

# Relación con el saber: fundamentos de una teoría en ciencias de la educación



## The relationship with knowledge: Theoretical foundations of Education

Armando Zambrano Leal  
azambrano@icesi.edu.co  
azambranoleal@gmail.com

Universidad Icesi  
Departamento del Cauca  
Santiago de Calí. Colombia

Artículo recibido: 18/02/2015  
Aceptado para publicación: 05/03/2015



### Resumen

En el marco de la investigación sobre la relación con el saber en niños y niñas de 5° y 9° grado de educación básica en diez instituciones escolares situadas en Cali, Pradera y la Vereda El Cabuyal-Municipio de Santiago de Cali nos dimos a la tarea de explorar el funcionamiento de la teoría cuya denominación en francés es rapport au savoir (RAS). La importancia de esta teoría reside en que ella busca comprender el sentido de saber de los sujetos y se inscribe en la sociología de la transmisión de los saberes. Como aporte al campo educativo en nuestro país, en este artículo desarrollamos el fundamento de la teoría, su génesis, contexto, objeto, categorías, dispositivos y circulación.

**Palabras clave:** Relación con el saber, fracaso escolar, sociología de la transmisión.

### Abstract

As part of the research of the relationship with knowledge in children of 5th and 9th grades of primary school in ten educational institutions in Cali, Pradera and Vereda El Cabuyal – Municipality of Santiago de Cali – we explored the operation of the theory known as Rapport au Savoir (RAS). The importance of this theory is the comprehension of the subject of learning in connection with the sociology of knowledge transmission. As a contribution to educational fields in our country, in this article we develop the foundations of this theory, its genesis, context, purpose, categories, devices and circulation.

**Keywords:** relationship with knowledge, school failure, sociology of transmission.

---

El presente artículo es resultado de la investigación sobre la relación con el saber en niños y niñas de 5° y 9° grado de educación básica en 10 instituciones escolares de Cali y 2 instituciones escolares de Candelaria y la vereda el Cabuyal. Financiada por la Dirección de Investigaciones de la Universidad Icesi en convenio con la Fundación Mayagüez, Cali-Colombia, año 2013-2015.

## Introducción

Las ciencias de la educación francófona se es una disciplina universitaria cuyo objeto es el estudio del hecho y del acto educativo (Zambrano, 2013, p. 107). Entre las ciencias que configuran el corpus de saber de esta disciplina está la sociología de la educación y especialmente la sociología de la transmisión del saber (Van Haecht, 1992). Sus investigaciones van más allá del estudio del fracaso o éxito escolar contribuyendo con la comprensión de la práctica pedagógica. La cuestión que busca resolver este campo de estudio consiste en conocer si: “¿se pueden conocer las desigualdades sociales frente a la escuela sin interrogar la eficacia diferencial de la transmisión de los conocimientos, sin entrar en lo concreto de las actividades cognitivas que están en el corazón de la actividad escolar?” (Deauvieu & Terrail, 2007, p. 10).

En el marco de esta corriente sociológica encontramos una suma de trabajos importantes como por ejemplo los de Philippe Perrenoud quien demostrará que la excelencia escolar es fabricada tal como se fabrica la locura en el campo psiquiátrico o la delincuencia en el campo judicial (Perrenoud, 1984). Esta línea también la observamos en los trabajos sobre la evolución de las prácticas cotidianas en la escuela maternal ampliamente desarrollada en las investigaciones de Eric Plaisance (1986). Por ejemplo su trabajo sobre el niño, la escuela maternal y la sociedad publicado en 1986 muestra las grandes etapas que sucedieron después de terminada la Segunda Guerra Mundial y cuyo fin no era otro que la gran socialización de la infancia. La Escuela Maternal, después de 1945 estaba orientada a acoger a los niños y niñas de las clases medias y ricas y el modelo educativo promovía la selección y generaba la desigualdad entre niños. El modelo educativo incidía como conjunto de principios en la reglamentación de las prácticas pedagógicas de las institutrices y de sus roles. (Plaisance, 1986, p. 139).

Asimismo, las investigaciones sobre los efectos sociales de la pre-escolarización tal como lo muestran los trabajos de Isambert-Jamati (1984) sobre los efectos niveladores del trabajo autónomo de los estudiantes en la enseñanza del francés se inscriben en la sociología de las transmisiones. De igual modo, los trabajos

de Perrenoud (1985) sobre el carácter elitista de las pedagogías nuevas, los de Favre y Perrenoud sobre la organización del curriculum y la diferenciación de la enseñanza (1985). Las investigaciones sobre la enseñanza de la escritura y la lectura en la institución escolar encontramos otro ejemplo. Bernard Lahire es uno de los sociólogos especializados en esta temática cuyos trabajos muestran cómo se fueron incorporando los saberes escriturales y lectores en el ámbito escolar y hasta dónde las prácticas pedagógicas de la composición y la disertación fue un objeto creado, progresivamente, en el seno de la escuela y que tiene efectos en los logros o fracasos del estudiante (Lahire, 2000). Asimismo, las investigaciones de Chervel dan cuenta de cómo las prácticas de enseñanza de la lengua gestó lo que se conoce como la gramática, saber propio de la institución escolar y no de la lingüística (Chervel, 1985, pp. 93-98).

En general, los problemas relativos a los contextos, los actores y las prácticas escolares definen los nuevos objetos de investigación y gestan una nueva comunidad de sociólogos de la educación interesados por la transmisión del saber. En su conjunto, esta sociología se interesará de modo más directo en las aulas de clases, las prácticas de los profesores, el oficio de ser estudiante y las prácticas pedagógicas (Durut-Bellat & Henrio-van Zanten, 1992, p. 136). Es en el seno de esta corriente que nacerá la teoría conocida como *rapport au savoir*, es contra la ausencia de estudios sobre el sentido de aprender de los estudiantes que el equipo ESCOL (Educación, escolarización y Colectividades Locales, Universidad Paris 8) investigará sobre la relación con el saber.

