

La repitencia escolar en niños de educación primaria. Representaciones docentes de una problemática educativa

MARÍA MICAELA VILLALONGA PENNA
Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán

1. Introducción

La repitencia se presenta como una problemática que, lejos de haber sido superada, posee vigencia en el sistema educativo nacional y provincial. En tanto fenómeno educativo, la complejidad inherente a la misma, hace necesario considerar el entramado de aspectos visibles y ocultos que la configuran (Chardon, 2000; Morin, 1997; Maddonni y Aizecang, 2000). 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. Si bien los datos estadísticos dan cuenta de la incidencia de este fenómeno a nivel del sistema educativo, no permiten apreciar las significaciones construidas por los docentes y por los alumnos en torno al mismo, ni cómo esta problemática incide en las relaciones de enseñantes y aprendientes. En este sentido, la Teoría de las Representaciones Sociales y las aproximaciones Psicosociológicas abren la posibilidad de indagar y problematizar los sentidos que asignan los actores educativos a la repitencia y cómo éstos, pueden constituirse en una vía para acceder a la comprensión de los comportamientos y de las modalidades que adoptan las vinculaciones entre maestros y alumnos. Entonces, 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.

Parece haber un acuerdo en considerar que la repitencia es un procedimiento ineficaz porque, cuando un niño repite, suelen reiterarse las mismas propuestas de enseñanza que resultaron inútiles, la sucesión de fracasos incide negativamente en la imagen de sí y el hecho de repetir marca una diferencia que puede afectar desfavorablemente las relaciones entre docentes y alumnos y tener efectos negativos en sus trayectorias educativa. 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 (Farías *et al.*, 2007; Maddonni y Aizecang, 2000). Además, la repitencia en tanto procedimiento, ha sido vinculada con formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje de corte asociacionista (Alliaud y Antelo, 2006; Farías, Fiol, Kit y Melgar, 2007; Gvirtz, S. y Palamidessi, M., 2008).

Como ya se mencionó, los datos estadísticos nacionales y provinciales muestran que la repitencia no ha sido superada y que se manifiesta asociada a otros fenómenos como la sobreedad y la deserción escolar. 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,

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 61/1 – 15/01/13

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



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.

Si bien estos datos dan cuenta de las dificultades del sistema educativo nacional y provincial para garantizar las trayectorias escolares y dar respuestas concretas a la diversidad presente en las aulas, no permiten comprender en qué medida esta problemática afecta las relaciones entre los actores educativos. En esta dirección, cabe señalar que la repitencia, la sobreedad y el abandono escolar no pueden entenderse como manifestaciones de fracasos individuales, sino como signos de ineficacia del sistema educativo mismo, que compromete a los sujetos educativos en sus relaciones sociales (Maddonni y Aizecang, 2000; Perrenoud, 1996). 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, los enfoques teóricos que hacen intervenir las representaciones y las relaciones entre los sujetos educativos, podrían contribuir a su esclarecimiento, ya que posibilitan reflexionar acerca de los “anudamientos” que se establecen entre los conocimientos prácticos o ingenuos de los sujetos y las modalidades de vinculación en el aula (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 los 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 los docentes las relaciones entre los niños repitentes y sus pares?

Por ello, desde un enfoque psicosociológico, diversos autores han señalado la importancia de los estudios centrados en las representaciones recíprocas entre maestros y alumnos y en las relaciones que se dan en el aula (Gilly, 1984; Gilly, 2002; Kaplan, 2008; Postic, 2000). 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).

Además, parece haber un acuerdo en la literatura de especialidad en considerar que en la relación docente-alumno se aprecia una asimetría, que hace que los enseñantes tengan mayores posibilidades de influir y “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 vincularse con los educandos. 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, 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.

