

Universidad Nacional de Mar del Plata.
Facultad de Psicología.
Trabajo de investigación final.
"Representaciones sociales de la niñez en los docentes".



Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Mar del Plata.

Título del proyecto: "Representaciones sociales de la niñez en los docentes".

Informe Final del Trabajo de Investigación correspondiente al requisito curricular conforme O.C.S. N° 143/89.

Alumnas:

Camozzi, Guadalupe. Mat: 3650/96. D.N.I: 26.208.910

Galizio, Guadalupe. Mat:3736/96. D.N.I: 26.208.729

Dominguez, Mariana. Mat. 3698/96. D.N.I: 26.134.698

Supervisora: Lic. De los Reyes, María Cristina.

Co- Supervisora: Lic. Buzeki, Mariana.

Cátedra de radicación: Psicología Social.

Fecha de presentación:

Universidad Nacional de Mar del Plata.

Facultad de Psicología.

Trabajo de investigación final.

“Representaciones sociales de la niñez en los docentes”.



Este trabajo de investigación corresponde al requisito curricular de investigación O.C.S. N° 143/89, y como tal es propiedad exclusiva de las alumnas Camozzi Guadalupe, Galizio Guadalupe, Dominguez Mariana, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado en todo o en parte, o resumirse, sin el previo consentimiento escrito de las autoras.

Universidad Nacional de Mar del Plata.

Facultad de Psicología.

Trabajo de investigación final.

"Representaciones sociales de la niñez en los docentes".



Las que suscriben manifiestan que el presente Informe Final ha sido elaborado por las alumnas Camozzi Guadalupe, Mat. N° 3650/96, Galizio Guadalupe, Mat. N° 3733/96, y Dominguez Mariana, Mat. N° 3698/96, conforme los objetivos y el plan de trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los 23 días del mes de mayo del año 2003.


Firma del Supervisor

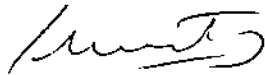

Firma del Co-Supervisor

Informe de evaluación del supervisor y/o co – supervisor

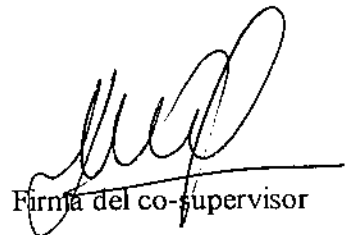
El trabajo de investigación realizado responde a los requisitos básicos de la investigación cualitativa. Se cumplieron los objetivos planteados en el proyecto y el trabajo demuestra coherencia en su presentación.

Los resultados son originales y relevantes en nuestro medio, se encuentran analizados claramente y con profundidad. Existe una revisión bibliográfica pertinente y satisfactoria en relación al marco teórico, metodológico y específico.

Se considera este trabajo muy satisfactorio.



Firma del supervisor



Firma del co-supervisor

Universidad Nacional de Mar del Plata.

Facultad de Psicología.

Trabajo de investigación final.

“Representaciones sociales de la niñez en los docentes”.



Atento al cumplimiento de los requisitos prescriptos en las normas vigentes, en el día de la fecha, se procede a dar aprobación al trabajo de investigación presentado por las alumnas, Camozzi Guadalupe Mat. 3650/96, Galizio, Guadalupe Mat. 3733/96 y Domínguez Mariana, Mat. 3698/96.

Fecha:.....

Índice general.

Plan de trabajo

Introducción.....pág. 1.

Palabras claves.....pág. 2.

Capítulos

I. Marco teórico.....pág. 4.

II. Metodología.....pág. 25.

III. Análisis.....pág. 28.

Conclusión.....pág. 53.

Bibliografía.....pág. 58.

Anexo.....pág. 60.

Plan de trabajo

Universidad Nacional de Mar del Plata

Facultad de Psicología

Proyecto de Investigación - Requisito Curricular

Plan de Estudios O.C.S. 586/85 - O.C.S. 143/89

Nombres y apellidos: Camozzi, Guadalupe
Dominguez, Mariana
Galizio, Guadalupe

Matricula y año: 3650/96
3698/96
3733/96

Cátedra o seminario de radicación: Psicología Social

Supervisor: Maria Cristina De los Reyes

Co – supervisor: Mariana Buzeki

Consignar si el proyecto forma parte de uno mayor en desarrollo:
SI..... NO..x....

Título del proyecto: Representaciones sociales de la niñez en docentes de escuelas primarias de la ciudad de Mar del Plata.

Palabras clave (hasta cinco): representación social – comportamiento – docente – niñez

Descripción resumida:

Investigaciones recientes revelaron que existe en las escuelas una larga tradición de prejuicios de los docentes hacia sus alumnos. Dichos prejuicios influyen en el rendimiento posterior de estos últimos.

Nuestro trabajo indagará si el comportamiento de los docentes del quinto año de E.G.B, en escuelas públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata, es influido por las representaciones sociales que estos docentes poseen de los niños.

Para ello entenderemos por Representación social una manera de interpretar y pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social que orienta a las conductas y comunicaciones, y por comportamiento el resultado de una interpretación que los sujetos realizan de las acciones de los otros, atribuyéndoles significado y conduciéndose de acuerdo a ello.

Alcances de la investigación: exploratoria y descriptiva.

Objetivos generales:

Explicar la relación entre las representaciones sociales de la niñez en los docentes, y la influencia de dichas representaciones en los comportamientos de estos últimos.

Objetivos particulares:

- Indagar las representaciones sociales de los niños en los docentes.
- Investigar cómo las representaciones sociales de los niños en los docentes, influyen en los comportamientos de estos últimos.
- Comparar las representaciones sociales de los niños en diferentes docentes.

Métodos y técnicas:

- Entrevista semi – dirigida y focalizada.
- Observación no participante.

Lugar donde se realizará el trabajo:

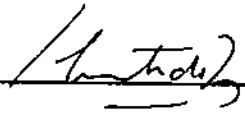
Escuelas públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata.

Cronograma de actividades:

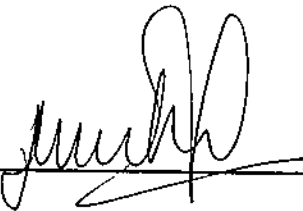
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°
Localización y consulta bibliográfica	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Confección de la entrevista			X	X					
Observación y administración de entrevista			X	X	X				
Análisis de datos					X	X			
Redacción del informe final							X	X	X

Bibliografía básica de referencia:

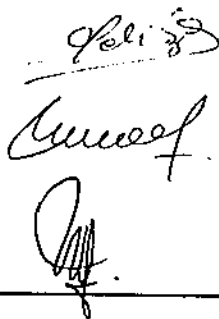
- Ander – Egg, E. Técnicas de investigación social. Ed. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, año 1993.
- Banchs, Maria Auxiliadora. "Concepto de representación social: Análisis comparativo", en Revista Costarricense de Psicología, pág. 27 – 40, año 1986.
- Billig, Mickel. Racismos prejuicios y discriminación, en Moscovici S. Psicología Social II. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1986.
- Blumer, Herbert. La sociedad como interacción simbólica. Londres, 1962.
- Berger y Luckmann. La construcción social de la realidad. Ed. Amorrortu. Buenos Aires, 1979.
- De los Reyes, Maria Cristina. La percepción social del villero. Reflexiones sobre categorizaciones y prejuicios en la escuela primaria. Año 1990.
- Picard, Marc. La interacción social. Cultura, institución y comunicación. Introducción y Cap. IV. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Taylor, S y Bogdan, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1992.
- Torregrosa, José. Perspectivas y contextos de la psicología social cap. VII. Ed. Hispano Europea, Barcelona, España.
- Vander, Zanden. Manual de psicología social cap. IV y VI. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1986.




Firma Supervisor



Firma Co – Supervisor



Firma del alumno



A. MABO
Comite de Investigación

Comite de Investigación

Introducción

Introducción.

Innumerables trabajos e investigaciones ponen de manifiesto el interés que ha suscitado desde siempre la educación.

Como toda disciplina, ésta ha sido instituida según la demanda social predominante y abordada desde múltiples teorías, que con sus diversos instrumentos intentaron dar respuesta a dicha demanda.

En este sentido, la educación no puede ser pensada sin atender a las estructuras sociales concretas en las que se enmarca.

Actualmente, numerosas investigaciones han demostrado que en las escuelas aún persiste una larga tradición de prejuicios, algunos instituidos y transmitidos desde la historia misma de la educación.

Como consecuencia de ello, nuestro interés es indagar las representaciones sociales de la niñez en los docentes de escuelas primarias públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata y compararlas entre sí, a fin de investigar cómo estas representaciones influyen en el tipo de interacción que los docentes establecen con los niños.

Palabras claves.

- ❖ **Representación social:** El concepto de representación social alude a una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales marcados socialmente. De manera más amplia, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales son modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del ambiente social, material e ideal. En tanto tales, presentan características específicas en el plano de la organización de los contenidos, de las operaciones mentales y de la lógica. El marcaje social de los contenidos o de los procesos debe referirse a las condiciones en las cuales emergen las representaciones, a las comunicaciones en las cuales ellas circulan, a las funciones que ellas sirven, en interacción con el mundo y con los otros (Jodelet, 1983).
- ❖ **Comportamiento:** El comportamiento, desde el punto de vista del interaccionismo simbólico, puede ser entendido como una construcción, y no como una mera descarga en respuesta a un estímulo específico. Desde esta perspectiva, el comportamiento sería el resultado de la interpretación que los sujetos realizan de las acciones de los otros, atribuyéndoles significado y conduciéndose de acuerdo a ello.
- ❖ **Niñez:** Período de la vida que se extiende desde el nacimiento hasta la adolescencia y en el que tiene lugar el proceso de socialización primaria por el cual el niño llega a constituirse en miembro de una sociedad a través de la

internalización. Por medio de esta última, los acontecimientos objetivos adquieren una significación específica para el niño constituyéndose en la base para la comprensión de los propios semejantes y la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social.

- ❖ **Docente:** Persona que desempeña un rol dentro de una institución educativa, el cual implica funciones tales como la de actuar como mediador entre los conocimientos socialmente organizados, y los saberes individuales de los alumnos.