### La teoría en ESCOL

El equipo ESCOL y en particular el profesor Bernard Charlot, elabora una definición de la RAS en tres momentos. En 1982 él la define como “el conjunto de imágenes, expectativas y juicios que se refieren, a la vez, al sentido y la función social del saber y de la escuela sobre la disciplina enseñada, sobre la situación de aprendizaje y sobre sí mismo” (Charlot, 1982, p. 93). Diez años después él propondrá una variación en los siguientes términos: “la relación con el saber es una relación de sentido y, en consecuencia, de valor entre un individuo (o un grupo) y los procesos o productos del saber” (Charlot & Rochex & Bauthier, 1992, p. 93). Producto del avance de sus investigaciones Charlot la redefine la teoría en los siguientes términos:

La relación con el saber 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, p. 94).

### Fundamento de la teoría: sujeto, sentido y saber

La RAS, en clave antro-po-sociológica, articula y se nutre de la reflexión sobre tres grandes teorías: la del sujeto, la del sentido y la del saber. Con el fin de precisar los elementos de la teoría del sujeto, Bernard Charlot se da a la tarea de estudiar la sociología de Durkheim, la teoría de la reproducción (Bourdieu), la subjetivación de François Dubet y la psicología clínica a orientación psicoanalítica forjada por el grupo CREF (Centro de Investigación en Educación y Formación adscrito a la Universidad Paris X). En cuanto a la primera, él observa que en la sociología de Durkheim se desconoce al sujeto de la filosofía y de la psicología. Para el padre de la sociología francesa, los hechos sociales sólo podían explicarse como hechos sociales y cada vez que un hecho social es directamente explicado por un fenómeno psíquico se puede estar seguro de una falsedad. Frente a esto, Charlot señala que no se puede estudiar los hechos sociales como simple exterioridad del sujeto, pues hacerlo es pensar un psiquismo sin sujeto o más exactamente un psiquismo analizado en referencia a la sociedad y no en relación con el sujeto (Charlot, 1997, p. 37). Esto tiene que ver con el hecho de que para Durkheim la sociedad es una realidad específica y no puede ser reducida a una suma de individuos y los hechos sociales no pueden, en consecuencia, ser explicados a través de los hechos psíquicos. Los hechos sociales para Durkheim son maneras de actuar, pensar y sentir exteriores al individuo los cuales están dotados de un poder de coerción en virtud del cual son impuestos al individuo (Charlot, *Ibid.*, p. 36). Por ejemplo, la noción de representaciones colectivas le sugiere a Durkheim pensar el psiquismo sin referencia al sujeto.

La segunda perspectiva estudiada por Charlot para argumentar su teoría del sujeto es la de la Reproducción forjada por Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron. En especial, de esta teoría analiza el con-

cepto de habitus. Para Bourdieu “el agente social no es un individuo autónomo, plenamente consciente de sus motivaciones (...) los agentes sociales no son como sujetos frente a un objeto el cual sería constituido como tal por un acto intelectual de conocimiento” (*Ibid.*, p. 37). El agente social está dotado de un sentido práctico cuando actúa en una situación dada. Son los agentes quienes actúan y no la estructura social a través de ellos pero lo hacen en función de disposiciones psíquicas que han sido estructuradas socialmente, es decir el habitus (*Ibid.*, p. 37). Para Bourdieu, el habitus es un conjunto de disposiciones psíquicas transferibles y durables, principios de clasificación, visión, división, gustos, etc. Son principios de percepción y de ordenamiento del mundo. Estas disposiciones rigen las representaciones y las prácticas del agente social construidas socialmente. (*Ibid.*, p. 37). Lo que determina y a la vez anula la potencia del sujeto es la posición social del agente y los juegos que el ejecuta gracias a las prácticas. Grosso modo, lo psíquico tiene lugar en la teoría de Bourdieu a través del movimiento de lo exterior al interior lo que sería la subjetividad y de este a la exterioridad y cuya realización serían las prácticas en la posición social. Señala Charlot que en la Miseria del mundo, libro importante de Pierre Bourdieu, existe un intento de salir de la encrucijada del sujeto como exterioridad pero termina encerrado en la posición del agente. Por ejemplo al entrevistar lo que dicen los sujetos sobre el sufrimiento en el mundo, las encuestas no reflejan el psiquismo, el interior del sujeto, sino un sufrimiento, una práctica que los afecta en cuanto afecta su posición en lo social. En síntesis, señala Charlot que la sociología de Bourdieu tiene por objeto las posiciones sociales, los agentes sociales y no puede dar cuenta de las experiencias escolares de los sujetos precisamente porque la posición y las disposiciones son determinantes en el espacio social. En la teoría de la reproducción el sujeto no existe y en consecuencia impide cualquier posibilidad de entender la actividad-acción-relación al saber en el espacio escolar. La sociología de la reproducción da cuenta de las relaciones del saber del agente en un grupo pero no puede hacerlo respecto del sujeto (singular) perteneciente a este grupo. Para Charlot la teoría de la reproducción es legítima y tiene por objeto el estudio de las posiciones sociales, los agentes sociales pero no permite pensar la experiencia escolar, especialmente esta forma que se designa como fracaso escolar. La experiencia escolar es la de un sujeto y una sociología de la experiencia escolar debe ser una sociología del sujeto (*Ibid.*, p. 41).

Al ver las limitaciones de la teoría de la reproducción, Charlot se dirige a la sociología de la subje-

