

**Las Representaciones Docentes Sobre La
“Repitencia” En El Primer Grado De Escolaridad
Primaria: Un Abordaje Cualitativo Del Fenómeno**
**Teacher’s representations about grade repetition in the first grade of
primary school: a qualitative approach of the phenomenon**

María Micaela Villalonga Penna¹

RESUMEN

Este trabajo presenta avances de investigación referidos a las representaciones de los docentes del primer grado de la escolaridad primaria sobre la “repitencia”. Se optó por un abordaje cualitativo. Se realizaron entrevistas en profundidad a docentes de primer grado de escuelas peri-urbana y urbanas de Tucumán. El análisis de los datos se realizó acorde a los lineamientos de la teoría fundamentada emergente, a fin de construir una explicación del fenómeno. Los resultados muestran que: las docentes que definen a la educación de manera unicausal se manifiestan a favor de la “repitencia” y privilegian las interacciones áulicas unidireccionales y dirigidas; y las que consideran a la educación como un proceso complejo definen a la “repitencia” como una situación negativa y dan lugar a interacciones uni y multidireccionales. Esto muestra la necesidad de posibilitar espacios de reflexión sobre representaciones docentes, por sus implicancias en las trayectorias escolares.

Palabras clave: representaciones- docentes- “repitencia”

¹ Lic. en Psicología. Becaria del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán (Categoría: Iniciación, período 2009-2010), Facultad de Psicología, UNT.
micavillalonga@yahoo.com.ar

ABSTRACT

This work presents research advances referred to teacher's representations about grade repetition in the first grade of primary school. A qualitative boarding was chosen for this study. Interviews were realized in depth to teachers of the first grade of sub-urban and urban schools of Tucumán. The analysis of the information was realized chording to the Based Emergent Theory, in order to construct an explanation of the phenomenon. The results show that: teachers who define education as an association of aspects demonstrate to agree with grade repetition and directed classroom interactions; and those ones who consider education as a complex process, define grade repetition as a negative situation and prefer directed and non- directed interactions. This shows the need of considering these representations, because of their implications in school trajectories.

Keywords: teachers- representations- grade repetition

INTRODUCCIÓN

La repitencia constituye una problemática que, lejos de haber sido superada, posee vigencia en nuestro sistema educativo. Estudios nacionales y provinciales revelaron su incidencia a nivel del sistema educativo y los fenómenos a los cuales se asocia: sobreedad, abandono escolar y carencias económicas. Sin embargo, estos datos no dan cuenta de las consecuencias de la repitencia en las relaciones entre los actores educativos. Al respecto, los trabajos del campo educativo que privilegian la noción de representación social, permiten comprender la incidencia de los conocimientos prácticos o ingenuos en los comportamientos de los sujetos. En este sentido, la cuestión a abordar en esta investigación se refiere a las representaciones docentes sobre la repitencia y sus implicancias en las representaciones sobre las relaciones áulicas.

Fariás, Fiol, Kit y Melgar (2007) señalaron que hacer repetir el año a un niño, especialmente el primer grado, pone en riesgo su trayectoria escolar porque ésta

comienza marcada por una experiencia negativa y difícil de revertir. En el año 2006, datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa –DINIECE- (2008) mostraron que la tasa nacional de repitencia era de 6, 60%; la de sobreedad, de 1, 60% y la de deserción escolar, de 1,72%. En el mismo año, la provincia de Tucumán también presentó una tasa de repitencia de 5, 61%; de sobreedad de 19, 33% y de abandono escolar de 1, 72% (Departamento de Planeamiento y Estadística- Ministerio de Educación de Tucumán, 2009). A nivel provincial, en el año 2007, San Miguel de Tucumán tenía una de las tasas más altas de repitencia en escolaridad primaria de la provincia (4, 98%), siendo que, un 9% de los alumnos se inscribían como repitentes en 1° grado, un 8% en 2°, un 7,5% en 3° y un 5, 9% en 4° (DEPMETUC, 2009). En conjunto, estos datos manifiestan las dificultades del sistema educativo nacional y provincial para garantizar las trayectorias escolares y dar respuestas concretas a la diversidad presente en las aulas.

Como fue indicado, la pobreza y las dificultades en las trayectorias educativas han sido relacionadas (Farías et al., 2007). En la región Noroeste de la Argentina, datos del DINIECE (2008) mostraron también, que la precariedad de las condiciones de vida y el bajo nivel educativo en los padres afectan negativamente los itinerarios escolares de los niños (DINIECE, 2008). En la provincia de Tucumán, sobre una población de 1,4 millones de habitantes, el 26,2% posee necesidades básicas insatisfechas - NBI- (Departamento de Estadística y Planeamiento de Tucumán- DEPTUC, 2008). Si se estima también que, la población infantil asciende a 217.000 menores, el 68,7% de ellos- 149.000 niños- poseen NBI (DEPTUC, 2008).

Si bien los datos estadísticos permiten dimensionar la problemática a nivel del sistema educativo nacional y provincial, no dan cuenta de las implicancias a nivel de las relaciones entre docentes y alumnos. Siguiendo a Morin (1997) la repitencia puede ser considerada como un fenómeno complejo cuyo abordaje implica la coexistencia de múltiples aspectos, algunos más visibles como lo demuestran las estadísticas y, otros más ocultos. En relación a éstos últimos, se considera que los enfoques teóricos que hacen intervenir las representaciones y las relaciones entre los sujetos educativos, podrían contribuir a su esclarecimiento (Jodelet, 1984; Maddonni

y Aizecang, 2000; Schlemenson, 1996). A su vez, a la luz de estas perspectivas, cabe preguntar ¿cómo se representan y definen este fenómeno las docentes?, ¿qué causas identifican?, ¿cómo incide el rótulo de alumno repitentes a nivel de las expectativas docentes y en la percepción de la relación docente- alumno?, ¿cómo perciben las docentes las relaciones entre los niños repitentes y sus pares?

