

Relación con el saber, Aprendizajes Intelectuales y Escolares (AIE) y Aprendizajes de la Vida Cotidiana (AVC) en estudiantes de 9° grado de educación básica en instituciones educativas del departamento del Valle Del Cauca (Colombia)¹

Relation with Knowledge, Intellectual and School Learning (AIE) and Daily- Life Learning (AVC) in Students in Ninth Grade of Basic Secondary Education in Educational Institutions in the Department of Valle Del Cauca (Colombia)

Samir Arturo Ibarra Bolaños² Jimmy Fabián Pineda Vásquez³

Resumen

El presente artículo da cuenta de los resultados obtenidos en el marco de nuestra investigación realizada en la Maestría en Educación y tiene como base la teoría socio-anropológica conocida como Relación con el Saber. Se buscó indagar cuál es el sentido y la relación que le dan al saber los estudiantes de noveno grado de la educación básica secundaria. Asimismo, se quiso conocer cuáles son los agentes y los lugares que inciden en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, en relación a los aprendizajes intelectuales y escolares (AIE) y a los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC). El método utilizado fue el biográfico-hermenéutico y la técnica de recolección el Balance de Saber.

Palabras clave: Relación con el saber; Aprendizajes intelectuales escolares; Aprendizajes de la vida cotidiana; Método biográfico- hermenéutico

Abstract

This article shows the results accomplished in the framework of our research in the M.A. in Education which is based on the socio-anthropological theory known as relation with knowledge. We sought to investigate about the meaning that nine-grader students of basic secondary education give to knowledge, as well as the relationship they establish with such knowledge. In addition, we want to know which the agents and places that affect the learning process of students are in relation with intellectual and school learning (AIE) and the learning of daily living (AVC). The

method used was biographical-hermeneutical and the gathering technique is known as Balance Knowledge.

Keywords: Relation with knowledge; Intellectual school learning; Daily-life learning; Biographical-hermeneutical method

Introducción

Respecto de la educación en Colombia en los últimos años, han sido más las sombras que se han cernido sobre el sistema y los educandos que las luces; por tal razón surge la necesidad de estudiar y realizar en lo posible un ejercicio de reflexión sobre el contexto educativo del Valle del Cauca (Colombia), y es precisamente eso lo que moviliza este artículo. Enmarcados en la teoría de la RAS o *Rapport au Savoir*, según su nombre en francés, se desenvuelve este largo camino investigativo de corte hermenéutico, cuya pretensión es develar cuál es el sentido que evocan los estudiantes de algunos colegios de Cali y Candelaria (Valle del Cauca), vinculados a los aprendizajes relacionados a la vida cotidiana (AVC) y los aprendizajes intelectuales o escolares (AIE).

Para citar este artículo:

Ibarra, S; Pineda, J.(2016). Relación con el saber, Aprendizajes Intelectuales y Escolares (AIE) y Aprendizajes de la Vida Cotidiana (AVC) en estudiantes de 9° grado de educación básica en instituciones educativas del departamento del Valle Del Cauca (Colombia). En *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, Año 3, No. 3, Febrero 2016 Pp. 93 - 103

Los re-direccionamientos que pareciera haber tenido la escuela y su función social en torno a un “capitalismo académico”, que indica o ubica la importancia en la producción de altos resultados en las pruebas evaluativas estandarizadas nacionales o internacionales, como SABER (nombre que reciben las pruebas establecidas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior “ICFES”), PISA (programa de evaluación internacional de estudiantes, TIMMS (estudio internacional de tendencias en matemáticas y ciencias) o SERCE (segundo estudio regional comparativo y explicativo), entre otros; han permitido que la finalidad propia de educar, que su labor eminentemente formativa se desvirtúe poco a poco, siendo ya parte del pasado. Hoy en día, las instituciones en Colombia se clasifican de acuerdo a sus resultados en las pruebas SABER, a tal punto que se agrupan por niveles de resultados, dejando de lado todos aquellos procesos silenciosos que se llevan a cabo y que son intangibles para un sistema evaluativo colombiano centrado en lo cuantitativo y no en lo cualitativo. Lo anterior genera como consecuencia el establecimiento de conceptos como el fracaso/éxito escolar, que si bien no constituyen el objeto central en este artículo, marcan no obstante la entrada al desarrollo histórico y conceptual que nos permitirá explicar por qué retenemos la teoría de la actividad-acción-relación al saber para nuestro trabajo investigativo.

Asimismo, este escrito tiene por objeto dar cuenta sobre las diversas relaciones que hay entre los aprendizajes intelectuales o escolares (AIE) y los aprendizajes para la vida cotidiana (AVC). Debemos aclarar que nuestro interés es mostrar cuál es el sentido que tiene para el estudiante lo que aprende, con quién lo aprende, dónde lo aprende y qué tanta implicación tiene para su futuro. También podemos clarificar que el sentido deviene relación con el mundo, con los otros y consigo mismo.

Una vez terminada la Segunda Guerra Mundial, y apenas reponiéndose la comunidad internacional de los estragos de dicho conflicto, comienzan a aparecer en algunos países industrializados una serie de estudios que alimentarían la concepción de una corriente conocida posteriormente como la sociología de las desigualdades escolares, la cual tiempo después formula-

ría el concepto del fracaso/éxito escolar. Estos hechos fueron visibles a través de una serie de estudios realizados en varios lugares del mundo. Uno de estos estudios fue realizado en Francia; se conoció como el estudio longitudinal y fue financiado por el INED (Instituto Nacional de Estudios Demográficos) en la década de 1960. En los Estados Unidos, se implementó el *Equality of Educational Opportunity* conocido también como el Informe Coleman, realizado en 1966. En Inglaterra, se desarrolló en el año de 1967 el Informe Plowden (*Children and their primary schools*).