tividad forjada por François Dubet hacia finales de la década de 1990. Este sociólogo consideraba que era impropio reducir la sociología al sólo estudio de las posiciones sociales y que la subjetividad de los actores es el objeto de estudio de la experiencia social (*Ibid.*, p. 41). Esta sociología resume las líneas de la teoría clásica y se opone a ella en los siguientes términos: un estudio de la sociedad como unidad funcional, analiza las funciones sociales de las normas, los valores, intereses que hay en la sociedad. La sociología clásica no se interesa por la subjetividad pues el individuo lo único que hace es interiorizar las normas y los valores sociales. Esta perspectiva clásica es insuficiente para entender los procesos de subjetivación. El conjunto social actual está conformado por tres sistemas que reaccionan en lógicas completamente distintas. Una comunidad estructurada por una lógica de la integración, uno o varios mercados competitivos inscritos en una lógica de la estrategia y un sistema cultural que responde a una lógica de subjetivación (*Ibid.*, p. 42). En estas tres lógicas el actor juega dependiendo de sus intereses y ello presupone un grado de subjetividad fuerte, es decir estructuras de acción definidas y una interiorización de roles, valores y estrategias. El individuo para él es un actor y esto se confunde con el sujeto. Desde esta perspectiva, la experiencia social es la combinación subjetiva de varios tipos de acción según el funcionamiento en los tres sistemas. Este sistema fue aplicado al estudio de los individuos en la escuela y es producto de una investigación sobre las duras experiencias vividas por estudiantes de escuela y del liceo. La importancia de este estudio consistió en comprender que la escuela no podía ser vista desde una sola lógica pues ella también está estructurada por varias lógicas de acción: la socialización, la distribución de competencias, la educación (*Ibid.*, pp. 42-43). El sentido de la escuela no está dado de antemano, es construido por la acción de los actores. Desde esta perspectiva, la experiencia escolar se entiende como “la manera en que los actores, individuales o colectivos, combinan las diferentes lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar” (*Ibid.*, p. 43). La crítica que realiza Charlot consiste en que la subjetividad del individuo es producida según Dubet por la acción estructurante de la institución escolar pues ella funciona en las tres lógicas y las acciones de los sujetos dependen de la imposición de los modos de actuar, hacer, decir, pensar. De ahí que la sociología de la experiencia escolar es un modo de fabricación de la subjetividad. Digamos que en esta perspectiva, la distancia de los sujetos no existe como tampoco una real narración de cada uno pues al fin de cuentas son las lógicas de la institución escolar las que promueven la acción del

actor. En esta perspectiva tampoco la experiencia escolar define con bastante solidez el asunto del sujeto pues el determinismo funcional impide que esto suceda. En la teoría de la subjetivación son las lógicas exteriores las que determinan los modos de acción del individuo y en esto no se diferencia, según Charlot, de la teoría de la reproducción. A fin de cuentas, la sociología tiene dificultad para nombrar al sujeto y cuando lo hace siempre escamotea el asunto pues para ella el mundo social determina el ser del individuo.

Prosiguiendo su análisis, Charlot se desplaza a la teoría del sujeto promovida por el Grupo CREF adscrito a la Universidad Paris 10 (Centro de investigaciones en Educación y Formación). Para ello argumentará sobre el potencial de la psicología pero advierte que no toda la psicología le aporta a la sociología. Una sociología del sujeto no puede entrar en diálogo con una psicología que plantee como principio que toda relación –rapport– consigo mismo pasa por la relación –rapport– con el otro (*Ibid.*, p. 51). Si bien es cierto que el psicoanálisis desarrolla este principio a través de los conceptos que introdujo Freud como identificación, sublimación, Superyó, Lacan desarrolla una teoría donde el otro está en el corazón del sujeto, una relación consigo mismo que es, de otro modo, una relación con el otro. Dice Charlot que el psicoanálisis no detenta el monopolio de este principio pues en Wallon y en Vygostky ya se encontraba planteado. En el primero porque el individuo es esencialmente social. El yo y el otro están estrechamente unidos y se constituyen conjuntamente a partir de un primer estado de distinción. Para el segundo, el sujeto es genéticamente social y esto porque las funciones psíquicas aparecen dos veces a lo largo del desarrollo del niño. Primero, como actividad colectiva, social y en consecuencia como función inter-psíquica y la segunda como actividad individual, como propiedad interior del pensamiento del niño, como función intra-psíquica (*Ibid.*, p. 52). Esto se explica en el lenguaje del niño, el que a diferencia de Piaget, es una forma de intercambio social, diálogo egocéntrico y posteriormente lenguaje interior. Esta interioridad es un modo específico de funcionamiento del psiquismo y no simple interiorización. Si los psicólogos clínicos y psicoanalistas plantean el principio del yo-otro, también lo hace la filosofía y la antropología. Toda relación consigo mismo es también relación con el otro y toda relación con el otro es relación consigo mismo. Es aquí donde reside el principio para construir una teoría del sujeto dado que “cada uno porta en sí el fantasma del otro y porque, inversamente, las relaciones sociales producen efectos sobre los sujetos” (*Ibid.*, p. 52). Asimismo, existe en este principio

fundamental un modo de comprender la experiencia escolar y analizar la actividad-acción-relación al saber: la experiencia escolar es, indisociablemente, actividad-acción-relación sobre sí, los otros (con los profesores, los compañeros) y al saber. (*Ibid.*, p. 52). Así, entonces, la teoría del sujeto en Charlot es la confluencia del mundo social y el mundo psíquico a través del conjunto de actividades-acciones-relaciones que el sujeto establece con los otros, consigo mismo y con el saber.

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

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

La teoría del sujeto en Charlot reconoce la constitución del mundo que antecede al nacimiento del niño y este mundo es transformado en la acción del sujeto. El aprendizaje es la actividad central del niño y es el medio que lo une con los otros, con el mundo y consigo mismo. Este proceso, base fundamental de la

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

El niño se moviliza en una actividad cuando invierte sus energías, hace uso de sí como un recurso importante, es puesto en movimiento a través de los móviles que remiten al deseo, al sentido, al valor. La actividad, entonces, adquiere aquí la dimensión de una dinámica interna. No olvidemos que toda dinámica supone un intercambio con el mundo, en donde el niño encuentra objetivos deseables, medios de acción y aparte de sí mismo, otros recursos. (*Ibid.*, p. 63).

La teoría del sentido impone la necesidad de diferenciar entre actividad, trabajo y práctica. Aunque estos conceptos son intercambiables, no se imbrican de la misma manera frente al objetivo. El trabajo se refiere a la energía empleada, el de práctica a una acción finalizada y contextualizada, confrontada permanentemente a sutiles variaciones (Charlot, 1990). La actividad se refiere al movimiento de un sujeto en relación con el saber y esta actividad se despliega en el mundo y supone trabajo y práctica. Así, entonces, la teoría del sentido supone significar y en particular, significar una cosa respecto al mundo, en relación con otro,

con alguien. El sentido de un enunciado producido por las relaciones entre signos que lo constituyen, signos que tienen un valor diferencial en un sistema. (Charlot, 1997, p. 64). El sentido tiene, más allá del lenguaje y la interlocución, una triple definición.

