

¿Qué perciben los docentes cuando miran a sus alumnos? una aproximación a las concepciones de maestros de jóvenes y adultos acerca de sus alumnos.

Duarte, María Elena.

Cita:

Duarte, María Elena (2006). *¿Qué perciben los docentes cuando miran a sus alumnos? una aproximación a las concepciones de maestros de jóvenes y adultos acerca de sus alumnos. XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-039/279>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/e4go/t0C>

¿QUÉ PERCIBEN LOS DOCENTES CUANDO MIRAN A SUS ALUMNOS? UNA APROXIMACIÓN A LAS CONCEPCIONES DE MAESTROS DE JÓVENES Y ADULTOS ACERCA DE SUS ALUMNOS

Duarte, María Elena
Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

RESUMEN

Enmarcado en el proyecto de investigación "Jóvenes y Adultos en espacios sociales urbanos y rurales: contextos de Cultura escrita, alfabetización y conocimientos" presentamos en este trabajo una aproximación a las concepciones de un grupo de maestros que trabajan con jóvenes y adultos. Consideramos que al seleccionar algunas características de sus alumnos se corren de la función docente, pues aluden a características personales en detrimento de condiciones necesarias para que el aprendizaje tenga lugar. En el discurso docente aparece en primer lugar la heterogeneidad del grupo y, luego, desde la polaridad diversidad / homogeneidad se caracteriza a los alumnos. Se los presenta fundamentalmente como alguien carente y que sufre. Encontramos que permanecen aquellos rasgos heredados de un rol docente prescripto; se sobreestiman la atención, el silencio, la quietud, el interés y la autoestima. Pero cuando miran a quienes son sus alumnos rescatan, para caracterizarlos como tales, aspectos, cualidades o condiciones que no se relacionan directamente con el aprendizaje. Pensamos que puede ser fértil incluir en la formación de maestros de jóvenes y adultos algunos espacios donde puedan revisarse los supuestos y concepciones que tienen de sus alumnos.

Palabras clave

Concepciones Maestros de adultos

ABSTRACT

WHAT DO TEACHERS PERCEIVE WHEN THEY WATCH THEIR STUDENTS? AN APPROACH TO THE VIEWS/ OPINIONS OF TEENAGER AND ADULT TEACHERS ABOUT THEIR STUDENTS

Within the research project: "Teenagers and adults in a social, urban and rural environment: contexts of a written culture, literacy and knowledge" we are presenting in this paper the points of view of a group of teachers that work with teenagers and adults. We consider that when choosing the features of the students, they move away from the teacher's role; since they speak about their personal qualities instead of considering the necessary conditions for the learning process. In the teacher's speech group heterogeneity comes first, and then, the students are described from the polarity "diversity/ homogeneity". They are presented mainly as "individual that lacks something" and "individual that suffers". We found that those hereditary features of a prescript teacher role still remain; attention, silence, quietness, interest and self-esteem are overestimated. But when they watch their students they take into account aspects, qualities or conditions to describe them that are not completely associated to learning. We think it could be a good idea to include in the teacher's instruction some spaces to review the points of view and opinions they have about their students.

Key words

Views/ Opinions Of Teachers

INTRODUCCIÓN

El proyecto "Jóvenes y Adultos en espacios sociales urbanos y rurales: contextos de Cultura escrita, alfabetización y conocimientos" (1), indaga sobre las condiciones sociales y pedagógicas que posibilitan a jóvenes y adultos el desarrollo de procesos de alfabetización, acceso a la cultura escrita y apropiación de conocimientos en espacios sociales rurales y urbanos.

Uno de los conceptos que profundiza esta investigación es el de cultura escrita, entendiéndola como "proceso social donde la **interacción entre los individuos es condición necesaria para aprender a leer y escribir**. Se asume una perspectiva teórica que concibe a la **alfabetización (literacy)** como algo más que el aprendizaje de los aspectos rudimentarios de la lectura y la escritura y se propone que ser alfabetizado refiere a aquella persona que utiliza la **lengua escrita para participar en el mundo social**" (Kalman, 2004).

El estudio comprende tres líneas de indagación básicas: 1) Los debates en torno al concepto de **alfabetización y cultura escrita**; 2) **Contextos**, espacios sociales y relaciones; 3) **Sujetos jóvenes y adultos** (alumnos y maestros).

