



Vol. 14 No 1

Marzo de 2011

APROXIMACIONES TEÓRICAS SOBRE EL FENÓMENO DE LA REPITENCIA ESCOLAR Y SUS IMPLICANCIAS EN LAS RELACIONES ÁULICAS Y EN EL QUEHACER PSICOLÓGICO

María Micaela Villalonga Penna¹
Universidad de Tucumán
Facultad de Psicología
Argentina

Resumen

En este trabajo se presenta un recorrido conceptual por los aportes teóricos de la psicología de la educación, que posibilitan reflexionar acerca del complejo fenómeno de la repitencia escolar, considerando el entramado de aspectos manifiestos y ocultos que lo constituyen. Para ello, en la primera parte, se analizan datos nacionales y provinciales que dan cuenta de la vigencia de esta problemática en el sistema educativo argentino y tucumano. En la segunda parte, se reseñan los aportes de la Teoría de las Representaciones Sociales al campo educativo, en tanto ésta permite reconocer los aspectos naturalizados en las prácticas cotidianas y ha dado lugar a indagaciones en el marco de la psico-sociología de la educación. En la tercera parte, se describen estudios que han dado cuenta de las implicancias de las representaciones sociales de los docentes y de los alumnos en las relaciones

¹ Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán. Becaria de Iniciación del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán (período 2009/2010). Integrante del Proyecto financiado por el Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán: "La convivencia/violencia en escenarios escolares". Maestranda en Psicología Cognitiva y Aprendizajes por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Argentina-. Correo electrónico: micavillalonga@yahoo.com.ar

educativas. En la cuarta parte, se plantean algunos aspectos en torno al quehacer psicológico, remarcando la necesidad de que el psicólogo pueda cuestionar la demanda institucional, sus propias representaciones acerca de su quehacer y de la repitencia. Asimismo, se indica que una vía de intervención posible sería la de propiciar espacios de reflexión en los que los docentes y los alumnos puedan cuestionar las representaciones naturalizadas sobre la repitencia y sus efectos en la vida en el aula y en las trayectorias escolares de los estudiantes. **Palabras Clave:** repitencia- representaciones- relaciones – quehacer- psicólogos

THEORETICAL APPROACHES ABOUT THE GRADE REPETITION PHENOMENON AND ITS IMPLICATIONS IN CLASSROOM RELATIONSHIPS AND IN PSYCHOLOGICAL OCCUPATION

Abstract

In this work, we presented a conceptual revision of theoretical psico- sociological contributions to the educational field, which make possible to think about the grade repetition complex phenomenon, considering the studding of manifest and secret aspects that constitute it. For it, in the first part, we analyzed national and provincial statistical information that allowed us to realize the force of this problematic in the educational system in our country and in our state. In the second part, we outlined the contributions of the Social Representations Theory to the educational field, while this allows us to recognize the aspects naturalized in the daily practices and to understand the investigations in the psyco- sociological frame of education. In the third part, we describe studies that have realized the implications of teacher's and pupil's social representations in the educational relations. In the fourth part, some aspects appear concerning the psychological occupation, noticing the need of questioning the institutional demand and psychologist's own representations of it's occupation and of the grade repetition. Likewise, is indicating that a route of possible intervention would be propitiating spaces of reflection in which teachers and pupils could question the naturalized representations of grade repetition and it's effects in the classroom life and pupil's school paths.

Key Words: grade repetition - representations – relationships - occupation - psychologists

Introducción

La repitencia escolar constituye una problemática del sistema educativo nacional y provincial que aún posee vigencia. En tanto fenómeno educativo, la

complejidad que la caracteriza, invita a cuestionar el entramado de aspectos visibles y ocultos que la configuran (Chardon, 2000; Morin, 1999; Maddonni y Aizecang, 2000). Si bien los estudios estadísticos permiten apreciar la incidencia de este fenómeno a nivel del sistema educativo, no dejan entrever las significaciones que construyen los docentes y los alumnos en torno al mismo, ni cómo esta problemática incide en las relaciones entre los enseñantes y los aprendientes. Desde esta perspectiva, la Teoría de las Representaciones Sociales y las aproximaciones Psicosociológicas abren la posibilidad de indagar y problematizar los sentidos que le atribuyen los actores educativos y cómo dichas significaciones pueden constituirse en una vía para acceder a la comprensión de los comportamientos y de las modalidades que adoptan las relaciones entre los maestros y los alumnos.