En este sentido, desde un enfoque psicosociológico, Michel Gilly (1984, 2002) señaló la importancia de los estudios centrados en las representaciones recíprocas entre maestros y alumnos y en las relaciones que se dan en el aula. En esta línea, los aportes de Postic (2000) destacaron la relación existente entre las representaciones y las relaciones educativas, es decir, las relaciones sociales que se establecen entre docentes y alumnos, para el cumplimiento de objetivos educativos en una institución. Señaló cómo las representaciones recíprocas que se forman los actores educativos inciden en las modalidades de comunicación, en la construcción de normas explícitas e implícitas, en las expectativas recíprocas, en los status asignados y en el juego de reforzamientos positivos y negativos en las prácticas educativas (Postic, 2000).

Diversos autores han señalado que, dada la asimetría en las relaciones docente- alumno, los enseñantes poseen mayores posibilidades de construir a sus aprendientes y de definir la modalidad relacional (Kaplan, 2008; Postic, 2000; Tenti Fanfani, 2004). Esto da cuenta de la relevancia de las representaciones docentes ya que, si bien las clasificaciones o categorizaciones permiten estructurar el entorno físico y social para poder situarse y orientarse en éste, los rótulos atribuidos pueden determinar las expectativas y la modalidad de las relaciones. Por ello, cuando un niño es “etiquetado” o “rotulado” de un modo se esperarán de él o no determinadas cosas y esto puede dificultar su acceso a otro estado diferente de aquel en el cual se encuentra (Postic, 2000). Además, en función de las representaciones que el docente se forme acerca de sus alumnos, sanciona positiva o negativamente las intervenciones espontáneas y solicitadas de determinados alumnos; da lugar a comunicaciones unidireccionales basadas en intervenciones predominantemente cerradas (docente pregunta- alumno responde) o a comunicaciones

multidireccionales; favorece relaciones de dependencia; posibilita la estructuración de normas formales o explícitas y de normas informales o implícitas en las interacciones. En tanto el docente es capaz de anticiparse a la respuesta de sus alumnos, el funcionamiento mismo de la relación puede facilitarle la selección de aquellos que responderán correctamente, permitiéndole así mantener su imagen de “buen enseñante” (Perrenoud, 1996; Postic, 2000).

En la misma dirección, Perrenoud (1996) propuso que los juicios de excelencia y los de fracaso son fabricados en el sistema educativo, es decir que, son representaciones socialmente construidas. Las organizaciones poseen el poder de evaluar las conductas y de construir una representación legitimada que pasa a ser la realidad. Así, la excelencia y el fracaso escolar no son características intrínsecas de las conductas humanas, sino que, suponen que determinadas conductas se relacionen con una norma y sean clasificadas en función de la misma. Esta relación se produce en la mente de las personas y depende de su representación de las conductas, de su interpretación de las normas y del marco en el cual se desenvuelven sus interacciones sociales.

Las categorizaciones que un docente hace de sus alumnos pueden tener consecuencias en la historia personal del niño y en sus trayectorias escolares porque el alumno construye su identidad bajo la mirada del maestro y de los compañeros (Gilly, 2002; Postic, 2000). Por ello Perrenoud (1996) señaló que, situar a un individuo sobre o por debajo de la norma, implica establecer igualdades y desigualdades e incluir al sujeto en una jerarquía determinada y, esto puede conducir a simplificaciones dicotómicas del tipo buen alumno- mal alumno.

De este modo, los propósitos centrales de este trabajo son: a) reconstruir las representaciones docentes sobre la repitencia y sobre los alumnos repitentes y, b) describir la incidencia de las representaciones docentes en las expectativas acerca de los niños repitentes y en las representaciones sobre las relaciones áulicas.

MÉTODO

Se optó por un abordaje metodológico cualitativo ya que éste resulta apropiado para conocer los significados que las personas asignan a sus experiencias. La producción que emerge así, resulta de la visión particular que poseen los actores sociales sobre los acontecimientos. El trabajo se llevó a cabo en dos escuelas, una peri-urbana del departamento capital -San Miguel de Tucumán- y, otra urbana del departamento Yerba Buena. El muestreo fue de tipo teórico ya que la recolección de los datos y la teoría emergente fueron guiando la conformación de la muestra: participaron 10 maestras de primer grado de primaria, 3 de ellas con 6 años de experiencia docente, 3 con 7 años y 4 con 10 años. La obtención de información se realizó a partir de entrevistas en profundidad a docentes. Esta investigación se basó en los lineamientos de la Teoría Fundamentada de tipo emergente, en la cual la construcción de la teoría que da cuenta del fenómeno se da a partir de los datos (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2000).

A partir de datos del Departamento de Estadísticas del Ministerio de Educación de Tucumán (2009) se seleccionaron dos de las escuelas con mayor cantidad de alumnos repitentes en la escolaridad primaria. Se contempló que los datos estadísticos sitúan el porcentaje más alto de repitencia en el 1° grado de la escolaridad primaria (DEPMETUC, 2009) y se constató que las escuelas seguían esta tendencia. En la primera escuela, de 89 niños 17 repetían y, en la segunda, de 96 niños 19 repetían (DEPMETUC, 2009). En los primeros acercamientos a las instituciones educativas se acordó con los directivos: a) la autorización para realizar este estudio; b) en qué grados se llevaría a cabo el trabajo de campo; c) los términos de devolución de los resultados obtenidos. Asimismo, se tomó contacto también con las docentes a ser entrevistadas. La estancia total en el campo fue de veinte días hábiles en cada institución educativa.