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

Para apoyar la cuestión del sentido, Charlot acude a Leontiev y su teoría de la actividad. Para Leontiev el sentido de una actividad es la acción/relación entre el objetivo y el móvil, entre lo que incita a actuar y la orientación que establece la acción como resultado inmediato. La relación entre actividad y objetivo permite deducir el sentido a condición de los niveles de logro. Pero dicha relación requiere algo más y esto es precisamente el deseo. De ahí que:

Tiene sentido un acto, un evento, una situación que se inscribe en el nudo del deseo del sujeto. En este aspecto se anida la verdadera cuestión del sentido del aprendizaje de un saber. Es en el orden de la relación sujeto-deseo-saber que emerge el sentido. Pero el sentido varía porque el sujeto cambia en sus interacciones con los otros, con el mundo, consigo mismo. Desde la perspectiva de la teoría del sentido, el sujeto es asumido como un ser humano orientado por el deseo y abierto en un mundo social donde ocupa una posición y es activo. (*Ibid.*, p. 65).

Este sujeto puede ser estudiado pues él se constituye a través de procesos psíquicos y sociales analizables, él se define como un conjunto de relaciones (a sí, a los otros y al mundo) el cual puede ser inventariado y articulado conceptualmente (*Ibid.*, p. 65).

Hasta aquí hemos visto el fundamento de la relación con el saber los entronques de la teoría del sujeto y la del sentido, ahora nos queda situar la teoría del saber. Para entender esta teoría es necesario comprender lo que significa el aprendizaje y sus figuras en Charlot y colaboradores. Hay que distinguir entre la relación con el aprendizaje (forma más general) y la actividad-acción-relación al saber (forma específica de la relación –rapport- al aprender) (*Ibid.*, p. 67). Así, entonces, la cuestión del aprender es más amplia que la del saber en dos sentidos. Primero, hay maneras de aprender que no consisten en apropiarse un saber en

el sentido de un contenido de pensamiento. Segundo, en el momento mismo en que se busca adquirir un tipo de saber, se establecen otros tipos de relación con el mundo. Este segundo aspecto implica hablar de un sujeto de saber y no de un sujeto epistémico. Esta segunda perspectiva deviene un tema clave de la teoría del saber en el equipo ESCOL. El sujeto en relación con el saber es visto por la filosofía clásica en relación con la razón, el espíritu, el entendimiento y sus facultades de aprehender lo que allí circula, acontece, tiene lugar. El sujeto del saber epistémico se sitúa en una región de conocimiento y excluye otras. El laboratorio es, en este sentido, un modo de separación total del mundo, las disciplinas escolares también. El caso del especialista de un conocimiento es el mejor ejemplo del sujeto epistémico. Por este motivo, la comprensión del sujeto de saber debe situarse en las relaciones con el mundo y no con un sistema cerrado y arbitrario, independiente de todo lo que acontece en el mundo. Esto exige conocer la constitución de los saberes diferenciándolos del conocimiento y de la información. Un ejercicio importante de la investigación sobre tipos de saber muestra que clasificándolos se restringe la relación con ellos y en tal ejercicio se anida el poder de circulación, distribución y enseñanza. Esto implica que los saberes escolarizados se transmiten al niño independientemente de los modos de relación que él establezca con el mundo. “Si el saber es relación, su valor y sentido provienen de dicha relación lo que implica e induce su apropiación” (*Ibid.*, p. 74).

### **Categorías de la teoría: figuras del aprender**

Saber epistémico, identitario y social recubren definen el objeto de la teoría. Otro aspecto de la teoría tiene que ver con lo que el sujeto espera y lo que él considera como lo más importante en todo lo que aprende. En el saber epistémico, la teoría permite deducir lo más y menos fácil de un saber disciplinar (escolar). En síntesis, la RAS sitúa tres grandes figuras del aprender. Epistémica, identitaria y social. La primera está integrada por los aprendizajes de la vida cotidiana y los aprendizajes intelectuales o escolares (AVC+AIE), la segunda por los aprendizajes de desarrollo personal (ADP) y la tercera por los aprendizajes relacionales y afectivos (ARA). Ver anexo esquema de la teoría). En el siguiente cuadro se puede observar cada una de las categorías de la teoría.

Dimensión Figura de aprendizaje social	Categorías	Expresiones
Aprendizajes relacionales y afectivos (ARA).	Valores.	Los valores, valorar, los derechos.
	Conformidad.	Tener buenas amistades, amabilidad, comportarme bien, respetar a los padres, profesores, adultos, obedecer, escuchar a los padres.
	Relaciones de armonía.	Vida común, solidaridad, compañerismo, amistades, amor, sexualidad, confianza, franqueza conocer a las personas y los nuevos contextos, ser servicial, ayudar, comunicar.
	Relaciones de conflicto.	Defenderme, pelear, hacerme respetar, insultar, rechazar, celos, odio, desconfianza, mentiras.
	Conocer a las personas y la vida.	He aprendido de la vida, las cosas en la vida, a vivir, a conocer (comprender) a las personas, lo que es importante en la vida.
	Transgresión.	Hacer bobadas, bestialidades, robar, groserías, palabras groseras, no he aprendido nada (si se refiere a la transgresión, a la desobediencia, etc. Pero hay algunos que "no pueden estar clasificados en otro sitio, cuando su sentido dominantes no es el de la transgresión. Por ejemplo a no ser racista se clasifica en 17".

Dimensión de figura del aprendizaje identitario	Categorías	Expresiones
Aprendizajes de desarrollo Personal (ADP).	Confianza en sí mismo.	Confianza en sí mismo, desenvolverse, ser autónomo, responsable, estar solo, la soledad, tener mi libertad, adaptarme.
	Superar las dificultades.	Superar las dificultades, querer, dominar, controlarme, estar tranquilo, la paciencia, ser más maduro, decidir, jamás perder la esperanza, tener éxito, llegar a un objetivo, trabajar duro, trabajar para lograr algo, progresar (todo lo que lleve la marca de cierto voluntarismo).
	Lo que soy.	Lo que soy, mi personalidad.
	Emocionarme, vivir, reír.	Emocionarme, vivir bien, reír, festejar, salir (cuando se refiere a una situación de tipo explosivo; cuando se hace de manera razonable, entonces se clasifica en 14).