De este modo, el propósito del presente trabajo será realizar una revisión teórica, a la luz de los aportes teóricos de los enfoques antes mencionados, que contribuya a la comprensión del fenómeno de la repitencia escolar. Para ello, se plantean tres instancias en el desarrollo de estas cuestiones. En la primera, se realiza una aproximación a la problemática de la repitencia escolar, a partir de datos estadísticos nacionales y provinciales. En la segunda, se presentan algunas contribuciones conceptuales de la Teoría de las Representaciones Sociales al campo educativo. En la tercera, se reseñan los desarrollos teóricos y empíricos que, retomando la noción de representación social, permiten comprender las implicancias de las representaciones de los docentes y de los alumnos en las relaciones áulicas. En la cuarta, se señalan algunas cuestiones derivadas de estos planteos en torno al quehacer de los psicólogos.

La repitencia escolar como problemática educativa a nivel nacional y provincial

Farías, Fiol, Kit y Melgar (2007), consideraron a la repitencia como un procedimiento ineficaz porque, cuando un niño repite, suelen reiterarse las mismas propuestas de enseñanza que resultaron inútiles. Además, el hecho de repetir marca una diferencia que puede afectar desfavorablemente las relaciones entre

los docentes y los alumnos, y tener efectos negativos en la imagen de sí de los niños y en sus trayectorias educativas (Farías et al., 2007).

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 la Argentina, la investigación sobre esta problemática se ha desplegado, en parte, a partir de estudios principalmente descriptivos. Así, en el año 2006, datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE, 2008) indicaron que la tasa nacional de repitencia era del 6,60%, la de sobreedad de 1,60% y la de deserción escolar de 1,72%. En el período 2007-2008, la provincia de Tucumán presentó una tasa de repitencia de 4,70%, de sobreedad de 18,91% y de abandono interanual de 1,66%. En el ciclo 2008-2009, la tasa de repitencia fue de 4,51%, la de sobreedad de 17,24% y la de abandono interanual de 1,42%. En el 2009-2010, la tasa de repitencia de 3,28%, de sobreedad de 15,87% y de abandono escolar de 0,96% (Departamento de Planeamiento y Estadística, Ministerio de Educación de Tucumán-DEPMETUC, 2010).

Si bien se aprecia una disminución en las tasas de repitencia, de sobreedad y de abandono interanual, cabe señalar, que estas mejoras no se corresponden necesariamente con mejoras a nivel de alfabetización (Maddonna y Aizecang, 2000). Al respecto, el Operativo Nacional de Evaluación Educativa 2007 mostró que en el Noroeste Argentino, en escuelas urbanas, el 35,2% de los niños que cursaban 1°, 2° y 3° grado (edad promedio: 6-9 años) evaluados en lengua, presentó un bajo desempeño (DINIECE, 2007). Además, en particular, 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°. Otros departamentos de la provincia con altas tasas de repitencia fueron Famaillá (8,99%), Alberdi (8,52%) y Trancas (7,78%) (DEPMETUC, 2007).

En conjunto, estos datos muestran que la repitencia sigue siendo una problemática en nuestro sistema educativo que, lejos de haber sido superada, aún posee vigencia. Además, 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. Sin embargo, no permiten comprender en qué medida la repitencia afecta las relaciones entre los actores educativos. En este sentido, cabe señalar que la repitencia, la sobreedad y el abandono escolar no pueden entenderse como manifestaciones de fracasos individuales, sino como signos de insuficiencia del sistema educativo mismo, que compromete a los sujetos educativos en sus relaciones sociales (Maddonni y Aizecang, 2000; Perrenoud, 1996).

Asimismo, los datos antes presentados, según Perazza (2009), ponen en evidencia años de escolaridad en los que los sujetos han permanecido invisibilizados en el sistema. En este sentido, si bien desde los datos estadísticos se aprecian mejorías en las tasas de repitencia, sobreedad y abandono interanual; vale retomar lo propuesto por Perazza, a saber, una serie de situaciones que permanecen ocultas: los alumnos continúan inscriptos, van a la escuela con cierta frecuencia, realizan algunas de las actividades escolares, en ocasiones no estudian, y a simple vista pareciera que las consecuencias de no hacerlo no les resultan importantes.

Kessler (citado en Perazza, 2009) plantea que la deserción puede llegar así a ser una de las consecuencias del desenganche, pero no el único destino posible, si se consideran la tolerancia de las instituciones escolares y los mecanismos de retención. La escuela puede también llegar adoptar medidas de compromiso: al no comprender cómo incluirlos y, a la vez, intentar no expulsarlos del sistema, pueden llegar a renunciar a toda exigencia con tal de que finalicen sus trayectorias. Del lado de los alumnos, finalmente, esto parece constituirse en la confirmación de que la institución escolar no posee ninguna utilidad, “ya que aun sin estudiar logran, no solo pasar de año, sino incluso obtener el título” (Kessler, 2004, p. 193, citado en Perazza, 2009).