En esta última línea de indagación nos interesa conocer de qué manera los maestros construyen contextos que propician o limitan los procesos de apropiación de la lengua escrita y si la variedad de recursos y prácticas de cultura escrita existente fuera de la escuela son recuperados por los docentes de niños en contextos rurales y de jóvenes y adultos. Una de las preocupaciones de este equipo de investigación es cómo construir conocimientos que aporten a la formación de los maestros.

Enmarcada en estas preocupaciones, en esta ponencia, nos aproximamos a las **concepciones** de un grupo de maestros de nivel primario de jóvenes y adultos sobre sus alumnos. Nos referimos a docentes que participaron de un Seminario de Formación Específica en la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

El docente de nivel primario de jóvenes y adultos ha recibido formación para trabajar con niños y en la mayoría de los casos, los maestros que trabajan en esta modalidad, también lo hacen en la escuela primaria, durante el día, como docentes o en cargos directivos. Se hace difícil, entonces, para el docente fragmentar la mirada, hacia los niños y hacia los adultos, adolescentes (Lorenzatti, 1997). Es importante recordar que estas miradas se encuentran atravesadas por su propia constitución subjetiva, en tanto sujeto cognoscente y sujeto deseante, en una trama de interacción con otros a lo largo de sus trayectos de formación profesional.

¿QUÉ PERCIBEN LOS DOCENTES CUANDO MIRAN A SUS ALUMNOS?

Analizamos las expresiones vertidas por los maestros, asistentes al Seminario de Formación Específica, cuando se les pidió que caracterizaran a sus alumnos. Las características seleccionadas nos llevan a preguntarnos ¿mira al alumno o mira al sujeto? Pensamos que se detiene en el sujeto, pues alude a características personales sin hacer referencia a condiciones

necesarias para que el aprendizaje tenga lugar. Construimos las siguientes categorías:

- Un **grupo heterogéneo**: la heterogeneidad queda circunscrita a la edad, que aparece en primer lugar en la caracterización del grupo de alumnos. Nos preguntamos ¿por qué este primer lugar a la edad en educación de jóvenes y adultos? ¿acaso este espacio de EDJA no se caracterizaría por tal heterogeneidad? ¿Se trata de secuelas, tal vez, de escolarización de nivel primario de niños? Se refieren a la edad en términos similares *"heterogeneidad de edades"*, *"grupos heterogéneos en edades"*, *"grupo heterogéneo (20 a 56 años)"*. Algunos docentes incluyen en esta heterogeneidad a *"sexo, fuentes de trabajo e intereses"*.

- La **polaridad diversidad / homogeneidad** es tomada como punto de partida en la mirada sobre sus alumnos. ¿No constituyen estos discursos otras maneras de homogeneizar, universalizar, generalizar en una especie de inventario una serie de características? Este aparente rescate de la heterogeneidad aparece mostrando qué hay de igual en todos ellos, en todos los alumnos, en todos los sujetos.

- Un **sujeto carente: se destaca la utilización de términos que implican juicios**, pues indican que alguien carece de algo o lo posee de un modo determinado, que casi siempre alude a una falta. Predominan descripciones en términos de carencia de algunos atributos personales, destacándose el uso de los prefijos "in", "dis", "des", entre otros. Nos encontramos, así, con *"inmadurez cognitiva"*, *"los adolescentes son inestables"*, *"los alumnos son inseguros"*, *"indocumentados"*, *"atención dispersa"*, *"desocupados"*, *"dispersos"*. Nos preguntamos ¿desde qué premisas teóricas se sostienen estas miradas?

"Algunos desarrollos que actualmente pretenden problematizar las teorías del sujeto, entre los cuales el psicoanálisis ha tomado nuevamente la palabra, develan cómo el discurso sobre lo diverso (de las llamadas "diferencias individuales") corre el peligro de convertirse en un discurso sustancialista, afirmando la 'existencia' de una 'interioridad subjetiva' (el interior de uno, de otros, distintos...) Su contracara, el discurso sobre lo homogéneo queda girando en la afirmación de la existencia objetiva de los procesos, los modos, las cosas." (Boccanera y otros, 2004)