Marco teórico

Capítulo I:

Marco teórico:

Acerca del concepto de representaciones sociales.

Se entiende por *representación social* “una manera de interpretar y pensar la realidad cotidiana, una forma de conocimiento social que orienta las conductas y comunicaciones sociales”¹. Este conocimiento se constituye a partir de las experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que son recibidos y transmitidos a través de la tradición, la educación y la comunicación.

Se puede pensar a la representación social como producto y proceso a la vez: como producto considerándola como pensamiento constituido que da cuenta de una visión de la realidad que se comparte socialmente; como proceso, en tanto pensamiento socialmente constituyente y generativo de nuevas representaciones, que dirigen y guían la actuación y el comportamiento de los sujetos.

Moscovici formula su tesis sobre las representaciones sociales por primera vez en 1961, afirmando que los seres humanos no son meros receptores pasivos, sino que piensan autónomamente, y además producen y comunican constantemente representaciones.

¹ Jodelet (En Banachs M.A. “Concepto de representación social: Análisis comparativo” pág. 27 – 40. Revista Costarricense de Psicología, año 1986).

“ La gente en todas partes hace observaciones, críticas, comentarios, confecciona filosofías no oficiales, las cuales influyen sobre lo que eligen, formas de educar a sus hijos o elaborar planes, etc.” (Moscovici, 1961)²

En este sentido se entiende al individuo como productor de informaciones y significados. Por lo tanto, el estudio sobre las representaciones sociales se focaliza en la manera en la cual los seres humanos tratan de aprehender y entender las cosas que los rodean, es decir, en el acto de representación siempre hay parte de construcción y reconstrucción.

El hombre construye su propia realidad a través de la comunicación y las relaciones con su entorno social inmediato.

De esta manera, entendiendo cómo los individuos y grupos se representan los objetos de su mundo, se podrían dilucidar sus comportamientos ante estos objetos.

Todo individuo al percibir a los otros, les atribuye determinados rasgos estables y disposiciones permanentes, proceso que le permite conocer a los demás, concebir sus características, cualidades y estados internos, construyéndose una imagen de los otros sujetos. Así, el sujeto se juzga más capaz de comprender el comportamiento de los otros y predecir su acción futura, a fin de orientarse en la interacción con ellos.³

En este punto interesa recordar que las representaciones sociales no escapan a la determinación social, sino que por el contrario, reciben la influencia de las condiciones socio económicas e históricas de la sociedad global.

² Moscovici, S.(En Banchs M. A. “ Concepto de representación social: Análisis comparativo” pág. 27- 40. Revista Costarricense de Psicología, , año 1986).

³ Vander Zanden. Manual de psicología social cap.IV Y VI. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1986.

El estado de una sociedad en un cierto momento determina las posibilidades de extensión, evolución, e interacción de una representación social. Moscovici denominó a este tipo de determinación, *determinación social central*.

Si bien el contexto global es sumamente importante en la constitución de la representación, existe la denominada *determinación social lateral*, que es aquella que condiciona la representación desde el colectivo particular y desde el individuo singular, quien imprime en ella sus huellas. Se podría decir, entonces, que al representarse un objeto social, no sólo se construye el objeto, sino que también el sujeto se construye y unifica dentro de su historia.

Las representaciones sociales son a la vez una forma de conocimiento, y una forma de reconstrucción mental de la realidad. El contenido de ese conocimiento se constituye en un universo de creencias en el cual se diferencian tres dimensiones: la información, el campo de representación o núcleo figurativo, y la actitud.

a) *La información* se refiere a la organización de conocimientos que posee un grupo a propósito de un objeto social. Esta debe diferenciarse en función de la cantidad y calidad.

b) *El campo de representación o núcleo figurativo* se refiere al contenido concreto y limitado de las proposiciones respecto de un aspecto preciso del objeto de la representación, y a la forma bajo la cual ese contenido se estructura.



c) *La actitud*, ha sido definida como la tendencia o predisposición adquirida y relativamente duradera a evaluar de determinado modo, a una persona, suceso o situación, y actuar en consonancia con dicha evaluación.⁴

⁴ J. W. Vander Zander: op. cit.

La actitud: un componente de la representación social.

Su relación con el comportamiento.

Se pueden diferenciar tres elementos componentes en una actitud:

□ Componente cognitivo: es el modo en que se percibe un objeto, suceso o situación. Constituye los pensamientos, ideas y creencias que un sujeto tiene acerca de algo.

El elemento cognitivo es una categoría que se emplea para pensar. Cuando el objeto de la actitud es un ser humano el componente cognitivo con frecuencia es un estereotipo, vale decir un cuadro mental que el sujeto se forja de otra persona o un grupo.

□ Componente afectivo: consiste en los sentimientos o emociones que suscitan en un individuo la presentación efectiva de un objeto, suceso o situación, o su representación simbólica.

□ Componente conductual: es la tendencia o disposición a actuar de determinada manera con referencia a algún objeto, suceso o situación, poniendo el acento en la *tendencia* y no en la acción en sí.

En este sentido sería esperable que las actitudes permitieran predecir los comportamientos. Sin embargo *no siempre las conductas manifiestas coinciden con las actitudes que se expresan verbalmente.*

Es necesario tener en cuenta que el comportamiento no es solo una respuesta a determinados estímulos, sino el resultado de una interpretación que los sujetos realizan de las acciones de los otros, atribuyéndoles significado y conduciéndose de acuerdo a ello.

A esto cabe agregar el contexto situacional, entendido como el conjunto de factores sociales donde tiene lugar el comportamiento, el cual ejerce influencia en el modo de interpretación de los sucesos o situaciones, complejizando aún más, la posibilidad de correspondencia entre el comportamiento y la representación social.

Comparación, atribución y categorización.

Los conceptos de comparación, atribución y categorización, aclaran los mecanismos por los que un sujeto, en interacción con otros, construye una representación de su entorno y de los demás.

Es pertinente tenerlos en cuenta para poder explicar la influencia que las representaciones sociales de la niñez en los docentes, ejercen con respecto a los comportamientos de estos últimos.

“Los individuos no reaccionan solamente a una realidad objetiva, sino a la representación que ellos se forjan, en el seno de un proceso de interacción social.”⁵

La percepción ejerce un papel fundamental en este proceso de interacción del individuo con su entorno y con los otros, en la medida en que determina su relación con ellos. En esta percepción del otro, las representaciones sociales intervienen como una especie de rejilla cultural previa.

Tres teorías demuestran que, por medio de una negociación interpersonal, los individuos se forjan una representación de la realidad y dan sentido a su propio comportamiento.

a) *Teoría de la Comparación Social* (Festinger, 1971): la representación de la realidad está ampliamente fundada en el consenso, ya que existe en el individuo una tendencia a la comparación social en la evaluación de sus conductas.

⁵ Marc Picard. “La interacción social”, Cap. 4 “La influencia social”. Ed. Paidós. 1992. Buenos Aires.

b) *Teoría de la Atribución* (Vander Zanden, 1986): la atribución es una actividad cognitiva por medio de la cual el individuo explica e interpreta los hechos que le acontecen.

Existen dos tipos de atribución:

- a. Atribución externa: implica asignar la responsabilidad por los sucesos a circunstancias ambientales y situacionales que están fuera del alcance del individuo.
- b. Atribución interna: consiste en asignar la responsabilidad de una situación a las cualidades y rasgos personales de un individuo.

Fritz Heider, (1958), señaló que la atribución entraña la organización en unidades significativas, de la corriente continua de información que le llega al sujeto desde el mundo exterior.

c) *Mecanismo de Categorización Social*(Tagfel, en Moscovici, 1972): se lo define como “ un conjunto de procesos psicológicos que tienden a ordenar el entorno en términos de categorías, grupos de personas, objetos y acontecimientos, en tanto estos sean similares o equivalentes entre sí, para la acción, las intenciones o las actitudes de un individuo”.

Este mecanismo desempeña un rol muy importante en la estructuración del entorno y la identidad social del sujeto, dándole la posibilidad de otorgarse un lugar en la sociedad.

Al mismo tiempo, se pueden realizar atribuciones respecto de los otros, en función de la representación cognitiva que se tenga de la categoría a la cual pertenecen.



Cuando las categorías de atributos que se asignan a un determinado grupo de personas, adquieren un carácter de rigidez, se está en presencia de un *estereotipo*. Esta rigidez propia del estereotipo, lo diferencia de las representaciones sociales, las cuales se caracterizan por su dinamismo. En efecto, aunque éstas últimas tienen una estructura relativamente estable, se enriquecen y modifican de manera constante a través de la comunicación e interacción interpersonal

Es motivo de este trabajo, indagar como se manifiestan estos procesos en la interacción docente – niño.

Teoría de la comunicación humana:

Interacción simétrica y complementaria.

De acuerdo con la Teoría de la Comunicación Humana, en la interacción simétrica, los participantes tienden a igualar especialmente su conducta recíproca. La relación está basada en la igualdad.

En la interacción complementaria, la conducta de uno de los participantes complementa la del otro constituyendo un tipo distinto de gestalt.

La interacción simétrica, se caracteriza por la igualdad y la diferencia mínima, mientras que la interacción complementaria, está basada en un máximo de diferencia.

En una relación complementaria hay dos posiciones distintas. Un participante ocupa la posición superior o primaria, mientras el otro, ocupa la posición correspondiente o secundaria. Una relación complementaria puede estar establecida por el contexto social o cultural, como en los casos madre e hijo, médico y paciente, maestro y alumno, o ser el estilo idiosincrásico de relación de una diada particular. En cualquiera de los dos casos, es importante destacar el carácter de mutuo encaje de la relación en la que ambas conductas, disímiles pero interrelacionadas, tienden cada una a favorecer a la otra, al tiempo que ofrece motivos para ella: sus definiciones de la relación encajan.

El concepto de la niñez en la historia.

Teniendo en cuenta que las condiciones socio económicas e históricas de una sociedad global influyen sobre la configuración de la representación social, y dado que el objetivo de la presente investigación consiste en indagar las representaciones sociales de la niñez en los docentes, se considera pertinente reseñar brevemente las modificaciones que a través de la historia se han producido sobre la visión del niño.

