

Propuestas para superar el fracaso escolar

**¡TOD@S
PUEDEN
APRENDER!**



Responsable Técnico de UNICEF

Elena Duro. Oficial de Educación

Responsable Técnico de la Asociación Civil Educación para todos

Irene Kit. Presidente

ISBN-13: 978-92-806-5433-0

ISBN-13: 92-806-5433-0

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Asociación civil Educación para todos

1ª edición agosto de 2007

9000 ejemplares

Todos pueden aprender - Propuestas para superar el fracaso escolar

23cm x 30cm

Cantidad de páginas: 64

ISBN-13: 978-92-806-5433-0

ISBN-13: 92-806-5433-0

Primera Edición: agosto de 2007

Esta publicación puede ser reproducida parcialmente siempre que se haga referencia a la fuente.

UNICEF - Oficina de Argentina

Junín 1940. Planta Baja (C1113AAX)

Ciudad de Buenos Aires

Correo electrónico: buenosaires@unicef.org

Internet: www.unicef.org/argentina

Asociación civil Educación para todos

Eduardo Acevedo 211. Dto. 2 F (C1405BVA)

Ciudad de Buenos Aires

Correo electrónico: mejor@educacionparatodos.org.ar

Internet: www.educacionparatodos.org.ar

El Programa *Todos Pueden Aprender* ha sido declarado de interés educativo por la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, por Resolución N° 105/2006.

Todos pueden aprender

Propuestas para superar el fracaso escolar

Autoras: Mónica Farías
Dolores Fiol
Irene Kit
Sara Melgar

Coordinación autoral: Elena Duro
Irene Kit

La concepción general de este proyecto y las orientaciones de producción del conjunto de materiales de apoyo son, en gran medida, frutos de la contribución de la profesora Mónica S. Farías, destacada pedagoga que falleció a fines de 2004. Su temprana muerte no le permitió alcanzar a ver los resultados positivos logrados con la puesta en práctica de muchas de sus ideas, siempre dirigidas a la mejora de la enseñanza y los aprendizajes a favor de una educación más justa para todos. Los que compartimos con ella la génesis y el lanzamiento de este proyecto recordamos siempre con gran afecto su calidad humana y su capacidad intelectual, y reconocemos la deuda de gratitud que hemos contraído con ella.

Representante de
UNICEF en la Argentina: Gladys Acosta Vargas

Responsables de edición: Hugo Labate
Norma Merino

Diseño: Silvia Corral

Procesamiento de información: Martín Scasso

Fotografías: UNICEF/Cristina Posadas
Asociación civil *Educación para todos*

Índice

PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN <i>TODOS PUEDEN APRENDER</i>	7
CONTENIDO DE LA COLECCIÓN <i>TODOS PUEDEN APRENDER</i>	9
PROPUESTAS PARA SUPERAR EL FRACASO ESCOLAR	13
1. Acerca del contenido del Módulo	13
2. Una mirada sobre la problemática de la repitencia	15
2.1. Introducción	15
2.2. Inclusión escolar total, plena y oportuna	16
2.3. El concepto de itinerario escolar desde la perspectiva de los alumnos y las alumnas	22
2.4. Algunos datos que dimensionan la repitencia	24
2.5. Repetición escolar: ¿falla del alumno o falla del sistema?	26
2.6. Supuestos acerca de la repitencia	28
2.7. ¿Qué pasa si se buscan algunas de las causas de la repitencia <i>dentro</i> de la propia institución educativa?	31
2.8. Impacto de la repitencia	33
3. Todos pueden aprender: conceptos y testimonios	39
4. El desafío de superar el fracaso	45
5. Metas y reflexiones	49

6. El Programa <i>Todos pueden aprender</i>	51
6.1. ¿Qué es el Programa <i>Todos pueden aprender</i> ?	51
6.2. Algunos resultados	52
6.3. Objetivos y criterios estructurantes	57
6.4. El Programa en etapas	58
6.5. El Programa en desarrollo	59
6.6. Asistencia técnica	60
6.7. La promoción asistida	60
7. Lecturas sugeridas	63

PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN *TODOS PUEDEN APRENDER*

UNICEF Argentina se complace en presentar la Colección Todos Pueden Aprender. Esta serie de Módulos ofrecen estrategias innovadoras que ayudan a los niños y niñas a tener una escolaridad sin tropiezos y fortalece a las escuelas para que las acciones pedagógicas logren revertir desigualdades en el punto de partida de la experiencia educativa. La meta es promover el derecho a una educación de calidad para todos.