Dimensión de figura del aprendizaje epistémico	Categorías	Expresiones
Aprendizajes relacionados con la vida cotidiana (AVC).	Saberes y saber hacer de base.	Caminar, comer, hablar, vestir, arreglarme, amarrarse los cordones, saber la hora, asearme.
	Tareas familiares.	Lavar los platos, limpiar la casa tener la cama, ocuparme de los niños (cuidar a mis hermanitos).
	Saber hacer específicos.	Coser, tejer, arreglar cosas, manejar moto, conducir auto, reparar bicicletas, hacer compras, el nombre de las calles, ocuparme de los animales, mecanografiar, tomar fotos, manejar el computador, silbar, maquillarse.
	Actividades lúdicas.	Vacaciones, camping, jugar, divertirse, hacer pan, montar en bicicleta, subir a los árboles, jugar al fútbol con los compañeros, ver televisión, informática como diversión (jugar).
	Actividades físicas y deportivas.	Deporte, fútbol, nadar, etc.
	Actividades artísticas.	Baile, música, instrumentos, dibujar, pintar.

Dimensión de figura de aprendizaje epistémico	Categorías	Expresiones
Aprendizajes intelectuales Escolares (AIE).	Aprendizajes escolares de base.	Leer, escribir, contar.
	Expresiones genéricas y tautológicas.	El saber, cosas interesantes, lo que hay que saber, el programa, los cursos, las materias de la escuela, muchas cosas, cosas del colegio, todo lo que hay que aprender, pocas cosas, todo lo que sé, los estudios, las educación, la cultura, la cultura general.
	Disciplinas escolares.	
	Únicamente nombradas.	Idiomas, lenguaje, historia, matemáticas (las disciplinas como etiquetas institucionales).
	Evocación de un contenido.	Ortografía, gramática, lenguas extranjeras, el cuerpo humano, las fracciones (lo que exprese como mínimo un contenido de saber).
	Evocación de una capacidad.	Expresarme bien, hablar bien, expresarme en inglés, habar jerga.
	Aprendizajes metodológicos.	Hacer las tareas, corregir, revisar, organizarme, trabajar solo, he aprendido a aprender, a estudiar, a conocer, a instruirme, a trabajar (sólo si es empleo).
	Aprendizajes normativos.	Trabajar bien, aprender bien, escuchar a los profesores, levantar la mano.
	Pensar.	Comprender, tener una opinión, ser crítico, imaginar, reflexionar, tener una mente lógica.
Otros (de AIE).	Política, sociedad, ideología, religión.	Lo que pasa en el mundo, evocación de principio o hechos sociales, política, evocación del racismo, evocación del estatuto de los jóvenes (derechos, deberes), religión, del medio ambiente (y lo que evoca una reivindicación en estos campos).
	Nada.	No he aprendido nada.
	Expresiones tautológicas (fuera de los AIE).	Muchas cosas, la educación.

### Circulación de la RAS

Posicionada la RAS como teoría de referencia en ciencias de la educación, ella ha inspirado un conjunto importante de trabajos de investigación en diferentes países, ha promovido fuertes debates y forjado un campo de estudio muy fecundo en ciencias de la educación (Kalali, 2007). Esta teoría es eminentemente cualitativa e interpreta el sentido del saber a través de las figuras del aprendizaje. En efecto, el asunto del aprendizaje está en la base de la teoría y esto porque “uno no aprende por aprender, por un interés de formación y el placer de la inteligencia o exclusivamente para satisfacer las exigencias del examen, el diploma, la profesión, el futuro” (Terrail, 1997, p. 67). El aprendizaje escolar tiene sus entronques también en las relaciones que un sujeto establece con el medio, las otras personas y consigo mismo. El aprendizaje exige movilización y no exclusivamente motivación. La motivación, tal como lo hemos visto, es un asunto

exterior al sujeto. Como ya señalamos, tres teorías forjan el fundamento teórico de la RAS: la del sujeto, el sentido y el saber.

En sus inicios, la pregunta que se formularon Charlot, Rochex y Bauthier consistió en conocer ¿Para un estudiante de los estratos populares, cuál es el sentido de ir o no a la escuela, de estudiar o no? Lo mismo, para un profesor, ¿Qué sentido tiene para una maestra o un maestro ir todos los días a la escuela a enseñar? (Charlot, 2007). Esta cuestión fue evolucionando, transformándose, precisándose con el tiempo. En 1992, producto de una investigación sobre la relación con el saber en el colegio y en la prolongación de la escuela primaria apareció publicado un libro de referencia: Escuela y saber en los suburbios y en otra parte. (Charlot, Rochex, Bautier, 1992). Cinco años después, los resultados de otra investigación sobre la relación actividad-acción-relación al saber en los liceos profesionales de Saint-Denis, Persan-Beaumont,

Aubervilliers, dio como resultado la publicación de un libro de referencia para la RAS: *Relación con el saber en el medio popular: una investigación en los liceos profesionales de los suburbios* (1997). En esta investigación se aplicaron más de 500 balances de saber y aproximadamente 200 entrevistas semi-directivas a profundidad. Otra investigación importante del grupo ESCOL fue la realizada por Bautier y Rochex sobre los jóvenes del liceo general y tecnológico (1998). En el caso de la relación con el lenguaje, los trabajos de Elizabeth Bautier contribuyen fuertemente con la teoría (Bautier, 2002) así como la investigación de Charlot y Rochex (1996) sobre las dinámicas familiares y la experiencia escolar vistas desde la perspectiva de los padres de estudiantes inmigrantes. Digamos que el acervo teórico y práctico de la RAS en la orientación antro-sociológica está ampliamente situado y su referencia teórica es producto de investigaciones empíricas. La teoría ha sido aplicada en múltiples estudios empíricos e incluso en tesis de doctorado (Vanhuelle, 2002), (Ouyang, 2008), (Demba, 2010), (Rousset, 2011), sólo para citar algunos ejemplos. En el ámbito francés encontramos, entre otras, las siguientes investigaciones: *Relación con el saber y relación con la escuela en las Zonas de Educación Prioritarias* cuyo eje de observación fueron las disciplinas escolares como la matemática (1993). Una investigación sobre el cálculo mental de los estudiantes de segundo grado se inspiró de la RAS y el objeto consistió en observar la evolución de la relación con el saber a través de la enseñanza del cálculo mental en álgebra (Douady, 1994). La apropiación del saber escolar de hijos e hijas de obreros, agricultores y artesanos se propuso como objetivo conocer la dinámica de apropiación del saber en una población de estudiantes. En esta investigación, el sentido de la experiencia escolar fue analizado en términos de valorización/desvalorización en la apropiación del saber para sí y de un saber social (Hardy & Côté, 1986). Una investigación sobre las representaciones de los estudiantes de las escuelas normales y su relación con el futuro profesional y los aprendizajes de la profesión se apoyó fuertemente en la RAS permitiendo comprender el sentido del aprender de los estudiantes en formación magisterial (Compère & Robaey, 2010). Una investigación cuantitativa y cualitativa realizada sobre un grupo de estudiantes del grado 9° de básica secundaria de una escuela de Quebec (Canadá) analizó las formas operatorias de la relación con el saber. Esta investigación comparó, entre otros aspectos, los presupuestos de ESCOL y los del CERF (Baucher & Baucher & Moreau, 2013). Una investigación sobre los saberes tradicionales y su relación con los saberes científicos tuvo lugar en