Durante la Edad Media la noción acerca de la infancia, era inexistente. El “sentimiento de la infancia”, es decir, la actitud de los adultos ante el niño, nace en el siglo XVIII.

A partir de dicha “invención del niño”, se pone de manifiesto la naturaleza e intensidad de ese sentimiento, las distintas formas que asume, y la variación del mismo de una época a otra.

Así, la representación social de la infancia se ha ido transformando, desde la ausencia de lugar en el imaginario social de una época, hasta la concepción actual.

En la antigua Roma, la patria potestad del pater familias le permitía a éste aceptar o rechazar al hijo. Los vínculos sanguíneos eran menos importantes que los afectivos, haciendo de la paternidad, una elección.

La sociedad romana aportaba una mayor tolerancia con respecto al lento crecimiento del niño, y un cierto placer por la infancia como parte de la vida familiar.

La consideración que el niño fue adquiriendo en el mundo Greco-romano parece detenerse en la Edad Media, período en el cual, con la hegemonía del cristianismo, se considera a los hijos como propiedad privada de los padres. El valor

y especificidad propios de la infancia se desconocen, ya que el niño fue estimado como un adulto en miniatura.

Durante el medioevo, los niños permanecían junto a sus padres hasta los siete u ocho años, momento en que eran enviados a continuar su instrucción.

En aquel tiempo, las tasas de mortalidad infantil eran muy altas, tal es así que muchas veces varios niños podían llevar el mismo nombre en caso de fallecimiento de alguno de ellos.

La niñez era un estadio a atravesar para convertirse en hombre, pero nada caracterizaba a este período como tal.

No había espacios diferenciados para niños y adultos, y en cuanto a la educación, primaba la transmisión de los conocimientos de generación en generación, asegurada por la participación de los niños en la vida adulta.

Una serie de transformaciones acaecidas durante los siglos XVI y XVII dieron origen a una serie de investigaciones que culminaron en la elaboración de teorías acerca del niño y la infancia.

En Inglaterra por ejemplo, entre 1660 y 1800, tuvo lugar un cambio notable en la teoría sobre la educación de los hijos, así como en las prácticas y en las relaciones entre padres e hijos.

Entre las causas de este cambio, se encuentran: la disminución de la mortalidad infantil, el traslado masivo del campo a las inminentes ciudades y la revolución industrial, que trajo aparejado el pasaje de la familia extensa, a la familia nuclear co- conyugal y a la conformación de la burguesía.⁶

⁶ Cacciari, Analía. “Discursos y prácticas que configuran el campo de la psicopatología infantil”. (En: Seminario: Introducción a la Psicopatología Infantil. Modelos en Psicopatología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. 1998).

En el ámbito europeo, el surgimiento del concepto de infancia moderna culmina en el siglo XVIII, vinculado a la consolidación del capitalismo como estructura y a la constitución de un modelo de pensamiento que, del Iluminismo a la ilustración, afianza el descubrimiento de las posibilidades del hombre.

La influencia del ideal humanista postulado por el Renacimiento, dio origen a la preocupación pedagógica.

El niño en la escuela.

Entre los siglos XVI y XVII, se produjo la institucionalización de la escuela como estructura específica para la formación de la infancia, segregada de la vida colectiva, lo que sustituyó el aprendizaje doméstico, propio de la época medieval, como medio de educación.

La voluntad de apartar a los niños de la sociedad de los adultos, a través de la escuela, en detrimento del aprendizaje de un oficio del mundo de los adultos, es una de las manifestaciones relevantes de una nueva atención puesta en el niño y su futuro, y una manera de conferirle un lugar diferente.

Así, los padres comenzaron a confiar a sus hijos a otros adultos especializados en educación, delegándoles parte de su poder.

La herencia que recibió el siglo XIX, por parte de diferentes pensadores de la Ilustración, como Rousseau, junto a la institucionalización de la enseñanza, confluyen de algún modo en la representación social de la idea de infancia que hacia la mitad del siglo XIX terminará de forjarse socialmente.

Durante este siglo, se generó, entre las clases medias, un nuevo concepto de infancia propiciado por el progreso de la implantación de la familia y de la ideología burguesa.

Mientras tanto, y aún por un largo período, las familias aristocráticas, las obreras y las campesinas mantuvieron sus propios modelos en la crianza de sus hijos.

Los hijos de la clase obrera, cada vez más numerosa, siguieron vivenciando una muy corta duración de la infancia. Con prontitud eran utilizados como mano de

obra barata, trabajando en fábricas, minas o telares, y llevando una vida tan complicada como la de los niños que los precedieron.

Diferentes movimientos filantrópicos denunciaban las condiciones a las que se sometía a determinados niños, sin cuestionar la situación social que las producía.

“Reeducar”, “reformular”, como principios rectores de la escuela, denunciaban el alejamiento de la norma rectora establecida por una clase. En este contexto, el niño de las clases trabajadoras debía ser alejado de su medio, considerado nocivo, e insertado dentro de la “neutralidad” del espacio escolar, para poder ser redimido de su condición de “infancia peligrosa”.

La comparación entre distintas culturas y el análisis de distintas mentalidades respecto de la idea del niño, permite concluir que el concepto de infancia no es natural, ni unívoco, sino producto de las relaciones económico sociales y de los componentes representacionales de la historia de las mentalidades: “ el sistema de representaciones común a toda sociedad, espontáneamente, hace concordar cada gesto con el código compartido, y delimita lo que es posible pensar, decir y hacer”(P.Aries).

El niño según la perspectiva de la Psicología Social.

El individuo, no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la socialidad y luego llega a ser miembro de una sociedad. El punto de partida de este proceso, lo constituye la *internalización*, entendida como la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado.

La internalización, constituye la base para la comprensión de los propios semejantes y para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social.

De esta manera, el individuo comienza a apropiarse del mundo en el que ya viven otros, y sólo cuando ha llegado a este grado de internalización se lo puede considerar como miembro de la sociedad.

El proceso ontogénico por el cual esto se realiza se denomina socialización, la cual puede definirse como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él.

Así, durante la niñez, el individuo atraviesa por la *socialización primaria*, a través de la cual se convierte en miembro de la sociedad.

La *socialización secundaria* constituye cualquier proceso posterior, que induce al individuo ya socializado, a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.

La socialización primaria suele ser la más importante para el individuo, y la estructura básica de toda socialización secundaria debe asemejarse a la de la primaria. Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significantes encargados de su socialización, y que le son

impuestos. Estos mediatizan el mundo para el niño y lo modifican en el curso de esta mediatización, seleccionando aspectos del mundo según la situación que ocupan dentro de la estructura y también en virtud de sus idiosincrasias individuales.

La socialización primaria se efectúa, además, en circunstancias de enorme carga emocional, es decir, el niño solo puede internalizar el mundo objetivo en tanto exista una identificación con los otros significantes. Y es por esta identificación que se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible.

El yo así conformado constituye una entidad reflejada, porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él los otros significantes: el individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran, y así, asume una identidad. El niño aprende que él es lo que lo llaman y se adjudica un lugar específico en el mundo

La socialización primaria, crea en la conciencia del niño, una abstracción progresiva que va de las actitudes de otros específicos, a los roles y actitudes en general. Proceso que culmina con la conformación de lo que se denomina el otro generalizado.

La formación dentro de la conciencia del otro generalizado señala la internalización de la sociedad en cuanto tal y de la realidad objetiva en ella establecida.

Durante la socialización primaria, la sociedad presenta al niño un grupo predefinido de otros significantes a los que debe aceptar en cuanto tales sin posibilidades de optar por otros. De esta manera el niño, no internaliza el mundo de sus otros significantes como uno de los tantos posibles, sino que lo internaliza como *el* mundo, el único que existe y que se puede concebir.

Por ello es que se considera a la niñez como un período fundamental para la constitución de la identidad del sujeto, en tanto la familia establece las primeras pautas y marcas significativas, y donde posteriormente la escuela también contribuye a este desarrollo, reforzando o produciendo nuevas significaciones.⁷

Al proceso de internalización de “ sub-mundos” institucionales o basados sobre instituciones, se lo denomina socialización secundaria. Dichos sub-mundos constituyen realidades parciales que contrastan con el “mundo de base” adquirido en la socialización primaria. Sin embargo, también ellos constituyen realidades coherentes, caracterizadas por componentes normativos y afectivos a la vez que cognoscitivos.

La socialización secundaria implica la adquisición del conocimiento específico de roles, proceso que requiere la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional.

⁷ Berger y Luckmann. “La construcción social de la realidad”. Ed. Amorrortu. Buenos Aires, 1979.

Educación, rol del docente y aprendizaje en la niñez.

A lo largo de la historia de la humanidad, se observan diferentes formas de ejercer la docencia.

En los orígenes, la educación era una responsabilidad compartida y ejercida por todos los miembros de la comunidad.

El oficio del docente surgió cuando las sociedades se enfrentaron a una creciente complejidad de la cultura y a la división de roles y funciones en el trabajo. Cada organización social modeló un tipo de docente con sus necesidades y expectativas.

En la antigua Grecia, el maestro era un esclavo, un servidor más instruido que otros, el cual acompañaba e instruía a los jóvenes.

A partir de la Revolución Francesa en 1789, el maestro era concebido como alguien capaz de formar ciudadanos libres e independientes. Se caracterizaba por ser trasmisor de los ideales de identificación nacional.

A finales del siglo XVIII, y siguiendo el modelo positivista, el maestro era quien poseía el conocimiento y la verdad científica. Debía dominar los contenidos de las diferentes disciplinas, y volcarlos sobre “la tábula rasa” de sus alumnos, de manera que los saberes quedaran allí grabados en forma duradera.

Junto a ésta función, surgió la imagen del maestro sacerdote, la cual formó parte de la denominada generación del '80, conformada por los intelectuales que constituyeron las bases de la nación Argentina.

En los inicios del siglo XX, con el surgimiento de las corrientes pedagógicas de la denominada Escuela Nueva, el maestro se desplaza de su lugar de poseedor de la verdad, hacia el lugar de guía u orientador de los intereses y necesidades del niño.

En la actualidad, se entiende que la práctica educativa, tiene un doble efecto: en primer lugar capacita por medio de la adquisición de conocimientos y métodos de trabajo, y en segundo lugar, socializa con la incorporación de una determinada visión del mundo y la identificación a determinadas actitudes, normas y valores.