Por otra parte, siguiendo a Perrenoud (1996), en tanto procedimiento, la repitencia esconde una selección inconfesable vinculada a las desigualdades económicas, sociales y culturales. Entonces, si se plantea que la institución escolar tiene como finalidad formar sujetos críticos, capaces de acceder al mundo

del trabajo y al ejercicio de la ciudadanía; la repetición de un curso representa una incoherencia, porque favorece la selección de aquellos alumnos que tendrán mayores o menores posibilidades de finalizar sus trayectorias escolares e incorporarse plenamente en la sociedad (Delors, 2008; Pérez Gómez, 1996; Perrenoud, 1996; Tedesco, 2007). Es necesario interrogar entonces a la escuela como institución socializadora, ya que en ella, muchas veces, se concreta esta selección inconfesable, al posibilitar que se efectivizan los mecanismos de discriminación (Farías et al., 2007; Delors, 2008; Tedesco, 2007; Perrenoud, 1996). Entonces, ¿cómo explicar que la repitencia en tanto práctica institucional escolar siga teniendo vigencia?

A este respecto, cabe considerar, que las categorías de éxito y de fracaso escolar son construidas en las prácticas sociales que se producen en la escuela. Dichas categorías se constituyen, en parte, en el marco de lo que Postic (1983) denominó relaciones educativas -es decir, los vínculos entre docentes y alumnos que posibilitan el cumplimiento de objetivos educativos en una estructura institucional dada-. Así pues, puede preguntarse también ¿qué implicancias tendrá la repitencia en las relaciones entre docentes y alumnos?

Considerando todo lo antes expuesto puede pensarse a la repitencia como un fenómeno complejo, en el que coexisten aspectos visibles y aspectos naturalizados u ocultos, todos ellos configurados y sostenidos desde el entramado relacional a nivel social, institucional y áulico (Gilly, 1986; Gilly, 2002; Morin, 1999). Por esto, resultan de interés los enfoques teóricos que intentan explicar los fenómenos sociales apelando a las representaciones sociales y las relaciones entre los sujetos educativos. Éstos posibilitan reflexionar acerca de los “anudamientos” que se establecen entre los conocimientos prácticos o ingenuos de los sujetos y las modalidades de vinculación entre los actores educativos (Jodelet, 1984; Maddonni y Aizecang, 2000).

Las representaciones sociales en el campo educativo y el análisis de las relaciones áulicas como perspectivas de abordaje de la repitencia escolar.

Las contribuciones de la Teoría de las Representaciones Sociales al campo educativo han sido tratadas inicialmente por una rama de la psicología de la educación, la psicopsicología de la educación. Ésta analiza los mecanismos psicosociales por los cuales las representaciones sociales, las interacciones y los objetivos educativos se modifican mutuamente (Gilly, 1986). Cabe señalar que en nuestro país, la conformación de la psicología educacional en tanto disciplina científica, admite los aportes psicosociológicos ya que, el análisis y abordaje de los fenómenos educativos hace necesaria la confluencia de diferentes enfoques teóricos (Gil Moreno, 2008).

Proponer una definición unívoca del concepto Representación Social resulta improbable, cuando no imposible, dada la complejidad de los desarrollos teóricos suscitados en torno a las mismas. Sin embargo, diversos autores han coincidido en que éstas implican la intersección entre lo psicológico y lo social, aúnan las relaciones sociales con los aspectos cognitivos, todo ello posibilitado por el lenguaje (Araya Umaña, 2002; Castorina, 2005; Castorina y Kaplan, 2003; Farr, 1986; Jodelet, 1986; Marková, 1996). Se trata de intersección y no de determinación unidireccional sociedad-individuo, porque la representación social es una reconstrucción de la realidad mediada por la experiencia vital de un sujeto en un ámbito cultural determinado (Jodelet, 1986).

Por su parte, Jodelet (1986) señaló las múltiples formas en las que pueden presentarse: imágenes que condensan significados; sistemas de referencia para comprender el entorno y lo novedoso; teorías para explicar los hechos; categorías para clasificar fenómenos, individuos y circunstancias; o todo lo antes mencionado a la vez.

Las representaciones sociales han sido definidas también como aquellos conocimientos ingenuos o de sentido común que se construyen a partir de experiencias, informaciones y modelos de pensamiento recibidos y transmitidos a través de la comunicación (Araya Umaña, 2002; Banchs, 1986; Castorina, 2005; Jodelet, 1986). Se trata de conocimientos prácticos que incluyen aspectos afectivos y cognitivos, cuya finalidad es posibilitar la comunicación, la comprensión

y la orientación de las conductas en un entorno social, material e ideal (Castorina, 2005; Jodelet, 1986; Farr, 1986; Marková, 1996).