De estos y otros estudios, nacen las diversas teorías del fracaso/éxito escolar. Entre ellas encontramos la *teoría del déficit lingüístico*, propuesta por el lingüista y sociólogo Basil Bernstein (1994). Esta teoría pretendía indagar sobre los códigos culturales y lingüísticos y su impacto en los buenos o malos resultados académicos. Por otro lado, la *teoría de la reproducción*, propuesta por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (2001), plantea que la posición social de los padres define el desenvolvimiento de los hijos en la escuela. Como consecuencia de la desprolijidad de las teorías anteriores para explicar el fenómeno del fracaso escolar, surgen teorías integrales, que aportan otro tipo de miradas a las problemáticas. Ese es el caso de la llamada teoría de la RAS (*Rapport au Savoir*), cuyo nombre no puede traducirse de manera literal al español y que aporta otra mirada de carácter integral al concepto de fracaso escolar. Esta teoría se aplica, entonces, al ámbito educativo con el fin de ir más allá de la visión disciplinar que pareciera envolver a la educación en las últimas décadas y que genera esa brecha entre los que fracasan y los que tienen éxito escolar, sin percatarse de cuál es el sentido que tiene para cada estudiante todo aquello que aprende.

Esa visión integral de la teoría de la RAS, generada por el ámbito antro-po-sociológico se fundamenta, a su vez, en tres grandes teorías que son: la del sujeto, la del sentido y la del saber. Esto le permite plantear tres grandes figuras de aprendizaje. Existe una figura epistémica, formada por los aprendizajes relacionados con la vida cotidiana (AVC) y los aprendizajes intelectuales o afectivos (AIE). Una segunda figura denominada identitaria, donde se encuentran los aprendizajes para el desarrollo personal (ADP) y una tercera figura social donde se hallan los aprendizajes relacionales o

afectivos (ARA). Como el ámbito de la corriente retenida de la teoría de la RAS, liderada por el Profesor Bernard Charlot (1982, 1992, 2001, 2008) y su equipo ESCOL es de corte antro-po-sociológico, es claro que no se aborda solamente lo que el estudiante aprende sino también dónde y con quién lo hace. Estos conceptos en el marco de la teoría de la RAS se denominan dimensiones. En este punto es importante definir cuál es el objeto de la teoría: una vez realizado el ensamble entre la teoría del sujeto, del sentido y del saber, la Relación con el Saber tiene por objeto conocer cuál es el sentido que un sujeto le da al aprender y esto con relación al saber, consigo mismo, con los otros y con el mundo.

Esta investigación corresponde a un estudio de tipo exploratorio, inscrita en la investigación realizada por (Zambrano, 2014a). El objeto de este trabajo es poner la actividad-acción-relación al saber, como ha sido traducida al español la Relación con el Saber, en el contexto escolar regional colombiano, toda vez que tanto la temática, como el problema que aquí se propone, no tienen antecedentes en nuestro país.

Este estudio se inscribe bajo un método biográfico narrativo, puesto que la información se obtiene a partir de la recolección de una serie de narraciones, lo que se denomina dentro de la RAS como evocaciones, de un grupo de estudiantes sobre la relación que estos tienen con el saber y más específicamente sobre la actividad-acción-relación al saber, con relación a los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC) y los aprendizajes intelectuales o escolares (AIE). Esta investigación corresponde a un estudio hermenéutico, ya que lo que se busca es la interpretación del sentido que tienen para los estudiantes los aprendizajes para la vida cotidiana y los aprendizajes intelectuales y escolares, así como la actividad-acción-relación al saber que cada uno de ellos experimenta.

Como técnica de recolección de información y para evaluar la teoría de la RAS en un ambiente escolar, hecho que constituye el objeto central de esta investigación, se aplicaron unos instrumentos denominados Balances de Saber (*Bilan de savoir*). Dicha técnica fue desarrollada por el profesor Bernard Charlot y su grupo ESCOL, e implementada por Armando Zambrano

Leal (2014a, 2014b), en el marco de la investigación que permitió la introducción de la teoría de la RAS a nuestro país.

Partiendo de los resultados obtenidos se formularon las siguientes preguntas: ¿Qué agentes y lugares inciden en los aprendizajes de la vida cotidiana en niños y niñas de 9° grado de dos Instituciones Públicas del municipio de Candelaria- Valle del Cauca? y ¿Qué agentes y lugares inciden más en los AIE de los estudiantes de 9° grado de educación básica en dos instituciones educativas, una privada y una pública?

Para la primera pregunta se plantearon como presupuestos: 1) que los padres y familiares inciden más que los compañeros o los profesores como agentes de los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC); 2) que la familia es el lugar que más incidencia tiene en los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC), por sobre la escuela y la ciudad; 3) que los (AVC) deben jugar un papel más importante en la escuela rural que en la escuela de cabecera municipal. Para la segunda pregunta los presupuestos planteados fueron: 1) que los padres y familiares inciden más que los amigos y los profesores en los aprendizajes intelectuales y escolares (AIE). El núcleo familiar es esencial, ya que la cercanía con el sujeto educable genera una relación más próxima que los amigos y profesores. Esta situación debe influir en la forma cómo el estudiante se relaciona con el saber. Como presupuesto 2), se plantea que la familia es el lugar que más incidencia tiene en los aprendizajes intelectuales y escolares (AIE), por sobre la escuela y la ciudad. La familia genera más aprendizaje para la vida que la escuela y la ciudad, las cuales solo enseñan aprendizajes estrictamente escolares.