En tanto la educación sea entendida como el conjunto de actividades mediante las cuales un grupo asegura que sus miembros adquieran la experiencia social históricamente acumulada, y culturalmente organizada, ésta no puede ser pensada sin atender a las estructuras sociales concretas en las que se enmarca.

Desde esta perspectiva se considera que todos los procesos psicológicos que configuran el crecimiento de una persona son producto de la interacción constante que esta mantiene con el medio. Es decir, que esta interacción del individuo con su ambiente, esta mediatizada por la cultura, la cual es transmitida tanto por los padres como por los educadores.

Es por medio de este proceso que el niño irá haciendo suya la cultura del grupo social al que pertenece. Este desarrollo de la competencia cognitiva, estará vinculado al tipo de aprendizajes específicos y al tipo de prácticas sociales dominantes.

Aprender implica, asimismo, una relación donde es fundamental la interacción. El aprendizaje se ve favorecido cuando es factible una apropiada relación vincular entre docente y alumno.

En uno de los polos de esta relación está presente el docente, el cual posee, como todo sujeto, producto de la interacción con su medio, determinadas representaciones sociales acerca de la realidad, y por lo tanto también de la niñez. Estas representaciones influirán en el tipo de interacción establecido con el niño, y en la actitud hacia él.

Así, por ejemplo cada docente posee sus propias ideas respecto a por qué rinden y se comportan los niños como lo hacen, y cuál es el valor de la enseñanza. Sus creencias particulares sirven a la vez, de base para el empleo de determinados tipos de actividades en el aula.

Metodología

Capítulo II:

Metodología:

La presente **investigación es exploratoria-descriptiva**.

En este trabajo se indagará específicamente las escuelas primarias públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata.

Los **objetivos** que aquí se persiguen son:

- ❖ Indagar cuál es la representación social de los niños en los docentes.
- ❖ Comparar las representaciones sociales de los niños en diferentes docentes.
- ❖ Investigar cómo las representaciones sociales de los niños en los docentes, influyen en el tipo de interacción que se establece entre el docente y el niño.

La **metodología** con la cual se abordará este trabajo de investigación, es de tipo **cualitativa**, ya que en su más amplio sentido esta metodología permite acceder a datos descriptivos como las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable, y en función de ello realizar un análisis inductivo. La utilización de esta metodología permitirá considerar a las personas entrevistadas y a su contexto desde una perspectiva holística, y acceder a las concepciones de cada uno de los entrevistados acerca de sí mismos y de las situaciones en las que están inmersos.

La técnica a utilizar en el presente trabajo, es una **entrevista cualitativa semi-dirigida**, la cual posee las características de ser flexible y dinámica, y de ofrecer un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas. Los

datos que podrán extraerse a través de la misma, consisten en *enunciados verbales o de discurso* acerca de cómo los entrevistados se ven a sí mismos y a su mundo.

Los pasos para arribar a estos objetivos fueron:

- Realización de una exploración bibliográfica sobre los temas: representación social, niñez y educación.
- Confección de una guía de la entrevista semi-dirigida, la cual está integrada por 10 preguntas abiertas. Con las primeras tres preguntas se pretende indagar las representaciones sociales de la niñez en los docentes; para obtener datos que permitan acceder a la actitud de los docentes hacia los niños, se formuló la pregunta 4 de la entrevista; la pregunta 5, permite obtener información sobre el tipo de capacitación docente; la pregunta 6 proporciona datos acerca del tipo de interacción docente-niño; las preguntas 7 y 8, permiten analizar las atribuciones sobre el rendimiento y el fracaso escolar de los niños, respectivamente; finalmente, las preguntas 9 y 10 de la entrevista, posibilitan acceder al discurso de la práctica docente y a las estrategias que dicen implementar en el aula.
- Administración de entrevistas piloto y modificación de las mismas.
- Administración de las entrevistas definitivas a una muestra conformada por 20 docentes de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata.
- Transcripción íntegra del texto.
- Lectura total de las entrevistas.



- Análisis de las entrevistas, construyendo categorías a partir de los diferentes significados de los discursos de los entrevistados.

Análisis

Capítulo III:

Análisis:

A partir de la lectura de las entrevistas semi-dirigidas realizadas, se expone a continuación el análisis de los datos obtenidos en las mismas.

En primer lugar, se expondrán las cualidades que los docentes atribuyen a los niños, dando origen al núcleo figurativo o campo de representación de la niñez.

1- Características del niño en la actualidad. (Ptas.1- 2- 3 . Anexo).

Los docentes entrevistados enmarcan sus respuestas acerca de las características del niño en la actualidad, dentro de un contexto específico, caracterizado por el ritmo acelerado de los acontecimientos y por el incesante avance de la tecnología y de la ciencia.

Las características de los niños a las cuales los docentes hacen referencia, se pueden agrupar en tres dimensiones:

1-1 Dimensión socio-intelectual: 12 docentes describen al niño como un ser **activo, sensible a los estímulos de su entorno, inteligente, inquieto, independiente y curioso, dentro de un ámbito familiar del que se vuelve protagonista, y participe de la vida adulta.**

Así, por ejemplo, refieren: *“...los cambios sufridos en nuestra sociedad, a través de los tiempos, han influido en forma muy importante en el crecimiento de los niños. El avance de las tecnologías, la ciencias, y los ritmos acelerados en el que nos*

encontramos inmersos, hace que los niños se muestren más independientes, curiosos, y activos..." (Irene 50 años, escuela pública).

"El niño de hoy es muy activo, no es mero receptor de información, sino que él mismo busca, pregunta, investiga todo lo que le interesa, están insertos en el mundo de la tecnología, por lo tanto son más curiosos..." "...pero no dejan de ser sensibles a todo lo que les rodea. Por ahí, al estar más en el mundo de los grandes, las cosas les afectan más, y no se los puede engañar tan fácilmente..." (Silvana 36 años, escuela privada).

"Si lo comparamos con lo que era antes, el niño tiene dentro de la familia mucha más participación, se lo tiene mucho más en cuenta y pasa a ser el centro de atención..." (Mariana 25 años, escuela privada).

"Tienen el cerebro más abierto, porque por la tele, por lo que ven entienden más, comprenden más, tienen más vocabulario. Antes estaban más dentro de su mundo interior, ahora conocen todo, pueden hablar temas más importantes, más de adultos, se van mezclando adultos y niños y pueden tratar temas parecidos." (Roxana 35 años, escuela pública).

"Al niño se lo tiene más en cuenta ahora como miembro de un grupo familiar, antiguamente no era así, el chico no participaba de los asuntos familiares. Hoy en día sí, está más integrado al grupo familiar, hay menos autoritarismo en la familia". (Graciela, 45 años escuela pública).

Sin embargo, cabe destacar que algunos docentes manifiestan que este mismo contexto produce, el desdibujamiento de las funciones parentales, la pérdida de valores tradicionales, la ausencia de contención familiar, en estos casos los docentes enfatizan en otras características del niño, dando lugar a la segunda dimensión:

1.2- Dimensión afectiva: 3 de los docentes entrevistados describen a los niños como **necesitados de cariño, desprotegidos y frágiles**, de esta manera refieren:

“El niño ha pasado a ocupar un lugar muy importante en la familia, ya que los adultos no pueden atenderlos en la forma en que se los solía atender, y el niño ha pasado a individualizarse mucho más, a tener el lugar de las cargas más importantes dentro de la familia... Están muy necesitados de cariño, ven todo lo que pasa y están cargados de amor, el cual ve toda la gente que trabaja con ellos, lástima que con el tiempo pareciera que fuera desapareciendo todo ese cariño que ellos tienen para dar y que tienen la necesidad de dar.” (Marcela 25 años, escuela privada).

“El nene en casa no recibe el apoyo que necesita, mamá se fue al súper, papá se fue a la casa de la novia, y tenés que luchar con una situación que no voy a opinar si está bien o está mal, la situación del siglo XX y XXI, que cada vez existe más y el niño se convierte en un botín de guerra entre mamá y papá...” (Silvana 36 años, escuela privada).

Las anteriores citas, difieren de las opiniones expresadas por los docentes que trabajan en escuelas públicas, y en contextos calificados por los mismos como “marginales”, a partir de las cuales surge la tercera dimensión:

1.3- Dimensión relacional: 5 docentes aluden a los niños como **desafiantes, irrespetuosos e irresponsables**.

“Muchas veces los padres no son responsables, no los mandan a la escuela, no les enseñan a ser responsables, y para ellos está más bien lo malo que lo bueno...” (Roxana 35 años, escuela pública).

“Los padres no tienen control de dónde se encuentran sus hijos a la hora de salir, me parece que no les interesa o no se preocupan...” (Mariela 34 años, escuela pública).

“A los adultos se les ha olvidado enseñar respeto y solidaridad, ya que los niños no tienen un control o una enseñanza de vocabulario, gestos y actitudes frente a otras personas...” (Mariela 34 años, escuela pública).

“En los sectores “normales”, como les digo yo, no en el contexto de esta escuela, los padres como trabajan, no los toleran y les permiten todo y eso está mal. No se lo asiste al chico, está muy solo, son pocos los que tienen a alguien en la casa que los apuntala para ser una persona de bien.” (Roxana, 35 años escuela pública).

En este sentido, el Proyecto de investigación “Lenguaje, enseñanza y marginalidad”, dirigido por Montserrat de la Cruz, docente de la Universidad Nacional del Comahue (1994/1996), procura dar cuenta de las representaciones o visiones que los docentes construyen sobre alumnos que habitan en sectores sociales diferentes, lo que le permite afirmar que *“los docentes que trabajan en sectores marginados, construyen sus representaciones a partir de dos ideas: la agresividad y la carencia, que emergen de las condiciones de vida de los niños: abandono, desintegración familiar, alcoholismo, falta de trabajo de los padres, de alimentación suficiente, de materiales y hábitos de trabajo.”*⁸

⁸ Revista “Ensayos y experiencias” año 4 N° 9 pag. 10.

Los docentes aludirían a un conjunto de cualidades acerca del niño, influidas por el contexto social, económico, y cultural global, que permitirían hacer referencia a un tipo de determinación específica sobre la representación social del niño: la *determinación social central*.