A este respecto, Farr (1986) expresó la doble funcionalidad de las representaciones sociales: “hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible”, porque lo desconocido resulta amenazante cuando no se tiene una categoría o modo de clasificación que lo haga asible (p.496). Las representaciones sociales no constituyen un simple reflejo de la realidad, sino que, se presentan como construcciones significantes que pasan a ser la realidad misma para los individuos de un grupo (Castorina, 2005; Jodelet, 1986). Entonces, en tanto producciones colectivas, poseen un carácter implícito y los individuos no son concientes de ellas (Castorina, 2005; Castorina y Kaplan, 2003, Marková, 1996).

Como fuera mencionado anteriormente, desde un enfoque psicosociológico, la noción de representación social cobra relevancia porque permite analizar y comprender los aspectos subyacentes a los fenómenos educativos. En esta dirección, Gilly (1986) distingue tres líneas de investigaciones en las que se plantea la relación entre el concepto de representación social con el campo educativo. En primer lugar, los trabajos centrados en el estudio de las instituciones escolares y de sus agentes, considerados como objetos sociales macroscópicos posibles de ser representados. En segundo lugar, los trabajos que intentan evaluar el impacto de las representaciones en los mecanismos pedagógicos y en los resultados de la acción educativa. Y, en tercer lugar, los estudios centrados en las percepciones o representaciones recíprocas entre maestros y alumnos. De ésta última línea se han derivado diversas contribuciones que resultan significativas porque abordaron la incidencia de las representaciones en las relaciones áulicas, las cuales se presentarán seguidamente. Es en el marco de estos estudios que Gilly (1986) pondera las contribuciones teóricas y metodológicas de Postic (1982).

Postic (2000) señaló que las modalidades de estructuración y funcionamiento de las relaciones educativas, dependen de las representaciones recíprocas que se formen los docentes y los alumnos. Las representaciones determinan la forma en que se perciben y conciben los roles de enseñante y de aprendiente, los status que poseen éstos en el grupo y las expectativas de comportamiento. Estas

percepciones dan lugar a la configuración de normas formales e informales que regulan las modalidades comunicacionales, las posibilidades de participación en clase y la conformación de la imagen de sí de los docentes y de los alumnos. Si se considera que el rótulo de “niño repitente” puede implicar atribuciones con connotaciones negativas como “violentos”, “reflejo de su familia”, “indisciplinados”, “víctimas”, “apáticos”, “dolor de cabeza”, “causas perdidas”, tal como lo señalaban docentes de primer grado de nuestra provincia²; entonces, cabe interrogar qué consecuencias tendrá éste a nivel de las relaciones interpersonales y en la constitución de la imagen de sí en relación a lo escolar.

Las implicancias de las categorizaciones de los docentes y de los alumnos en las relaciones áulicas.

Los estudios de Gilly (2002) y de Postic (2000) pueden ayudar a responder el interrogante antes presentado, al remarcar la relevancia de las categorías representacionales de los docentes y, las atribuciones de características negativas y/o positivas a los alumnos que éstas implican. Postic (2000) aclara que las atribuciones con connotaciones exclusivamente negativas conllevan un riesgo porque, “categorizar a un alumno, es negarle de antemano el acceso a otro estado diferente de aquel en el que se encuentra encerrado” (p.67). No obstante, es necesario considerar también, que los sistemas de clasificación o representación docente constituyen instrumentos de conocimiento y estructuración de las prácticas áulicas, que se forman socialmente. Por ello, en la configuración de las representaciones docentes intervienen las estimaciones que los colegas docentes hacen de los alumnos, los requerimientos de las políticas educativas, las apreciaciones de los padres, etcétera, en tanto discursos legitimados y legitimadores que sustentan las tramas representacionales individuales y grupales (Tenti Fanfani, 2004).

Cuando un niño es etiquetado, rotulado o categorizado de cierta forma, se esperarán o no de él determinadas cosas. En función de esto el docente puede ocuparse o no de algunos alumnos, privilegiar o desestimar sus intervenciones

² Entrevistas en profundidad a docentes, mayo de 2010, proyecto “La convivencia escolar en niños repitentes de Tucumán”.

durante las clases, rechazar o favorecer las comunicaciones con ellos y entre ellos, aplicar las normas formales o informales de forma más o menos equitativa. En este sentido, el docente puede anticiparse a las respuestas de sus alumnos y, en consecuencia, seleccionar a aquellos que respondan correctamente, a los que sabe que colmarán sus expectativas, a fin de conservar su imagen de buen enseñante (Postic, 2000). En tanto el “rótulo” o “etiqueta” atribuido suele tomar la forma de una evaluación con resonancias emocionales intensas, las categorizaciones que un docente hace de sus alumnos, pueden tener consecuencias en las historias personales de los niños y en sus trayectorias escolares, ya que los alumnos construyen su identidad bajo la mirada del maestro y de los compañeros (Gilly, 2002; Postic, 2000).