La RAS como teoría de base

El logro y el fracaso escolar han sido temas importantes para los estudios que en educación se han realizado a partir del fin de la Segunda Guerra Mundial. Este fenómeno surgió a partir de estudios estadísticos que se desarrollan en tres grandes países: Francia, Inglaterra y los Estados Unidos. Dichos estudios van a ser la base sobre la cual se van a explicar teorías como la reproducción (Bourdieu y Passeron, 2001) y la del déficit lingüístico, bajo el liderazgo de Basil Bernstein

y su grupo de colaboradores. Como respuesta a estas teorías, en 1980 emergió en Francia una nueva teoría conocida como *Rapport au Savoir* - por su sigla en francés RAS- la cual se ha traducido al español como actividad-acción-relación al saber (Zambrano, 2014a), que se opondrá a las primeras teorías. Posicionada la RAS como teoría alternativa, su objeto de estudio es el sentido de los aprendizajes en los estudiantes y esto en relación con el saber, consigo mismo, con los otros y con el mundo.

Al ser la RAS una teoría que aborda el aprendizaje de manera integral, se ha nutrido de aportes desde diferentes áreas del conocimiento. Desde la psicología son importantes las contribuciones realizadas por los profesores Jacky Beillerot, Nicole Mosconi y Claudine Blanchard-Laville (1998, 2000), pertenecientes al grupo CREF (Centro de Investigaciones sobre Educación y Formación), adscrito a la Universidad Paris 10 Nanterre (Francia). La RAS desde la perspectiva antropológica es impulsada por Bernard Charlot, Jean-Yves Rochex y Elizabeth Bautier (1982, 1992, 2001, 2008), pertenecientes al grupo ESCOL (Escuela, Escolarización y Colectividades Locales) de la Universidad Paris 8 Vincennes Saint-Denis (Francia) y desde la didáctica, los aportes han sido impulsados por los profesores Yves Chavellard (1989, 1992, 2003) del IREM d'Aix (Instituto de Investigación sobre la Enseñanza de las Matemáticas), ubicado en Marsella (Francia) y Michel Develay (2000) del ISPEF (Instituto de Ciencias, Prácticas de Educación y de Formación), adscrito a la Universidad Lyon 2 (Francia). Para efectos de este trabajo investigativo, se retuvo la RAS desde la perspectiva antropológica, impulsada por el profesor Charlot y el grupo ESCOL. La RAS desde esta mirada plantea que el sentido se opone a los contenidos, ya que es fundamental entender el qué y el para qué aprende un sujeto. Es por eso que esta teoría se opone al fracaso escolar, ya que permite observar, retener, comprender e interpretar una gran cantidad de aspectos que la teoría tradicional deja a un lado porque no los considera importantes de analizar dentro del proceso educativo de un sujeto (Zambrano, 2014a). Charlot ha desarrollado a través de los años múltiples definiciones sobre la RAS, pero entre estas, la que más condensa y define el objeto de la teoría es la siguiente:

El *rapport au savoir* es la actividad-acción-rel-

ación 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” 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, 2008, p.131)

La RAS desde la perspectiva antropológica se fundamenta en las reflexiones de tres grandes teorías: la del sujeto, la del sentido y la del saber. Cada una de ellas aporta a construir una visión más amplia y general de lo que se debe analizar al estudiar al sujeto y su relación con el saber. “La teoría del sujeto se fundamenta en la sociología francesa de Durkheim, la teoría de la reproducción de Bourdieu, la sociología de la subjetividad de François Dubet y la psicología clínica con orientación analítica desarrollada por el grupo CREF” (Zambrano, 2014a, p. 73). Después de estudiar cada una de las teorías anteriormente descritas donde el sujeto no está presente, Charlot concluye que estas teorías no toman en cuenta al sujeto y que proponen un individuo determinado por las condiciones sociales en las que está inmerso. En este sentido, Charlot recurre a la psicología cognitiva de Lev Vygotsky y a la antropología con el objetivo de poder comprender al sujeto desde su subjetividad y sus relaciones con la sociedad y la cultura. Para Charlot, el sujeto interactúa constantemente con otros en un espacio social específico y que es esta interacción la que le permite construirse a sí mismo, crear una forma particular de comprender el mundo y trascender lo que este le impone. A este respecto, Zambrano (2014a) plantea que por eso la educación es un proceso importante, porque a través de ella, el sujeto interactúa con los otros y con su cultura para constituirse como un sujeto singular, social y político: “Es lograr que sea capaz de educarse y ser educado (...) Educarse es constituirse en sujeto” (p.76).

Por otra parte, la teoría del sentido está íntimamente ligada al saber y a su vez al aprendizaje. El sentido no es aislado; significa que para aprender un saber el sujeto debe encontrarle sentido a la actividad que realiza, es decir, encontrar un por qué y un para qué aprender, ligado a las relaciones con él mismo, con los otros y con el mundo. Al otorgar sentido a los aprendizajes, el sujeto puede movilizar los recursos necesarios (cognitivos, emocionales, materiales) para responder a las situaciones de aprendizaje que se le plantean en la escuela.

La otra teoría que sirvió de base para fundamentar la teoría de la RAS fue la teoría del saber. Desde esta perspectiva es necesario distinguir lo que significa aprendizaje del saber. Con respecto a la cuestión del aprendizaje, es necesario clarificar que aprender es más amplio que el saber en dos aspectos. En primer lugar, hay formas de aprender que no consisten en apoderarse de un saber, entendido este como un contenido de pensamiento. En segundo lugar, cuando se trata de obtener un tipo de saber es necesario que se establezca una relación con el mundo. Este segundo aspecto significa hablar de un sujeto de saber y no de un sujeto epistémico (Zambrano, 2014a). Este aspecto es una pieza clave de la teoría del saber del grupo ESCOL. Para Charlot (2008) “la comprensión del sujeto de saber debe situarse en las relaciones con el mundo y no con un sistema cerrado y arbitrario, separado de lo que sucede en el mundo” (p. 99).