Canadá a partir de la relación con el saber. Esta investigación etnográfica centró su mirada en el cambio climático y los efectos en los saberes tradicionales de los habitantes del norte de Quebec (Canadá). La investigación se realizó entre el 2007 y 2009 (Samson, et al., 2013). Una investigación realizada entre el año 2011 y el 2012 tuvo por objeto conocer la construcción de los saberes escolares desde la perspectiva de la relación con el saber y tomó como referencia los discursos verticales y horizontales de los profesores en una clase de maternal en Francia. (Richard-Bosse, 2013). El tema de la violencia institucional en las escuelas ha sido objeto también de un análisis a partir de la relación con el saber. Este importante tema -violencia institucional- también ha entrado en el campo de la RAS. Así lo muestra, por ejemplo, la investigación de (Le Moullor, 2013) quien a través de la aplicación de los balances de saber y las entrevistas a profundidad en varias escuelas maternas, se dio a la tarea de conocer la relación con el saber y la violencia institucional en sus formas más amplias (ritmos escolares, instrumentos pedagógicos, el lugar de la institución).

En el ámbito universitario son varias las investigaciones que asumen como enfoque teórico la RAS. Por ejemplo, una investigación sobre las diferencias en el dominio conceptual de los estudiantes y en el análisis del aprendizaje del electromagnetismo da cuenta cómo los estudiantes al inicio de la licenciatura desconocen las formas de relación con el saber y permanecen en el registro de la memoria y, en consecuencia, del aprendizaje para pasar el año (Venturini & Albe, 2002). Igualmente, la investigación sobre las prácticas pedagógicas en la enseñanza superior y la relación con los saberes de estudiantes provenientes de sectores desfavorecidos buscó probar la siguiente hipótesis: para ayudar a los estudiantes universitarios es necesario estudiar la relación que éstos establecen con el saber en general y con la naturaleza específica del saber enseñado, lo que supone que las diversas carencias y dificultades son producto de la manera de ser (relaciones con los otros y consigo mismos) y específicamente las formas de concebir el saber. (Rey, et al., 2005). En la misma perspectiva, una investigación realizada en el marco de la enseñanza de las ciencias y la formación de adultos se propuso verificar la pertinencia de la Relación con el saber en los profesores de ciencias humanas en la secundaria (Therriault & Bader & Ndong, 2013). En el marco de la formación de la educación física y deportiva en un colegio, encontramos, por ejemplo la investigación de Jordan y Terrise (2005) cuyo objetivo consistió en conocer la relación con el saber de profesores y alumnos en la disciplina. Igualmente, una investiga-

ción sobre el saber de los profesores en formación inicial buscó conocer la forma como ellos se apropiaban el saber y la manera cómo viven la formación. El objetivo buscó analizar el sentido que tiene para ellos la realización del trabajo escrito conocido como “informe profesional”. (Brossais & Terrise, 2007). Una investigación sobre el currículo por competencias retomó los aportes de la relación con el saber y se preguntó, en el marco de las reformas curriculares en Quebec ¿En qué medida la nueva caracterización de los estudios, tradicionalmente inscrito en el modelo de la pedagogía por objetivos cambia las relaciones con el saber de los estudiantes en el aula de clase? (Jonnaer, 2008).

Una investigación importante de la relación con el saber y su vínculo con el fracaso escolar es la de Hernández y Hernández (2011). Este investigador y sus colaboradores centran la mirada sobre las diferencias en la relación con el saber de los jóvenes adolescentes en España. Esta investigación adoptó el método biográfico y se apoyó en la teoría que hemos retenido en nuestro proyecto. La investigación sobre el abandono escolar en los jóvenes españoles de Cataluña impulsada por Hernández y Tort (2009) adoptó la RAS para analizar los factores que llevan a los jóvenes a desertar los estudios y conocer las formas de relación con el saber de ellos. Más reciente aún encontramos que en Brasil, un equipo de investigadores entre los que se encuentra el profesor Bernard Charlot impulsó una investigación sobre el placer del aprendizaje en los sectores populares y conjugó lo biográfico y lo historiográfico. Esta investigación centró su mirada sobre el placer y el deseo de aprender, categorías claves de su teoría. Esta investigación fue financiada por la UNESCO (Ireland & Alli, 2007).

En nuestro medio gracias al financiamiento de la Universidad Icesi y la Fundación Mayagüez, se exploró el comportamiento de la teoría –relación con el saber- en una investigación cuya población estuvo constituida por 645 niños y niñas de 5° y 9° grado de Educación Básica en escuelas de Cali, Candelaria y la verdad el Cabuyal ( Municipio de Candelaria, Valle). (Zambrano, 2014). Este ha sido el primer estudio realizado en Colombia y cuya teoría de base fue la relación con el saber de corte antro-po-sociológico. La investigación no buscó explicar por qué fracasan o tienen éxito los estudiantes de estos niveles, sino cuál es el sentido de saber en ellos.

En este orden de ideas, podemos decir que la RAS ha tomado forma y fuerza, pues los estudios sugieren que ella ha trascendido las fronteras francesas. Tal vez en Canadá es donde dicha teoría tiene mayor circulación. En el caso de Brasil, el hecho de que el profesor Charlot resida allí, ha facilitado la tarea pues ha permitido que su teoría circule y sirva de referencia para la investigación.