En la misma línea, Perrenoud (1996) propuso que el sistema escolar construye realidades. Desde esta perspectiva, sostuvo que los juicios de excelencia y los de fracaso son producidos en el sistema educativo, es decir, son representaciones socialmente construidas. Las instituciones poseen el poder de evaluar las conductas y de crear una representación legitimada que pasa a constituirse en la realidad. Por ello, 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 desarrollan sus interacciones sociales.

Para Perrenoud (1996) situar a un individuo sobre o por debajo de la norma conlleva el establecimiento de igualdades y desigualdades y la inclusión del sujeto en una jerarquía determinada. Se trata de la construcción de una clasificación que tiene efectos en la autoimagen del individuo, en el valor social que le reconocen quienes lo rodean, en las oportunidades a las que accede, en las posibilidades de actuar y en su porvenir. Esto resulta especialmente relevante cuando, de la categoría asignada, se desprende un rótulo que da lugar a juicios de valor negativos, emitidos y sostenidos por adultos significativos como los maestros y por una institución escolar que funciona como un dispositivo de poder, capaz de vigilar

y sancionar las conductas que no se ajustan a la norma (Kaplan, 2008; Perrenoud, 1996).

En nuestro país, Kaplan (2008) estudió la relación entre las adjetivaciones usadas por los docentes para referirse a los buenos y a los malos alumnos, y las consecuencias en 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. Además, según las descripciones que las docentes hacían de sus alumnos, los ubicaban en el espacio áulico y aplicaban las normativas explícitas e implícitas. Estos hallazgos evidenciaron una contradicción entre una igualdad formal ante la norma y una desigualdad real, que recaía principalmente en aquellos alumnos etiquetados como malos. En el mismo sentido, Tenti Fanfani (2004) y Kaplan (2008), coincidieron en señalar la importancia de las representaciones docentes, ya que cuando un maestro rotula a un alumno como *mal alumno*, sus palabras sitúan al sujeto en un determinado lugar y se asocian con determinadas expectativas en relación a los logros escolares. Estos aportes resultan significativos si se considera que la categoría *alumno repitente* puede asociarse a la categoría *mal alumno*, y a bajas expectativas por parte de las docentes en relación al rendimiento escolar³.

Para Tenti Fanfani (2004) la operación de etiquetamiento implica un acto productivo porque, al nombrar y situar a alguien en determinada categoría, se contribuye a construir lo que se nombra. Si bien las clasificaciones o categorizaciones permiten a los docentes y a los alumnos estructurar su entorno físico y social, situarse y orientarse en éste; al categorizar, se recortan ciertos atributos y se descartan otros, conformando así una tipología influenciada por las expectativas recíprocas maestro-alumno (Kaplan, 2008). Sin embargo, cabe destacar que, las representaciones que construyen los docentes poseen cierto peso, ya que en la relación docente- alumno se aprecia una diferencia de poderes, una desigualdad en la definición de la situación que favorece al docente.

³ Entrevistas en profundidad a docentes, mayo de 2010, proyecto “La convivencia escolar en niños repitentes de Tucumán”.

Entonces, los actos de nombramiento cobran relevancia porque contribuyen a estructurar las prácticas educativas escolares y, al estar autorizados y reconocidos por una figura investida de autoridad, poseen mayor fuerza. Por esta razón, Tenti Fanfani (2004) señaló que en tanto el equilibrio de poder favorece al maestro éste tendrá mayores posibilidades de construir al alumno.

Castorina y Kaplan (2003), abordaron también la incidencia de las representaciones sociales en las prácticas educativas y en los destinos educativos de los niños. Retomando un estudio de Kaplan (1997), analizaron cómo las representaciones docentes sobre la inteligencia se relacionan con las expectativas docentes y con sus concepciones sobre el éxito y el fracaso escolar. Las representaciones sobre la inteligencia escolarizada se vinculan con adjetivaciones que se manifiestan como pares dicotómicos, y que pasan a funcionar como atributos individuales que los alumnos poseen o no poseen, que terminan por definirlos como tales: “buen alumno, mal alumno, se porta bien, no se porta bien, estudioso, no estudia nada, con CI alto, con CI bajo” (p.23). Llegaron a la conclusión de que estas categorizaciones implican la imposición de un límite, que es aprehendido por los niños afectando desfavorablemente su autoestima, y que los docentes no son conscientes de estas clasificaciones ni de sus consecuencias (Castorina, 2005; Castorina y Kaplan, 2003; Kaplan 1997).