En la actualidad, muchos son los niños y niñas que tienen vulnerado el pleno ejercicio del derecho a una educación de calidad. Entre las razones no podemos dejar de destacar, como un fuerte condicionante, al fracaso escolar en los primeros grados. Estas primeras experiencias negativas suelen condenar a la infancia a una situación en la que el acceso a otros derechos y por ende, a mejores oportunidades de desarrollo personal y social, se vuelve problemático. El fracaso perjudica la consolidación de la autoestima y reduce la confianza en su capacidad para enfrentar situaciones desafiantes. Por otro lado, la repitencia en los primeros años predice el doble de probabilidades de abandonar la escuela secundaria sin completarla. Estos costos son desiguales, pues afectan mayoritariamente a los niños y niñas más pobres: en el caso de Argentina, por cada 10 alumnos pobres que fracasan, solo dos alumnos no pobres lo hacen.

La mejora de la calidad educativa es responsabilidad de la escuela con el apoyo de las familias y de otros sectores y actores sociales. El desafío a futuro será la necesaria articulación entre los distintos sectores para conformar redes de protección de nivel local de apoyo a la educación. De este modo, las escuelas serán verdaderos entornos protectores de los derechos de la infancia y de la adolescencia.

Por eso UNICEF, en alianza con el Estado, con la Asociación Civil Educación para Todos y con la Fundación Noble busca agregar valor en la lucha contra el fracaso escolar y la mejora de la calidad educativa.

Esperamos que este esfuerzo colectivo sea de utilidad y valor para quienes han asumido la tarea de elevar la calidad del servicio educativo y que aporte al desafío de alcanzar el pleno ejercicio del derecho de una educación del más alto nivel para todos y cada uno de los niños y niñas.

GLADYS ACOSTA VARGAS
REPRESENTANTE DE UNICEF ARGENTINA

CONTENIDO DE LA COLECCIÓN *TODOS PUEDEN APRENDER*

Todos pueden aprender Propuestas para superar el fracaso escolar

1. Acerca del contenido del Módulo
2. Una mirada sobre la problemática de la repitencia
3. Todos pueden aprender: conceptos y testimonios
4. El desafío de superar el fracaso
5. Metas y reflexiones
6. El Programa Todos pueden aprender
7. Lecturas sugeridas



Todos pueden aprender Escuelas que trabajan para superar el fracaso

INTRODUCCIÓN

1. Favorecer las relaciones con los padres
2. Detección de situaciones problemáticas que requieren intervención especializada
3. La organización institucional orientada al logro de los aprendizajes
4. La evaluación como política institucional
5. Lecturas sugeridas



Todos pueden aprender Lengua y Matemática en el Primer Ciclo

PRESENTACIÓN

PRIMERA PARTE: LENGUA EN EL PRIMER CICLO.

1. Introducción
2. Los problemas centrales en la primera alfabetización
3. Leer y escribir: resultante de una interacción de procesos lingüístico-cognitivos
4. Leer y escribir: resultante de una interacción de conocimientos
5. El peligro de no enseñar
6. La clase de lengua como puerta de entrada a la cultura escrita
7. La secuencia didáctica
8. La evaluación en la alfabetización inicial.
9. Lecturas sugeridas

SEGUNDA PARTE: MATEMÁTICA EN EL PRIMER CICLO.

