

LUGARES, AGENTES Y RELACIÓN CON EL SABER EN ESTUDIANTES DE 5to Y 9no.
GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN EL SUR-OCCIDENTE COLOMBIANO

Por Armando Zambrano Leal
azambrano@icesi.edu.co azambranoleal@gmail.com
Universidad ICESI. Colombia

RESUMEN

En el marco de una investigación cualitativa e interpretativa sobre diferenciación con el saber en niños y niñas de 5to. y 9no. grado de educación básica en diez instituciones escolares situadas en Cali, Pradera y la Vereda El Cabuyal -Municipio de Santiago de Cali- (Colombia), exploramos el funcionamiento de la teoría cuyo nombre en francés es *rapport au savoir* (RAS). El objeto de esta teoría es la comprensión del sentido de aprender de los sujetos. Las figuras de aprendizaje son las categorías de análisis de la teoría y los balances de saber (*Bilans de savoir*) el instrumento de recolección de la información. Producto de los resultados obtenidos en la investigación, exponemos aquí los lugares y agentes de aprendizaje que a juicio de los estudiantes de estos grados intervienen en su actividad-acción-relación con el saber.

Palabras clave: Agentes de aprendizaje; Lugares de aprendizaje; Saber; Sentido; Sujeto; Fracaso; Éxito.

PLACES, AGENTS AND THE RELATIONSHIP WITH KNOWLEDGE OF 5TH AND 9TH GRADE STUDENTS
IN SOUTH WESTERN COLOMBIA

ABSTRACT

We explored the functioning of the *rapport au savoir* (RAS) theory within the framework of a qualitative and interpretative research project which looked at the differentiation of knowledge in children of 5th and 9th grades of primary school education in educational institutions in Cali, Candelaria and the rural settlement of El Cabuyal. The object of this theory is the comprehension of the sense attributed by the subject to his/her learning. The figures of learning are the categories of analysis of the theory, and the balance of knowledge (*bilans de savoir*) is the instrument that collects the information. As a product of the results of the research project, we will reveal the places and the agents of learning that, according to the students, intervene in their activity-relationship-action with knowledge.

Key words: Agents of learning; Places of learning; Knowledge; Sense; Subject; School success /failure.

INTRODUCCIÓN: LA PROBLEMÁTICA

El fenómeno denominado fracaso/éxito escolar ha sido un objeto construido después de 1950 y esto porque antes de esta fecha se desconocía este fenómeno. (Ireland, 2012: 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 ir añadiendo progresivamente los ámbitos de sexo, origen geográfico, religión, poder político, ingresos, ocupación, etc., con grandes diferencias entre países". (Poy, 2010: 151). Este nuevo fenómeno es producto de grandes estudios estadísticos realizados algunos años después de terminada la Segunda Guerra Mundial. Especialmente, tres son los estudios de los cuales proviene lo que se conoce como la *sociología de las desigualdades escolares* y la *sociología de la transmisión del saber* (Deauvieau y Terrail, 2007) En Francia, el estudio longitudinal financiado por el Instituto Nacional de Estudios Demográficos (INED) el cual buscó conocer los mecanismos aplicados en la orientación de la selección escolar permitió la observación, durante diez años consecutivos, de una cohorte de 17.461 estudiantes que habían terminado el segundo año del curso medio (CM2) equivalente en nuestro sistema escolar al 5to. 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 incidían más y negativamente en los resultados escolares de los niños de clases populares. 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. 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 Plowden (*Children and their Primary schools*) publicado en 1967 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, 1979: 26)

Es de estos y otros informes que nacen las clásicas teorías del fracaso escolar. Del lado británico, surgirá la teoría del déficit cultural y los códigos lingüísticos ampliamente desarrollada por Basil Bernstein y colaboradores. En Francia, emergería la teoría de la reproducción cuya tesis central es la reproducción que genera la institución escolar a través de las posiciones sociales de los padres y su reproducción de los estudiantes y en Estados Unidos se conjugaron las dos vertientes anteriores. Las teorías clásicas de las desigualdades sociales construyeron el fenómeno denominado fracaso/éxito escolar. Este fenómeno reunirá en su seno dos cuestiones importantes que después 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, 2002:340) El fracaso escolar es, desde esta perspectiva, una construcción 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" (Zambrano, 2013). La escuela, desde esta visión, fabrica incluso el ideal de vida. En esta perspectiva, sociólogos como Perrenoud consideran 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 en la naturaleza y amplitud de las desigualdades y, finalmente, el fracaso es también fracaso de la escuela; la fabricación del fracaso se mide en la contradicción entre la intención de instruir y la impotencia relativa de la acción pedagógica prevista. (Perrenoud, 1992: 85)

La organización de los programas escolares por niveles y edades, fijó el ritmo del aprendizaje y aquellos que no logran cumplir o satisfacer las necesidades del aprendizaje a través de las actividades propuestas inmediatamente entran 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 e institucional gobernado por el éxito.

