



UNA MIRADA PSICOSOCIAL ACERCA DE LAS CATEGORÍAS DOCENTES DE CLASIFICACIÓN EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Guido García Bastán (*)
Marina Edith Tomasini
Horacio Luis Paulín

Resumen

En esta comunicación presentamos una mirada psicosocial sobre una práctica que ocurre cotidianamente en las escuelas: la clasificación efectuada por docentes. A partir de entrevistas y observaciones participantes de clases se destaca la preeminencia que adquieren, en estos actos clasificatorios, aspectos vinculados con el comportamiento de los jóvenes, predominando una visión en clave moral, que puede identificarse con lo que algunos abordajes definen como la *función custodial*: demanda fundacional de la escuela moderna.

Introducción

El presente trabajo se deriva de una investigación¹ llevada cabo para obtener el título de Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. El objetivo de la misma consistió en reconstruir los sentidos producidos por alumnos de nivel medio en torno a las etiquetas y categorías que los/as docentes utilizan para clasificarlos en el espacio escolar. El trabajo de campo se llevó a cabo en dos cursos de un establecimiento educativo público, de nivel medio ubicado en el centro de la ciudad de Córdoba Capital, con una población aproximada de 600 alumnos/as de clase media baja

* Licenciado en Psicología. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Dirección: Enrique Barros y Enf. Gordillo - Ciudad Universitaria. Código Postal: 5000. Córdoba, Argentina. Correo de contacto: guidogarciabastan@gmail.com

¹ Trabajo Final titulado "Implicancias de las categorías docentes de nombramiento y clasificación en la experiencia escolar. Una aproximación a los sentidos construidos por alumnos y alumnas de nivel medio". Autor: Guido García Bastán. Directora: Dra. Marina Tomasini. Co-Director: Mgter. Horacio Paulín.

y clase baja. En esta presentación expondremos algunos resultados del trabajo realizado con docentes. Las entrevistas a docentes estuvieron enfocadas a reconstruir el contenido de algunas categorías de clasificación en aras a obtener material para ser confrontado por los jóvenes en instancias posteriores de *grupos de discusión*.

Partimos de interrogarnos acerca de las implicancias subjetivas que las categorías docentes de clasificación pudieran tener en la experiencia escolar juvenil. Al asumir algunos planteos teóricos acerca de la socialización, enmarcados en la corriente del interaccionismo simbólico, conseguimos ubicar a los docentes en el lugar de *otros significativos* en un proceso de *Socialización Secundaria* (Berger y Luckmann, 1994). Este modo de enfocar el proceso socializador nos permitió, a modo de hipótesis inicial, relativizar las implicancias que estas categorías pudieran tener en tanto que, mientras que la *Socialización Primaria* no se efectúa sin una identificación con carga emocional del niño con sus otros significativos, la mayor parte de la socialización secundaria puede prescindir de esta clase de identificación. Ya que la formalidad y el anonimato propios de este segundo momento, acarrearán una atribución de inevitabilidad subjetiva² mucho menor para los contenidos que son aprehendidos. (Berger y Luckmann, 1994).

Se trabajó con cuatro docentes mujeres, cuyas clases habían sido observadas, que accedieron voluntariamente a participar. La entrevista consistió en dos momentos concatenados. El primero tuvo las características de una entrevista semi-estructurada. En el segundo momento se aplicó la técnica de *Grilla de Repertorios* derivada de la *Teoría de los Constructos Generales* de Kelly (1995, citado en Kaplan, 2009) un instrumento diseñado para capturar las dimensiones y la estructura de los significados personales. Presentaremos algunos resultados de cada momento para luego dar paso a algunas de reflexiones a las que arribamos.

Primer momento: entrevista semi-estructurada

² Los autores se refieren a que, al separarse los roles de la socialización secundaria fácilmente de los individuos que los desempeñan, el carácter afectivo diferirá respecto de la socialización primaria, cuestión que repercutirá en la efectividad de la aprehensión de contenidos.