1. Marco general
2. Propuesta metodológica
3. Las dificultades en el aprendizaje de los números y de las operaciones
4. Algunas ideas acerca de la enseñanza del sistema de numeración
5. Las operaciones. El caso de la suma y la resta.
6. Lecturas sugeridas



Todos pueden aprender Lengua en 1º

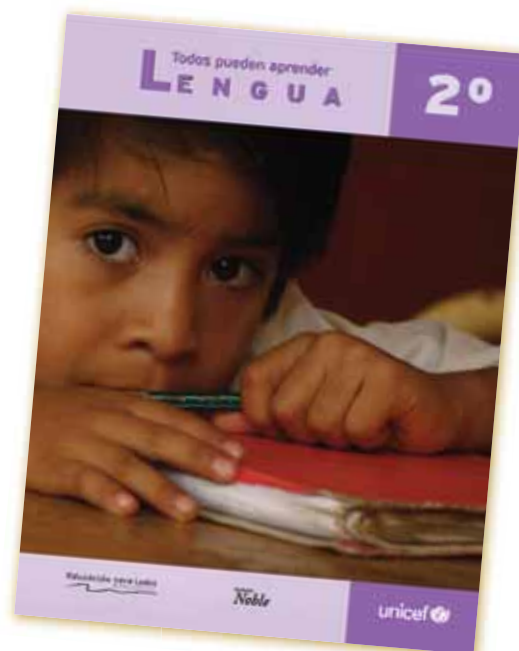
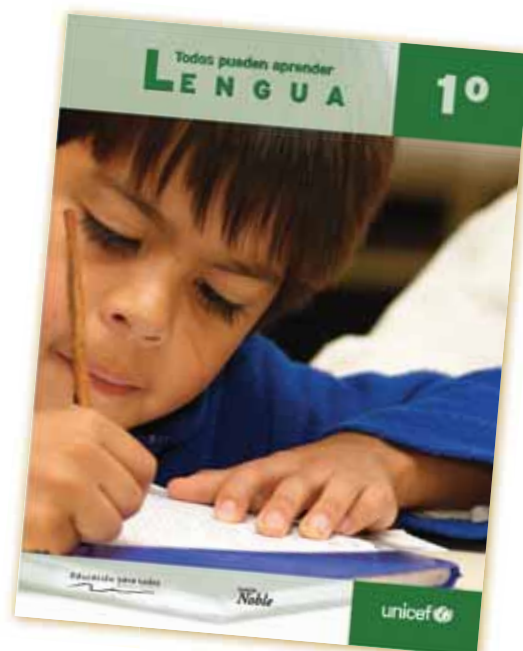
1. El primer año
2. Diferentes tipos de textos con sus correspondientes tareas
3. Lecturas sugeridas

Todos pueden aprender Lengua en 2º

1. El segundo año
2. Los beneficios del repaso
3. Elaborar la planificación para segundo año
4. Textos y actividades para después del repaso
5. El juego didáctico en su relación con los contenidos gramaticales
6. El texto explicativo. Primeras reflexiones
7. Las escrituras en el segundo año
8. Lecturas sugeridas

Todos pueden aprender Lengua en 3º

1. El tercer año
2. El repaso inicial
3. Leer y escribir para aprender los contenidos de las áreas:
la lengua como contenido transversal
4. La lectura
5. La escritura
6. La oralidad
7. El léxico
8. La ortografía
9. La gramática
10. Lecturas sugeridas



Todos pueden aprender Matemática en 2º

1. Propuesta didáctica para la enseñanza de la suma y la resta
2. Propuesta didáctica para la enseñanza de la multiplicación
3. Sugerencias para el trabajo en espacio, forma y medida
4. Taller de juegos
5. Lecturas sugeridas



Todos pueden aprender Matemática en 3º

1. Diversas estrategias de cálculo para la enseñanza de las operaciones
2. Secuencia para la enseñanza de las operaciones en tercer año
3. Sugerencias para la enseñanza de la división
4. El trabajo conjunto en Lengua y Matemática
5. Lecturas sugeridas



PROPUESTAS PARA SUPERAR EL FRACASO ESCOLAR

1. Acerca del contenido del Módulo

Este Módulo ha sido elaborado con la intención de que sus lectores puedan utilizarlo de manera dinámica, en distintos contextos y situaciones de lectura, y así ser verdaderos participantes de la construcción del texto, definiendo itinerarios de acuerdo con sus intereses, preocupaciones y necesidades. Se presta tanto para ser hojeado ocasionalmente por un maestro en su hora de descanso, como para ser utilizado con consignas de debate, en el marco de una reunión institucional o en sedes locales. Se ofrece para ser leído en forma independiente o, por el contrario, par a par con otros módulos, encontrando paralelismos o divergencias, alternativas o nuevas preguntas.