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 generan 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 emprendido diversos estudios para interpretarlo o para solucionarlo. La regla común de este fenómeno consiste en mostrar la intervención de variables exógenas y endógenas. En este orden, hay especialistas que exploran las 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 fracaso escolar y su estudio han conducido a numerosas propuestas. Por ejemplo, la igualdad en el acceso a la educación eje central de las políticas después de 1990 (Reimers, 2002)

Después de 1990 se ha consolidado un sistema de medición y conocimiento de las causas que producen el denominado fracaso/éxito escolar. En el caso colombiano, las pruebas SABER son el instrumento oficial de recolección e interpretación de los resultados que los niños tienen en sus estudios. Estas pruebas miden los niveles de logro de las competencias en las áreas de matemáticas, ciencias, y lenguaje especialmente. En el caso de nuestra investigación, tomamos como referencia los datos del año 2009 pues los resultados del año 2013 salieron publicados cuando ya habíamos terminado la investigación. Los resultados nacionales de las pruebas SABER (Icfes, 2010) muestra que en lenguaje, sólo el 9% de los alumnos de 5° grado de educación básica logran un nivel avanzado, lo que significa que tienen una comprensión amplia de textos cortos, sencillos y cotidianos y pueden relacionar su contenido con la información de otras fuentes (Icfes, *Ibíd.*: 11) En la misma área, sólo el 4% de los niños de noveno grado alcanzan un dominio avanzado (Icfes, *Ibíd.*:12) En el área de matemáticas, el 8% de los alumnos de 5° grado logran un desarrollo avanzado de las competencias (Icfes, *Ibíd.*:13). La situación se presenta más crítica en el noveno grado, pues sólo el 3% de ellos alcanza un desempeño avanzado (Icfes, *Ibíd.*:15) En el área de ciencias, sólo el 7% de niños y niñas de 5° grado tienen desarrollos avanzados en las competencias en esta área y. en noveno grado el 6% de ellos tiene un desarrollo avanzado. Significa lo anterior que más del 90% de los niños de 5° y 9° grado de educación básico tienen serios problemas de conocimiento en lenguaje, matemáticas y ciencias.

En el nivel del departamento del Valle del Cauca 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° grado 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 5to 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 5to 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 en

matemáticas, lenguaje, ciencias naturales o 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 está 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 y los estudios realizados siempre se apoyan en los datos oficiales. A partir de los datos registrados y de la difícil realidad escolar del Municipio de Santiago de Cali, nos formulamos la siguiente pregunta ¿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? 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 (AVC) y los Intelectuales o 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. 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. En el caso específico del presente artículo, nos limitamos a presentar los resultados obtenidos en dos aspectos: los lugares y agentes de aprendizajes que intervienen en el aprendizaje escolar y postulamos que la escuela como institución y los profesores como agentes de aprendizaje intervienen más que la familia o los amigos.