Se realizaron tres entrevistas en profundidad a cada una de las docentes, basadas en un guión que incluyó las temáticas principales según los objetivos de este estudio, y temáticas periféricas vinculadas a éstos (Marrandi, Archenti y Piovani, 2007). Cada entrevista tuvo una duración de sesenta minutos. Luego de realizar la primera entrevista, se procedió a desgrabarla, transcribirla en un procesador de textos

y analizarla buscando categorías preliminares. Posteriormente se realizaron la segunda y la tercera entrevista, refinando cada vez más la búsqueda de categorías, hasta llegar a la saturación. Para ello se utilizó la estrategia de comparación constante, que posibilitó extraer las representaciones reiterativas en el discurso. Finalmente, se identificaron temas generales (diez) y la relación entre ellos permitió generar hipótesis y construir una explicación del fenómeno (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2000). Los temas y categorías encontradas se sometieron a la evaluación de dos expertos en el tema, externos a esta investigación.

RESULTADOS

Se presentan a continuación los temas y las categorías que éstos comprenden, encontrados en las entrevistas en profundidad a docentes:

- 1) Representaciones docentes sobre la educación: enunciados sobre el enseñar y el aprender, qué aspectos involucran (afectivos, cognitivos, biológicos) y los contextos en que esto ocurre (escolar y familiar).
- 2) Representaciones docentes sobre su rol: imágenes acerca de los comportamientos esperados socialmente, del status docente en la sociedad, de los aspectos satisfactorios e insatisfactorios del quehacer docente.
- 3) Representaciones docentes sobre el rol de alumno: imágenes sobre los comportamientos esperables en relación al aprendizaje de contenidos curriculares transmitidos por el docente, a lo comportamental y a las diferencias entre buenos y malos alumnos.
- 4) Representaciones docentes sobre la repitencia: descripciones docentes sobre la repitencia en tanto procedimiento de carácter negativo y positivo, las causas (familiares y afectivas, nivel socio económico bajo o pobreza, reiteradas inasistencias, bajo rendimiento escolar y/o dificultades en el aprendizaje de lo estipulado curricularmente, especialmente la lecto- escritura, dificultades docentes para planificar).
- 5) Representaciones docentes sobre los alumnos repitentes: adjetivaciones utilizadas para referirse a los niños repitentes, de carácter negativo (violentos, reflejo de su

familia, indisciplinados, víctimas, apáticos, dolor de cabeza, causas perdidas) y positivo (desafío, buenos chicos); descripciones sobre el status de los niños repitentes para sus docentes, marcando o no diferencias en relación a los pares.

6) Expectativas docentes en relación a los alumnos repitentes: enunciaciones sobre qué esperan las docentes respecto de los niños repitentes, centradas en las relaciones áulicas y en el rendimiento académico.

7) Representaciones docentes sobre la relación de los niños repitentes con sus pares: expresiones descriptivas sobre los vínculos entre pares que dan cuenta de: la necesidad de una buena integración de los niños repitentes y de buenas relaciones con los pares, la timidez, el deseo de reconocimiento; la violencia entre pares siendo que los niños repitentes sean indicados como agresores verbales y físicos y/o como víctimas de agresiones verbales y físicas.

8) Representaciones docentes sobre la relación con los niños repitentes: descripciones del vínculo con los niños repitentes como buena, necesaria, maternal, difícil, violenta. En el caso de la mención de violencia, las docentes se presentan como víctimas y agresoras a nivel verbal.

9) Representaciones docentes sobre las comunicaciones en el aula: imágenes de los docentes sobre el tipo de intervenciones que ellas propician o evitan al sancionar positiva o negativamente a los niños.

10) Representaciones docentes sobre las normas: referido a reglas o normas explícitas que regulan la “vida en el aula”, imposición de éstas por parte del docente, aplicación de las normativas a todos los niños por igual o sólo a los niños repitentes.

Las relaciones entre los diferentes temas permitieron identificar dos grupos que diferían sobre su concepción de la educación y sobre los aspectos vinculados a la misma.

Representaciones docentes sobre la educación

Las docentes del primer grupo poseen representaciones sobre el enseñar y aprender que, algunos autores han caracterizado como causales o asociacionistas (Farías et al., 2007; Gvirtz y Palamidessi, 2008). Una docente señalaba: *“transmitir saberes a otros en la escuela, lo que se espera desde lo curricular y también valores.*

Enseñar es transmitir contenidos, valores, normas... y que los chicos adquieran lo que se les transmite. Aprender es habituar a alguien para que haga algo, lo que enseña la escuela desde lo conceptual es importante pero también son importantísimos los límites, que respeten las reglas... que se porten adecuadamente” (Lina, 10 años de docencia). Cuando la “transmisión- adquisición” no resulta exitosa, las causas de esta falla suelen situarse en la contraposición familia-escuela, ponderando los conocimientos transmitidos en contextos escolares, en detrimento de los conocimientos obtenidos en la familia. Así una docente expresaba: *“A veces lo que saben es contradictorio con lo que nosotros queremos enseñarles (...) me da la impresión de que lo que traen de la casa va como a contramano de lo que se trata de enseñar aquí y es un problema”* (Lina, 10 años de docencia).

