más difícil de aprender 5°

Disciplinas Escolares	011	012	013	020	031	041	Total
Español	1	1	4	3	3	1	13
Inglés	12	5	4	4	5	1	31
Matemáticas	8	6	12	28	13	12	79
Ciencias Naturales	2	0	1	3	6	0	12
Ciencias Sociales	1	2	3	0	0	5	11
Totales	24	14	24	38	27	19	146
Pensar	0	0	0	0	0	0	0
Totales	23	15	23	52	28	18	159

Tabla 23. Otras Disciplinas Escolares Evocadas como lo más difícil de aprender 5°

Educación Física y Deporte	0	1	0	0	0	0	1
Artísticas	0	0	0	0	0	0	0
Ética	0	0	0	0	0	0	0
Filosofía	0	0	0	0	0	0	0
Religión	0	0	0	0	0	0	0
Tecnología	0	1	0	0	2	0	3
Totales	0	2	0	0	2	0	4

Tabla 24. Figuras de Aprendizaje Evocadas Grado 9°

Figuras de aprendizaje	Códigos	011	012	020	032	041	Totales
ARA (Aprendizajes Relacionales y Afectivos)	10,1	7	12	39	25	22	105
	10,1-1	56	89	83	68	64	360
	10,1-2	32	67	69	34	30	232
	10,1-3	4	7	9	4	1	25
	10,1-4	4	12	28	11	8	63
	101,5	5	12	7	1	0	25
	101,6	3	1	3	3	2	12
ADP (Aprendizajes Desarrollo Personal)	10,2	0	0	18	2	5	25
	102,1	14	21	39	11	19	104
	102,2	5	18	24	4	8	59
	102,3	0	6	10	2	0	18
	102,4	2	2	3	1	0	8
AVC (Aprendizajes relacionados con la vida cotidiana)	102,5	0	0	0	0	0	0
	11	22	18	30	14	12	96
	12	2	7	0	2	3	14
	13	2	6	2	2	8	20
	14	7	3	1	0	4	15
	15,1	0	2	2	3	2	9

AIE (Aprendizajes Intelectuales o Escolares)	15,2	2	4	2	0	0	8
	16,1	37	37	37	18	27	156
	16,2	2	11	12	0	5	30
	16,3-1	14	11	33	9	3	70
	16,3-2	4	9	33	12	8	66
	16,3-3	7	8	19	1	9	44
	16,4	2	6	16	2	6	32
	16,5	2	7	2	4	2	17
	16,6	0	0	6	0	1	7
OTROS	17	7	9	23	2	3	44
	18	0	0	0	1	0	1
	19	12	13	10	16	16	67
NR		0	0	0	0	0	0
Totales		254	398	560	252	268	1732

Figuras de Aprendizaje	Ocurr.
ARA	822
ADP	214
AVC	162
AIE	422
OTROS	112
NR	0
Totales	1732

Tabla 25. Lugares de Aprendizaje Evocados 9°

Figuras de Aprendizaje	Ciudad	Escuela	Familia	No precisa Lugar de aprendizaje	Otro Lugar de aprendizaje	Totales
ARA	97	174	212	79	31	593
DP	15	64	65	19	14	177
AVC	10	6	32	16	13	77
AIE	26	135	34	28	12	235
Totales	148	379	343	142	70	1082

Tabla 26. Agentes de Aprendizaje Evocados 9°

Figuras de Aprendizaje	Compañeros, Amigos	Profesores	Padres, familiares	No precisa Agente de Aprendizaje	Todas las personas que han pasado por mi vida	Totales
ARA	77	100	335	70	10	592
DP	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 27. Lo más importante que he aprendido 9°

Cat./ Institución	011	012	020	032	041	Totales
Temas Relacionales y Afectivos	21	20	35	17	30	123
Temas de desarrollo personal	10	12	26	7	13	68
Estudios o Escuela o Diploma	6	4	2	6	7	25
Familia	3	8	0	5	3	19
Saber	1	1	6	3	2	13
La vida	1	2	5	1	3	12
Temas socio-políticos	3	1	3	0	1	8
Éxito	2	1	1	1	1	6
Adulto/Autonomía	0	0	1	0	1	2
Trabajo, Oficio, Empleo	0	0	1	0	2	3
Otros temas	1	0	0	1	0	2
Todo/Nada/ Respuesta vaga	2	4	9	3	2	20
NR Lo más importante	4	7	7	19	8	45
Totales	54	60	96	63	73	346