No obstante, también condiciona dicha representación, las cualidades que el colectivo particular, en este caso el grupo de docentes de escuelas primarias públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata, utiliza para la construcción de la misma. Esto hace a la *determinación social lateral* de una representación.

2- Representación social del niño dentro de la escuela en los docentes.

Esta categoría de análisis no ha sido específicamente indagada en las entrevistas realizadas, sin embargo, dado que la mayor parte de los docentes entrevistados hace alusión a ella, resulta necesario realizar un análisis de la misma.

Se expondrán a continuación las características que los docentes atribuyen a los niños, dentro del ámbito escolar, donde se puede observar una marcada diferencia con respecto a la representación social de niño descripta anteriormente.

2.1- Los docentes, en una gran mayoría, (13 en total) describen a los niños en las escuelas como **moldeables, receptores de estímulos, y pasivos**. De esta manera refieren:

“ *cada movimiento, cada actitud, todo lo absorben, son como esponjitas...*”(Marcela 25 años, escuela privada).

“*Siempre tengo presente que marco al alumno, depende de la época que llego a sus vidas, como los voy a marcar en su desarrollo posterior. No te das cuenta*

enseñada de cómo los marcaste, vos das das y das, y el alumno es un ser que pasa por tu vida profesional y afectiva". (Virginia 49 años, escuela pública).

"...te das cuenta como lo fueron marcando, por ejemplo actitudes de docentes tanto de aprobación como de desaprobación, y por ahí vos no te das cuenta para nada pero ya tienen una especie de predisposición porque vos ya los marcaste de alguna manera". (Mariana 25 años, escuela privada).

"El trato con los niños deja una influencia, ya sea por el modo de dirigirse, el clima que se logra durante la clase, el tiempo que uno pueda dedicarles en forma personal. Eso les va otorgando pautas de comportamiento, los va moldeando en su conducta y por supuesto en su persona." (Irene 50 años, escuela pública).

2.2- Dos de los docentes manifiesta que los niños en la escuela son **activos, dada su capacidad para incorporar o desechar información, pero siempre que sean acompañados y guiados por un docente.**

"El maestro es siempre el modelo, a partir de esto si el maestro es abierto y sabe escuchar, el chico sabrá apreciar eso y lo podrá incorporar a su forma de vida. Pasarán diferentes maestros por su vida, y el podrá recordar cosas de cada uno, recordará cosas positivas o negativas de cada uno, y las incorporará o tratará de desecharlas para no seguir ese modelo." (Graciela 45 años, escuela pública).

2.3- Asimismo, sólo 4 docentes manifiestan que, dentro de sus clases, se encuentran cada vez con mayor frecuencia con niños, **desmotivados, dispersos, desinteresados, apáticos, irrespetuosos, contestatarios y desafiantes.**

"...los chicos contestan y tratan al personal de la escuela sin respeto...no tienen un control o una enseñanza de vocabulario, gestos, actitudes frente a otras

personas. No les importa delante de quien o a quien lo agreden o insultan. (Mariela, 34 años, escuela pública).

3- Características del ámbito familiar desde la perspectiva de los docentes.

Si bien esta categoría de análisis no ha sido indagada en forma directa, a través de las preguntas de la entrevista, los docentes hacen alusión a la misma, dado que, hacer referencia a las características del ámbito familiar en el que el niño está inmerso, les permitiría explicar las cualidades que observan en los niños que tienen a su cargo.

Sin embargo, las características que atribuyen a ese ámbito familiar son diferentes.

3.1- Los docentes de **escuelas privadas**, manifiestan que los niños viven en un **ambiente caracterizado por padres ausentes, que no guían ni enseñan a sus hijos, y no los acompañan en sus hábitos escolares**, debido a que la mayor parte del tiempo se dedican a actividades laborales, delegando la responsabilidad por la educación de sus hijos a los docentes.

“Los docentes tenemos que tomar conciencia de toda una problemática social, que tenés padres voluntaria o involuntariamente divorciados de su función de padres, hogares en un 80 % desarticulados, el vínculo de padres e hijos y la noción de familia se va perdiendo cada vez más.” (Adriana 35 años, escuela privada).

“Los chicos van y vienen a la escuela sin abrir la carpeta para el otro día, si en casa no colaboran, acá las 4 horas no alcanzan, los chicos están en séptimo

grado y no saben nada, porque prefieren mirar la tele o jugar en la compu, que mirar un libro, y si en casa no estamos al lado...” (Silvana 36 años, escuela privada).

3.2- Por otro lado, aquellos docentes que se desempeñan en **escuelas públicas**, catalogadas por los mismos como **“marginales”**, atribuyen la causa para dichas características de los niños, a un ámbito familiar con:

3.2.1- Padres desocupados, y que, si bien no están ausentes físicamente, no valoran la educación de sus hijos como un bien predominante.

“El niño sufre la falta de trabajo de sus padres, la carencia material y afectiva como consecuencia de esta situación afligente, emocionalmente no está preparado para el aprendizaje de las actividades escolares” (Irene 50 años, escuela pública).

“Algunos son trabajadores pequeños. Siempre existió aquel niño que le ayudaba a su papá a realizar algún trabajo, hoy en día cada vez son más los niños que trabajan para comer, que se las arreglan solos...” (Mariela 34 años, escuela pública).

3.2.2- Familias donde según refieren, se fomenta la “vagancia” en los niños, y no se les inculcan los hábitos que tienen que ver con el respeto, la cooperación y la solidaridad.

“Los padres no son responsables, no los mandan a la escuela, no les inculcan, no les revisan las cosas... Echan la culpa a la maestra porque no le dio la tarea, pero vos ves a los chicos y no tienen ganas de hacer nada, vos les preguntás ¿qué te gustaría hacer?, nada...Lo que no me gusta que hay acá es eso de la vagancia. No ponen voluntad ni para lo más mínimo, y eso cansa al docente...” (Roxana 35 años, escuela pública).

“El adulto es como que ya no los escucha. Me doy cuenta que hay muchos chicos que pasan muchas horas solos. Hoy pareciera como que padres e hijos no se tocan, el vínculo, el contacto, es el golpe. Está bien, yo trabajo en escuelas marginales, entonces la forma del vínculo es el golpe. Lo entiendo, pero no lo acepto.” (Virginia 49 años, escuela pública).

4- **Estrategias docentes:** (Ptas. 9-10 Anexo).

Existe una gran mayoría de docentes que emplean en sus prácticas, estrategias en las que subyace una **tendencia a anular las diferencias individuales** a través de la transmisión de contenidos formales de la educación. Esta situación refleja el papel hegemónico que, históricamente, le ha sido asignado a los docentes en tanto formadores de seres sociales, y que supone que todos los niños son iguales, cual tábula rasa en la que hay que imprimir los contenidos que vienen impuestos en el currículo escolar.

En este sentido los docentes refieren:

“el rendimiento puede ser más rápido o más lento, con dificultad, sin dificultad, en general todos llegan a los mismos saberes... hay que respetar sus tiempos pero con el mismo contenido para todos...”(Virginia, 49 años, escuela pública).

“ La educación no atiende las diferencias individuales. Ya desde el vamos te están presionando para que cumplas (los docentes) con determinados objetivos, que si no los cumplen tienen que repetir (los alumnos)...”(Roxana, 35 años, escuela pública).

“ Como docente trato de personalizar mi tarea para que cada alumno logre desarrollarse de acuerdo a sus posibilidades. A veces, en ciertas tareas, censuro queriendo que todos respondan por igual ante una problemática” (Mariela, 34 años, escuela pública).

5-Núcleo figurativo de la representación social que el docente posee de sí mismo.(Pta. 4. Anexo).

En un principio, la formulación de la pregunta número cuatro de la entrevista, tuvo como objetivo indagar el tipo de interacción docente – niño. No obstante, las respuestas obtenidas dieron lugar al surgimiento de esta nueva categoría de análisis: el núcleo figurativo de la representación social que el docente posee de sí mismo.

Lo dicho anteriormente, permitirá ampliar el análisis de las representaciones sociales del niño en los docentes, dado que la representación que los docentes posean de sí mismos, condicionaría el modelo de interacción entre el docente y los niños.

Los docentes consideran que **son responsables en la formación del niño**, tanto en lo que se refiere a la transmisión de valores y actitudes, como de conceptos, actuando como **conductores, “guías”, formadores, modelos a copiar e imitar, y llevando a cabo un rol activo con respecto a los alumnos.**

Para ilustrar estas cualidades se extraerán frases a las que refieren los docentes:

“Trabajar con niños, implica una responsabilidad absoluta, total, porque estás nada más y nada menos siendo la siembra para lo que vendrá después, sos el conductor...” (Adriana 35 años, escuela privada).

“Yo creo que el docente influye en la formación de los niños, porque por ejemplo en el P.E.I., hay una parte que tiene que ver con los valores, y cuando vos enseñás les tenés que ir transmitiendo a los chicos valores, actitudes, y ellos se van a ir formando”. (Eva 27 años, escuela pública).

“El niño ha dejado de ser un mero participante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para pasar a ser el actor principal de su formación, con la guía del maestro, quien debe despertar su centro de interés para atender al logro de un espíritu crítico, para llegar a ser una persona con responsabilidades y valores definidos.” (Sara 48 años, escuela pública).

“Trabajar con niños implica mucha responsabilidad, siento una carga muy grande sobre mis espaldas, siento que todo lo que digo o hago, puede llegar a tener una influencia sobre ellos muy importante...los niños necesitan captar todo lo que tienen alrededor y cada cosa que hagamos probablemente la imiten.” (Marcela 25 años, escuela privada).

“Los maestros somos modelos de los niños, quienes día a día nos imitan.” (Ximena 28 años, escuela privada).

“Los docentes decimos que debemos ser modelos, nos tenemos que parar frente a los alumnos, como modelos de aprendizaje...” (Viviana 34 años, escuela pública).

Estas representaciones que los docentes refieren de sí mismos, se corresponden con una representación del niño en el aula que lo describe como

pasivo, moldeable, tábula rasa, receptor de estímulos y a quien es necesario transmitir los valores que se necesitan para poder vivir en sociedad.