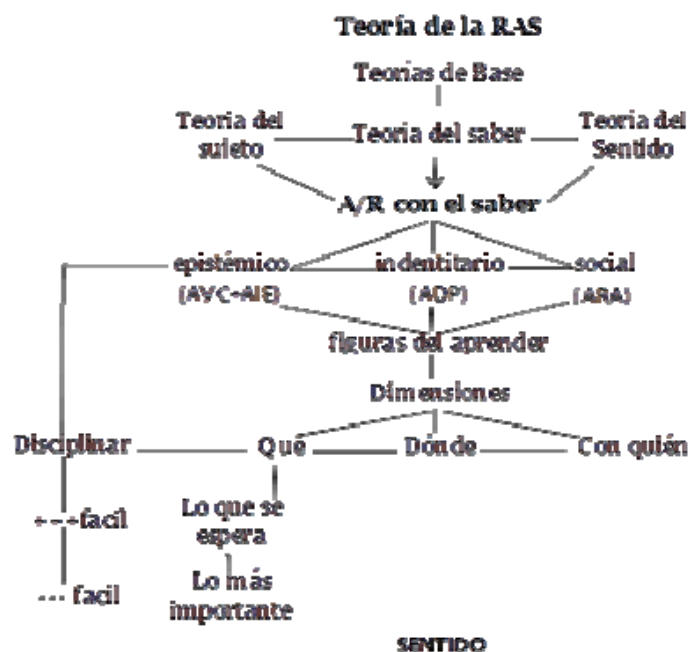
LA RAS TEORÍA DE REFERENCIA

En respuesta a la insuficiente explicación que la teoría de la Reproducción (Bourdieu y Passeron, 1970) tenía sobre el fracaso escolar y más específicamente sobre la cuestión de por qué hay niños y niñas de las clases populares que tienen excelentes resultados escolares, aparece, a mediados de 1980, la teoría conocida en francés como *rapport au savoir* la que hemos traducido en español como actividad-acción-relación al saber. El objeto de esta teoría consiste en conocer el sentido que tiene para un niño el aprendizaje escolar y esto es nombrado como saber. Este objeto ha sido el terreno de las investigaciones de tres equipos. Escuela, Socialización y Colectividades Locales (ESCOL, Universidad Paris 8), el Centro de Investigaciones sobre Educación y Formación (CREF, Universidad Paris X Nanterre) y el de Investigaciones en Didáctica de las Matemáticas del IUFM de Aix en Provence (Kalali, 2007). A partir de la década de 1980 se fija como punto de partida el nacimiento de la teoría (Beaucher, 2013). Particularmente, estos grupos de investigación se han ocupado de operacionalizar la teoría. El primero ha desarrollado la perspectiva antrosociológica, el segundo la clínica y el tercero la antropológica. Los tres equipos de investigación han publicado importantes obras de referencia (Ver, por ejemplo los trabajos de Charlot, Rochex, Bautier, 1992, Charlot, 1997, Charlot, 1999; Beillerot, Mosconi y Blanchard-Laville, 1999; Beillerot, Mosconi y Blanchard-Laville, 2000, Chevillard, 1989; Develay, 2000) La literatura ha permitido el desarrollo posterior de otras investigaciones. Las posiciones teóricas de estos grupos muchas veces son interpretadas como contrarias aunque en su seno reconocen un mismo lenguaje cuando se trata del uso de conceptos como deseo, carácter social, mediación del lenguaje, sujeto, etc. (Kalali, 2007)

Por cuestiones de nuestro interés en la investigación, retuvimos la perspectiva antrosociológica impulsada por el equipo ESCOL y cuya definición de *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 (Charlot, 1997: 94)

La actividad-acción-relación con el saber es, entonces, una teoría que centra su atención en la comprensión del sentido del aprendizaje a través de las relaciones que los sujetos - estudiantes y profesores- tienen con el saber. El saber engloba al aprendizaje pues no se trata de aprendizajes exclusivamente escolares o intelectuales sino también aquellos que estructuran el desarrollo personal del niño o de la niña y los que contribuyen con su identidad. De esta forma, la teoría define tres grandes dimensiones: saberes epistémicos, personales e identitarios (Charlot, 2001). Estas dimensiones están soportadas sobre un análisis cuidadoso de las teorías del sujeto, el sentido y el saber (Charlot, 1997) En el presente gráfico presentamos la estructura de la teoría que hemos elaborado siguiendo las lecturas de los textos del grupo ESCOL.



3. CATEGORÍAS DE LA TEORÍA

Con el fin de conocer el sentido que el saber tiene para un estudiante, el equipo ESCOL define una rejilla categorial donde están consignadas las *figuras del aprender* y sus respectivos indicadores. Estas figuras son: epistémica, identitaria y social. La primera está integrada por los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC) y los aprendizajes escolares o intelectuales (AIE) y 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 (Charlot, 1997: 82-83). La segunda se refiere al desarrollo personal del sujeto y se inscribe en el ámbito de lo identitario (ADP) el que se entiende como 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 (Charlot, 1997) La tercera da cuenta de las relaciones del sujeto y recibe el nombre de aprendizajes relacionales o afectivos (ARA). Esta categoría supone que 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.

Rejilla de codificación Figuras de Aprendizaje (Charlot, 2001)

| Figuras de aprendizaje | Cód. | 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 (mecnografiar, hacer fotos, manejar el computador), silbar, maquillarse |
| | 14 | Actividades Lúdicas | vacaciones, viajes, camping, jugar, divertirse, hacer pan, montar en bicicleta, subir a los árboles, jugar al fútbol (con compañeros), ver televisión, informática como diversión (jugar) |
| | 15,1 | Actividades físicas, deportivas | Deporte, fútbol, nadar, etc. |
| | 15,2 | Actividades artísticas | baile, música, cantar, instrumentos, dibujar, pintar.... |