En nuestro país, Kaplan (2008) estudió la relación entre las adjetivaciones usadas por los docentes para referirse a buenos y malos alumnos, y la organización de las interacciones maestro-alumno. Encontró que la categoría “buen alumno” implicaba adjetivaciones con connotaciones positivas y, la categoría “mal alumno” calificaciones negativas. Acorde a las descripciones que las docentes hacían de sus alumnos, los ubicaban en el espacio áulico y aplicaban las normativas. Sus hallazgos dieron cuenta de una contradicción entre una igualdad formal ante la norma y una desigualdad real, que recaía principalmente en aquellos categorizados como malos alumnos. Al respecto, Tenti Fanfani (2004) y Kaplan (2008), señalaron la importancia de las representaciones docentes, ya que cuando un docente rotula a un alumno, sus palabras sitúan al sujeto en un determinado lugar y condicionan las expectativas docentes. Los actos de nombramiento cobran relevancia porque, por una parte, contribuyen a estructurar la práctica escolar y áulica y, por el otro, al estar autorizados y reconocidos por una figura investida de autoridad, poseen mayor fuerza. Por esto, Tenti Fanfani (2004) señaló que en tanto el equilibrio de poder favorece al maestro éste tendrá mayores posibilidades de construir al alumno. 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).

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.

2. Metodología

Se optó por un abordaje metodológico cualitativo ya que éste resulta apropiado para conocer los significados que las personas asignan a sus experiencias. El trabajo se llevó a cabo en dos escuelas periurbanas del departamento capital -San Miguel de Tucumán-. 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 15 maestras de primer grado de educación primaria: 5 de ellas con 6 años de experiencia docente; 4, con 7 años y; 6, 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 repitían y, en la segunda, de 96 niños, 19 repitían (DEPMETUC, 2009). 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). 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. Para ello se utilizó la estrategia de comparación constante, que posibilitó extraer las representaciones reiterativas en el discurso. Finalmente, se identificaron temas generales (siete) y la relación entre ellos permitió generar hipótesis y construir una explicación del fenómeno (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2000).

3. Resultados

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

- **Representaciones docentes sobre la educación:** enunciados sobre el enseñar y el aprender, qué aspectos involucran, y los contextos en que esto ocurre, representaciones sobre el rol docente y sobre el rol de alumno.
- **Representaciones docentes sobre la repitencia:** descripciones de las docentes acerca de la repitencia en tanto procedimiento, y sobre sus causas.
- **Representaciones y expectativas docentes acerca de los alumnos repitentes:** adjetivaciones utilizadas para referirse a los niños repitentes, descripciones sobre el status de los niños repitentes para sus docentes y las posibles diferencias con los pares, enunciaciones que dan cuenta de lo que los docentes esperan de los niños repitentes.
- **Representaciones docentes sobre su relación con los niños repitentes:** descripciones del vínculo con los niños repitentes incluyendo los hechos de violencia en el marco de los mismos.
- **Representaciones docentes sobre la relación de los niños repitentes con sus pares:** enunciaciones descriptivas realizadas por docentes y alumnos repitentes sobre los vínculos entre pares, dando cuenta también de hechos de violencia.
- **Representaciones docentes sobre las comunicaciones en el aula:** manifestaciones que dan cuenta de las imágenes de las docentes sobre el tipo de intervenciones que son propiciadas o evitadas a partir de sanciones positivas o negativas.
- **Representaciones docentes sobre las normas:** expresiones que permiten apreciar las imágenes que poseen las docentes y los alumnos repitentes acerca de las reglas explícitas e implícitas que regulan la vida en el aula y tipo de aplicación de las normativas.

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.

3.1 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, 12 de marzo de 2011). Cuando la operación de “transmisión- adquisición” no resulta exitosa, las causas de las fallas se atribuyen a las diferencias entre el contexto familiar y el contexto escolar, a las carencias económicas y a los problemas afectivos generados por situaciones familiares adversas. Una docente expresaba: *“Lo que traen de la casa va como a contramano de lo que se trata de enseñar aquí y es un problema... y a eso sumale que tienen necesidades básicas insatisfechas y a veces muchos problemas en la casa como las separaciones de los padres o violencia entre los padre, la falta de compromiso de los padres con la escuelas...y vos los ves...y te das cuenta de que no están bien, llegan decaídos, tristes o muy enojados”* (Lina, 10 años de docencia, 19 de marzo de 2011).