Por otra parte, el trabajo de Postic (2000) permitió también dimensionar que, no sólo los docentes se representan a sus alumnos, sino también que los alumnos se forman una imagen de su docente y del grupo de pares. En la escuela el niño busca el reconocimiento y aceptación por parte de sus compañeros y del docente. Además, los alumnos son sensibles a los signos verbales y no verbales transmitidos por el docente y por sus compañeros, a las intervenciones que son ponderadas o rechazadas y a lo que se espera de ellos. El tipo de retroalimentación o feed-back en las comunicaciones entre los actores educativos no sólo determina la modalidad de estructuración de la relación educativa sino que, incide en la conformación de la imagen de sí en relación a lo escolar. Los niños que en la escuela reciben constantes reforzamientos negativos, por parte de sus pares y del docente; y que perciben el fracaso, la inadecuación al grupo de

pares y el no poder cumplir con las expectativas del docente, construyen una imagen de sí desfavorable que suele afectar negativamente las relaciones sociales y las trayectorias escolares (Perrenoud, 1996; Postic, 2000).

Siguiendo a Perrenoud (1996), es necesario señalar que las representaciones modifican el lugar en el grupo de clase, los trabajos estipulados, la confianza asignada y el control que los maestros ejercen sobre los niños. En este sentido, al ingresar en la escuela, los niños aprenden el oficio de ser alumnos, aprenden a anticiparse y a responder en función de las expectativas de los que los rodean (Perrenoud, 1996). Aprenden también, que entre los pares existen diferencias y que lo propio no es lo único existente; por lo que en el aula se esboza una compleja tarea que consiste en confrontar lo propio con lo de los otros, para luego redefinir lo propio y esbozar un proyecto posible que actúe como guía e incentivo para la construcción de conocimientos. Ser marginado o fracasar en este proceso, se convierte en un estigma porque el fracaso se constituye como una marca de inadecuación social difícil de superar (Schlemenson, 1996).

Estos estudios, en conjunto, pueden favorecer la reflexión sobre las consecuencias de las representaciones de los docentes y de los alumnos sobre la repitencia en la organización de las prácticas áulicas: ¿qué significaciones subyacen al rótulo “alumno repitente”? ¿Qué expectativas depositarán las docentes y los pares sobre los niños repitentes? ¿Y los niños repitentes que esperarán de sus docentes y sus pares? ¿Cómo se organizarán las comunicaciones en el aula? ¿Qué alumnos tendrán mayores posibilidades de participar espontáneamente o por solicitud del docente: “los buenos alumnos” o los “malos alumnos”? ¿Qué tipo de reforzamientos recibirán los niños repitentes por parte de sus docentes y de sus pares? ¿Cómo percibirán los actores educativos sus relaciones recíprocas? ¿Cómo se efectuará la aplicación de las normas formales e informales? ¿Sobre quiénes recaerán principalmente: sobre los niños repitentes o sus pares? ¿Cómo incidirá todo lo antes expuesto en la autoimagen de los niños repitentes? ¿Y de los docentes?

El quehacer del psicólogo: reflexionar y desnaturalizar categorías en torno a la repitencia.

La repitencia escolar, en tanto fenómeno educativo complejo, interpela a los psicólogos sea que éstos desarrollen su quehacer en instituciones escolares o fuera de ellas, en el marco de equipos interdisciplinarios o no. Siguiendo a Valdez (2001) puede plantearse que lo escolar se transforma en una variable central en el trabajo de cualquier profesional que desarrolle su trabajo en el contexto de una escuela, sea en la institución en si misma o fuera de la misma. Sin pretender ahondar en el trabajo en equipos, y en la misma línea de lo antes expuesto, se retoman una serie de contribuciones que permiten reflexionar acerca de las prácticas de los psicólogos.

En un primer acercamiento, y tal como lo plantea Valdez (2001), es necesario determinar qué es lo que la institución escuela demanda al psicólogo. Si la institución escolar demanda que indague “las causas de las caídas y aislen al herido hasta que pueda reincorporarse al grado”, los psicólogos quedan situados así como “público de las caídas” y aislados del resto de la institución (p. 172). Asimismo, es necesario plantear cuál es la lógica de las demandas y de las derivaciones. Porque si se trata de maestros y directivos que demandan al “gabinete” o a determinados profesionales que se ocupen de un alumno categorizado como “alumno problema”, es decir que, derivan a un alumno para que sea aislado en un gabinete hasta su recuperación; ¿cómo llegan estos profesionales a dimensionar lo que sucede a nivel de, lo que siguiendo a Postic, fuera presentado con anterioridad, como relación educativa?