| | | | |
|---|--------|---|---|
| AIE (Aprendizajes Intelectuales o Escolares) 16 | 16,1 | Aprendizajes escolares de base | leer, escribir, contar |
| | 16,2 | Expresiones genéricas y tautológicas | El saber, cosas interesantes, lo que hay que saber, el programa, los cursos, las materias de la escuela, muchas cosas, cosas del colegio, todo lo que hay que aprender, pocas cosas, todo lo que se... los estudios, la educación, la cultura, la cultura general |
| | 16,3 | Disciplinas escolares | |
| | 16,3-1 | únicamente nombradas | francés, matemáticas, historia (las disciplinas como etiquetas institucionales) |
| | 16,3-2 | Evocación de un contenido | ortografía, gramática, lenguas extranjeras, el cuerpo humano, las fracciones (lo que exprese como mínimo un contenido de saber) |
| | 16,3-3 | Evocación de una capacidad | expresarme, hablar bien, expresarme en inglés, hablar jerga |
| | 16,4 | Aprendizajes metodológicos | Hacer las tareas, corregir, revisar, organizarme, trabajar solo, he aprendido a aprender, a estudiar, a conocer, a instruirme, a trabajar (sólo si es empleo) |
| | 16,5 | Aprendizajes normativos | trabajar bien, aprender bien, escuchar a los profesores, levantar la mano... |
| | 16,6 | Pensar | comprender, tener una opinión, ser crítico, imaginar, reflexionar, tener una mente lógica |
| OTROS | 17 | Política, sociedad, ideología, religión | Lo que pasa en el mundo, evocación de principios o hechos sociales, políticas, evocación del racismo, evocación del estatuto de los jóvenes, religión, del medio ambiente (y lo que evoca una reivindicación en estos dominios) |
| | 18 | NADA | no he aprendido nada |
| | 19 | Expresiones tautológicas (fuera de los AIE) | muchas cosas, la educación |

METODOLOGÍA: LOS BALANCES DE SABER, DISPOSITIVO DE LA TEORÍA

En el marco de nuestra investigación adoptamos 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?” (Charlot, 2001)

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 que atendiera niños y niñas de las clases populares; 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. El carácter de la investigación conserva el anonimato de los sujetos (niños y niñas). Se descartaron los nombres y apellidos reteniendo sólo los datos de sexo, año, edad, grado e institución educativa. 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). 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 5to y 9no. Durante la prueba piloto 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.

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).

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. En total, la muestra fue de 645 niños y niñas de los grados 5° y 9° de educación básica.

Los *Balances de Saber* son un trabajo de develamiento y por tanto de interpretación. Para que las respuestas tengan sentido, hay que reagruparlas, categorizarlas, lo que supone que se hacen elecciones -de manera que la categorización está ligada igualmente a la acción-actividad-relación al saber del mismo investigador. Para que la labor hermenéutica del investigador pese lo menos posible sobre la interpretación de los datos, la categorización retoma, en lo esencial, las figuras de aprendizaje que han sido construidas en el marco de la teoría de referencia retenida en la investigación (RAS). Para el procesamiento de la información elegimos el software ATLAS.ti 7.0.74.0, de carácter cualitativo, como ayuda para la organización de las evocaciones expresadas por los alumnos. Cada evocación es una ocurrencia, por ello, puede suceder que no coincidan el número de sujetos y el número de ocurrencias, puesto que un alumno puede evocar diferentes figuras de aprendizaje, mencionar más de un aspecto que considera importante y expresar varias expectativas frente a lo que ha aprendido. ¿Cómo se organiza el universo del aprender en estos alumnos?, es el horizonte que guía la interpretación de los *Balances de Saber*. Las respuestas que ofrecen los niños y niñas nos permiten aprehender los procesos de construcción, organización, y categorización del mundo que para cada uno, de manera singular, da un sentido a este mundo. Si bien el análisis parte de la palabra singular -lo que evoca cada uno de los sujetos en el momento de la narración, en el tiempo del análisis objetivo- lo que interesa son los procesos por medio de los cuales los individuos, inscritos social y escolarmente, organizan el mundo, dándole un sentido que es el que constituye la acción-actividad-relación con el saber (relación al mundo, consigo mismo y con los otros)

En consecuencia, los balances de saber son tratados como un solo texto, donde buscamos regularidades, que permiten identificar los procesos. En términos de análisis, centramos nuestro interés en: 1) Los aprendizajes que los alumnos evocan -Figuras de Aprendizaje- (¿Qué he aprendido?); 2) los agentes y los lugares que mencionan como fuente de los aprendizajes (¿Dónde?,

¿Con quién?); 3) lo que el alumno declara como importante y lo que dice qué espera; 4) los aprendizajes que evocan en cada una de las disciplinas interrogadas; 5) la relación que establece con las disciplinas de acuerdo con la facilidad o dificultad de sus aprendizajes y 6) Las declaraciones explícitas sobre el saber y la escuela, que presentan evidentemente un interés particular para la investigación. Los datos que siguen a continuación muestran el punto dos -lugares y agentes- de los aprendizajes, objeto del presente artículo.