Ya que las figuras del aprender son una parte fundamental de la RAS que permiten conocer el sentido que el saber tiene para el estudiante, el grupo ESCOL creó una rejilla en la cual están las figuras del aprender. Estas figuras se dividen en: epistémico, identitario y social. La primera está compuesta por los denominados aprendizajes de la vida cotidiana (AVC) y aprendizajes intelectuales y escolares (AIE). Los AVC hacen referencia a aquellos aprendizajes que se aprenden por fuera de la escuela; por el contrario los AIE hacen referencia al dominio de un saber-objeto de carácter disciplinar. Las figuras de carácter identitario están relacionadas con los aprendizajes de desarrollo personal (ADP). En este tipo de figuras el sujeto aprende el sentido en su historia, sus ilusiones, sus antecedentes, su visión de la vida, sus relaciones con los demás sujetos, la imagen que tiene

de sí mismo y la que le transmite a los otros. Las figuras de carácter social están relacionadas con los aprendizajes relacionales y afectivos (ARA) y tienen como objetivo explicar las relaciones del sujeto con los otros.

Por otro lado, la RAS desde la perspectiva antropológica ha sido el punto de partida para el desarrollo de múltiples investigaciones en países como Francia, Canadá, Brasil, entre otros. Asimismo, esta perspectiva ha sido abordado desde la educación primaria, secundaria, media, y la educación superior o profesional. En este punto es importante resaltar las investigaciones en la educación básica de Naudy (2008), Venturini (2007) y Capiello y Venturini (2009), Baucher, Baucher y Moreau (2013). En la educación inicial son importantes los aportes de Richard-Bossez (2013). Desde el aspecto etnográfico son fundamentales los aportes de Samson, Guérin-Lajoie, Levesque, Ganon, Gauthier, Cuerrier (2013), quienes centraron la mirada específicamente en el cambio climático y los efectos en los saberes tradicionales de los habitantes del norte de Quebec (Canadá). En referencia a los aportes de la relación con el saber y el vínculo con el fracaso escolar, los trabajos desarrollados por Hernández y Tort (2009) y Hernández y Hernández (2011) han aportaron grandes conocimientos sobre este aspecto.

En Colombia, es importante el trabajo desarrollado por Zambrano (2014a) en la educación básica primaria y secundaria. Este trabajo es una investigación de carácter exploratorio que busca conocer la actividad-acción-relación al saber en estudiantes de quinto y noveno grado a partir de las figuras de aprendizaje que plantea el enfoque socio-antropológico desarrollado por el grupo ESCOL. A partir de este trabajo, se ha desarrollado un artículo llamado “Lugares, agentes y relación con el saber en estudiantes de 5° y 9° grado de educación básica en el sur-occidente colombiano” (Zambrano, 2014b), que es un aporte de este autor a complementar la RAS en Colombia. Por otro lado, existe un estudio que está relacionado con la enseñanza y la relación con el saber en los estudiantes universitarios, desarrollado por Gómez y Alzate (2014). Este artículo encuentra que la respuesta que dan los estudiantes a las exigencias de los saberes enseñados en la universidad depende de la relación con el saber que ellos poseen, así como de sus actitudes o enfoques que esta relación implica.

La RAS ha sido el tema de estudio en los niveles de educación superior. Se han realizado hasta la fecha varios trabajos de grado en la Maestría en Educación de la Universidad Icesi relacionado con la RAS. Estos trabajos fueron realizados por Caicedo (2014), Camacho (2014), Ibarra (2014), Pineda (2014), y Valencia (2014), bajo el liderazgo del profesor Armando Zambrano Leal. Estos estudios se desarrollaron bajo la corriente antropológico-sociológica. Además la teoría de la RAS ha sido el tema de estudio y análisis de muchas tesis de doctorado alrededor del mundo. Tesis como las de Vanhuelle (2002), Ouyang (2008), Demba (2010), Rousset (2011), entre muchas más, han ayudado a fortalecer la teoría y a profundizar en muchos otros campos del conocimiento disciplinar.

Metodología

Para este trabajo investigativo fue necesario recopilar información relacionada con la RAS, revisar los diferentes métodos investigativos acordes a los objetivos de la teoría, buscar las técnicas más comunes para la recopilación de la información y verificar los resultados obtenidos, entre muchas cosas más. Todo trabajo de carácter investigativo debe tener definido el tipo de investigación que se va a utilizar y bajo qué enfoque metodológico se va a realizar. Además debe identificar el contexto de la población analizada, caracterizar a los estudiantes que participarán en la muestra, la forma como se va a procesar la información y el instrumento con el cual se van a recolectar los datos.

Esta investigación tuvo como propósito fundamental conocer e interpretar la teoría de la RAS en cuanto actividad-acción-relación que los estudiantes de 9° grado de la institución educativa pública Julio Caicedo y Téllez, ubicada en la ciudad de Cali; las instituciones educativas públicas Germán Nieto y Marino Salcedo Rengifo, ubicadas en el municipio de Candelaria; y el Colegio Jefferson, ubicado la ciudad de Yumbo, tenían con el saber. Para lograr este objetivo, se quiso conocer cuáles eran los agentes y lugares que incidían en los aprendizajes intelectuales y escolares (AIE) y en los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC), ya que el objeto de este trabajo era analizar la RAS a partir de las evocaciones realizadas

por los estudiantes en cada una de las instituciones y no medir cuantitativamente qué tanto aprende un sujeto en la institución escolar. Este trabajo se abordó desde un enfoque cualitativo.