En cualquier caso, no se trata de un documento prescriptivo, cerrado, unidireccional, sino de un material flexible, centrado en reforzar el enorme valor de la tarea de todos los docentes y directivos, niños, niñas y familias que están convencidos de que todos pueden aprender. Y que sirva para convencer a quienes aún pudieran tener dudas sobre las capacidades de aprendizaje de los niños y las niñas más pobres y las capacidades de enseñar de sus docentes.

Entre los contenidos del Módulo se presentan **testimonios** que enriquecen la lectura y la reflexión sobre los temas abordados. Estos testimonios fueron tomados en escuelas que tienen entre sus alumnos y alumnas a una mayoría de niños y niñas que viven en situación de pobreza, pero donde los adultos no se entregan a la fatalidad del innegable hecho de la mayor complejidad que significa enseñar y aprender en estas condiciones. Por el contrario, los resultados de retención y de aprendizaje en estas escuelas se ubican por encima de la media provincial.

Se encuentran aquí testimonios directos:

- **de los niños y las niñas**, que en su mayoría viven en situación de pobreza; muchos de ellos trabajan, fuera o dentro de su casa. No obstante, se mantienen aferrados a la escuela, a sus compañeros y compañeras, a sus docentes. Confían en la escuela como un ámbito de su vida valioso y necesario para organizar su presente y proyectar su futuro.
- **de papás y mamás** cuyos hijos asisten a escuelas que logran buenos resultados educativos. Son personas adultas que enfrentan situaciones de pobreza que afectan a todo el núcleo familiar. Sin embargo, reflejan un mundo real, visible y palpable, cuyas posibilidades pueden y deben ampliarse y mejorarse. Son padres y madres que, pese a la situación cotidiana afligente, se esfuerzan y hacen esforzarse a sus hijos para que estudien, para que sean buenas personas, para que no falten a clase, para que hagan las tareas. Y estos papás y mamás, en una relación de ida y vuelta con la escuela de sus hijos, son muy buenos observadores de ciertas decisiones, estilos de gestión, formas de trabajar de los directivos y de los docentes. Y reconocen y valoran su compromiso y profesionalidad.



- **de los docentes**, que dan cuenta de su capacidad y actitud para comprender el contexto a partir del cual toman cada día sus decisiones didácticas. Sus palabras también nos hablan del esfuerzo y esperanza con que se van internalizando, problematizando y enfrentando las situaciones de la interrelación de la escuela y su equipo de trabajo con sus alumnos y alumnas y las familias.
- **de los directores**, sobre algunos de los temas centrales de su acción y de su preocupación, de su manera de caracterizar a su escuela, su función, su compromiso.



2. Una mirada sobre la problemática de la repitencia

2.1. Introducción

Hacer repetir el año es un procedimiento usado frecuentemente en las escuelas cuando un niño o una niña no logra los aprendizajes esperados. Consiste en reiterar el mismo nivel de desafío haciendo que curse el año nuevamente. La fundamentación de esta práctica no suele cuestionarse. Está basada en una determinada concepción teórica del aprendizaje, aunque se decide muchas veces sin criterios claros y explícitos.

La repitencia y el abandono durante el año escolar (generalmente, después de las vacaciones de mitad de año) son las manifestaciones más evidentes, más registrables, de una sucesión de pequeños fracasos en la experiencia escolar de los niños y las niñas: no entender los temas de la clase, faltar mucho, no hacer la tarea, no contar con útiles y libros para estudiar, vivir situaciones familiares adversas, sufrir por discriminaciones y burlas dentro de la escuela, no tener a quién recurrir por más apoyo y explicaciones, tener que usar su tiempo para trabajar en la calle o en la casa.

La repitencia y el abandono escolar afectan principalmente a los más pobres. Las estadísticas muestran diferencias notables en la tasa de repitencia: mientras que entre los niños y las niñas más pobres, 23 de cada 100 repiten; entre los más ricos, 4,5 de cada 100. Por ello, trabajar intensamente en la disminución de la repitencia y el abandono escolar es equivalente a trabajar por la mejora de las oportunidades educativas de los más pobres.