Lugares y agentes de aprendizaje 5° Educación Básica

Los niños y niñas de 5to grado de educación básica, en las instituciones donde se aplicaron los balances de saber, narran que la familia es el lugar más importante donde se aprenden los saberes relaciones y afectivos (ARA) mientras que la escuela lo es en menor proporción y la ciudad aún más. Los aprendizajes intelectuales y/o escolares (AIE) tienen lugar en la institución escolar y menos en la familia y la ciudad. Los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC) son más evocados en la familia que en la escuela y la ciudad. Respecto a los aprendizajes de desarrollo personal (ADP) tiene una débil evocación. La familia prevalece como el lugar donde tiene un mayor aprendizaje lo relacional o afectivo y es más importante que los aprendizajes intelectuales y escolares. La ciudad no es un lugar prevaleciente en las figuras de aprendizaje.

En cuanto a los aprendizajes relacionales o afectivos (ARA) las evocaciones de los niños de este grado expresan que la familia promueve en ellos la importancia de valorar, la conformidad, las relaciones de armonía (10,1, 10,1-1, 10.1-2). La escuela y la ciudad también lo hacen pero en menor proporción. Respectivamente, estos aprendizajes son: Los valores, valorar, los derechos, ética, talentos, los sentimientos; 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; 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.

Respecto de los aprendizajes de desarrollo personal (ADP) la familia incide en sus aprendizajes porque les enseña la confianza en sí mismo, la autonomía (10,2-1) es decir, ellos aprenden a desenvolverse, ser autónomos, responsables, estar solos, la soledad, tener mi libertad, adaptarme y la escuela lo hace pero en menos proporción. En cuanto a los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC), la familia les enseña a los niños los saberes y saberes hacer de base (11, 12) tales como caminar, comer, hablar, vestirme, arreglarme, amarrarme los cordones, saber la hora, asearme. En estos aprendizajes la escuela interviene muy poco. En cuanto a los aprendizajes escolares o intelectuales (AIE) la escuela les enseña los aprendizajes escolares de base como leer, contar, escribir (16,1)

En cuanto a los agentes de aprendizaje, los niños y niñas de 5to grado evocan a sus padres como los sujetos que más inciden en los saberes relacionales o afectivos (ARA), seguido de los profesores y los compañeros o amigos. Los profesores inciden más en los aprendizajes relacionales o afectivos (ARA) que en los intelectuales o escolares (AIE) pero los padres tiene menos incidencia, según ellos, en estos aprendizajes. El desarrollo del aprendizaje personal (ADP) es más evocado en los padres como los agentes que cumplen un rol en este sentido y menos en los profesores y amigos. Los compañeros tienen menos evocaciones que los padres y profesores en los aprendizajes intelectuales o escolares. Con los padres o en la familia, los niños dicen aprender más cosas de la vida cotidiana (AVC) que en la escuela.

| Lugares | Figura de Aprendizaje | Ciudad | Escuela | Familia | Agentes | Compañeros, Amigos | Profesores | Padres Familiares |
|---------|-----------------------|------------|------------|------------|---------|--------------------|------------|-------------------|
| | ARA | 81 | 130 | 168 | | 43 | 103 | 256 |
| | ADP | 5 | 18 | 19 | | 8 | 15 | 32 |
| | AVC | 16 | 26 | 61 | | 19 | 23 | 94 |
| | AIE | 11 | 143 | 33 | | 13 | 95 | 74 |
| | Totales | 116 | 326 | 285 | | 83 | 236 | 455 |