Ya que las narraciones desarrolladas por los estudiantes evidencian el sentido que para ellos tiene aprender y a su vez nos muestran la relación que el sujeto tiene consigo mismo, con los otros y con el mundo, es importante utilizar un método que analice los resultados a partir de las evocaciones que el alumno hace de lo que aprende, con quién lo hace y en qué lugares lo logra conseguir. El método idóneo para lograr esto fue el biográfico. Una definición que ayuda a comprender este método es la siguiente:

La perspectiva biográfica remite a la utilización de documentos personales y a la opción de un procedimiento de tipo cualitativo para explorar la realidad social y cultural a partir de las situaciones y las representaciones individuales. Asimismo, desde el polo educación-formación el método biográfico cuenta con dispositivos que, representados en la corriente de historias de vida, cuya finalidad es dilucidar proyectos personales y profesionales a partir de la apropiación de una historia personal. Lo biográfico remite, entonces, a la subjetividad e interioridad, como jardín secreto de la individualidad donde las realidades sociales no están presentes sino para servir como decoración. (Delory-Momberger, 2003, p.2)

Para este trabajo de investigación se tomó una muestra total de los estudiantes de 9° grado de educación secundaria de las instituciones educativas anteriormente mencionadas. En ese sentido, se analizaron las narraciones de 252 alumnos en total, de los cuales 56 estudiantes pertenecen a la institución educativa Julio Caicedo y Téllez, 71 estudiantes pertenecen al Colegio Jefferson, 57 alumnos son de la institución educativa Germán Nieto y los restantes 68 estudiantes se encuentran en la institución Marino Rengifo Salcedo. De este total de alumnos, 122 son niños y 130 niñas. En cuanto a la edad, estos estudiantes se encuentran en un rango de edad que va desde los 13 a los 15 años. Para probar la teoría de las RAS en el ámbito escolar,

se utilizó el instrumento de recolección de información elaborado por el grupo ESCOL, el cual se conoce como Balance de Saber (*Bilan de Savoir*). Este instrumento consiste en una serie de cuestiones, las cuales están escritas en una hoja de papel que solicitan a los estudiantes que narren y se manifiestan mediante evocaciones. Las evocaciones son narraciones realizadas por el estudiante en las cuales expresa lo que para él tiene sentido de todo lo que aprende. Cada evocación muestra cómo el aprendizaje ha impactado su esencia, su ser. Para efectos de este trabajo investigativo se tendrá en cuenta la cuestión que fue desarrollada originalmente para el balance de saber por el grupo ESCOL y que se expresa de la siguiente manera:

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? (Zambrano, 2014a, p.19)

El grado escogido para aplicar los instrumentos fue noveno porque es en este año donde se aplican las pruebas SABER- sistema de medición utilizada en nuestro país para medir el conocimiento cognitivo de los estudiantes. Otro motivo por el cual se escogió este grado para recolectar la información es porque el proceso educativo ha trasegado un largo camino, desde sus inicios en la educación inicial. Para este nivel, los estudiantes deben haber adquirido una gran cantidad de saberes conceptuales, impartidos en la escuela, los cuales deben permitir a los sujetos poder desenvolverse de manera idónea en la sociedad. Asimismo, para este grado de educación secundaria, los estudiantes han desarrollado una capacidad de expresar sus ideas de manera escrita. Esto permite que las narraciones que los jóvenes elaboran sean ricas en evocaciones, claras, contundentes, concisas y precisas.

El procedimiento consistió en pasar al estudiante el instrumento de recolección Balance de Saber. Antes de iniciar el ejercicio se le explicaron algunas condiciones básicas para la realización de la actividad pero las

cuales no tenían incidencia en lo que deberían escribir- sólo eran indicaciones de orden y comportamiento. La prueba no tiene límite de tiempo establecido, pero en la implementación se notó que no excedió de una hora.

Los Balances de Saber son narraciones que proporciona información valiosa de lo que para los estudiantes tiene sentido. Esto lo realizan mediante evocaciones, las cuales deben ser interpretadas por el investigador. Para esto, la información recopilada se reagrupa, categoriza y organiza de acuerdo a las necesidades de la investigación. Para que esta actividad hermenéutica del investigador afecte lo menos posible el trabajo de análisis de la información, se debe organizar de acuerdo a las figuras de aprendizaje planteadas en la RAS (Zambrano, 2014a). Toda la información recopilada a partir de la aplicación de los Balances de Saber, en el marco de este trabajo investigativo, fue procesada mediante el software ATLAS.ti 7.0.74.0.

Conclusiones

La actividad-acción-relación al saber es una teoría que permite identificar el sentido que el sujeto le da a eso que aprende, en qué lugares lo realiza y qué agentes intervienen en este proceso. Asimismo, identifica la relación que el sujeto tiene con el saber. Ya que la RAS es una teoría de carácter integral, no se puede analizar los resultados obtenidos sólo a partir del conocimiento o de lo que aprende el estudiante a lo largo de su vida; hay que tener presente otros aspectos que no son tenidos en cuenta al momento de analizar qué ha aprendido el sujeto. Para la RAS el sentido se opone a los contenidos, ya que no es fundamental entender el qué y el para qué aprende un sujeto. Lo que se busca es comprender el sentido de los saberes que aprende en la escuela y para ello, no es importante identificar unos conocimientos teóricos sino cómo y dónde logra el estudiante desarrollar esto, lo cual en las formas tradicionales de medir y evaluar la educación no es tenido en cuenta. Los agentes y los lugares tienen la misma importancia y relevancia que el conocimiento epistémico.