6- Modelos de interacción entre el docente y los niños.(Ptas.4-6. Anexo)

Toda representación es una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre individuos, por lo tanto, se buscará analizar la forma en que la representación social del niño en los docentes, influye en el modo de interacción que estos últimos dicen establecer con sus alumnos.

6.1- La mayor parte de los docentes entrevistados, aluden a una **modalidad de interacción docente- alumno complementaria**, caracterizada por un docente que “guía”, “marca”, “pone límites”, y funciona como modelo de los valores imperantes en la sociedad, cumpliendo así, un rol determinante en la formación del niño, en lo que se refiere a los aspectos actitudinales y comportamentales.

“Uno es un modelo o un anti-modelo del niño, o sea, refrendar con tu propia actitud lo que vos estás sosteniendo es básico, yo me vuelvo un modelo para el niño.” (Adriana 35 años, escuela privada).

“Yo pienso que cada docente marca al chico en su desarrollo por ejemplo actitudinal. En valores, actitudes, no la parte de conceptos porque ellos retienen lo que les conviene, por eso se influye más en la parte actitudinal, uno los va formando en cuanto a valores, y eso se ve después en la manera en cómo se comportan con nosotras mismas. Son básicamente valores que tienen que ver con el respeto.” (Idelsa 40 años, escuela pública).

"Los docentes influimos en los niños transfiriendo sobre todo valores y actitudes..." (Eva 27 años, escuela pública).

"Todo tiene que ver con el modelo de persona que vos querés formar, que valores querés que tenga, si estamos hablando de seres pensantes, críticos, respetuosos y libres, vos como docente, tenés que brindar ese modelo. Yo creo que donde más influimos es a través de lo actitudinal. Si yo quiero que mis alumnos resuelvan un conflicto en lugar de a los golpes, quiero que lo resuelvan hablando, yo como docente debo resolver hablando como adulto mis conflictos con los demás docentes o con ellos mismos. Es decir, cómo puedo inculcarles yo a los chicos el respeto, si yo no los respeto". (Viviana, 34 años escuela pública).

6.2- Otros docentes dicen establecer con los niños una relación basada en el **afecto, la contención, el cariño, la tolerancia, la escucha, y la capacidad de ponerse en el lugar de aquellos.** Pero, si bien este tipo de relación sugiere una mayor integración e interacción entre el docente y el niño, el marco donde se despliega no deja de presentar connotaciones de complementariedad.

Como ejemplo de ello, se citan las siguientes frases:

"Trabajar con niños significa para mi, ser un niño o mantenerme niña, y el poder ser un niño más en mi aula, me ha dado gratisimas experiencias, porque siempre entro con alguna estrategia, con juegos, de acuerdo al grado...estamos trabajando con seres humanos que están en permanente crecimiento, y yo también crezco. Pero no siempre estoy en el rol de niño con mis niños, porque también es importante tener una cuestión de asimetría. Es importante bajarnos a su nivel, para escucharlos, para compartir cosas, darles protección y seguridad, pero después el vínculo debe ser asimétrico." (Virginia 49 años, escuela pública).

“Cuando trabajo con niños, trato de darles cariño y no hacerlos sufrir. Yo veo un chico y me da la imagen de que no tiene que sufrir. Marcarle que tienen que cumplir con exigencias sociales, pero siempre con cariño y tolerancia. El cariño y el afecto que se le da le facilita las cosas, sino se lo traba.” (Roxana 35 años, escuela pública).

“Trabajar con niños es una satisfacción muy grande, mi grupo de alumnos me da todo el cariño y la contención que necesito, pero también significa mucha responsabilidad, se siente una carga muy grande sobre mis espaldas, ya que todo lo que diga o haga, puede tener una influencia sobre ellos.” (Marcela 25 años, escuela privada).

En tanto los docentes se ven a sí mismos como guías, modelos y formadores, priorizan la función de la educación que implica la incorporación por parte de los niños de una determinada visión del mundo y la identificación de éstos a determinadas actitudes, normas y valores, por sobre la transmisión de categorías conceptuales, destacando el efecto que este proceso produce en los aspectos actitudinales y comportamentales de los niños.

7- Actitud (Ptas. 1-3-4. Anexo).

La actitud, entendida como una orientación social, una inclinación subyacente a responder a algo de manera favorable o desfavorable, es uno de los componentes de toda representación social. Por ello es que se considera necesario su análisis en esta investigación.

Los docentes manifiestan en una gran mayoría, una **actitud favorable hacia los niños**, que se refleja en frases como:

“A mi me agrada el trabajo con los chicos, para mi es una fuente de inspiración permanente estar con ellos...” (Graciela 45 años, escuela pública).

“La niñez es la etapa de la vida más hermosa, encierra la inocencia, la capacidad de asombro está intacta, la percepción está por encima de todo, yo amo a los niños, los respeto y me enternecen...” (Virginia 49 años, escuela pública).

“Para mi el niño es un ser extraordinario, una caja de sorpresas, que día a día nos atrapa, y nos lleva a actualizarnos y a preocuparnos para darles lo mejor y procurarles un futuro mejor.” (Silvana 36 años, escuela pública).

“Tengo mucha afinidad con los niños de 10 y 11 años, me gusta porque son más expresivos y espontáneos cuando te tienen que contar algo, me gusta, por ejemplo, organizar campamentos con ellos...” (Idelsa 40 años, escuela pública).

“Para mi la niñez es un conjunto de espontaneidad y dulzura, con muchas ganas de jugar y entre las cualidades del niño de hoy, rescato fantasías para imaginar, sonrisas de ternura, curiosidad, inocencia, muchas ocurrencias y dulces comentarios.” (Ximena 28 años, escuela privada).

8- Atribuciones al fracaso escolar (Pta.8. Anexo).

Uno de los conceptos relacionados con la representación social del niño en los docentes, es la atribución. A través de ella, los docentes aluden a ciertas explicaciones acerca del fracaso escolar en los niños, lo que permite inferir una determinada representación social del niño en los docentes.

8.1-Atribuciones externas acerca del fracaso escolar:

8.1.1- La gran mayoría de los docentes destacan como causa del fracaso escolar de los niños **a la ausencia de contención y estimulación familiar.**

“En el fracaso, tiene mucho que ver el acompañamiento de la familia, por ahí hay chicos que están muy solos en el tema del colegio, padres que no se interesan o que no tienen tiempo por el trabajo, y eso hace que el chico esté muy solo.” (Alejandra 27 años, escuela privada).

“¿A qué atribuyo el fracaso escolar? A los docentes no. En el caso de la escuela donde estoy yo, el fracaso pasa por no poder ir todos los días a la escuela, y ese no contacto alumno-docente, hace que muchos chicos fracasen, y no se puede pretender que la familia supla la tarea del docente”. (Idelsa, 40 años escuela pública).

“Los chicos no aprenden porque tienen problemas en la casa...” (Eva 27 años, escuela pública).

“Atribuyo el fracaso escolar a la situación social económica del país donde viven los niños, a los malos tratos, a la falta de cuidados generales, al abandono general de la persona, falta de estimulación, contacto, mimos, besos e interés por los niños.” (Mariela 34 años, escuela pública).

“Al fracaso escolar de los niños, lo estoy viendo día a día, la parte económica, la falta de apoyo del hogar porque los padres trabajan todo el día, mucha falta de apoyo escolar...” (Susana 40 años, escuela pública).

“El fracaso escolar tiene que ver con todos los ingredientes emocionales, y con que el chico capta también que hay una sociedad que ya no premia el esfuerzo,

una sociedad que nos muestra que no llega siempre el mejor.” (Adriana 35 años, escuela privada).

“Para que el chico no fracase tiene que recibir la ayuda del medio, porque pasa más tiempo en la casa y no siempre los intereses personales tienen que ver con las cosas de la escuela. Pedagógicamente, por ahí, no rinde lo que debería rendir, porque está perturbado por todo lo que vive del entorno familiar” (Graciela 45 años, escuela pública).

8.1.2. Asimismo, una gran parte de los docentes hacen referencia a la **crisis económica y social por la que atraviesa el país**, de esta manera refieren:

“El fracaso escolar es un tema muy preocupante en el contexto actual, ya que cada año se agrava la situación socio-económica y eso envuelve a los niños de una manera muy significativa.” (Sara 48 años, escuela pública).

“El actual sistema social que estamos viviendo en nuestro país, la crisis económica, social y sobre todo ética, influye notablemente en el fracaso escolar de los educandos.” (Irene 50 años, escuela pública).

De las citas expuestas anteriormente, se puede inferir que los docentes ponen de manifiesto el fracaso de las familias, fundamentalmente en dos aspectos: por un lado, en la transmisión de valores sociales, y por el otro, en la falta de acompañamiento durante el proceso de aprendizaje.

Esta falla en la socialización primaria del niño, hace que los docentes se enfrenten, como ellos mismos manifiestan, con niños cada vez más desmotivados, desafiantes, sin interés por la educación, irrespetuosos, con lo que se genera una representación social del niño acorde a dichas características, y en consecuencia hace

que los docentes se posicionen como modelos y con una tendencia a suplir las carencias de las familias.

Así mismo, atribuir el fracaso escolar al contexto socio económico y familiar, quita de responsabilidades al docente, que entonces no necesita reflexionar acerca de sus propias representaciones sociales, de sus métodos y prácticas de trabajo en el aula, y por lo tanto también evade las posibilidades de generar alternativas que permitan superar la situación.

En este sentido, en la investigación “Política educativa, pobreza y fracaso escolar en el nivel primario de la provincia de Santa Cruz, el caso de Caleta Olivia. 1988 -1995”, se destaca, con relación a las causas del fracaso escolar de los alumnos, el lugar central que ocupa el accionar de las familias en las representaciones de los docentes. *“La mayor parte de los entrevistados considera a la familia como un elemento fundamental y decisivo para el aprendizaje de los niños.*

Es opinión bastante generalizada, entre este grupo de docentes, la falta de acompañamiento de la familia respecto del proceso de educación de los niños.

Los maestros sienten que la familia está ausente cuando se requiere de su auxilio y colaboración. Por lo tanto, se sienten limitados en sus posibilidades de intervención. Sin este auxilio, el maestro no puede hacer nada y resulta entonces “natural” e inevitable que estos niños vayan en dirección del fracaso escolar”.