En este sentido un rasgo aparece constituyendo a quien lo tiene (¿siempre?, ¿en todos los ámbitos?), según la mirada de quien, así, lo encuentra. Afirmaciones como *"los alumnos son inseguros"* y *"los adolescentes son inestables"* abren el juego a una fuerte tensión entre posicionamientos epistemológicos, estrategias metodológicas y definiciones didácticas. ¿Cómo no quedar apesados, en estos binomios (estabilidad-inestabilidad; seguridad-inseguridad) que obstaculizan? Acaso, la búsqueda en el conocimiento ¿no supone inseguridades?, la inestabilidad ¿no sería esperable para un sujeto cognoscente? Vemos, también, apreciaciones que aluden a tópicos inherentes a los aspectos cognoscitivos y afectivos de los alumnos, que se escapan de los márgenes del aula y que seguramente ameritarían un análisis de otro orden. Alumnos *"con dificultades intelectuales"*, *"niños (esta docente dice tener alumnos entre 15 y 50 años) necesitados de afectos y sin contención ni límites"*. Hallamos adjetivaciones como *"concentración lábil"*, *"limitada capacidad de atención"*, *"limitada autoconciencia de trabajo"*, *"baja autoestima"*. Si prescindieramos de las mismas, nos encontraríamos con las condiciones para el aprendizaje que parecen estimar estos docentes: concentración, atención, autoconciencia de trabajo y autoestima.

Estas particularidades seleccionadas por los docentes para caracterizar a sus alumnos darían cuenta de algunos pre-conceptos docentes respecto a las condiciones necesarias para el aprendizaje. Nos referimos tanto a la posesión de ciertas condiciones subjetivas (atención, disposición, interés) como a las implicancias de su carencia; *"atención dispersa"*, *"desinteresados"*, *"apáticos"*. Aludimos a pre-conceptos en el sentido de que para este grupo de docentes tales carencias

parecen tener una relación directa con el origen socio cultural de los alumnos. Una docente se refiere al *"estado de autoestima mutilada por la misma condición social en la que están inmersos"*; en este sentido nos parece interesante retomar los aportes de las investigaciones de Kaplan (2000, p. 91), en tanto sostiene como hipótesis que "los juicios de los docentes están atravesados por el origen social de los educandos. Hay una matriz social implícita en las apreciaciones aparentemente neutrales de los docentes"

"La noción de 'capital cultural' es central para comprender que las diferencias de éxito o fracaso educativo y la distribución de los estudiantes por cada orientación, segmento, red o circuito del sistema educativo es debida a las desigualdades en la distribución del capital cultural entre los estudiantes pertenecientes a las diferentes clases y no a sus méritos o falta de méritos personales o de inteligencia. A través de este sutil mecanismo la escuela legítima, de modo no intencional, una diferencia social al tratar la herencia social como herencia natural" (Kaplan, 2000 p.92)

Nos encontraríamos, de este modo, ante una situación en apariencia paradójica, cuando los márgenes constituyen umbrales. A estos sujetos jóvenes y adultos de *"sectores urbano marginales"* con *"carencias de afecto y contención"* que *"traen consigo como una bolsa de porland"* y se encuentran *"discriminados y excluidos"*, con *"historias escolares particulares"*: estar en los bordes los colocaría, según estos mismos docentes en un sitio liminar, en un umbral, que puede dar respuesta a *"sus intereses por terminar la escuela primaria"*.

- **Alguien que sufre**: marginalidad, discriminación, exclusión social. La utilización del término 'marginal' por los maestros parece estar asociado no sólo a la pobreza; en este sentido la marginalidad aparece como uno de los factores que explican el fracaso o bajo rendimiento escolar. La mayoría de los docentes utiliza este término al caracterizar a sus alumnos: *"nivel socioeconómico bajo (marginal)"*, *"en cuanto a lo social, la mayoría proviene de sectores urbano-marginales"*, *"exclusión y marginalidad, discriminación"*, *"provienen de diferentes barrios con características de exclusión"*, *"la exclusión social"*, *"en cuanto a las características generales son muy compañeras, demandan (...) que se las escuche, sentirse comprendidas y no excluidas como les ocurre en la mayoría de los lugares por pertenecer a una clase urbano-marginal"*.

- **Alguien que "es"**: un reducido grupo enuncia características en tanto constitutivas de la persona en cuestión. **Son** *"colaboradores, dóciles"*, *"muy compañeros"*, *"curiosos, con deseos de saber"*.