Los Agentes y Lugares en los Aprendizajes Intelectuales y Escolares (AIE)

Con base en los resultados obtenidos, los estudiantes de las instituciones afirman que el agente con el cual aprenden más son los padres, seguidos de los profesores, los agentes no precisados y los amigos. Esa relación cercana que se construye en la familia entre padres e hijos ha permitido afianzar estos y otros conocimientos a través de un lazo afectivo y un trabajo personalizado, con el objetivo de que los jóvenes obtengan una buena educación que les permita poder desenvolverse a lo largo de la vida.

Por otro lado, el lugar de aprendizaje dentro de los AIE que más evocan los estudiantes de ambas instituciones educativas objeto de la muestra es la escuela, seguida de la familia, los lugares no especificados y la ciudad. La escuela sigue teniendo el lugar privilegiado como espacio de enseñanza y aprendizaje de saberes dentro del ámbito educativo colombiano. La familia no ha podido ocupar el lugar que tiene la escuela como el espacio donde se aprende y se adquiere conocimiento. Aunque la familia es el núcleo de la sociedad, no es vista por los estudiantes como el lugar donde pueden desarrollar una mejor relación con el saber.

Asimismo, los resultados obtenidos en el análisis de las instituciones educativas nos llevaron a obtener algunas ideas que complementan el análisis anterior. La primera de estas reflexiones es que los profesores como agentes escolares que aportan en el aprendizaje de los saberes en la escuela no están siendo lo suficientemente importantes para sus estudiantes. Los jóvenes aprenden más con sus padres que con los profesores. Esto debe llevar a reflexionar el papel que están jugando los docentes dentro del proceso de aprendizaje en los estudiantes que forman. La segunda reflexión nos llevó a encontrar que los estudiantes están manifestando en sus evocaciones que la escuela no les está supliendo todas las necesidades de aprendizaje, especialmente lo referente a las disciplinas escolares. Esto se demuestra en que ellos pueden aprender en otros espacios, como la ciudad y la familia. La tercera reflexión nos permitió identificar que los aprendizajes intelectuales y escolares (AIE) tienen una alta evocación en los estudiantes de la institución educativa privada, por encima de la institución educativa pública, lo que demuestra la gran capacidad que tienen estos jóvenes por encima de sus pares de clases populares.

Los Agentes y Lugares en los Aprendizajes de la Vida Cotidiana (AVC)

A partir de los resultados se encontró, con relación a los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC), que los principales agentes los constituyen los padres y familiares, situación que no deja de sorprender puesto que implica la falta de contextualización de nuestro sistema escolar y sus currículos. Una educación académica que prepara al estudiante sólo para pruebas disciplinares y que deja de lado la relación que tienen los estudiantes con este tipo de saberes, no permite una construcción de sentido, lo que podría acercar una visión de fracaso escolar que es una de las ideas que busca combatir una teoría como la RAS. Es precisamente esa actividad-acción-relación con el saber lo que parece no ser tenida en cuenta en los desarrollos curriculares, lo que genera la falta de impacto, la falta de movilización, lo que se traduce en una ausencia de reconocimiento de la importancia de los aprendizajes para la vida cotidiana. En un preocupante segundo lugar encontramos a los profesores, seguidos muy de cerca de los compañeros o amigos. Estos resultados muestran el retroceso del valor del maestro en el proceso formativo de los estudiantes y lo ubica casi que de manera preponderante en un renglón exclusivamente académico.

Definidos los lugares como el sitio donde los niños aprenden, observamos que la teoría de la RAS genera un marco muy interesante para reconocer que los aprendizajes se pueden producir en múltiples lugares, inclusive por fuera del aula de clase. De hecho para la teoría de la RAS, la relación con el saber se genera por la actividad-acción –relación al saber con el mundo, con los otros y consigo mismo, lo que genera cierta itinerancia en los procesos de aprendizaje, eliminando la idea de circunscripción exclusiva al aula y el entorno meramente disciplinar. Con relación a los resultados propiamente dichos, se encontró que el lugar que identifican los estudiantes de las instituciones en cuestión donde se generan los aprendizajes relacionados con la vida cotidiana corresponde a la familia, en un segundo lugar la ciudad y por último la escuela. Estos resultados resultan alineados con los agentes en el sentido de la pérdida de terreno tanto de profesores como de la escuela, en este caso particular. El exceso de conductismo, currículos diseñados sin tener en cuenta el contexto y el no reconocimiento de las diferencias y

necesidades de cada sujeto en particular, lleva a implicar la pérdida de terreno por parte de la escuela. Lo preocupante de los resultados es cómo la ciudad va ganado terreno frente a los aprendizajes que llamamos relacionados con la vida cotidiana (AVC) y la cercanía que esto puede implicar para desarrollar otros tipos de aprendizajes que seguramente no serán benéficos ni para la cotidianidad, ni para el desarrollo social del estudiante. Por otro lado, si bien la familia se fortalece como el principal lugar donde se generan los aprendizajes relacionados con la vida cotidiana (AVC), surgen unas preguntas adicionales ¿Qué pasa con la soledad de nuestros jóvenes en hogares donde padre y madre trabajan?, si la familia se ha perfilado como el principal lugar de aprendizaje de los (AVC), ¿qué incidencia tendrá en la parte social de los estudiantes la disfuncionalidad familiar creciente que experimenta la sociedad moderna? Con relación a lo más importante que expresan los estudiantes que le pueden aportar los (AVC) y lo que esperan de estos aprendizajes, encontramos que piensan que son importantes para la vida diaria, para ser mejor persona, para facilitar sus actividades cotidianas y que aportan en la delimitación de unas costumbres y una identidad. Esperan que estos aprendizajes fueran más encaminados al trabajo, a un oficio y a obtener un empleo. Es por eso que se observa un fuerte interés por el saber hacer específico y todo lo que puede significar para ellos en un futuro. Con relación a los saberes y saber hacer de base, las tareas familiares, las actividades lúdicas y las actividades físicas deportivas, se reconoce su importancia en la parte del desarrollo de cada individuo, mas no se observa conexión entre eso y un beneficio personal, más allá de aprender a desarrollar tareas comunes de nuestra comunidad o de la vida en sociedad.