La necesidad de adoptar otro enfoque implica cuestionar aquellas representaciones o concepciones que establecen como objetivo del oficio del psicólogo la detección de individuos que han sido categorizados como problemáticos. Se trata de reflexionar sobre la demanda porque no debe olvidarse el peligro que encierran las operaciones de “etiquetamiento”. En este sentido, las contribuciones de Kaplan (2008), Tenti Fanfani (2004) y de Postic (2000), en otros, permiten ver cómo las operaciones de “etiquetamiento” conducen a un acto productivo porque, al nombrar o categorizar, se contribuye a construir lo que se nombra.

En esta dirección, es necesario que seamos capaces de prevenir, de anticiparnos a los problemas. Sin embargo, el entramado de factores sociales, culturales, históricos, económicos y motivacionales que entran en juego al tratar de abordar los fenómenos educativos, conlleva un deslizamiento hacia la prevención como quehacer reflexivo (Menin 1997; Valdez, 2001). Al respecto, siguiendo a Chardon (2000), señalamos la importancia de enfocar el quehacer preventivo desde de la deconstrucción de lo obvio, lo cual nos lleva a pensar que las instituciones educativas sostienen tramas discursivas y representacionales, y que la posibilidad de leer y leerse en éstas, puede permitir desarmar o cuestionar lo que se ha naturalizado. Al decir de Chardon (2000), “la naturalización hace que las situaciones, hechos, categorías, se tornen invisibles” (p. 164). En este caso se trata de poder reflexionar y cuestionar cuáles son los significados atribuidos a las categorías “repitencia”, “alumnos repitentes” y de estimar cuáles son las consecuencias que estos rótulos poseen a nivel de las relaciones entre los sujetos educativos. Por ello los planteos en torno a la forma en que las representaciones inciden en las modalidades de relación, las formas de comunicación, la organización del espacio áulico, la aplicación de normas formales e informales, se presentan como herramientas de análisis de las interacciones en el aula.

Asimismo, se trata no sólo cuestionar las representaciones o conocimientos prácticos sobre la repitencia de los docentes y los alumnos, sino también, las nuestras en tanto profesionales de la salud. Cuestionar las representaciones y sus implicancias en las prácticas cotidianas permite reconocer las limitaciones y posibilidades de las intervenciones y situarse, no como proveedor de soluciones para la institución, sino como, facilitador en la construcción de espacios de reflexión en los que se puedan desnaturalizar los conocimientos ingenuos y las prácticas instituidas. Se trata pues, de interrogar que es lo que demanda la institución escolar al psicólogo y si responder a esta demanda implicará situarse, como señala Selvini Palazzoli (1990), en el lugar de los magos sin magia.

Discusión

En este recorrido, las consideraciones teóricas presentadas permiten reflexionar en torno al fenómeno de la repitencia escolar en cuatro sentidos. En primer lugar, la repitencia constituye una problemática compleja que puede abordarse, en una primera aproximación, considerando los datos estadísticos, a fin de dimensionar el impacto de la problemática a nivel del sistema educativo. Sin embargo, esto no basta porque es necesario vislumbrar aquellos aspectos ocultos y naturalizados que configuran este fenómeno, destacando que no se trata de un problema individual de los sujetos, sino de una construcción social. A este respecto y, en segundo lugar, los aportes de la Teoría de las Representaciones Sociales al campo educativo resultan pertinentes porque permiten pensar a la repitencia como una representación, categoría o fenómeno construido socialmente, que orienta los comportamientos de los actores educativos.

En el marco de estas apreciaciones y, en tercer lugar, entendiendo a la repitencia como un fenómeno complejo, las contribuciones de los estudios psicosociológicos posibilitan comprender algunas incidencias en las relaciones educativas. Así, la categoría derivada, alumno repitente, por sus connotaciones desfavorables, incide negativamente en las expectativas recíprocas de docentes y alumnos, en la autoimagen de los niños así categorizados, en sus posibilidades de participación grupal. En cuarto lugar, los desarrollos de estos enfoques pueden servir para pensar el quehacer de los psicólogos educacionales, privilegiando la reflexión en torno a la demanda y la prevención como vías para propiciar la desnaturalización, por un lado, de los anudamientos representacionales que se manifiestan en las interacciones áulicas e inciden en la imagen de sí de docentes y alumnos, por sus consecuencias en las trayectorias escolares de los alumnos y; por el otro, de las representaciones de los psicólogos sobre su propio quehacer u oficio a fin de no situarse en un lugar de omnipotencia en cuanto a su saber que, tarde o temprano termina por quebrarse, al no poder dar cuenta de lo solicitado por la institución, a saber, aislar y curar al alumno problema.