- **Unos pocos que "tienen"**: Nos parece significativo que sólo unos pocos maestros aludan a la posesión de algunos atributos, esta vez sí, relacionados con el aprendizaje; *"muy buena asistencia a clase"*, *"curiosidad"*, *"ansias de progresar"*.

Hemos construido estas categorías luego de analizar las percepciones que los maestros manifiestan sobre sus alumnos. En otro trabajo (Duarte-Simeoni 2004) reconocemos que "las representaciones sociales de los docentes respecto a sus alumnos se configuran a partir de condiciones pre-existentes a la práctica, es decir, de aquellos significados construidos socio-históricamente que moldean un espacio particular, independientemente de quien lo ocupe. Se trata de cuestiones que traspasan lo estrictamente pedagógico y que, en parte, se han asignado y en parte se han asumido por el cuerpo docente, como atribuciones inherentes a su rol".

A MODO DE REFLEXIONES FINALES

Si la subjetividad es un producto histórico, no sólo en el sentido que deviene de un proceso, sino que es efecto de determinadas variables históricas en el sentido de la historia social, es necesario preguntarnos ¿qué elementos permanecen y cuáles sufren modificaciones a partir de las prácticas originales específicas que lo constituyen?

Encontramos que permanecen aquellos elementos heredados de un rol docente prescripto. En este sentido inferimos las condiciones estimadas por los maestros: atención, silencio, quietud, interés, autoestima, estén interesados, entre otras.

Cuando miran a quienes son sus alumnos rescatan, para caracterizarlos como tales, aspectos, cualidades, atributos o condiciones que no se relacionan directamente con el aprendizaje. Las investigaciones de Kaplan le permiten sostener que "toda clasificación pone en marcha un sistema de expectativas dado que un enunciado descriptivo es también un enunciado prescriptivo ya que está dotado de una cierta fuerza que contribuye a la ocurrencia del rasgo o acontecimiento descrito" (Kaplan 1992 p.27). En nuestro caso, en que las descripciones trascienden al alumno, avanzando sobre dimensiones y rasgos subjetivos, consideramos que se hace necesario poner en entredicho esas clasificaciones y tipificaciones.

Dijimos que nos interesaba conocer de qué manera los maestros construyen contextos que propician o limitan los procesos de apropiación de la lengua escrita. Pensamos que puede ser fértil incluir en la formación de maestros de jóvenes y adultos algunos espacios donde puedan revisarse los supuestos y percepciones que tienen de sus alumnos. ¿Qué concepciones psicológicas subyacen a las mismas? ¿cuáles con los presupuestos teóricos que las sostienen? ¿de qué maneras se encuentran implicados los maestros en esas clasificaciones? Son algunas de las preguntas que propiciaremos se desplieguen en los talleres con carácter extensionista que de la investigación devienen; en función de las prácticas sociales que cada uno de los maestros desarrolla día a día.

NOTAS

1. Este proyecto es dirigido por la Dra. Elisa Cragolino y codirigido por la Lic. María del Carmen Lorenzatti. Tiene lugar de trabajo en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, FFy H, UNC. Aval académico de Secyt año 2004 Resolución 123/04 y Subsidio Secyt Año 2005 Resolución 197/05.

BIBLIOGRAFÍA

Boccanera, M.M, Dalmas, M. y Barsce, C. (2004) "Hacer caso" del caso particular en Ardiles, M. en *En las escuelas: "hacer caso" del caso particular*, Brujas.

Duarte, M. E. y Simeoni, L. (2004) *El valor de los valores hoy*. Revista Conciencia Social. Con referato- Año 2 N° 5. Escuela de Trabajo Social, Facultad de Derecho y Cs. Sociales, UNC.

Kalman, (2004) El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. DIE-Cinvestav-IPN, México.

Kaplan, C. (1992) Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen. Aique.

_____ (2000) "La subjetividad del maestro y la construcción social de trayectorias educativas" en Elichiry, N. *Aprendizaje de niños y maestros*, Manantial.

Lorenzatti, M. (1997) La práctica del docente de adultos: una historia a conocer, un camino a descubrir. Tesis para acreditar la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Mimeo. Esc. De Ciencias de la Educación. Córdoba.

_____ (2006) Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos. Ferreira Editor, Córdoba.