En contraposición, las docentes del segundo grupo, revelan concepciones más complejas sobre el enseñar y el aprender: reconocen diferentes factores implicados en estos procesos (emocionales, cognitivos, biológicos), la necesidad de que el aprendiente logre relacionar lo que fue transmitido con sus conocimientos previos, la importancia de que en la escuela se reconozcan los aprendizajes realizados en la familia y lo incalculable del enseñar evidenciado en el hecho de que la transmisión no garantiza la aprehensión por parte del alumno (Alliaud y Antelo, 2006; García Márquez, 1986; Gil Moreno, 2008; Schlemenson, 1996). Una docente decía: *“Es formar como persona, no es enseñar simplemente lo que se espera para un grado sobre los contenidos, es enseñar valores como el respeto, la solidaridad, saber escuchar lo que otros opinan y poder opinar. Tenés que ver qué es lo que ya saben los chicos (...) y a veces vos enseñás y no aprenden (...) y hay que ser responsable por los resultados, muy responsable (...) lo de aprender es complicado también porque entran en juego muchas cosas: lo emocional, si un chiquito tiene problemas en la casa y está mal eso le puede jugar en contra de los aprendizajes y de lo cognitivo, y lo biológico, si está desnutrido también se le pueden complicar las cosas... bueno para el que enseña creo que también vale esto que te decía no?...(...) esto es como complicado, porque se da toda la vida, no se termina (...)”* (Ana, 6 años de docencia).

Representaciones docentes sobre su rol

En consonancia con las concepciones acerca del enseñar y el aprender, las docentes del primer grupo, se sitúan como transmisoras de información y, sus alumnos, como un receptores pasivos cuyas posibilidades de adquisición se vinculan al buen comportamiento, lo cual da lugar a dicotomías del tipo “buen alumno- mal alumno” (Postic, 2000; Farías et al., 2007; Perreneaud, 1996). Como fue indicado, cuando la transmisión de conocimientos no es efectiva, la responsabilidad es situada en la familia- (generalmente en problemáticas afectivas derivadas de lo familiar), en las carencias económicas y en las reiteradas inasistencias. Las diferencias marcadas entre lo escolar y lo familiar se verían acentuadas por la percepción de la desvalorización de su trabajo por parte de las familias de sus alumnos, lo cual genera malestar, como señaló una docente: *“Hoy en día la docencia está muy desvalorizada... Yo sé que la mitad de mis alumnos vienen para que los padres cobren los planes sociales y, hacerse respetar y que los chicos y los padres te respeten es muy difícil...y es que así no se puede trabajar y los chicos no aprenden porque en la casa no les importa lo escolar”* (Clara, 7 años de docencia).

En el caso de las docentes del segundo grupo, las concepciones sobre la educación, dan lugar a representaciones del oficio docente que marcan las vicisitudes inherentes a la transmisión de conocimientos (Alliaud y Antelo, 2006). Una docente proponía: *“Y si, a veces pasa que el docente quiso enseñar y los chicos no aprendieron”*. Asimismo, las maestras señalan la posibilidad de aprender de los alumnos, dando cuenta de la retroalimentación en el proceso: *“Los chicos aprenden del docente, pero el docente también aprende de los alumnos y cuando vos preparás una clase y las cosas no te salen como creías... bueno aprendés algo, aprendés que no has tenido en cuenta quiénes son tus alumnos, que saben y que no”* (Paola, 6 años de docencia) (Postic, 2000). Las docentes marcan también aspectos gratificantes sobre su tarea, lo cual implicaría la construcción de una imagen de enseñantes más armoniosa, en la cual la coexisten aspectos favorables y desfavorables: *“Y ahí es donde el docente marca la diferencia, que el chico vea que la escuela no está sólo para que el padre pueda cobrar el plan, que aquí hay cosas importantes que él*

puede aprender, adquirir (...) y es muy satisfactorio cuando los chicos logran aprender algo, en primer grado cuando ves que ellos pueden leer o escribir”(Ana, 6 años de docencia).

Representaciones docentes sobre el rol de alumno

Para las docentes del primer grupo, lo característico del ser alumno es adquirir lo que el docente transmite, lo cual se ve facilitado cuando los niños se comportan bien. Así, una docente proponía: *“si se portan mal, si andan molestando, pegando a los compañeros o corriendo, se pierden en la clase, no aprenden”*. Las docentes tienden a enunciar diferencias entre los alumnos en base al comportamiento y a las características asignadas a las producciones escolares: *“Algunos chicos son mejores alumnos que otros, tienen siempre la tarea bien hecha, prolija, con buena letra... el cuaderno completo, limpio, con todas las hojas; los padres se preocupan por ellos; se portan bien en clase, no andan molestando a los compañeros y juegan en el recreo... están sentaditos en su lugar haciendo sus deberes y sin gritar”*(Lina, 10 años de docencia). Así, se establece una tipificación dicotómica y normativa según la cual, buen alumno es el que logra adquirir los conocimientos transmitidos por la maestra, se comporta como el docente espera y es prolijo en sus trabajos y, mal alumno, es el que no se adecua a las expectativas docentes: *“Otros no son tan buenos, no tienen el cuaderno o lo tienen destruido, sucio, roto, incompleto... es como si no les importara a ellos ni a los padres lo que se hace aquí en la escuela y molestan mucho en clase, se paran golpean a los compañeros, gritan, juegan”*(Sabrina, 7 años de docencia).

Las docentes del segundo grupo, se representan un oficio de alumno centrando su hacer en el logro de aprendizajes referidos a lo curricular, teneindo en cuenta para ello, la necesidad de relacionar lo que la escuela propone y lo que los niños ya saben: *“bueno algo ya saben será distinto a lo que les ofrece la escuela pero es algo importante y me cuesta capitalizar eso que ya traen, pero trato”*. La consideración de los aprendizajes realizados en contextos informales no sólo facilitaría la consecución de los aprendizajes escolares, sino que también, tendería a disminuir la distancia entre el contexto escolar y el familiar (Schlemenson, 1996).