Generalmente, cuando un alumno o una alumna está en riesgo de abandonar la escuela, la explicación se concentra exclusivamente en factores personales o del entorno socioeconómico. Partiendo de esos supuestos, las estrategias de retención suelen asumir dos modalidades diferentes, con efectos de corto alcance:

1. La de bajar los niveles de aprendizaje requeridos para la promoción, en un proceso que se conoce como “promoción social” y que alude a aquellos casos, muy frecuentes, en que se aprueba a los alumnos y las alumnas o se los pasa de un año a otro “para que tengan el certificado”, justificando esta actitud con la argumentación de que por su origen social no van a continuar estudios en los niveles subsiguientes. Esta modalidad se encuentra sostenida por mitos sociales que consideran que los niños y las niñas que viven en situación de pobreza o son culturalmente pobres no pueden aprender.
2. La de carácter remedial, que implica “poner en tratamiento” a los alumnos y las alumnas con dificultades, para superar los síntomas. Este “tratamiento” suele ser, por ejemplo, la repitencia, para ver si se pueden lograr resultados dándole “más dosis de la misma medicina”.

A continuación, se aborda este tema aportando datos estadísticos y algunas reflexiones que pueden acompañar la discusión.



2.2. Inclusión escolar total, plena y oportuna

La repitencia es uno de los fenómenos que describen el fracaso escolar y tiene graves consecuencias, pocas veces consideradas con la debida seriedad o atención. La información, seriamente analizada, revela situaciones graves en los itinerarios escolares de muchos niños, niñas y jóvenes. Es posible que las altas tasas de escolarización alcanzadas en la Argentina en comparación con las de la región hayan desviado el foco del análisis pormenorizado de las características de las trayectorias escolares de los alumnos y las alumnas y como resultado, la conciencia acerca de los enormes costos asociados a la repitencia es débil, tanto en lo que respecta a la ineficiencia en la prestación de servicios educativos, como en los impactos personales, sociales y de productividad, derivados de una situación vinculada a la repitencia reiterada, que es el abandono.

Desde la perspectiva de la política y la gestión del sistema educativo, y para encuadrar sus responsabilidades en cuanto a la disminución del fracaso escolar de los niños, niñas y adolescentes que viven en situación de pobreza, se plantean dos conceptos relevantes: la inclusión escolar total, plena y oportuna como derecho; y las oportunidades educativas como rasgo de la oferta del Estado para ejercer ese derecho, canalizado a través de todas y cada una de las escuelas.

El concepto de **inclusión escolar** se desagrega en las siguientes notas:

- **Inclusión escolar total:** implica la atención a la totalidad de la población desde el acceso hasta el completamiento, por lo menos de la escolarización obligatoria. Para ello, la oferta debe estar “allí donde está la gente”. La contracara de la escolarización total es la desescolarización.
- **Inclusión escolar oportuna:** hace referencia a la fluidez de los itinerarios escolares, en tanto permiten cubrir las etapas en tiempo previsto y con satisfacción de sus necesidades básicas. En el caso del sistema educativo argentino, implica 13 años de escolaridad como mínimo, cursados entre los 5 y los 17 años de edad, y significa el logro de las expectativas fijadas en los contenidos acordados federalmente.
- **Inclusión escolar plena:** hace referencia a la calidad y pertinencia de las experiencias educativas que “acopian” los alumnos y las alumnas en su recorrido, partiendo desde la “riqueza” de las oportunidades que ofrezca el sistema, evitando generar propuestas de menor calidad para los sectores de inclusión más difícil.

Dado que la inclusión escolar es un **derecho de la niñez y la adolescencia**, debe poder ser ejercido en todas y cada una de las escuelas. Por tanto, es responsabilidad esencial del Estado, nacional y de las provincias, garantizar las condiciones en las cuales las escuelas y sus docentes produzcan el ámbito de enseñanza adecuado.

Las **oportunidades educativas** refieren a la oferta del sistema educativo a la que tiene acceso la población, con las escuelas a las que puede asistir, considerada en su conjunto o por estratos. Estas oportunidades educativas están soportadas en dos dimensiones fundamentales:

- Las condiciones organizativas posibilitadoras de la oferta del sistema educativo.
- La propuesta de enseñanza que se presenta a los alumnos y las alumnas.