Tabla 28. Lo que espero de lo que he aprendido 9°

Cat./ Institución	011	012	020	032	041	Totales
Temas de desarrollo personal	8	13	25	14	13	73
Trabajo, Oficio, Empleo	8	20	9	8	11	56
Temas Relacionales y Afectivos	13	8	13	2	15	51
Estudios o Escuela o Diploma	7	11	3	6	8	35
La vida	5	6	14	3	6	34
Familia	2	9	0	7	1	19
Éxito	3	4	5	1	4	17
Todo/Nada/ Respuesta vaga	1	2	4	3	1	11
Saber	0	1	5	1	1	8
Adulto/Autonomía	0	0	2	0	2	4
Temas socio-políticos	0	0	1	1	1	3
Otros temas	0	0	0	0	0	0
NR Lo más importante	11	7	15	18	13	64
Totales	58	81	96	64	76	375

Tabla 29. Figuras de Aprendizaje evocadas – Lenguaje 9º

Figuras de Aprendizaje Lenguaje/Institución	011	012	020	032	041	T
10,1	1	1	0	2	0	4
10,1-1	1	1	0	5	1	8
10,1-2	0	2	2	0	2	6
10,2-1	0	1	0	0	0	1
10,2-4	0	0	1	0	0	1
16,1	9	23	21	4	8	65
16,2	7	5	5	5	15	37
16,3-1	0	1	4	4	0	9
16,3-2	89	55	47	15	72	278
16,3-3	36	45	105	12	37	235
16,4	1	0	3	0	4	8
16,5	0	1	0	0	0	1
16,6	0	1	6	0	0	7
17	4	0	1	0	1	6
18	0	0	0	0	0	0
19	0	0	0	2	1	3
NR	2	7	10	29	9	57
Totales	150	143	205	78	150	726

Figuras de Aprendizaje Lenguaje	Totales
ARA/DP	20
AIE	640
Política/Sociedad	6
Nada	0
Expresión Tautológica	3
NR	57
Totales	726

LENGUAJE	AIE
AIE de Base	65
Expresiones Genéricas	37
DE solo nombrada	9
Evocación de Contenido	278
Evocación de Capacidad	235
A metodológicos	8
A Normativos	1
Pensar	7
Totales	640

Tabla 30. Figuras de Aprendizaje Evocadas – Matemáticas 9°

Figuras de Aprendizaje Matemáticas/ Institución	011	012	020	032	041	T
10,1	0	0	0	2	0	2
10,1-1	1	1	0	0	0	2
10,1-2	0	1	0	0	0	1
10,1-4	0	0	0	1	0	1
10,2-2	0	0	0	0	1	1
16,1	56	76	80	15	49	276
16,2	8	15	15	10	20	68
16,3-1	3	0	2	0	1	6
16,3-2	86	57	104	28	54	329
16,3-3	6	17	41	4	15	83
16,4	0	1	1	0	0	2
16,5	0	1	0	0	1	2
16,6	0	1	3	0	0	4
17	2	0	1	1	0	4
18	1	0	1	0	1	3
19	0	0	0	2	1	3
NR	3	4	11	29	9	56
Totales	166	174	259	92	152	843

Figuras de Aprendizaje Matemáticas	Totales
ARA/DP	7
AIE	770
Política/Sociedad	4
Nada	3
Expresión Tautológica	3
NR	56
Totales	843

Matemáticas	AIE Matemáticas
AIE de Base	276
Expresiones Genéricas	68
DE solo nombrada	6
Evocación de Contenido	329
Evocación de Capacidad	83
A metodológicos	2
A Normativos	2
Pensar	4
Totales	770