Tabla 1: Lugares y agentes de Aprendizaje 5°

| Figuras de aprendizaje | Códigos | Lugares | | | Agentes | | |
|------------------------|---------|---------|---------|--------|---------|------------|--------------------|
| | | Familia | Escuela | Ciudad | Padres | Profesores | Compañeros/ Amigos |
| ARA | 10,1 | 22 | 15 | 1 | 23 | 10 | 3 |
| | 10,1-1 | 96 | 79 | 48 | 155 | 58 | 21 |
| | 10,1-2 | 43 | 34 | 21 | 69 | 33 | 17 |
| | 10,1-3 | 2 | 0 | 6 | 3 | 0 | 2 |
| | 10,1-4 | 5 | 2 | 4 | 6 | 2 | 0 |
| | 10,1-5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 10,1-6 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| ADP | 10,2-1 | 14 | 11 | 2 | 15 | 8 | 3 |
| | 10,2-2 | 4 | 3 | 1 | 10 | 5 | 2 |
| | 10,2-3 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 10,2-4 | 0 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 |
| | 10,2-5 | 1 | 1 | 0 | 4 | 1 | 2 |
| AVC | 11 | 24 | 5 | 2 | 43 | 4 | 3 |
| | 12 | 16 | 1 | 0 | 14 | 2 | 1 |
| | 13 | 11 | 4 | 2 | 15 | 2 | 4 |
| | 14 | 5 | 6 | 7 | 13 | 4 | 6 |
| | 15,1 | 1 | 2 | 3 | 6 | 4 | 3 |
| | 15,2 | 4 | 8 | 2 | 3 | 7 | 2 |
| AIE | 16,1 | 15 | 49 | 4 | 32 | 30 | 4 |
| | 16,2 | 1 | 19 | 1 | 3 | 12 | 1 |
| | 16,3-1 | 4 | 24 | 1 | 4 | 11 | 1 |
| | 16,3-2 | 4 | 13 | 1 | 4 | 9 | 1 |
| | 16,3-3 | 5 | 20 | 2 | 12 | 14 | 0 |
| | 16,4 | 4 | 11 | 2 | 10 | 9 | 5 |
| | 16,5 | 0 | 6 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| | 16,6 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 |

Tabla 2: Códigos: lugares y agentes de aprendizaje 5°

Lugares y agentes de aprendizaje 9no. de Educación Básica

Los lugares de aprendizaje de los niños del grado 9° de educación básica muestran como muy importante a la familia pues allí aprenden relaciones afectivas (ARA) Curiosamente, la familia incide poco en los aprendizajes intelectuales o escolares (AIE) así como la ciudad. Familia y escuela son considerados como los lugares donde los niños y las niñas de este grado aprenden cosas para su desarrollo personal (ADP) y lo que tiene que ver con los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC) ellos evocan más a la familia que a la ciudad y a la escuela. Los niños evocan, de estas figuras de aprendizaje que la familia les enseña más a valorar, la conformidad, las relaciones de armonía (10,1, 10.1-1, 10,1-2) y de estos sobresalen los segundos lo que significa que ellos aprenden con sus padres 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. La escuela lo hace pero en menor proporción. Respecto a los aprendizajes de desarrollo personal (ADP) los niños afirman que la escuela les enseña más el aprendizaje de superación de las dificultades (10,2-2) (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) y la familia lo hace menos. Los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC) son enseñados más por la familia que por la escuela y de ella aprenden, por ejemplo, Saberes y saber hacer de base (11) (caminar, comer, hablar, vestirme, arreglarme, amarrarme los cordones, saber la hora, asearme. Tareas familiares (Lavar los platos, limpiar la casa, tender la cama, ocuparme de los niños), los saberes y 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). Finalmente, las evocaciones muestran que los aprendizajes intelectuales o escolares (AIE) en este grado son predominantes en la escuela. Allí ellos aprenden, entre otras cosas, a leer, escribir, contar; (16,1), expresiones genéricas y tautológicas (16,2) como 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; francés, matemáticas, historia (las disciplinas como etiquetas institucionales) (16,3-1) evocación de un contenido (16,3-2) (ortografía, gramática, lenguas extranjeras, el cuerpo humano, las fracciones (lo que exprese como mínimo un contenido de saber); evocación de una capacidad (16-,3-3) (expresarme, hablar bien, expresarme en inglés, hablar jerga); aprendizajes metodológicos (16,4) (hacer las tareas, corregir, revisar, organizarme, trabajar solo, he aprendido a aprender, a estudiar, a conocer, a instruirme, a trabajar (sólo si es empleo) y aprendizajes normativos (16,5) (trabajar bien, aprender bien, escuchar a los profesores, levantar la mano...)

¿Con quién aprenden más los niños de 9no. grado? Según sus narraciones ellos aprenden más los saberes relacionales (ARA), de desarrollo personal (ADP), de la vida cotidiana (AVC) e intelectuales o escolares (AIE) de los padres o la familia que de los profesores y de la ciudad. Sin discusión alguna, prevalecen los aprendizajes relacionales o afectivos (ARA) sobre los intelectuales o escolares (AIE).

| Lugares | Figuras de Aprendizaje | Ciudad | Escuela | Familia | Agentes | Compañeros, Amigos | Profesores | Padres Familiares |
|---------|------------------------|--------|---------|---------|---------|--------------------|------------|-------------------|
| | ARA | 97 | 174 | 212 | | 77 | 100 | 335 |
| ADP | 15 | 64 | 65 | 26 | 31 | 92 | | |
| AVC | 10 | 6 | 32 | 14 | 8 | 57 | | |
| AIE | 26 | 135 | 34 | 26 | 60 | 98 | | |
| Totales | 148 | 379 | 343 | 143 | 199 | 582 | | |