Este primer tramo de las entrevistas se estructuró a partir preguntas que invitaban a las docentes a explayarse acerca de categorías tales como *Jóvenes*, *Buen alumno*, *Mal alumno*, entre otras. De esta manera pudieron reconstruirse algunos contenidos de estas categorías:

La categoría *Jóvenes* hace referencia a la mirada generacional de los adultos acerca de los jóvenes en la escuela secundaria. Las docentes se refirieron a las bajas calificaciones escolares y la repitencia de año escolar como aspectos característicos de la juventud en la escuela media. A su vez, dos elementos que cobraron mucha relevancia fueron la *desmotivación* y una presunta *pérdida de valores*. La primera es constatada por ellas a partir de un estado observable de aburrimiento en clases y apatía hacia las tareas escolares. La segunda remite a una supuesta modificación en la escala valorativa de los jóvenes que fundamentalmente remite a la pérdida de ciertos valores vinculados a *ser buenas personas*.

El *Buen Alumno*, de acuerdo a lo expresado por las docentes, es aquel que se erige como modelo de lo que en general se espera de los alumnos. En su definición, las docentes ponderan los aspectos comportamentales o los que suelen denominarse características *de interacción y disciplina y de Tarea e Interés Escolar* (Kaplan, 2009), con mucha mayor importancia que los aspectos relacionados con el desempeño académico efectivo de los jóvenes. El comportamiento descrito para los buenos alumnos se corresponde con conductas que pudieron ser identificadas como positivas o que obtuvieron algún tipo de confirmación durante las clases observadas (tener el material didáctico solicitado, estar bien sentado, cuidar el vocabulario oral, participar en clases, entre otras).

El *mal alumno*, por su parte, sería aquel que no se conduce en conformidad con las expectativas de los docentes. Es definido a partir de características tales como el desinterés o la desmotivación (cuestión que veíamos también adjudicada a los jóvenes como generación), la falta de preocupación por el cumplimiento de las tareas escolares, a lo que se agrega un interés por actividades no permitidas en el ámbito escolar (escuchar música o usar los teléfonos celulares por ejemplo) que configura, para el adulto, un estado de verdadero desconocimiento de las razones que motivarían a este/a

joven a asistir al colegio. También este prototipo de alumno aparece figurado como alguien cuya presencia puede repercutir negativamente sobre el resto de los compañeros, a la manera de una *mala influencia*.

Segundo momento: aplicación de la grilla de repertorios de Kelly

En esta segunda instancia de la entrevista se le proporcionó a cada docente un conjunto de tarjetas ubicadas boca abajo que contenían los nombres y apellidos de sus alumnos. Se les solicitó que extrajeran 3 tarjetas al azar por vez, invitándolas a describir brevemente a los/as jóvenes que aparecían en ellas. Para cada una de las ternas las docentes debieron seleccionar dos alumnos/as que se parecían más entre sí explicando la semejanza que los distinguía del tercero excluido. Mediante este procedimiento, y luego de agrupar aquellas formas de nominación con connotación semejante, obtuvimos un listado de 50 categorías docentes de clasificación que fueron tabuladas atendiendo a las 6 dimensiones identificadas por Carina Kaplan (2009) en la clasificación escolar³. A partir de este procedimiento pudo observarse que las docentes entrevistadas priorizaron notablemente, al clasificar a sus alumnos, aquellas características que dan cuenta del comportamiento de los jóvenes en clase, con un fuerte relegamiento de referencias a aspectos académicos, cognitivos y de la personalidad. Concretamente 34 de las 50 categorías aludieron al comportamiento.

Reflexiones finales

Observamos que la clasificación escolar que llevan a cabo los docentes se efectúa fundamentalmente a partir de la consideración del comportamiento de los jóvenes desde una óptica que opera en clave moral; identificando algunos elementos del orden de la bondad en contraposición a otros más próximos a la malicia.

³ Características socio-familiares, psicológico-afectivas, corporales, cognitivo-académicas, de tarea interés escolar y de interacción y disciplina. Para una descripción de las mismas ver Kaplan (2009) *Buenos y Malos Alumnos. Descripciones que predicen*. Bs. As: Aique.

Como señalábamos al comienzo, el trabajo de campo fue llevado a cabo en un establecimiento al que concurren jóvenes de sectores vulnerables social y económicamente. Duschatzky y Corea (2009) explican que “la hipótesis que señala que los jóvenes que viven en condiciones de expulsión social construyen su subjetividad en situación, compromete profundamente a la escuela al mismo tiempo que la interroga ¿cuál es, en ese mapa, la posición de la escuela?” (p. 81). Interrogar la posición de la escuela implica, inevitablemente, interrogar cuál sería la posición y función del docente.