Asimismo, se esperaría que los AVC tuvieran mayor importancia en la institución educativa rural, con relación a la institución educativa de cabecera municipal. Los resultados mostraron que este supuesto no se cumplió. En todas las fases de análisis de resultados, tanto las evocaciones como los contenidos, no se advirtió dicha tendencia. Por el contrario, los datos recogidos mostraron que en cantidad y contenido son los estudiantes de la institución de cabecera municipal los que les otorgan mayor importancia a los AVC en todas las categorías de este estudio, por encima de sus pares de

la institución educativa rural. Esto se puede interpretar debido a la falta de diseño específico en los planes de estudio y currículos; en un sistema escolar que no es atractivo ni significativo para los estudiantes del campo, el cual no les enseña cosas para el día a día, que aplica programas descontextualizados y a la utilización de instrumentos de evaluación que permiten la consolidación del fracaso escolar y la deserción.

Consideraciones y discusiones finales

De los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC), se puede afirmar que tienen como finalidad permitir unas mejores condiciones de vida, facilitar el desenvolvimiento en la sociedad y preparar al estudiante más allá de unos aprendizajes disciplinares. Sobre los aprendizajes intelectuales y escolares (AIE), podemos decir que constituyen todo el compendio curricular formal que se ha establecido como necesario para alcanzar los niveles de aprobación necesarios, y que además generan el objeto de evaluación que permite diferenciar entre quienes se apropian de ellos y quienes no lo hacen y se encuentran en condición de fracaso.

Un aspecto relevante encontrado en la investigación hace referencia a la disparidad entre las evocaciones para los AVC y los AIE. Observamos que por cada evocación para los AVC, se encontraron siete evocaciones para los AIE. Esta diferencia interpretada a la luz de la RAS implica una carencia de sentido respecto de los AVC. Esto puede indicar una consecuencia de la descontextualización que encontramos en los currículos frente a las necesidades prácticas que los estudiantes esperan de lo que aprenden en la escuela, con relación a la vida cotidiana.

Respecto de los agentes y lugares encontramos que para los AIE, los lugares evocados respectivamente son: en primer lugar la escuela, luego la familia y de ultimo la ciudad. Respecto de los agentes, los padres ocupan el primer lugar en las evocaciones, seguido de los profesores y por último, los amigos; para esta figura encontramos que la escuela es el lugar más importante y los padres de familia ocupan el primer renglón, mostrando un preocupante retroceso de los profesores en ese papel dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Para los AVC, los principales agentes los constituyen la

familia, seguido de los compañeros y en un último lugar encontramos a los profesores; respecto de los lugares, la primera posición la ocupa la familia, en segundo lugar la ciudad y por último la escuela. Esto implica que la familia se encarga de impartir los conocimientos que el estudiante requiere para su vida cotidiana. También se pueden leer estos resultados como que en ausencia de una escuela contextualizada que oriente y alinee lo que se enseña en la escuela y lo que se requiere para la vida cotidiana, la familia se encarga de enseñar estos saberes.

Por último, es necesario unir ahora más que nunca los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC) con los aprendizajes intelectuales o escolares (AIE). Es su alineación lo que puede constituir ese hilo conductor que permita a los estudiantes encontrar sentido entre lo que aprenden y lo que podrían necesitar para facilitar su relación consigo mismo, con los otros y con el mundo que los rodea. También podemos decir que el saber va más allá del acto de aprender, y que todo saber indica un desarrollo, una evolución personal, que otorga una identidad al sujeto. Por ende la relación con el saber debe ser el producto de varios tipos de aprendizaje- ninguno más útil que el otro- y que al ser cada sujeto integral, sea también singular desde su individualidad.

Es entonces la RAS una teoría que no delimita los procesos de enseñanza y aprendizaje; por el contrario, abre puertas, muestra espacios y reconoce al sujeto desde su particularidad, hecho este que constituye una oportunidad para que investigaciones como esta se interesen por la educación que reciben los jóvenes y la relación que ellos establecen con el saber.