Tabla 3: Lugares y agentes de Aprendizaje 9no.

| Figuras de aprendizaje | Códigos | Lugares | | | Agentes | | |
|------------------------|---------|---------|---------|--------|---------|------------|-----------------------|
| | | Familia | Escuela | Ciudad | Padres | Profesores | Compañeros/ amigos |
| ARA | 10,1 | 55 | 29 | 9 | 62 | 22 | 5 |
| | 10,1-1 | 87 | 68 | 30 | 138 | 39 | 25 |
| | 10,1-2 | 52 | 53 | 26 | 82 | 27 | 24 |
| | 10,1-3 | 2 | 2 | 7 | 11 | 1 | 5 |
| | 10,1-4 | 11 | 17 | 14 | 25 | 7 | 11 |
| | 10,1-5 | 5 | 5 | 6 | 13 | 3 | 4 |
| | 10,1-6 | 0 | 0 | 5 | 4 | 1 | 3 |
| ADP | 10,2-1 | 12 | 7 | 2 | 11 | 1 | 2 |
| | 10,2-2 | 33 | 36 | 8 | 42 | 16 | 14 |
| | 10,2-3 | 13 | 13 | 5 | 28 | 12 | 8 |
| | 10,2-4 | 5 | 5 | 0 | 10 | 2 | 2 |
| | 10,2-5 | 2 | 3 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| AVC | 11 | 18 | 1 | 0 | 33 | 5 | 8 |
| | 12 | 6 | 1 | 0 | 5 | 0 | 1 |
| | 13 | 4 | 2 | 4 | 7 | 2 | 2 |
| | 14 | 1 | 1 | 2 | 6 | 0 | 1 |
| | 15,1 | 2 | 0 | 2 | 2 | 1 | 0 |
| | 15,2 | 1 | 1 | 2 | 4 | 0 | 2 |
| AIE | 16,1 | 11 | 32 | 3 | 32 | 16 | 4 |
| | 16,2 | 5 | 26 | 1 | 7 | 11 | 3 |
| | 16,3-1 | 1 | 19 | 0 | 8 | 9 | 3 |
| | 16,3-2 | 2 | 12 | 2 | 6 | 7 | 2 |
| | 16,3-3 | 5 | 13 | 6 | 12 | 6 | 4 |
| | 16,4 | 3 | 11 | 1 | 6 | 2 | 1 |
| | 16,5 | 1 | 11 | 1 | 3 | 3 | 1 |
| | 16,6 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 |

Tabla 4: Códigos: lugares y agentes de aprendizaje 9no

DISCUSIONES Y PERSPECTIVAS

En el caso particular de nuestra investigación, las figuras de aprendizaje, tal como las hemos integrado de la RAS, nos permitieron comprender el sentido que tiene para los niños el aprendizaje en su constitución como sujetos; lo narrado por ellos se entiende como saber. La teoría postula que la actividad-acción-relación (rapport) con el saber se despliega en la triple relación con el mundo, los otros y consigo mismo. Devenir sujeto es mantener una actividad-acción-relación con el mundo en el que vivimos, los otros y consigo mismo. Ser sujeto es narrar lo que uno es y deviene en un mundo marcado por la presencia de otros sujetos. En la constitución del niño como sujeto el papel de la institución y el rol de los agentes de saber es primordial y esto porque en la sociedad moderna, la transmisión del conocimiento, de una generación a otra, es fundamental. Un aspecto importante en la constitución del sujeto es el lugar que tiene la institución escolar en la formación

personal del niño, en sus aprendizajes cotidianos, en lo relacional y afectivo. Frente a esto, curiosamente, los niños reconocen que la familia es un lugar muy importante en sus aprendizajes de los saberes directamente relacionados con su desarrollo personal (ADP), relacional y afectivo (ARA) y de la vida cotidiana (AV) pero la escuela lo hace menos. Lo que narran los niños de esta última es que ella sólo se limita a los aprendizajes que le competen. Este aspecto mostraría que la institución escolar se preocupa más por los aprendizajes eminentemente escolares y deja de lado o toma en menor consideración los aprendizajes que tienen que ver con el desarrollo personal del niño, su afectividad y lo cotidiano. En esta medida, la institución como lugar de aprendizaje y formación del sujeto interviene muy poco.