En consonancia con las concepciones acerca del enseñar y el aprender, proponen como un aspecto inherente al rol docente la transmisión de información y, como un aspecto central del rol de alumno la recepción o adquisición de lo transmitido, lo cual dependería del buen comportamiento o el compromiso familiar con lo escolar. En base a estos parámetros, plantean diferencias entre los alumnos que llenan o no sus expectativas en relación al rendimiento escolar y al comportamiento en clase, clasificándolos así como “buenos o malos alumnos” (Postic, 2000; Farías *et al.*, 2007; Perreneaud, 1996): *“Algunos chicos son mejores alumnos que otros... son buenos alumnos... tienen siempre la tarea prolija, con buena letra, el cuaderno completo, limpio, los padres se preocupan por ellos... se quedan sentaditos y calladitos en su lugar y hacen la tarea, no molesten a sus compañeros”* (Lina, 10 años de docencia, 19 de marzo de 2011). Las representaciones de estas docentes, indican que buen alumno es el que logra adquirir los conocimientos transmitidos por la maestra y se comporta como el docente espera: *“Algunos son buenos alumnos (...) se portan bien en clase y hacen siempre la tarea”*. Por el contrario, mal alumno el que no se adecúa a las expectativas docentes: *“otros son malos, no tienen el cuaderno o lo tienen destruido, sucio, roto, incompleto... es como si no les importara o a los padres lo que se hace aquí en la escuela y molestan mucho en clase, golpean a los compañeros, gritan”* (Sabrina, 7 años de docencia, 7 de abril de 2011). Además, 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...”* (Clara, 7 años de docencia, 20 de abril de 2011).

En contraste, 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 proponía: *“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 ... lo de aprender es complicado también porque entran en juego muchas cosas: lo emocional, si un chiquito tiene problemas en la eso puede ir en contra de los aprendizajes y de lo cognitivo, y lo biológico, si está desnutrido... bueno para el que enseña creo que también vale esto que te decía no?... se da toda la vida, no se termina ... (Ana, 6 años de docencia, 22 de marzo de 2011).*

Las representaciones que estas docentes poseen sobre su oficio, marcan las vicisitudes inherentes a la transmisión de conocimientos (Alliaud y Antelo, 2006): *“Y si, a veces pasa que el docente quiso enseñar y los chicos no aprendieron”*. Asimismo, las maestras señalan la posibilidad de aprender de sus alumnos, lo cual, desde la perspectiva de Alliaud y Antelo (2006), daría cuenta del reconocimiento de una carencia en sus conocimientos. Esto podría constituirse en una motivación para seguir aprendiendo y transmitir versiones del conocimiento que contemplen los intereses, fortalezas y fragilidades de sus aprendientes. Tal como proponen los autores antes citados, sólo aquel que puede aprender es capaz de enseñar (Alliaud y Antelo, 2006). Al respecto, una docente decía: *“Los chicos aprenden del docente, pero el docente también aprende de los alumnos... cuando los chicos no aprenden... aprendés que no has tenido en cuenta quiénes son tus alumnos, que saben y que no”* (Paola, 6 años de docencia, 5 de abril de 2011). Marcan igualmente aspectos gratificantes sobre su tarea, lo cual implicaría la construcción de una imagen de sí, en la cual 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, 22 de marzo de 2011).

Se representan un oficio de alumno centrando su hacer en el logro de aprendizajes referidos a lo curricular, teniendo 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... es que yo presento algo nuevo, pero para que lo entiendan tienen que relacionarlo con algo... algo que sepan de antes... los chicos no son hojas en blanco”*. 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”* (Carina, 6 años de docencia, 3 de mayo de 2011)

3.2 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, 12 de marzo de 2011). 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, 12 de marzo de 2011). Esta forma de concebir a la repitencia se encuentra en la misma línea que las concepciones de educación, las cuales, como fue indicado, se basan en la transmisión-adquisición de conocimientos de forma lineal y mecánica (Farías *et al.*, 2007; Gvirtz y Palamidessi, 2008). Además, al situar las causas del repetir y del bajo rendimiento escolar en las carencias económicas y afectivo-familiares, las docentes se no involucran en las vicisitudes de la construcción de los conocimientos y sus problemáticas. Así, los niños y sus familias son situados como portadores de un problema, cuyas causas y posibles soluciones no implican a las enseñantes.