Por ejemplo: *“Cuando uno nombra en la clase cosas que ellos ya conocen las cosas se hacen más fáciles, como cuando trabajamos el cuento del pastor mentiroso y ellos contaban que decían en sus casas sobre mentir”* (Carina, 6 años de docencia)

Representaciones docentes sobre la repitencia

Las docentes del primer grupo, se representan a la repitencia como un procedimiento que puede ser beneficioso para el alumno ya que, por la reiteración de las mismas ejercitaciones, permitiría la adquisición y/o reforzamiento de los conocimientos, lo cual podría situarse en una línea asociacionista consonante con las concepciones de educación: *“A veces es bueno que repitan porque al año siguiente logran aprender lo que no pudieron”* (Lina, 10 años de docencia). Resultan significativas las definiciones en las que se plantea a la repitencia como un momento inevitable, a partir de la utilización del adverbio temporal “cuando”, porque en estos casos las causas del repetir no involucran a las docentes, sino que, se sitúan en las carencias económicas y afectivas de la familia: *“es cuando un chico no logra aprender lo esperado para el grado que cursa y repite”* (Rita, 10 años de docencia).

En cambio, para las docentes del segundo grupo, la repitencia constituye un procedimiento de carácter situacional y con consecuencias negativas para el niño. Al respecto, una maestra señalaba: *“La situación de repetir marca una diferencia con respecto a los compañeros, si se dan cuenta de que algo no lograron (...). Yo no creo que sea bueno y que vayan a aprender más y mejor por repetir. Hubo algo que la escuela no supo ofrecer, tal vez no he sabido cómo enseñar... o algo externo a la escuela como las situaciones familiares, y que jugaron en contra de las posibilidades de aprender de esos chicos; es malo, se vuelven más inseguros”* (Carina, 6 años de docencia). Las docentes proponen que las causas del repetir involucran diversos aspectos, incluyendo los referidos a las estrategias docentes de enseñanza lo cual indicaría cierta capacidad de reflexión sobre las prácticas áulicas. Los aspectos mencionados fueron: económicos, familiares, afectivos, académicos, estrategias de enseñanza-aprendizaje inadecuadas. En relación con lo planteado sobre su rol de transmisoras responsables de conocimientos, indican: *“si un chico repite hay que hacerse responsable por los resultados, la docente tiene que hacerse*

responsable y no trasladar todo a la familia y la pobreza”. Cabe cuestionar si estarían asumiendo lo que Alliaud y Antelo (2006) denominaron “*mandato salvacionista*”, con las consecuentes frustraciones que éste puede conllevar. Por otra parte, referirse a la repitencia de manera situacional, permitiría un desplazamiento del problema hacia la problemática, hacia lo cuestionable y superable.

Representaciones docentes sobre los alumnos repitentes y expectativas docentes

En el caso de las docentes del primer grupo, aunque las representaciones docentes sobre los niños repitentes poseen connotaciones principalmente negativas (*violentos, reflejo de su familia, indisciplinados, víctimas, apáticos, dolor de cabeza, causas perdidas*), dan lugar a expectativas altas y de carácter positivo sobre el rendimiento escolar: “*espero que logren aprender a leer y que se lleven bien con sus compañeros, que este año puedan pasar de grado*” (Rita, 10 años de docencia). Cuando éstas no se ven cumplidas la explicación recae en los problemas familiares, en la precariedad de las condiciones de vida, en las reiteradas inasistencias que inciden negativamente en el rendimiento escolar. Esto permite a las docentes deshacerse de la responsabilidad por los resultados (Postic, 2000).

Si bien, en el caso de las docentes del segundo grupo, sus representaciones sobre los niños repitentes conjugan aspectos positivos (*buenos chicos, desafío*), los negativos resultan preponderantes (*indisciplinados, apáticos, violentos*). Asimismo, predominan las bajas expectativas, que derivarían de la multiplicidad de factores que pueden incidir negativamente en el enseñar y en el aprender, y que contribuyen al establecimiento de diferencias entre los niños repitentes y sus pares: “*yo espero que puedan aprender a leer, que puedan pasar pero muchos ya vienen con una mala experiencia en la escuela, o tienen problemas en la casa, o de salud, hay mucho que juega en contra*” (Esther, 7 años de docencia). Resulta significativo el hecho de que, al valorar positivamente a los niños repitentes, los propongan como un desafío, ya que representarían un reto a las estrategias docentes de enseñanza y darían lugar a la posibilidad de superarlo.

Representaciones docentes sobre su relación con los niños repitentes

Las docentes del primer grupo caracterizan su vínculo con los niños repitentes marcando la bondad del mismo y, a la vez, la dependencia, como elemento que aseguraría a estos niños cumplir con lo que sus docentes esperan de ellos y aprender lo estipulado desde lo curricular. Una docente indicaba: *“Tengo una buena relación con ellos y les dedico mucho tiempo y esfuerzo (...) Ellos son los que más me necesitan, son como los hijos que necesitan de su madre, y si yo no estoy pendiente no aprenden lo que tienen que aprender para pasar”* (Sabrina, 7 años de docencia). En contraste con esto, en la relación con los alumnos aprecian lo que ha sido denominado violencia verbal (Abramovay y Das Graças Rua, 2005; Bleichmar, 2004; Debarbieux, 2001). En estos casos los alumnos son presentados como agresores y los hechos violentos como un aspecto significativo que obstruye las relaciones: *“me gritan, no me respetan, me insultan a veces...y así no se puede estar bien con ellos”*. Sin embargo, es interpretada como una manifestación de comportamientos aprendidos en el hogar que se exteriorizan en la escuela: *“son así, reaccionan así porque es lo que aprendieron en la casa”*.