## Conclusiones

La relación con el saber deviene una teoría importante en el espacio disciplinar de las ciencias de la educación y es un ejemplo de la producción de saber de esta disciplina universitaria. Ella rompe con la sociología tradicional del fracaso escolar, especialmente con la vertiente impulsada por los estudios de la reproducción de Pierre Bourdieu. Como teoría sobre la escuela, se interesa frontalmente por la relación entre sujeto y saber buscando explicar el sentido de aprender en los estudiantes. Ella se nutre de las teorías clásicas del sujeto, el sentido y el saber pero las trasciende en la medida en que se constituye en una teoría de corte biográfico y hermenéutico. Como teoría sobre la educación no restringe la sola mirada al fracaso o el logro escolar, incluso su interés por este fenómeno interesa menos que la experiencia y trayectoria de los sujetos. Sólidamente constituida como teoría de referencia, ella ha logrado circular en múltiples trabajos de investigación incluso fuera de las fronteras francesas. Las dimensiones y categorías le permiten al investigador penetrar las prácticas pedagógicas escolares. Lo que narran los sujetos estudiantes es fuente de saber y esto es importante para el campo pedagógico. Por la restricción y objeto de este artículo nos limitamos a su estructura conceptual y esto sugiere, en un segundo artículo, mostrar el desplazamiento en el campo pedagógico y la manera como se han servido de ellas algunas pedagogías como por ejemplo la diferenciada. Para nuestro medio, la teoría fue importante pues nos permitió conocer las narraciones sobre el saber de los niños y niñas de diez instituciones de Cali y Candelaria. Creemos que ha sido la primera investigación de este corte que se haya realizado y cuyos aportes nos han permitido mostrar lo que los niños y niñas dicen del saber escolar, familiar, barrial pero también lo que para ellos significa aprender, lo que esperan de la escuela, sus profesores, padres y amigos. ©

---

**Armando Zambrano Leal.** Docteur Sciences de l'éducation Université Louis Lumière Lyon 2 France. Profesor invitado de los programas de doctorado en Ciencias de la Educación de la Red de Universidades Públicas de Colombia, Universidad de Los Andes (Mérida-Venezuela) y Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Director de Postgrados en Educación, Universidad Santiago de Cali. Profesor del Doctorado en Ciencias de la Educación Rudecolombia.

---

## Bibliografía

- Bautier, Elizabeth. (2002). «Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés pu didactiques?» *Revue, Pratiques*, 113/114, juin 2002, pp. 41-54.
- Beaucher, Chantal & Beaucher, Vincent & Moreau, Daniel. (2013). «Contribution à l'opérationnalisation du concept de rapport au savoir». In *Rapport au Savoir*, Nafti-Malherbe, Catherine et Samsom Ghislain (Comp.). *Esprit critique, revue international de sociologie et de sciences sociales*, Vol. 17. pp 4-29.
- Brossais, Emmanuelle & Terrisse, André. (2007). Rapport au savoir et mémoire professionnel de l'enseignant-stagiaire en lettres: trois études de cas à l'Iufm Midi-Pyrénées, L? Harmattan Savoir, N° 15, 3, pp. 81-103.
- Charlot, Bernard & Jean-Yves Rochex. (1996). «L'enfant-élève: dynamiques familiales et expériences scolaires», *Le liens Social et politiques*, N° 35, pp. 137-151.
- Charlot, Bernard & Rochex, Jean-Yves & Bautier, Elizabeth. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Charlot, Bernard. (1982). «je serai ouvrier comme papa alors à quoi ça me sert d'apprendre» Echec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir, en GFEN, *Quelle pratiques pour une autre école?*. Paris: Casterman.
- Charlot, Bernard. (1990). «Enseigner, former: logiques du discours constitués et logiques des pratiques», *Revue Recherches et Formation*, N° 8.
- Charlot, Bernard. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris: Anthropos.
- Chervel, André. (1985). *Les origines de l'enseignement de la rédaction*. Paris: Le Français aujourd'hui, N° 70.
- Compère, Dominique & Robaey, Yves. (2010). «Recherche sur les représentations des étudiants des Ecoles Normales relative a leur futur métier d'enseignant et les apprentissages qu'y sont liés». *Revue, Education et Formation*, N° 294, pp.22-29.
- Deauvieu Jérôme & Terrail Jean-Pierre. (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris: La Dispute.
- Demba, Jean-Jacques. (2010). *La face subjective de l'échec scolaire : récits d'élèves gabonais du secondaire*, Thèse de doctorat, Université de Laval (Quebec).
- Douady, Régine. (1994). «Ingénierie didactique et évolution du rapport au savoir: Une chronique en calcul mental, un projet en algèbre à l'articulation collège-seconde», *IREM*, N°15.
- Durut-Bellat Maire & Henrio-Van Zanten, Agnès. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand colin.
- Favre, B. & Perrenoud, Ph. (1985). Organisation du curriculum et différenciation de l'enseignement, in E. Plaisance (dir.) «L'échec scolaire»: Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques, Paris: Ed. du CNRS pp. 55-73.
- Hardy, Marcelle & Côté, Pierre. (1986). «Appropriation du savoir scolaire de fils et de filles d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans», *Revue de Sciences de l'éducation*, Vol XII, N° 3, pp 345-360.
- Hernández, Fernando & Tort Antoni. (2009). «Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación con el saber de los jóvenes», *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, n° 49/8 julio.
- Hernández, Fernando. (Comp.). (2011). *¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria*, Recerca, Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/18348> consultado el 29 de abril de 2014.
- Ireland, Vera. (Coord.) (2007). *Repensando a escola. Um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever*. Unesco, Inep.
- Isambert-Jamati, Viviana. (1984). *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*, Paris: Puf.
- Jonnaer, Philippe. (2008). Perspectives curriculaires contemporaines et changements des rapports aux savoirs, Observatoire des réformes e éducation, Université de Québec, Montreal, Juillet de 2008. <http://www.ore.uqam.ca/> consultado el 23 de abril de 2014.
- Jordan, Isabelle & Terrise, André. (2005). «Rapport au savoir et logique de professionnalisation en formation en EPS à l'IUFM Midi-Pyrénées: deux études quantitative et cliniques», *Revue, Recherche et Formation*, N° 50, pp. 23-38.
- Kalali, Faouzia. (2007). «Rapport au savoir: bilan sur la place du sujet dans les différents travaux», *Actualité de la formation et l'éducation*, Strasbourg.
- Lahire, Bernard. (2000). Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire. En Van Zanten, Agnès, *L'École. L'état des savoirs*. Paris: La Découverte.
- Le Mouillor, Ségolène. (2013). Le primat de la relation éducative dans le rapport au savoir. In *Rapport au Savoir*, Nafti-Malherbe, Catherine et Samsom Ghislain (Comp.). *Esprit Critique, Revue international de sociologie et de sciences sociales*, Vol. 17. Pp 136-147.
- Ouyang, Yuzhi. (2008). *Conflit culture et rapport au savoir chez les étudiants chinois en Chine contemporaine*, Thèse de doctorat, Université de Paris 8.
- Perrenoud, Philippe. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève, Droz.