Tabla 31. Figuras de Aprendizaje Evocadas – Ciencias Naturales 9°

Figuras de Aprendizaje Ciencias Naturales/ Institución	011	012	020	032	041	T
10,1	1	0	1	2	0	4
10,1-1	0	1	2	0	0	3
10,1-2	8	1	3	4	2	18
10,1-4	0	0	2	0	0	2
10,2-1	1	0	1	0	2	4
16,1	0	0	3	0	0	3
16,2	6	3	9	7	9	34
16,3-1	0	0	0	0	1	1
16,3-2	100	86	173	36	81	476
16,3-3	1	2	19	0	7	29
16,4	0	1	4	0	1	6
16,5	0	0	0	0	1	1
16,6	0	1	1	0	0	2
17	3	7	5	0	1	16
18	0	0	0	0	1	1
19	0	0	0	1	1	2
NR	6	6	11	30	15	68
Totales	126	108	234	80	122	670

Figuras de Aprendizaje Ciencias Naturales	Totales
ARA/DP	31
AIE	552
Política/Sociedad	16
Nada	1
Expresión Tautológica	2
NR	68
Totales	670

Ciencias Naturales	Totales
AIE de Base	3
Expresiones Genéricas	34
DE solo nombrada	1
Evocación de Contenido	476
Evocación de Capacidad	29
A metodológicos	6
A Normativos	1
Pensar	2
Totales	552

Tabla 32. Figuras de Aprendizaje Evocadas – Ciencias Sociales 9°

Figuras de Aprendizaje Ciencias Sociales/ Institución	011	012	020	032	041	T
10,1	0	0	0	2	0	2
10,1-1	0	1	0	0	0	1
16,1	1	0	0	0	0	1
16,2	0	2	1	2	3	8
16,3-1	0	0	0	0	1	1
16,3-2	19	49	10	1	32	111
16,3-3	1	5	0	0	2	8
16,4	0	0	0	0	0	0
16,5	0	0	0	0	1	1
16,6	0	0	0	0	0	0
17	0	0	2	0	0	2
18	0	0	0	0	1	1
19	0	0	0	1	1	2
NR	26	19	56	53	45	199
Totales	47	76	69	59	86	337

Figuras de Aprendizaje Ciencias Sociales	Totales
ARA/DP	3
AIE	130
Política/Sociedad	2
Nada	1
Expresión Tautológica	2
NR	199
Totales	337

AIE Ciencias Sociales	Totales
AIE de Base	1
Expresiones Genéricas	8
DE solo nombrada	1
Evocación de Contenido	111
Evocación de Capacidad	8
A metodológicos	0
A Normativos	1
Pensar	0
Totales	130

Tabla 33. Figuras de Aprendizaje Evocadas – Ser Ciudadano 9°

Figuras de Aprendizaje Ser ciudadano/ Institución	011	012	020	032	041	T
10,1	3	2	11	3	2	21
10,1-1	25	38	28	13	21	125
10,1-2	14	33	26	13	33	119
10,1-3	0	1	0	2	0	3
10,1-4	2	3	1	0	0	6
10,1-5	2	0	2	0	0	4
10,1-6	0	0	0	0	0	0
10,2	0	0	2	0	2	4
10,2-1	2	6	2	1	4	15
10,2-2	3	0	7	1	2	13
10,2-3	1	0	4	0	1	6
10,2-4	0	0	1	0	0	1
10,2-5	0	0	0	0	0	0
17	8	5	10	1	8	32
18	0	0	3	0	1	4
19	2	1	4	3	5	15
NR	15	10	22	36	19	102
Totales	77	99	123	73	98	470

Figuras de Aprendizaje Ser Ciudadano/Institución	Totales
ARA	278
DP	39
Política/Sociedad	32
Nada	4
Expresión Tautológica	15
NR	102
Totales	470

Tabla 34. Figuras de Aprendizaje Evocadas como lo más fácil de aprender 9°

Lo más fácil de aprender/ Figuras de Aprendizaje						
	011	012	020	032	041	Totales
AVC	0	2	0	0	0	2
ARA/DP	1	1	0	0	0	2
AIE	25	33	37	18	34	147
Política, Sociedad, Religión	0	0	0	0	0	0
Nada/Respuesta Vaga	0	0	1	0	0	1
NR	5	11	18	27	16	77
Totales	36	51	56	45	50	238