Los investigadores citados afirman, además, que *“existe una fuerte tendencia en estos docentes entrevistados a asignar a la familia la responsabilidad principal en la educación de los niños, con lo que paralelamente buscan disminuir las*

responsabilidades frente al proceso de educación que tienen que llevar adelante con los alumnos a su cargo.”⁹

8.1.3- Particularmente, los docentes de escuelas públicas, destacan la incidencia del **contexto de pobreza** en el fracaso de los niños en la escuela.

“En esta escuela, el niño tiene que hacerse adulto a la fuerza, porque tiene que cuidar a los hermanos, porque tiene que salir a robar o a trabajar o hacer lo que dicen los adultos, pero no les importa el estudio, ni la educación, ni nada, tienen que trabajar como esclavos, más que niños, son esclavos.” (Roxana 35 años, escuela pública).

“El fracaso escolar está dado por la falta de apoyo y acompañamiento o estímulo por parte de la familia. La pobreza contribuye a todo eso. Por eso te digo que lo socio-económico influye. Padres que no tienen trabajo, que son jóvenes, con mucha cantidad de hijos. Lo social y lo cultural, también va a tener que ver con la posibilidad de acceder a la escuela y a cómo llega a la escuela, con qué necesidades, y con qué intereses... son 4 horas nada más las que vos estás con los nenes y de pronto ellos van a la casa y no tienen la posibilidad de estar con un papá que los ponga a hacer tareas, o que los ayude a resolver un problema, sino que todo lo que reciben, lo reciben de la escuela.” (Viviana 34 años, escuela pública).

En una investigación llevada a cabo por un equipo interdisciplinario de profesionales pertenecientes a la Universidad Nacional de Santiago del Estero, cuyo objetivo era detectar la influencia que los factores intrafamiliares producen en el rendimiento escolar de los niños dentro de un contexto urbano-marginal, se comprobó que *“la participación de los padres en la escuela era escasa, ya que la*

⁹ Revista “Ensayos y experiencias” N° 36, pag. 76, ed. Novedades Educativas, año 2000.

educación escolar no parece ser percibida como parte importante en la formación integral de los niños. Se observó un marcado desinterés en cuanto a la actividad escolar de los niños. No hay organización de formas ni tiempos para la realización de la tarea, no se les proporciona, a veces, los elementos requeridos por la escuela, no se supervisan las tareas".¹⁰

8.1.4 Entre los docentes entrevistados, sólo tres hacen referencia a las **características del sistema educativo actual.**

"En cuanto al fracaso escolar en los niños entra a jugar la institución escuela, sumado a las carencias de los chicos, tendría que tomarse como factor importante, la escuela. La escuela no tendría que ser expulsiva. A un chico problema, no se lo contiene, no se hace un seguimiento, entonces el chico fracasa." (Virginia 49 años, escuela pública).

"El alto número de chicos en el aula, creo que también es uno de los mayores errores que se implementaron en la educación. Trabajar con 30 o 40 chicos por aula, aumenta el fracaso escolar, porque el docente termina siendo un robot, terminás de hablar, escribís, corregís, y ya tenés que hablar otra vez, escribís. Sos un robot." (Idelsa 40 años, escuela pública).

8.1.5 Otros cuatro docentes hacen referencia a **sí mismos y las estrategias** que utilizan.

"...cuando trabajamos en los informes finales, no nos circunscribimos a lo que hicimos como docentes, y a los objetivos y contenidos a los que el alumno llegó, sino que es algo patético, porque el docente empieza con que si los padres son separados, o sea se lo encajona al chico ¡Ah no! Si tiene problemas en la casa... esto

¹⁰ Revista "ensayos y experiencias" año 3, N° 16 pag. 36.

es lo que la escuela no trabaja con el gabinete en forma profunda, y como pasa esto, el chico fracasa.” (Virginia 49 años, escuela pública).

“En el fracaso escolar no hay que poner la responsabilidad únicamente en el alumno, el fracaso puede estar dado por el docente que no estableció un buen vínculo con el alumno, o que no seleccionó las estrategias adecuadas, o que no trabaja teniendo en cuenta el contexto.” (Mariana 25 años, escuela privada).

“El fracaso escolar, es el reflejo de los docentes en no llevar a cabo el trabajo escolar, atendiendo a las necesidades del niño, más allá de lo que incumbe a la instancia del aprendizaje.” (Ximena 28 años, escuela privada).

8.1.6- Solo uno de los docentes hace referencia a la **falta de trabajo en equipos interdisciplinarios.**

“El docente debe atender y comprender lo que los alumnos necesitan, que es un aprendizaje significativo, dejando de lado la evaluación tradicional, implementando nuevas formas más abiertas. También es necesario trabajar en equipo con las docentes del gabinete para cubrir casos específicos de integración, o patologías que antes no se presentaban tan a menudo.” (Sara 48 años, escuela pública).

8.1.7- Uno de los docentes entrevistados, alude a una **inadecuada alimentación.**

“Atribuyo el fracaso escolar, a la mala alimentación de la madre en el embarazo y en el niño.” (Mariela 34 años, escuela pública).

Todo esto pone de manifiesto, nuevamente, la dificultad de los docentes para implicarse a sí mismos dentro de las posibles causas del fracaso escolar de los niños en la escuela.

8.2- Atribuciones internas

8.2.1- Algunos docentes refieren a problemas **emocionales en el niño, problemas de inmadurez, problemas psíquicos.**

“En cuanto al alumno, puede ser por un problema de inmadurez, o un problema psicológico que esté atravesando en ese momento...” (Mariana 25 años, escuela privada).

“...no nos olvidemos de los problemas nutricionales, económicos, son todas cosas que perjudican, que provocan malformaciones, que experiencias que viven los niños no son las mejores, y provocan trastornos emocionales, patologías psiquiátricas bastante comunes en los chicos, todo eso es base de fracasos.” (Marcela 25 años, escuela privada).

9- Atribución del rendimiento escolar de los niños(Pta.7.Anexo).

9.1- Atribuciones externas:

9.1.1- Algunos refieren a la **calidad del vínculo docente-alumno:**

“El rendimiento escolar está ligado a lograr un clima ideal en el aula, a si llegamos a un ambiente favorable para un buen proceso de enseñanza-aprendizaje. Debemos atender a las necesidades educativas especiales de cada alumno, aunque esto implique más trabajo, lo ideal sería una educación más personalizada. También

es determinante, la forma en que planteemos muestras expectativas y las de los alumnos.” (Sara 48 años, escuela pública).

“...el rendimiento escolar tiene que ver con el clima en el salón, con los maestros y con los compañeros...si los niños tienen conflictos internos quizás yo pueda hacer un paso para que los resuelvan. Ellos saben que me pueden contar cosas y se sienten bien, se van con un poco de paz... yo los aliento positivamente, aunque hayan hecho algo chiquito, ya es maravilloso y se los marco...” (Roxana 35 años, escuela pública).

9.1.2- Otros docentes aluden a su **propia labor** en el rendimiento de los niños

“Es muy importante tener en cuenta en el rendimiento escolar, la capacidad de explicación de los maestros, poder despertar en el niño el interés y la motivación a través de diferentes actividades...” (Irene 50 años, escuela pública).

“El aprendizaje, el rendimiento escolar, se ve facilitado por el equipo interdisciplinario, el docente, y el espacio físico...” (Ximena 28 años, escuela privada).

“...es necesario un buen docente que acompañe y guíe el aprendizaje...” (Mariela 34 años, escuela pública).

9.1.3- Otros docentes atribuyen el rendimiento escolar de los niños, al **apoyo y la contención que reciben desde el hogar.**

“...el rendimiento muchas veces se ve dificultado por la soledad, la falta de diálogo. Para que el niño rinda tiene que haber una contención.” (Virginia 49 años, escuela pública).

“Atribuyo el rendimiento escolar a la familia que rodea al niño, porque tu trabajo de 4 horas no alcanza si no tenés apoyo de la familia.” (Silvana 36 años, escuela privada).

“...para el rendimiento del niño, hay que tener en cuenta el apoyo y la responsabilidad de sus padres, la preocupación que demuestran por el aprendizaje de su hijo, el seguimiento que hacen del mismo, como así también, la situación socio-económica en la que el niño está inmerso, ya que directa o indirectamente va a influir en su desarrollo.” (Irene 50 años, escuela pública).

“El rendimiento estaría dado por: cuidados, estimulación, amor, interés, principalmente el pertenecer a una familia grande o pequeña que los proteja y los mime...” (Mariela 34 años, escuela pública).

“Rendimiento y fracaso van de la mano, ¿quién va a rendir más, un chico bien alimentado, en condiciones higiénicas y sanitarias óptimas, o un chico que no tiene documentos no está vacunado y eso implica que atrás hay una familia negligente y que por lo tanto no lo va a apoyar en la escolaridad?” (Viviana 34 años, escuela pública).

“Yo pienso que para que un chico rinda, la influencia de la familia tiene mucho que ver, y su ámbito de crecimiento. Si en la casa no vive abombado con la tele y se lo estimula a leer, fomentar la lectura que también ayuda a una buena redacción, entonces parte del rendimiento escolar, dependerá de esta estimulación.” (Idelsa 40 años, escuela pública).

9.1.4- la **buena alimentación** en el niño,

“Uno de los factores para que el chico rinda es la alimentación...” (Idelsa 40 años, escuela pública).

9.2- Atribuciones internas

9.2.1- los aspectos madurativos.

“Creo que la causa principal para el rendimiento óptimo es la maduración de los niños, porque si uno les exige más de lo que ellos están maduros para dar, se bloquean...” (Roxana 35 años, escuela pública).

9.2.2- el nivel de cociente intelectual,

“En la consideración del rendimiento escolar, no se debe dejar de lado, el cociente intelectual de los niños...” (Mariela 34 años, escuela pública).

9.2.3- la ausencia de conflictos y problemas emocionales.

“Yo creo que para que el niño rinda bien tiene que haber un equilibrio físico, fisiológico, afectivo y espiritual. Un chico con hambre no puede prestar atención, si fisiológicamente hay algo que no funciona, no puede rendir, ni hablemos de lo afectivo...” (Virginia 49 años, escuela pública).