Las docentes del segundo grupo consideran que su relación con los niños repitentes implica la coexistencia de aspectos positivos y negativos que poseen consecuencias a nivel comportamental. En el caso de la relación docente- alumno repitente perciben dificultades tanto por parte de los niños como derivadas de sí mismas. Así, una docente proponía: *“Mmm... yo trato de no tener en mi mente que son repitentes, trato de no hacer diferencias, ... pero es difícil porque hay una diferencia (...) como que me da la impresión de que les cuesta más acercarse... pero también puede ser que sea yo la que opone resistencia”* (Sabrina, 7 años de docencia). Las dificultades se deben también a la violencia verbal de los niños hacia ellas, vista como una estrategia aprendida en el grupo familiar para lograr atraer la atención de los adultos. Si bien estas docentes serían más hábiles que las del primer grupo en la lectura y anticipación de los sentimientos y pensamientos de los niños, ante la dificultad para explicar las agresiones por parte de los niños, sitúan las causas en un contexto ajeno al escolar: *“es duro, a veces me cuesta creer que me griten...”*

que no me respeten, y esas son cosas que aprenden en la familia” (Ana, 6 años de docencia).

Representaciones docentes sobre las relaciones entre los pares

Las docentes del primer grupo perciben en la relación de los niños repitentes con sus pares, la confluencia de aspectos favorables y desfavorables ya que, por un lado, remarcan las situaciones de cooperación entre pares -“*Se llevan bien con los chicos del grado, se dejan ayudar y ayudan a los compañeros, se prestan las cosas y juegan en los recreos*”- y, por el otro, destacan hechos de lo que se ha denominado violencia verbal y física, como un impedimento para la construcción de vínculos. Una docente planteaba: “*A veces hay peleas y algunos les hacen burla, algunos son agresivos, patean y golpean a sus compañeros y se llevan mal*” (Isabel, 10 años de docencia) (Abramovay y Das Graças Rua, 2005; Bleichmar, 2004; Debarbieux, 2001).

La representación del vínculo con los pares, para las docentes del segundo grupo, se caracteriza por el reconocimiento de aspectos positivos, como la buena relación que tienen estos niños con sus compañeros y, otros no tan favorables, referidos a la violencia entre los niños. Una docente comentaba: “*Algunos son tranquilos (...) charlan con los compañeros y juegan en el recreo pero nunca con agresividad, son más calladitos, a lo mejor algo tímidos porque les da vergüenza repetir*” (Carina, 6 años de docencia); “*Algunos chicos son violentos, les pegan y los insultan a los compañeros...pero lo peor es cuando son víctimas, quedan minimizados*” (Esther, 7 años de docencia). El hecho de que las docentes noten la necesidad de reconocimiento por parte de los pares, da cuenta de sus posibilidades de anticipación a los intereses de otros y de su empatía con los alumnos: “*A ellos también les importa que los integren, que los reconozcan los otros chicos, que no se burlen... ya sé que hay una diferencia porque ellos repiten... pero que no se sientan excluidos*” (Paola, 6 años de docencia).

Representaciones docentes sobre las comunicaciones en el aula

En la misma línea que las representaciones docentes sobre las relaciones áulicas, para las docentes del primer grupo, las representaciones sobre las

comunicaciones se centran en la promoción de la participación igualitaria de los niños y en los reforzamientos positivos y públicos de los aciertos, especialmente los de los niños repitentes. Así, una maestra decía: *“Trato de que todos participen por igual, pero con los repitentes los aliento más, les doy más espacios para que puedan expresarse (...), intento reconocer sus logros ante los compañeros para que se sientan bien, que ellos pueden”* (Isabel, 10 años de docencia). Asimismo, las docentes conciben comunicaciones de tipo pseudo-multidireccionales entre los actores educativos porque, a pesar de que se presenta la posibilidad de intervención igualitaria, son ellas las que las conducen: *“Yo trato de que los chicos trabajen juntos, que se ayuden, de que todos tengan oportunidad de responder a las preguntas que hago, así tienen protagonismo”* (Rita, 10 años de docencia).

Las concepciones sobre las comunicaciones en el aula, para las docentes del segundo grupo, se inscriben en la misma línea que la descripción de las relaciones áulicas porque: por un lado, señalan la participación de todos los alumnos y los reforzamientos positivos a los aciertos y, por el otro, indican la existencia de reforzamientos negativos a los errores e intervenciones espontáneas poco pertinentes de los niños repitentes y, apelan a comunicaciones unidireccionales a fin de favorecer la participación y la focalización atencional: *“Si a veces pido que me respondan algunos chicos en especial, cuando están muy calladitos o molestando... para que vuelvan a la clase”* (Carina, 6 años de docencia). En este sentido, la imposición de normas respondería, al igual que las comunicaciones unidireccionales, a la necesidad de establecer algún tipo de orden en la clase que ajuste los comportamientos de los niños a las expectativas vinculares positivas.

Representaciones docentes sobre las normativas

Las principales normativas enunciadas son: *“no insultar a los compañeros ni a la señorita, no golpear a los compañeros y tampoco a la señorita, no ir al baño, no comer durante la clase”*. Las docentes del primer grupo, así como declaran propiciar la participación de todos los niños por igual, señalan la aplicación de las normas explícitas a todos por igual y, a la vez, indican que ellas son las que imponen estas normativas a fin de garantizar el orden áulico: *“las normas las impongo yo, sino no*

se puede trabajar, es un desorden” (Isabel, 10 años de docencia). La necesidad de imponer las normativas se justificó en el hecho de que en el hogar las normativas aprendidas no resultan útiles en la escuela.

Asimismo, las docentes del segundo grupo también indicaron que ellas imponen las normativas explícitas y que la aplicación es equitativa, lo cual se contrapone al principio de reforzamiento señalado, según el cual los niños repitentes son sancionados positiva y negativamente de acuerdo a la pertinencia de las intervenciones y son capaces de participar espontáneamente.

DISCUSIÓN

El propósito de este estudio fue reconstruir las representaciones docentes sobre la repitencia y sobre las relaciones en el aula. Las representaciones docentes acerca de la educación parecen tener un peso significativo en las representaciones sobre el rol docente, el rol de alumno, las expectativas, la repitencia, los alumnos repitentes y la caracterización las modalidades de comunicación y de relación en el aula.