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, 12 de mayo de 2011). Estas 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.

3.3 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 y que se lleven bien con sus compañeros"* (Rita, 10 años de docencia, 16 de marzo de 2011). Sin embargo, cuando éstas no se ven cumplidas, la explicación recae en los problemas familiares, en la precariedad de las condiciones de vida y en las reiteradas inasistencias, cuestiones que inciden negativamente en el rendimiento escolar: *"Los chicos no aprenden porque en la casa no les importa nada de lo que hacen en la escuela... también está el tema de la pobreza extrema en la que viven... y las inasistencias, faltan tanto que pierden clases sobre temas importantes y después es muy difícil que lleguen a nivelarse con el resto de los chicos... y empiezan a fallar mucho en el rendimiento, en especial en lengua"* (Lina, 10 años de docencia, 19 de marzo de 2011). Cabe señalar que, este tipo de atribuciones facilitaría a las docentes deshacerse de la responsabilidad por los resultados del proceso de enseñanza y de aprendizaje (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, 13 de abril de 2011). 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.

3.4 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, 13 de abril de 2011). 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 estos hechos de violencia, son interpretados 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”* (Lina, 10 años de docencia, 19 de marzo de 2011).

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, 12 de abril de 2011). 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, 20 de abril de 2011).

3.5 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. 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"* (Isabel, 10 años de docencia, 16 de marzo de 2011). Pero, por el otro, destacan hechos de lo que se ha denominado violencia verbal y física, como un impedimento para la construcción de vínculos: *"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, 16 de marzo de 2011) (Abramovay y Das Graças Rúa, 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 y negativos. Sobre los primeros, señalan la buena relación que tienen estos niños con sus compañeros: *"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, 13 de abril de 2011). Sobre los segundos, indican principalmente las situaciones de violencia entre los niños: *"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, 13 de abril de 2011). 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, 20 de abril de 2011).

3.6 Representaciones docentes sobre las comunicaciones en el aula

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: *"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, 16 de marzo de 2011). Asimismo, las docentes conciben comunicaciones que han sido definidas como 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, 12 de marzo de 2011) (Postic, 2000).

La 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, 12 de mayo de 2011). 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.

3.7 Representaciones docentes sobre las normativas

Las principales normativas enunciadas por ambos grupos de docentes 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 evidencian una contradicción: declaran propiciar una participación igualitaria, una aplicación de las normas explícitas equitativa y, a la vez, destacan que imponen estas normas 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, 13 de marzo de 2011). La necesidad de imponer las normativas se justificó señalando 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.

4. Discusiones

El propósito de este estudio fue reconstruir las representaciones docentes sobre la repitencia y sobre las relaciones en el aula. Lo que se advierte con claridad, siguiendo a Morin (1997), es que la repitencia constituye un complejo fenómeno educativo en el que se “anudan” conocimientos prácticos o ingenuos y modalidades de vinculación en el aula (Jodelet, 1984; Postic, 2000). Entonces, 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 docentes, la repitencia, los alumnos repitentes y las modalidades de relación y de comunicación en el aula.

En las representaciones docentes del primer grupo, se aprecia la coexistencia de aspectos contradictorios no percibidos conscientemente por las docentes (Jodelet, 1984; Postic, 2000). Por una parte se encuentra, 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. Por otra parte, y en contraposición, se observa la promoción de una participación igualitaria en los espacios de clase y a las altas expectativas atribuidas a los niños repitentes. Cabe señalar que estos hallazgos se sitúan en la misma línea que los desarrollos de Farías *et al.* (2007), Kaplan (2008), Postic (2000) y Tenti Fanfani (2004). 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.

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. Este tipo de consideraciones se acercan a las propuestas acerca de la complejidad inherente a los fenómenos educativos (Chardon, 2000; Maddonni y Aizecang, 2000; Morin, 1997) y a lo señalado por Kaplan (2008), Perrenoud (1996) y Postic (2000) en torno a las atribuciones que realizan los enseñantes en relación a sus alumnos. 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.