Perrenoud. (1985). Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires? Réflexions sur les contradictions de l'école active, Genève, Service de la Recherche Sociologique.

Plaisance, Erik. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris: PUF.

Rey, Bernard & Baillet, Dorothee & Compère, Dominique & Defrance, Anne. (2005). Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur et rapport au savoir des étudiants venant de milieux défavorisés, Université Libre de Bruxelles, Faculté de Sciences Psychologiques et de l'Education, Rapport finale.

Richard-Bossez. (2013). Saisir le rapport aux savoirs en actes à l'école maternelle: éléments de réflexion conceptuel et empiriques. In Rapport au Savoir, Nafti-Malherbe, Catherine et Samsom Ghislain. (Comp.). *Esprit Critique, Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, Vol. 17.

Rousset, Fabienne. (2011). *Effets du rapport au savoir sur le choix de formation et la poursuite des études dans l'enseignement supérieur*, Thèse de doctorat, Université de Toulouse II Le Mirail, Discipline Psychologie Sociale.

Samson, Ghislain & Gérin-Lajoie, José & Levesque, Esther & Ganon, François & Gauthier, Yves & Cuerrier Alain. (2013). *Les savoirs traditionnels au service des savoirs scientifiques : limites et défis. Le rôle des Inuits aînés du nord Québécois*. In Rapport au Savoir, Nafti-Malherbe, Catherine et Samsom Ghislain. (Comp.). *Esprit Critique, Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, Vol. 17.

Terrail, Jean-Pierre. (1997). «La sociologie des interactions Famille/Ecole », *Revue Sociétés contemporaines*, No 25.

Therriault, Geneviève & Bader Barbara & Ndong Angoué Christophe. (2013). *L'apport de la notion de rapport(s) au(x) savoir(s) en éducation aux sciences et en éducation initiale et continue des enseignants du secondaire: des exemples au Québec et au Gabon*. In Rapport au Savoir, Nafti-Malherbe, Catherine et Samson Ghislain. (Comp.). *Esprit Critique, Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, Vol. 17. Pp. 70-93.

Van Haecht Anne. (1992). *L'École à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.

Vanhuelle, Sabine. (2002). *Des savoir en jeu aux savoirs en « je »*. *Médiations sociales et processus de subjectivation en formation initiale des enseignants*. Thèse de doctorat, Université de Liège.

Venturini, Patrice & Albe. (2002). Interprétation de similitudes et différences dans la maîtrise conceptuelle d'étudiants en électromagnétisme à partir de leur(s) rapports au(x) savoir(s), *Aster, INRP*, N° 35, pp. 165-168.

Zambrano Lea, Armando. (2014). *Escuela y saber. Figuras de aprendizaje en niños y niñas de 5° y 9° grado de Educación Básica*. Santiago de Cali editorial Universidad Icesi, Fundación Mayagüez, Maestría en Educación.

Zambrano Leal, Armando. (2013). *Las ciencias de la educación en Francia: instituciones, movimientos y discursos*. Bogotá, Editorial Magisterio.

### Anexo

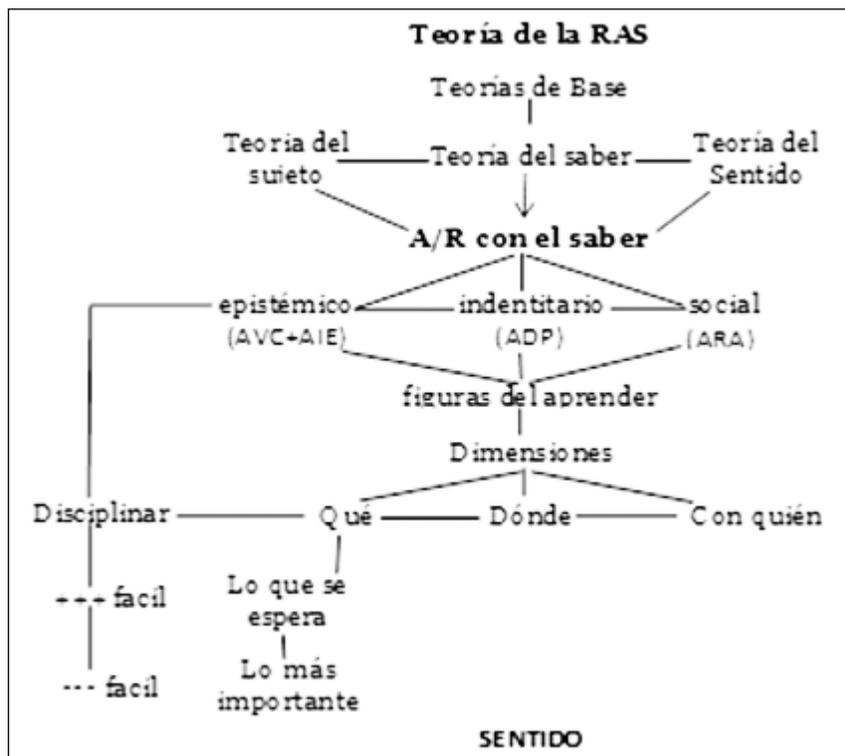


Gráfico 1. Esquema de la teoría.