La ampliación de las oportunidades educativas se refiere a la concentración adicional e intencional de recursos para adecuar con sentido de mejora las condiciones posibilitadoras y las condiciones de estructuración de las experiencias de aprendizaje, en función de necesidades de aprendizaje de más compleja resolución relacionadas con privaciones económicas, dificultades biopsicológicas, etc.

El **itinerario escolar** es la experiencia personal, subjetiva y particular a la situación de un alumno o una alumna, en una escuela o una sucesión de ellas, en un contexto determinado; es resultado de la utilización de las oportunidades educativas al alcance y/o posibilidad de elección de alumnos, alumnas y familias.

Dentro de parámetros equivalentes de condiciones posibilitadoras satisfechas, es la estructuración de las experiencias de aprendizaje de las que participan los alumnos y las alumnas el factor principal que configura la cantidad y calidad de su itinerario escolar.

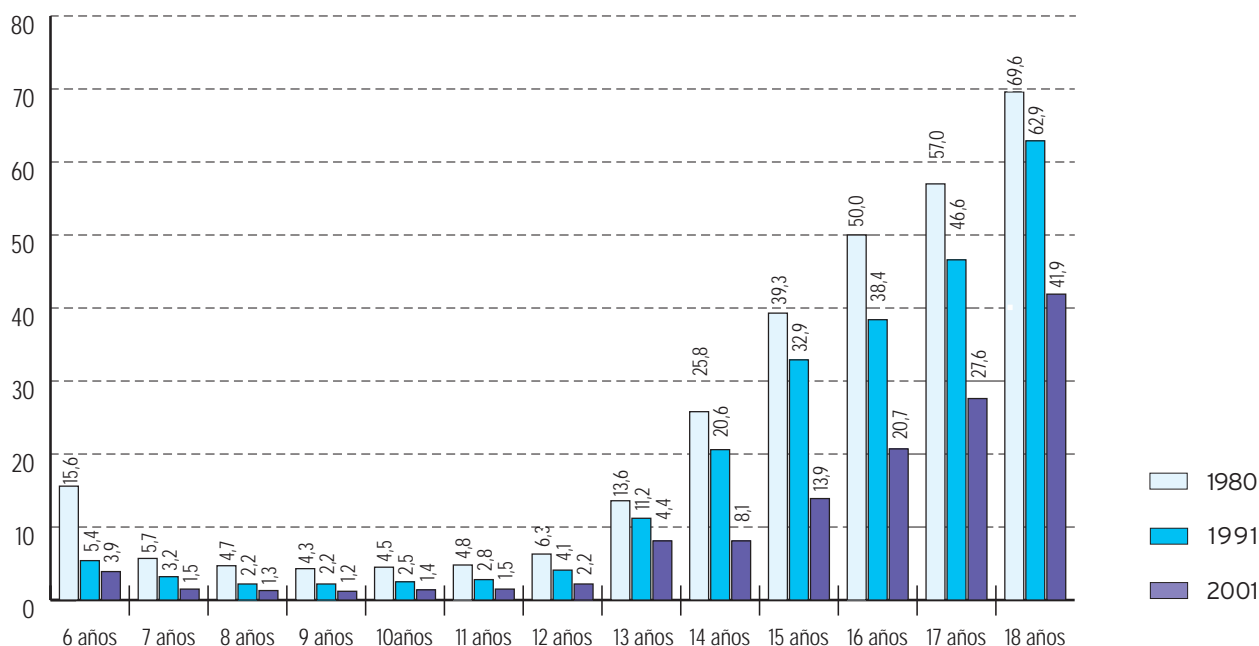
A continuación se presentan algunos gráficos y datos que dan cuenta de la situación y evolución de las condiciones de inclusión escolar.

Inclusión escolar total

a. Evolución reciente

Para caracterizar la evolución reciente del camino hacia “inclusión escolar total”, se presentan los datos de desescolarización por edad simple, conforme se captó en los censos nacionales de población de 1980, 1991 y 2001.

Gráfico 1: Evolución intercensal del porcentaje de desescolarización de la población de 6 a 18 años



Fuente: Censos Nacionales de Población, Hogares y Viviendas, años 1980, 1991 y 2001.