Tabla 35. Aprendizajes Intelectuales o Escolares Evocados como lo más fácil de aprender 9°

AIE Institución/Género	011	012	020	032	041	Totales
AIE Básicos	1	0	1	0	1	3
Respuestas tautológicas	1	0	1	0	0	2
Solo lo Nombra	18	26	28	17	24	113
Evoca Contenido	3	5	3	1	8	20
Evoca Capacidad	1	2	3	0	0	8
AIE Metodológico	1	0	0	0	1	2
AIE Normativo	0	0	0	0	0	0
Pensar	0	0	1	0	0	1
Totales	25	33	37	18	34	149

Tabla 36. Disciplinas Escolares Evocadas como lo más fácil de aprender 9°

Disciplinas Escolares	011	012	020	032	041	Totales
Español	6	2	14	4	4	30
Inglés/Otros idiomas	0	7	9	1	4	21
Matemáticas (Algebra)	3	11	10	8	12	44
Ciencias Naturales (Física/Química)	3	6	20	2	4	35
Ciencias Sociales	3	7	4	0	4	18
Totales	15	33	57	15	28	148

Tabla 37. Otras disciplinas Escolares Evocadas como lo más fácil de aprender 9°

Otras Disciplinas Escolares	011	012	020	032	041	Totales
Educación Física y Deporte	3	3	0	1	4	11
Artísticas	4	3	1	1	2	11
Ética	4	0	0	2	1	7
Filosofía	0	0	0	0	2	2
Religión	4	0	0	0	2	6
Educación Sexual	1	0	0	0	0	1
Tecnología	2	1	0	3	3	9
Totales	14	4	0	7	14	39

Tabla 38. Figuras de Aprendizaje Evocadas como lo más difícil de aprender 9°

Lo más difícil de aprender						
	011	012	020	032	041	Totales
AVC	0	2	0	0	0	2
ARA/DP	0	0	0	0	0	0
AIE	39	37	38	27	32	173
Política, Sociedad, Religión	0	0	0		0	0
Nada	2	3	2	5	3	15
NR	3	9	10	18	17	57
Totales	44	51	50	50	52	247

Tabla 39. Aprendizajes Intelectuales o Escolares Evocados como lo más difícil de Aprender 9°

AIE Institución/Género	011	012	020	032	041	Totales
AIE Básicos	0	0	1	0	0	1
Respuestas tautológicas	1	0	4	0	0	5
Solo lo Nombra	31	25	24	26	17	123
Evoca Contenido	7	8	8	1	10	34
Evoca Capacidad	0	2	0	0	4	6
AIE Metodológico	0	1	1	0	0	2
AIE Normativo	0	1	0	0	1	2
Pensar	0	0	0	0	0	0
Totales	39	37	38	27	32	173

Tabla 40. Disciplinas Escolares Evocadas como lo más difícil de aprender 9°

Disciplinas Escolares	011	012	020	032	041	Total
Español	1	0	4	0	6	11
Inglés/Otros idiomas	16	10	7	3	2	38
Matemáticas (Álgebra/Geometría)	24	18	21	19	9	91
Ciencias Naturales (Física/Química)	3	3	9	6	5	26
Ciencias Sociales	0	1	2	0	2	5
Totales	44	32	43	28	24	171
Pensar	0	0	0	0	0	0
Totales	23	15	23	52	28	18

Tabla 41. Otras Disciplinas Escolares Evocadas como lo más difícil de aprender 9°

Otras Disciplinas Escolares	011	012	020	032	041	Total
Educación Física y Deporte	0	1	0	0	0	1
Artísticas	1	0	0	0	0	1
Ética	0	0	0	0	0	0
Filosofía	0	0	0	0	0	0
Religión	0	1	0	0	0	1
Educación Sexual	0	0	0	0	0	0
Tecnología	0	3	0	0	0	3
Totales	1	5	0	0	0	6

E&S

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

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

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