Las docentes del primer grupo poseen representaciones sobre el enseñar y aprender que puede describirse como causales o asociacionistas. De esta concepción de educación se desprenden las características centrales del rol de docente, del rol de alumno y las expectativas docentes hacia los alumnos repitentes. Un aspecto inherente al rol docente es la transmisión de conocimientos y, al rol de alumno, adquirir lo que el docente transmite y comportarse bien. Esto facilita la construcción de una tipificación dicotómica según la cual, buen alumno es el que logra ajustarse a las expectativas docentes y, mal alumno, el que no lo logra.

En consonancia con las representaciones sobre la educación, estas docentes definen la repitencia como un procedimiento o un momento inevitable, beneficioso para el alumno en tanto permitiría la adquisición y/o reforzamiento de los conocimientos. Asociadas a esta representación acerca de la repitencia, se encuentran las representaciones docentes sobre los niños repitentes, conformadas por una asociación de significaciones principalmente negativas (violentos, reflejo de su

familia, indisciplinados, víctimas, apáticos, dolor de cabeza, causas perdidas), pero que, dan lugar a expectativas altas y de carácter positivo sobre el rendimiento escolar.

Estas docentes se representan su vínculo con los niños repitentes marcando simultáneamente aspectos favorables y desfavorables: la bondad del mismo, la dependencia (como un factor que aseguraría a los niños repitentes cumplir con las expectativas docentes) y las agresiones verbales por parte de los niños. En la relación de los niños repitentes con sus pares, confluyen también aspectos favorables (situaciones de cooperación entre pares) y desfavorables (hechos de violencia verbal y física). En la misma línea que las representaciones docentes sobre las relaciones, se sitúan las representaciones sobre las comunicaciones. Las docentes conciben comunicaciones de tipo pseudo-multidireccionales entre los actores educativos porque, a pesar de que se presenta la posibilidad de intervención igualitaria, son ellas las que las conducen. En la misma dirección que la descripción de las relaciones y las comunicaciones en el aula, estas docentes señalan la aplicación de las normas explícitas a todos por igual y, a la vez, indican que ellas son las que imponen estas normativas a fin de garantizar el orden áulico.

Se aprecia que estas docentes tienden a depositar las causas de las dificultades en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los niños repitentes y en las relaciones áulicas, en aprendizajes construidos en la familia y en las carencias económicas. Esto les permitiría deshacerse de la responsabilidad por los resultados y proteger su imagen de buenas enseñantes (Postic, 2000).

De este modo, en las representaciones docentes del primer grupo, se aprecia la coexistencia de aspectos contradictorios no percibidos conscientemente por las docentes (Jodelet, 1984). Entonces, la concepción asociacionista del enseñar y del aprender, los beneficios que reporta el repetir, la descripción del vínculo con los niños repitentes caracterizado por la asimetría y la dependencia, el situar las causas de la repitencia de manera externa a la institución escolar, la imposición de normas y la presencia de hechos de violencia en los cuales los niños repitentes son señalados como agresores, se contraponen a la promoción de una participación igualitaria en

los espacios de clase y a las altas expectativas atribuidas a los niños repitentes. Las primeras características serían las que permitirían a las docentes controlar las relaciones áulicas y mantener una imagen satisfactoria sobre su oficio (Postic, 2000). En este sentido, y dadas las dificultades para reflexionar sobre estas contradicciones, siguiendo a Zimmerman (2005), es necesario considerar la relación existente entre las formas de enseñar que despliegan en sus prácticas áulicas y la forma en que ellas aprendieron, ya que sus conocimientos prácticos sobre lo escolar, pueden incidir de manera negativa en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los niños repitentes.

Las docentes del segundo grupo conciben al enseñar y el aprender de forma más compleja, reconociendo diferentes factores implicados en estos procesos (emocionales, cognitivos, biológicos), la necesidad de que el aprendiente relacione lo que fue transmitido con sus conocimientos previos, la importancia de los aprendizajes realizados en la familia y lo incalculable del enseñar. De esta concepción, surgen representaciones del oficio docente que marcan las vicisitudes inherentes a la transmisión de conocimientos, la posibilidad de aprender de los alumnos, el reconocimiento de los aspectos gratificantes de la enseñanza, la responsabilidad del docente en la transmisión. Asimismo, se representan al oficio de alumno, enfatizando el logro de aprendizajes curriculares, retomando los aprendizajes realizados en contextos informales.

Desde esta perspectiva, las docentes se representan a la repetencia como un procedimiento de carácter situacional, con consecuencias negativas para el niño, cuyas causas involucran: las estrategias docentes de enseñanza, las carencias económicas, las problemáticas familiares. En esta dirección, las representaciones sobre los niños repitentes conjugan aspectos positivos (buenos chicos, desafío) y negativos (indisciplinados, apáticos, violentos), los cuales resultan preponderantes, dando lugar a bajas expectativas docentes que contribuyen al establecimiento de diferencias entre los niños repitentes y sus pares. Sin embargo, el hecho de que valoren positivamente a los niños repitentes, viabilizaría la implementación de estrategias y esfuerzos en la superación de esta situación.