“...creo que es importante tener en cuenta los intereses personales de los niños. A veces los intereses no pasan por los asuntos escolares, y eso te sorprende, porque vos vás con una idea, y posiblemente, la tengas que cambiar sobre la marcha. Tenés que aprovechar su voluntad.” (Graciela 45 años, escuela pública).

Conclusión

Conclusiones:

Una de las primeras conclusiones a las que se arriba luego de realizar el análisis de los datos obtenidos durante la investigación, es que la mayoría de los docentes entrevistados, varían sus representaciones sociales sobre los niños según la posición que asumen cuando hablan: puestos en el rol de docentes y dentro del contexto escolar, el niño adquiere determinadas características, que difieren de las atribuidas fuera de ese contexto.

Se podría pensar que el origen de dicha diferencia radicaría en la formación tradicional académica del docente, a partir de la cual este último es visto como el agente transmisor de saberes hacia un grupo de niños considerados como receptores pasivos de dicho conocimiento, y por ello mismo moldeables.

Esto contribuiría a que en los docentes se generen determinadas expectativas con respecto al comportamiento de los niños dentro del aula: de esta manera esperarían encontrarse con niños respetuosos, con interés por los contenidos escolares, obedientes y responsables.

Esta situación coloca al docente ante un conflicto entre las representaciones sociales que elabora acerca del niño dentro del contexto escolar, y que son construidas sobre una fuerte base teórica positivista, y la representación social del niño fuera de dicho contexto, la cual es influida por las características de la realidad social que trascienden a la institución educativa.

En este punto, interesa recordar que las representaciones sociales no solo son construidas a partir de la comunicación y de las relaciones del hombre con su entorno social inmediato, sino también a partir del conocimiento previamente adquirido, y es

este último aspecto el que se cree que influye notablemente en la elaboración de la representación social del niño dentro del marco escolar a la que aluden los docentes.

Asimismo, no se encontraron diferencias significativas en lo que se refiere a la conformación del núcleo figurativo de la representación social del niño, entre los docentes de escuelas públicas y privadas.

Si bien todos los docentes pueden percibir las diferencias del contexto familiar y social en el que los niños se desarrollan, lo cual les permitiría interpretar las conductas y actitudes de estos últimos, tanto los docentes que se desempeñan en escuelas públicas como en escuelas privadas, destacan las fallas del entorno familiar en el proceso de socialización del niño, sobre todo en lo que respecta a la transmisión de los valores sociales que guiarían sus comportamientos y actitudes.

La gran mayoría de los docentes refieren además, una ausencia de contención y estimulación familiar, las cuales harían que los niños sean descritos por los docentes como desinteresados, apáticos, desmotivados, irrespetuosos y desafiantes.

A partir de lo anterior, se podría concluir que, los docentes establecerían una relación causal directa por la que, las características del ambiente familiar en el que el niño se desarrolla determinarían las cualidades que ellos atribuyen a los niños en el aula.

Cabe preguntarse entonces, ¿hasta qué punto, por un lado, las condiciones del contexto familiar en el que el niño se desenvuelve, actuarían como determinantes en la conformación de una representación social específica de niño en el docente; y por el otro, de qué manera esta representación social condicionaría las formas de interacción docente-alumno, y las posibilidades de desarrollo del niño dentro de la escuela?

Si uno de los objetivos planteados al inicio de esta investigación, consistía en indagar si las representaciones sociales del niño en los docentes, influyen en el tipo de interacción que estos últimos dicen establecer con los niños, la realización de este trabajo permitió comprobar: por un lado, la existencia de dicha influencia, y por el otro, cómo, según la representación social del niño conformada, el docente tiende a configurar una representación social de sí mismo complementaria a la representación social que posee del niño, y a actuar en consecuencia con ella.

Así, de una manera predominante, los docentes tienden a ubicarse como modelos y portadores de los valores sociales de respeto, solidaridad y compromiso ante sus alumnos, sobre todo en aquellos casos en los que la representación social del niño coincide con la de un niño irrespetuoso, desafiante e irresponsable, lo cual lleva a los docentes a actuar según esta representación, dando origen a un tipo de interacción complementaria.

Asimismo, en la medida en que la representación del niño se corresponde con la de un niño frágil y desprotegido, los docentes se ubican en un rol de contención y de escucha, a partir del cual dicen establecer con el niño un tipo de interacción que, dadas sus características, podría considerarse como simétrica.

En el marco de esta investigación, se considera que ambas posiciones deberían ser adoptadas por el docente de manera flexible, sin caer en posturas extremas que le impedirían reflexionar sobre otras variables que podrían estar interviniendo en dicha interacción.

La siguiente conclusión a la que se arriba luego de la realización de esta investigación, es: los docentes hacen referencia, como causa principal del fracaso escolar de los niños, a factores que trascienden a la institución educativa.

Así, resulta interesante destacar que la gran mayoría de los docentes coincide en afirmar que el fracaso escolar de los niños, estaría determinado por la ausencia de estimulación y contención familiar.

También, es importante mencionar que una gran parte de los entrevistados, sobre todo aquellos docentes que se desempeñan en escuelas públicas, alude a la crisis económica y social por la que atraviesa el país para explicar ese fracaso escolar en los niños.

Por lo tanto, si los docentes ubican como causa primera del fracaso escolar de los niños a la familia, surgen dos interrogantes: en primer lugar, ¿cuáles serían los factores que no permitirían que los docentes pudieran incluir variables propias de la institución educativa en la consideración del fracaso escolar?, y en segundo lugar, ¿cuál es, entonces, el rol que le compete a la escuela y al docente en esta problemática?.

Considerar el fracaso escolar como consecuencia de las falencias en la familia, haría que los docentes no se involucraran directamente como factores generadores de ese fracaso.

Esta situación obstaculizaría la reflexión de los docentes acerca de cómo se conforman sus representaciones sociales de los niños en las aulas, de qué manera dichas representaciones condicionarían el tipo de interacción entre el niño y el docente, y de qué forma esta interacción y las actitudes que conlleva, podrían estar involucradas en el origen del fracaso escolar de sus alumnos.

No obstante, se atribuyen la responsabilidad absoluta en lo que respecta a la transmisión de valores en los niños, para hacer de ellos “ciudadanos responsables”, como una forma de suplir lo que consideran que son las fallas de la familia.

Ahora bien, ¿qué es lo que sucede cuando este papel que se atribuyen los docentes en su función, excede sus posibilidades?

En algunos casos, esta situación genera cierto malestar en los docentes, que se traduciría en desgano en el ejercicio de su profesión, impotencia ante una realidad que los supera y una nueva atribución de la responsabilidad a las familias de los niños.

Por último interesa destacar que, si en los docentes existe, como se comprobó, una tendencia a considerar la influencia del contexto familiar como determinante en las características de los niños, podría pensarse que estas características del contexto familiar, resultan para los docentes difíciles de modificar en lo que respecta a su papel como educadores.

Cabe entonces plantear si lo manifestado por los docentes, podría ser analizado como representaciones sociales de los niños, o si, en algunos casos, estas descripciones asumirían, más bien, las características de los estereotipos dado su carácter de rigidez.

Una problemática se suscita a partir de este planteamiento, y es que la utilización de estereotipos, limita la reflexión y la búsqueda de soluciones alternativas que desemboquen en la optimización de la interacción docente-niño, y, a través de ello, en la mejora de la calidad de la enseñanza.

Por lo tanto, un camino posible para modificar estas situaciones, sería intervenir generando un espacio de reflexión desde la institución educativa, donde los docentes puedan pensar los distintos interrogantes planteados anteriormente.

Bibliografía

Bibliografía

- Abate. N y Arué. R, “ Escuela, familia y diversidad cultural. Entre la subordinación y la cooperación”, en Revista “Ensayos y experiencias”, N° 16 pag. 36. Año 2000. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Banchs, María Auxiliadora. “ Concepto de representación social: análisis comparativo”, en Revista Costarricense de Psicología, pág.27 – 40, año 1986.
- Berger y Luckmann. La construcción social de la realidad. Ed. Amorrortu. Buenos Aires, 1979.
- Cacciari, Analía. Discursos y prácticas que configuran el campo de la psicopatología infantil, en: Seminario: Introducción a la Psicopatología Infantil. Modelos en Psicopatología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. 1998.
- Coll, C. Psicología y curriculum. Papeles de padagogía. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1995.
- De la Cruz. M. “ Las representaciones sobre los alumnos”, en Revista “Ensayos y experiencias” año 4 N° 9 pag. 10. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Díaz. S.L. y C.N. Gómez “ Las representaciones de los docentes sobre los problemas de aprendizaje de los alumnos y sus causas: guerra entre la familia y la escuela”, en Revista “Ensayos y experiencias” N° 36, pag. 76. Ed . Novedades Educativas, año 2000. Buenos Aires.

- Picard, Marc. La interacción social. Cultura, institución y comunicación. Introducción y capítulo IV. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Taylor.S y Bogdan.R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Ed. Paidós, Buenos Aires. 1992.
- Vander Zanden. Manual de Psicología Social. Cap. 4 y 6. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1986.
- Watzlawick y otros. Teoría de la comunicación humana. Ed. Herder. Barcelona. 1993.

Anexo

Modelo de entrevista semi-dirigida.

- 1- ¿ Qué es para usted la niñez?
- 2- ¿ Considera que la noción de niño ha cambiado en los últimos tiempos?,
¿ Porqué?
- 3- ¿ Podría mencionar algunas cualidades del niño de hoy?.
- 4- ¿Qué implica para usted trabajar con niños?.
- 5- ¿ Considera que su formación le provee herramientas suficientes para
afrontar su trabajo con niños?
- 6- ¿ Considera que la forma en que usted se dirige a los niños influirá en su
desarrollo?, ¿ De qué manera?.
- 7- ¿ A qué atribuye el rendimiento escolar de los niños?.
- 8- ¿ A qué atribuye el fracaso escolar de los niños?
- 9- ¿ Cree que la educación atiende a las características personales de los
educandos?.
- 10- En su caso, ¿ que estrategias utiliza que puedan contribuir a la
consideración de las diferencias?.