Un hallazgo de interés de este trabajo fue el que atañe a la relación entre repitencia escolar y violencia escolar, ya que ambos grupos de docentes sitúan a los niños repitentes como agresores a nivel verbal y físico. Esto resultó afín a lo descrito por Abramovay, y Das Graças Rúa (2005) en relación a la violencia en contextos escolares. Entonces, una posible vía para continuar sería profundizar la investigación de esta problemática en dos direcciones: por un lado, incluyendo entrevistas a niños repitentes y observaciones de clases y, por lo otro, indagar la configuración de las representaciones categoriales acerca de 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 (Farías *et al.*, 2007).

Referencias bibliográficas

- ABRAMOVAY, Miriam. y DAS GRACAS RUA, Maria (2005). *Violences in schools*. Brasilia: UNESCO. [Obtenido el 15 de diciembre de 2009], <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967e.pdf>
- ALLIAUD Andrea y ANTELO, Estanislao. (2006). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación* (pp. 19- 50). Bs. As.: Aique
- BLEICHMAR, Silvia. (2008). *Violencia social- violencia escolar*. Bs. As.: Noveduc.
- CHARDON, Cristina. (2000). ¿Legitimar las prácticas del psicólogo en la escuela o construirlas críticamente? En C. Chardon (Comp.), *Perspectivas e interrogantes en psicología educativa* (pp. 155-170). Bs. As.: Eudeba.
- DEBARBIEUX, Eric. (2001). A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1997). *Educação e Pesquisa*, 27, 163- 193.
- DIRECCIÓN DE ESTADÍSTICA Y PLANEAMIENTO DE TUCUMÁN –DEPTUC- (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/>
- DEPARTAMENTO DE ESTADÍSTICA Y PLANEAMIENTO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE TUCUMÁN –DEPMETUC- (2009). *Datos de repitencia, sobreedad y desgranamiento de matrícula en la provincia de Tucumán- período 2009-* Tucumán: Ministerio de Educación Provincia de Tucumán.
- DIRECCIÓN NACIONAL DE INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA–DINIECE- (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.

- FARÍAS, Mónica, FIOL, Dolores., KIT, Irene y MELGAR, Sara (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.
- GARCÍA MARQUEZ, Nélica (1986). *Quiero aprender, dame una oportunidad*. Madrid: Gedisa.
- GIL MORENO, María del Carmen. (2008). *Repensar la educación desde la complejidad*. Publicación de la cátedra. Facultad de Psicología, UNT.
- GILLY, Michel. (1984) *Psicosociología de la educación*. En S. Moscovici (Ed.) *Psicología Social Tomo II*. (pp. 601- 626) Barcelona: Paidós.
- GILLY, Michel. (2002). *As representações sociais no campo educativo*. *Educar, Curitiba, 19*, 231- 252.
- GVIRTZ, Silvina y PALAMIDESSI, Mario (2008). *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza*. Bs. As.: Aique.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto, FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar (2008). *Metodología de la Investigación*. México: Ultra.
- JODELET, Denisse. (1984). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría* En S. Moscovici (Ed.) *Psicología Social Tomo II* (pp. 468- 494). Barcelona: Paidós.
- KAPLAN, Carina (2008). *Buenos y malos alumnos*. *Descripciones que predicen*. Bs. As.: Aique.
- MADDONNI, Patricia y AIZECANG, Noemí (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.
- MARRANDI, Alberto, ARCHENTI, Nélica y PIOVANI, Juan Ignacio (2007). *La entrevista en Profundidad*. En A. Marrandi, N. Archenti y J. I. Piovani (Eds.) *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 217-225). Bs. As.: Emecé.
- MORIN, Edgar (1997). *La cabeza bien puesta*. Bs. As.: Nueva Visión.
- PERRENOUD, Philippe (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.
- POSTIC, Marcel (2000). *La relación Educativa*. Madrid: Narcea.
- SCHLEMENSON, Silvia. (1996). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Bs. As: Kapelusz.
- TENTI FANFANI, Emilio (2004). *Sociología de la Educación*. Bs. As.: Universidad Nacional de Quilmes- Editorial.
- ZIMMERMAN, Mario (2005). *Las concepciones sobre el aprendizaje infantil en el contexto de la formación docente*. *Investigaciones en Psicología, 1*, 131- 151.