La relación con los niños repitentes implica también la coexistencia de aspectos positivos (buena relación) y negativos (dificultades tanto por parte de los niños como derivadas de sí mismas, violencia verbal de los niños hacia las docentes). El vínculo con los pares, se caracteriza por el reconocimiento de aspectos favorables (buena relación con sus compañeros) y desfavorables (violencia entre los niños). Las docentes notan la necesidad de reconocimiento por parte de los pares, lo cual indicaría que ellas pueden anticiparse a los intereses de otros y ser empáticas con los alumnos. Las concepciones sobre las comunicaciones en el aula, se inscriben en la misma línea que la descripción de las relaciones áulicas: apelan a comunicaciones unidireccionales y multidireccionales, a fin de favorecer la participación y la focalización atencional. La imposición de normas respondería, al igual que las comunicaciones unidireccionales, a la necesidad de establecer algún tipo de orden en la clase que ajuste los comportamientos de los niños a las expectativas vinculares positivas expresadas por las docentes.

De esta forma, en las representaciones docentes del segundo grupo, se aprecia un reconocimiento de los diferentes aspectos inherentes a los fenómenos educativos: educación como un proceso en el que intervienen diferentes factores, repitencia como problemática que responde a diferentes determinantes, características positivas y negativas atribuidas a los niños repitentes, a las relaciones entre los actores educativos, a las comunicaciones en el aula según las circunstancias y, en algunos casos, la posibilidad de atribuirse parte de la responsabilidad por las dificultades de sus alumnos y de ponerse en el lugar de ellos. En este caso la reflexión acerca de las representaciones y sus implicancias, se vería facilitada y les permitiría conformar una imagen de sí en relación a su oficio más realista que a las docentes del grupo anterior (Postic, 2000). A pesar de ello, la imposición de normas a fin de controlar las relaciones en el aula, las descripciones de los niños repitentes predominantemente negativas y la dificultad para explicarse los hechos de violencia, dan cuenta de la necesidad de establecer espacios en los que puedan cuestionarse los significados subyacentes a sobre estas temáticas.

(Ver anexo 2)

Estos hallazgos permitirán profundizar la investigación de esta temática en dos direcciones: por un lado, incluyendo entrevistas a niños repitentes y observaciones de clases y, por lo otro, al continuar indagando la configuración de las representaciones categoriales acerca de la educación, la violencia, la convivencia y el fracaso escolar y, sus consecuencias en las relaciones educativas. Cuestionar las representaciones de los sujetos educativos resulta importante porque lo que está en juego son las trayectorias escolares de los alumnos. Por ello, se prevé encarar también la organización de espacios de reflexión a nivel de las instituciones educativas, que faciliten la desnaturalización de las representaciones categoriales.

Artículo recibido en: 18 de noviembre de 2010

Manejado por: Editor en Jefe- IICC

Aceptado en: 1 de febrero de 2011

REFERENCIAS

1. Abramovay, M. y Das Gracias Rua, M. (2005). *Violences in schools*. Brasilia: UNESCO.
2. Alliaud A. y Antelo, E. (2006). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación* (pp. 19- 50). Bs. As.: Aique
3. Bleichmar, S. (2008). *Violencia social- violencia escolar*. Bs. As.: Noveduc.
4. Debarbieux, E. (2001). A violencia na escola francesa: 30 annos de construcao social do objeto (1967/1997) *Educacao e Pesquisa*, Sao Paul, 27, 163- 193.
5. DEPTUC- Dirección de Estadística y Planeamiento de Tucumán. (2008). Datos sobre condiciones de vida de la población del NOA- 2006/2008. Consultado el 12 de noviembre de 2009 en <http://www.educaciontuc.gov.ar/>

6. DEPMETUC- Departamento de Estadística y Planeamiento del Ministerio de Educación de Tucumán (2009). *Datos de "repitencia", sobreedad y desgranamiento de matrícula en la provincia de Tucumán- período 2009-* Tucumán: Ministerio de Educación Provincia de Tucumán.
7. DINIECE- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2008). *Datos sobre "repitencia", sobreedad y abandono interanual en la Argentina- período 1996/2006*. Obtenido el 15 de julio de 2009 de la Base de Datos para Usuarios del DINIECE.
8. Farías, M., Fiol, D., Kit, I. y Melgar, S. (2007) *Todos Pueden Aprender. Propuestas para superar el fracaso escolar*. Fondo de las Naciones Unidas para la infancia y Asociación civil educación para todos, Bs. As.
9. García Márquez, N. (1986). *Quiero aprender, dame una oportunidad*. Madrid: Gedisa.
10. Gil Moreno, M. C. (2008). *Repensar la educación desde la complejidad*. Publicación de la cátedra. Facultad de Psicología, UNT.
11. Gilly, M. (1984) *Psicosociología de la educación*. En S. Moscovici (Ed.) *Psicología Social Tomo II*. (pp. 601- 626) Barcelona: Paidós.
12. Gilly, M. (2002). *As representacoes sociais no campo educativo*. *Educar, Cartibia, 19*, 231- 252.
13. Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2008). *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza*. Bs. As.: Aique.
14. Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. México: Ultra.
15. Jodelet, D. (1984). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría* (pp. 468- 494) En S. Moscovici *Psicología Social Tomo II*. Barcelona: Paidós.
16. Kaplan, C. (2008). *Buenos y malos alumnos*. *Descripciones que predicen*. Bs. As.: Aique.

17. Maddonni, P. y Aizecang, N. (2000). El fracaso escolar: un tema central en la agenda educativa. En M. C. Chardon (comp.) *Perspectivas e interrogantes en Psicología Educativa* (215-229) Bs. As.: Eudeba.
18. Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Morata.
19. Postic, M. (2000). *La relación Educativa*. Madrid: Narcea.
20. Schlemenson, S. (1996). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Bs. As.: Kapelusz.
21. Tenti Fanfani, E. (2001/ 2004). *Sociología de la Educación*. Bs. As.: Universidad Nacional de Quilmes- Editorial.
22. Zimmerman, M. (2005). Las concepciones sobre el aprendizaje infantil en el contexto de la formación docente. *Investigaciones en Psicología, 1*, 131- 151

Anexo 2: Relaciones entre las representaciones de los docentes