En cuanto a los agentes, las evocaciones de los niños dejan ver que los padres tienen mayor incidencia en los aprendizajes relacionales, de desarrollo personal y de la vida cotidiana (ARA, AVC, ADP) que los profesores. En efecto, los datos permiten ver que los niños ven a los profesores como agentes que intervienen muy poco en su constitución como sujetos pues limitan su función formadora exclusivamente a lo puramente intelectual o escolar. Este aspecto llama la atención especialmente porque a los profesores les compete también la formación integral del niño. Otro dato importante consiste en ver el divorcio marcado entre escuela, familia y ciudad. Mientras la escuela se limite a los aprendizajes eminentemente intelectuales o escolares, la formación integral del niño se descuida e incluso esto podría estar explicando los bajísimos niveles de rendimiento escolar que nos muestran los datos de las Pruebas Saber (2009). Esta hipótesis debe ser cuidadosamente explicada especialmente a través de entrevistas a profundidad y esto con el fin de comprender mejor el universo de las narraciones de los niños respecto del saber escolar. Finalmente, los datos muestran que el sentido del aprendizaje en la familia, escuela y ciudad se diferencia y probablemente ellos vean este divorcio como elementos altamente negativos en su formación como sujetos.

BIBLIOGRAFÍA

Beaucher, Chantale. "Contributions à l'opérationnalisation du concept de rapport au savoir" en Nafti-Malherbe, Cathérine y Samson, Ghislain (Dir.) *Rapport au savoir, Revue Esprit Critique*, 2013, Vol. 17, Canadá.

Beillerot, Jacky; Blanchard-Laville. Claudine; Mosconi, Nicole. *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós, 1998.

Pour une clinique du rapport au savoir. Paris: L'Harmattan, 1996.

Beillerot, Jacky ; Mosconi, Nicole; Blanchard-Laville, Claudine. *Formes y formation du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan, 2000.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. *La Reproduction*. Paris: Minuit, 1970.

Charlot, Bernard. *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos, 1997.

Le rapport au savoir en milieu populaire. Paris: Anthropos, 2001.

Charlot, Bernard; Rochex, Jean-Yves; Bautier, Elizabeth. *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin, 1992.

Chervel, André. *Les origines de l'enseignement de la rédaction*. *Le Français aujourd'hui*, n° 70, 1985.

Chevallard, Y. *Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel*. Aix Marseille, IREM, 1989.

Deauvieu Jérôme y Terrail Jean-Pierre. *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris: La Dispute, 2007.

Develay, Michel. "A propos des savoirs scolaires" en *VEI*, Enjeux, N° 123, décembre, 2000.

Fourquin Jean-Claude. "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, 1979.

Gabarró Berbegal, Daniel. *¿Fracaso escolar? La solución inesperada del género y de la coeducación*. Lleida, España: Boira, 2010.

Icfes Pruebas saber, informe ejecutivo en <http://www.icfes.gov.co/investigacion/informes-de-resultados-de-evaluaciones-nacionales/saber-3o-5o-y-9o>, 2010. Consultado el 20 de septiembre de 2013.

Ireland, Vera. *Repensando a escola: um estudo sobre desafios de aprender, ler e escrever*. Brasilia, Unesco, Mec/Inep, 2012.

Kahn Sabine. "La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaire" en *Éducation et francophonie* Vol. 31, N° 1, 2011, pp. 54-66.

Kalali, Faouzia. *Rapport au savoir: bilan sur la place du sujet dans les différents travaux*. Texto presentado durante el simposio «Rapports au(x) savoir(s): du concept aux usages» à l'occasion du Congrès international Actualité de la Recherche en Education et en Formation (AREF) 2007, Strasbourg, 2007.

Lahire, Bernard. "Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire" en Van Zanten, Agnès, *L'École. L'état des savoirs*. Paris: La Découverte, 2000.

Llece/Unesco. *Eficacia Escolar y factores asociados en américa Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, 2008.

Marchesi, Álvaro. "Un sistema de indicadores de desigualdad educativa" en Monográfico *¿Equidad en educación?*, OEA, *Revista Iberoamericana de Educación*, Agosto-Mayo, No 23, 2000, pp. 135-163.

Martínez-Otero Pérez, Valentín. "Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria" en OEA *Revista Iberoamericana de Educación*, No 51, 2009.

Perrenoud, Philippe. "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.

Poy Castro, Raquel. "Efectos del credencialismo y las expectativas sociales sobre el abandono escolar", España, MEC, *Revista de Educación*, Número extraordinario, 2010.

Reimers, Fernando. "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, 2000, pp. 21-50.

Rochex, Jean-Yves. "Echec scolaire et démocratisation: enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche", *Revue Suisse de Sciences de l'Éducation*, 23 (2), 2002.

Zambrano Leal, Armando. *Escuela y saber: figuras de aprendizaje en niños niñas de 5° y 9° grado de educación básica*. Santiago de Cali: Universidad Icesi, fundación Mayagüez, en imprenta, 2013.