Al respecto las docentes manifestaron encontrarse ante la necesidad de reajustar los objetivos de su práctica, no ya para lograr que los/as alumnos aprendan los contenidos curriculares, sino para hacer de ellos *sujetos útiles para la sociedad, buenas personas*. Declarando que asumir esta tarea las desvía del verdadero propósito de la escuela ya que correspondería al ámbito familiar.

Profesora: La escala de valores de los adolescentes ha variado muchísimo, muchísimo... no tienen la misma escala de valores que antes...

Profesora: ...mi objetivo dentro de lo que yo pueda hacer es que salgan seres que tengan como objetivo el bien común, es decir que sean útiles en la sociedad, [...] generar la idea de valores, para conmigo o para con los otros compañeros.

Profesora: ... un poquito es como que tenemos que ser nosotros lo que los guiamos en esa educación que en realidad tendría que venir de la casa...

No obstante, estas preocupaciones enunciadas en relación con particularidades de las nuevas generaciones de jóvenes que asisten a la escuela media, pueden considerarse, desde algunos planteos teóricos (Dallera, 2010. Durkheim, citado en Kaplan y Krotsh, 2009. Furlán, 2004), presentes no sólo desde los orígenes de la escuela moderna sino como elemento que impulsa su fundación, cuestión que “imprime a la institución una función custodial” (Furlán, 2004. P. 169).

Dubet y Martucelli (1998), al analizar la experiencia escolar de los profesores afirman que estos “... se acomodan mal al presente porque [...] no cesan de definirse con respecto a una figura idealizada de ellos mismos...” (pp.

283 y 284). Esto nos permite interpretar la recurrencia con que observamos que los docentes aluden a sus “fracasos pedagógicos”. Estos autores consideran que

“El profesor debe también ser capaz de construir una relación confiada y afectuosa con los alumnos, donde el orden de la clase se impone naturalmente. Ahora bien, nada parece menos natural que este orden cuando el desorden o el zapping amenazan, cuando una minoría de alumnos arma líos sin cesar en la clase, cuando los alumnos están “en otra parte” (p. 284)

Al comienzo de nuestro período de observaciones, reparábamos fuertemente en el esfuerzo realizado por algunos/as docentes para mantener la disciplina en el curso, al punto de generar mayores dificultades para abordar la tarea pedagógica que las ya suscitadas por el comportamiento de los/as jóvenes. La fuerza con la que arremete en el discurso docente la necesidad de inculcar valores a estos/as jóvenes que consideran “moralmente desprovistos” nos conduce a pensar en la posibilidad de que sea el correlato discursivo de aquello que observábamos cotidianamente en sus prácticas en el espacio áulico. Así, esta necesidad de organizarlos para trabajar (incluso a pesar de que impidiera trabajar) era coherente con la necesidad de formar cierto tipo de sujetos, independientemente de los contenidos del *currículum* escolar. En este punto, y para finalizar, consideramos importante seguir interrogando estas formaciones discursivas que afloran en el sentido común preguntándonos:

¿Por qué emerge con tanta fuerza la necesidad de “moralizar” a estos jóvenes?
¿Es acaso una necesidad que se circunscribe al trabajo con jóvenes provenientes de sectores vulnerables? La respuesta a esta pregunta requeriría, en futuras investigaciones, del trabajo comparativo con escuelas de clase media o media alta a los fines de corroborar o no la existencia de esta necesidad que en este contexto fue enunciada con notable fervor.

Referencias

BERGER y LUCKMAN (1994) *La construcción social de la Realidad*. Bs. As: Amorrortu.

DALLERA, O. (2010) *Sociología del sistema educativo*. Bs. As: Biblos.

DUBET, F. MARTUCCELLI D. (1998) *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Bs. As: Losada.

DUSCHATZKY, S. COREA, C (2009) *Chicos en Banda*. Bs. As: Paidós.

FURLAN, A. (2004) *Reflexiones sobre la disciplina, la indisciplina y la violencia en los centros educativos*. En Furlán, Saucedo Ramos y García (coords). "Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares". Guadalajara, Jalisco: universidad de Guadalajara.

KAPLAN, C. (2009) *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Bs. As: Aique.

KAPLAN, C. KROTSH, L. (2009). *Escuela, socialización y subjetivación: reflexiones inspiradas en la educación moral de Emile Durkheim*. En Kaplan, C (dir) "Violencia escolar bajo sospecha". Bs. As: Miño y Dávila.