Referencias bibliográficas

- Araya Umaña, S. (2002). **Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión**. Costa Rica: FLACSO. Disponible en <http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf>.
- Banchs, M. A. (1986). Concepto de representaciones sociales: análisis comparativo. **Revista costarricense de psicología**, **89**, 27-40.
- Castorina, J. A., Barreiro, A. y Toscano A. G. (2005). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. En J. A. Castorina (Ed.), **Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad** (pp. 205- 238). Bs. As.: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A. y Kaplan, C. V. (2003). Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. En J. A. Castorina (Ed.), **Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos** (pp. 9- 27). España: Gedisa.
- Chardon, C. (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.
- Departamento de Estadística y Planeamiento del Ministerio de Educación de Tucumán- DEPMEUC. (2009). **Datos de repitencia, sobreedad y desgranamiento de matrícula en la provincia de Tucumán, período 2007- 2009, Información de uso interno**. 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, año 2006**. Bs. As.: Ministerio de Educación de la Nación.
- Delors, J. (2008). **La educación encierra un tesoro**. Extraído el 4 de septiembre de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF - Francia.
- Farr, R. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), **Psicología Social Tomo II** (pp. 494-506). Barcelona: Paidós.
- Farías, M., Fiol, D., Kit, I. y Melgar, S. (2007). **Todos Pueden Aprender. Propuestas para superar el fracaso escolar**. Bs. As.: Fondo de las

Naciones Unidas para la Infancia y Asociación Civil Educación para Todos.

Gil Moreno, M. C. (2008). **Repensar la educación desde la complejidad**. Tucumán: Facultad de Psicología, UNT.

Gilly, M. (1986). Psicopsicología de la educación. En S. Moscovici (Ed.), **Psicología Social Tomo II**. (pp. 601- 626). Barcelona: Paidós.

Gilly, M. (2002). As representações sociais no campo educativo. **Cartibia**, **19**, 231-252.

Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), **Psicología Social Tomo II** (pp. 468- 494). Barcelona: Paidós.

Kaplan, C. (1997). **La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica**. Bs. As: Miño y Dávila

Kaplan, C. (2008). **Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen**. Bs. As.: Aique.

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** (pp. 215-229) Bs. As.: Eudeba.

Marková, I. (1996). En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales. En D. Páez y A. Blanco (Eds.), **La teoría socio-cultural y la psicología social actual** (pp. 163-182). Madrid: Aprendizaje.

Menin, O. (1997). La prevención de los problemas del aprendizaje como tarea compleja. En O. Menin (Ed.), **Problemas de aprendizaje ¿Qué prevención es posible?** (11-37). Rosario: Homo Sapiens.

Morin, E. (1999). **La cabeza bien puesta**. Bs. As.: Nueva Visión.

Pérez Gómez, A. I. (1996). **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata.

Perazza, R. (2009). Notas para reflexionar sobre las políticas de inclusión en América Latina. La experiencia de los programas de aceleración de aprendizajes. **Revista Iberoamericana sobre eficacia, calidad y cambio educativo**, **7**, (7) 264- 275. Obtenido el 2 de noviembre de 2010 de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art13.pdf>

- 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.
- Postic, M. (1982/2000). ***La relación Educativa.*** Madrid: Narcea.
- Schlemenson, S. (1996). ***El aprendizaje: un encuentro de sentidos.*** Bs. As: Kapelusz.
- Selvini Palazzoli, M. (1990). ***El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela.*** Bs. As.: Paidós.
- Tedesco, J. C. (2007). ***Los tres pilares de la educación.*** Extraído el 6 de septiembre de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/system/.../pilares-educacion-uturo.pdf>
- Tenti Fanfani, E. (2004). ***Sociología de la Educación.*** Bs. As.: Universidad Nacional de Quilmes- Editorial
- Valdez, D. (2001). El psicólogo educacional: estrategias de intervención en contextos escolares. En N. Elichiry (Comp.) ***¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educativa*** (163- 179). Bs. As.: Eudeba.
- Wagner, W. y Elejabarrieta, F. (1997). Representaciones Sociales. En J. F. Morales (Ed.), ***Psicología Social*** (pp. 816- 842). Madrid: M. G. Hill.