Referencias

- Beaucher, C., Beaucher, V., & Moreau, D. (2013). "Contribution à l'opérationnalisation du concept". In Rapport au Savoir, Nafti-Malherbe, Catherine et Samson Ghislain (Comp). *Esprit Critique. Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, Vol. 17. 6-30.
- Beillerot, J., Claudine, B.-L., & Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Beillerot, J., Mosconi, N., & Blanchard-Laville, C. (2000). *Formes y formación del rapport au savoir*. Paris: L' Harmattan.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2001). *La Reproduccion*. Madrid: Popular.
- Caicedo Serrano, J. P. (2014). La RAS (acción-actividad-relación al saber) en niños y niñas de 5° grado de Educación Básica Primaria en el Colegio Jefferson. *Tesis de Maestría*. Universidad Icesi. Cali .
- Camacho Rubiano, H. (2014). Relaciones epistémicas e identitarias con la escritura en estudiantes de noveno grado de una institución pública en Santiago de Cali. *Tesis de Maestría*. Universidad Icesi. Cali.
- Capiello, P., & Venturini, P. (2009). *l'approche socio-anthropologique du rapport au savoir en sciences de l'éducation et en didactique des sciences*. Obtenido de Sciences de l'hamme et de la Société: http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/34/99/33/PDF/Capiello_Venturini_Comparaison_RS_sc_edu_didact_sciences.pdf
- Charlot, B. (1982). "Je serai ouvrier comme papa alors à quoi ca me sert d'apprendre" Echec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir, en GFEN. *Quelle pratiques pour une autre école?* Paris: Casterman.
- Charlot, B. (2001). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris: Anthropos.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Charlot, B., Rochex, J. Y., & Bautier, E. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Chavellard, Y. (1989). *Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel*. Aix Marseille. IREM.
- Chavellard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique. *Reserches en Didactique des Mathématiques*, Vol. N° 12, 73-112.
- Chavellard, 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, 81-104.
- Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et Education*. Paris: Anthropos.
- Demba, J. J. (2010). La face subjective de l' échec scolaire: récits d' élèves gabonais du secondaire. *Tesis doctoral*. Université de Laval (Quebec), Canadá.
- Develay, M. (2000). *A propos des savoirs scolaires*. Obtenido de VEI, Enjeux, N° 123, décembre: <http://www2.cndp.fr/revue-vei/123/02803711.pdf>

- Gómez Mendoza, M. Á., & Alzate Piedrahita, M. V. (2014). *La enseñanza y su relación con el saber en los estudiantes universitarios colombianos*. Obtenido de Scielo Brazil: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2014nahead/aop1391.pdf>
- Hernandez, F., & Tort, A. (2009). *Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber*. Obtenido de Revista Iberoamericana de Educación RIEOEI: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3109Hernandez.pdf>
- Hernández, Fernando (comp). (2011). *¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria*. Obtenido de Recerca, Barcelona: <http://hdl.handle.net/2445/18348>
- Ibarra Bolaños, S. A. (2014). *Aprendizajes intelectuales y escolares (AIE) en estudiantes de 9° grado de educación básica en dos instituciones educativas, una privada y una pública, ubicadas en la ciudad de Santiago de Cali y Yumbo (Colombia)*. Tesis de Maestría. Universidad Icesi. Cali.
- Naudy, G. (2008). *Pour un nouveau rapport, de la capacité à la compétence en histoire-géographie*. Obtenido de Site de Philippe Meirieu: http://www.meirieu.com/ECHANGES/naudy_rapport_au_savoir.pdf
- Ouyang, Y. (2008). *Conflit culturel et rapport au savoir chez les étudiants chinois en chine contemporaine*. Obtenido de Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis: <http://www.bibliotheque-numerique-paris8.fr/fre/notices/103223-Conflit-culturel-et-rapport-au-savoir-chez-les-etudiants-chinois-en-Chine-contemporaine.html>
- Pineda Vásquez, J. F. (2014). *Aprendizajes de la vida cotidiana (AVC) en niños y niñas de 9° grado de educación básica en dos instituciones pública del municipio de Candelaria-Valle del Cauca, en el marco de la teoría de la RAS*. Tesis de Maestría. Universidad Icesi. Cali.
- Richard-Bossez, A. (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 Samson Ghislain (Comp), Esprit Critique., *Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, Vol. 17. 123-135.
- Rousset, F. (2011). *Effets du rapport au savoir sur le choix de formation et la poursuite des études dans l'enseignement supérieur*. Tesis doctoral. Université de Toulouse II Le Mirail, Discipline Psychologie Sociale, Francia.
- Samson, G., Gérin-Lajoie, J., Levesque, E., Ganon, F., Gauthier, Y., & Cuerrier, A. (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 Samson Ghislain (Comp). Esprit Critique. *Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, Vol. 17. 94-109.
- Valencia Serrano, M. (2014). *Acción-actividad-relación al saber y lenguaje escrito en niños de quinto grado de una institución pública del municipio de Candelaria*. Tesis de Maestría. Universidad Icesi. Cali.
- Vanhuelle, S. (2002). *des savoirs en jeu au savoir en « je »*. Médiations sociales et processus de subjectivation en formation initiale d'enseignants. Tesis doctoral. Université de Liège, Bélgica.
- Venturini, P. (2007). *Utilisation du rapport au savoir en didactique de la physique : un premier bilan*. Obtenido de Sciences de l'Hamme et de la Société: http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/28/23/PDF/Venturini_eref_2007.pdf
- Zambrano Leal, A. (2014a). *Escuela y Saber: figuras de aprendizaje en niños y niñas de 5° y 9° grado de educación básica*. Santiago de Cali.: Universidad Icesi.
- Zambrano Leal, A. (2014b). "Lugares, Agentes y Relación con el Saber en estudiantes de 5° y 9° grado de Educación Básica en el Suroccidente Colombiano", Universidad Nacional de Comahue, Argentina. *Revista Pilquen, sección psicopedagogía*, Año XVI, N° 11.

Notas (Endnotes)

1 Este trabajo de investigación fue realizado en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Icesi (Colombia) y como parte del trabajo investigativo liderado por el profesor Armando Zambrano Leal.

2 Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Universidad del Valle. Magíster en Educación, Universidad Icesi. Docente de Ciencias Sociales en la Institución Educativa Regional Simón Bolívar (Florida, Valle, Colombia). saib1981@hotmail.com

3 Licenciado en Química, Universidad del Valle. Tecnólogo Químico, Universidad del Valle. Magíster en Educación, Universidad Icesi. Jefe del departamento de ciencias naturales y Docente de Química en el Colegio Reyes Católicos (Cali, Valle, Colombia). benceno76@gmail.com