Como muestra el gráfico 1, aparece una importante disminución de la población fuera de la escuela entre los periodos intercensales, con una incorporación masiva de niños y niñas al sistema educativo entre los años 1991 y 2001. Esta incorporación adquiere dimensiones muy relevantes en todas las edades presentadas.

En el nivel secundario (edades 12-17) asiste a la escuela una importante población de reciente incorporación al sistema educativo, población que tradicionalmente no accedía a este nivel. Esta situación complejiza la dinámica escolar para estos niveles de estudio.

b. Factores que motivan la reducción de la desescolarización

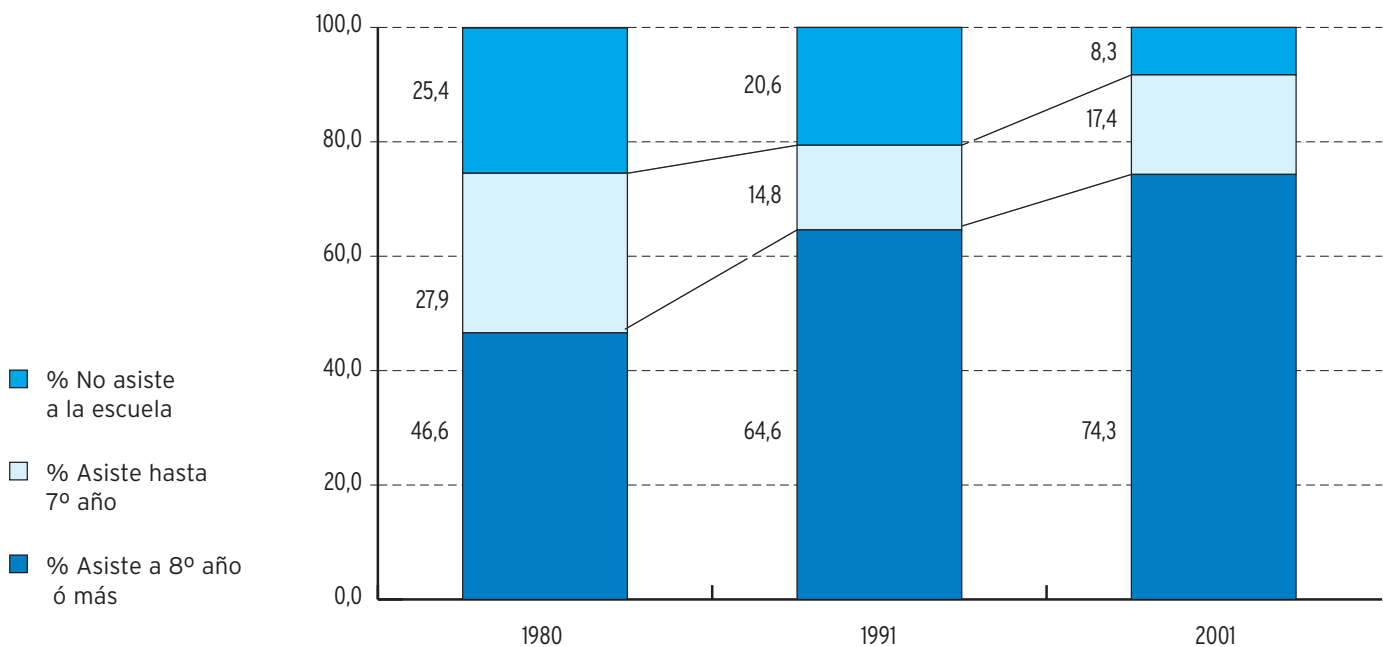
- Una demanda creciente de las familias por más educación.
- La ampliación de la oferta del Estado.
- Las disposiciones de ampliación de la obligatoriedad escolar.
- La desaceleración del crecimiento demográfico, que ha ayudado a una mejor planificación y ordenamiento del sistema educativo.

Inclusión escolar oportuna

a. Evolución reciente

Para la presentación de la evolución reciente de la inclusión escolar oportuna, se presenta información relacionada a la variación intercensal de población de 14 años que asiste a la escuela, según la condición de edad.

Gráfico 2: Población de 14 años que asiste a la escuela en edad teórica, que asiste con sobreedad, o que no asiste a la escuela



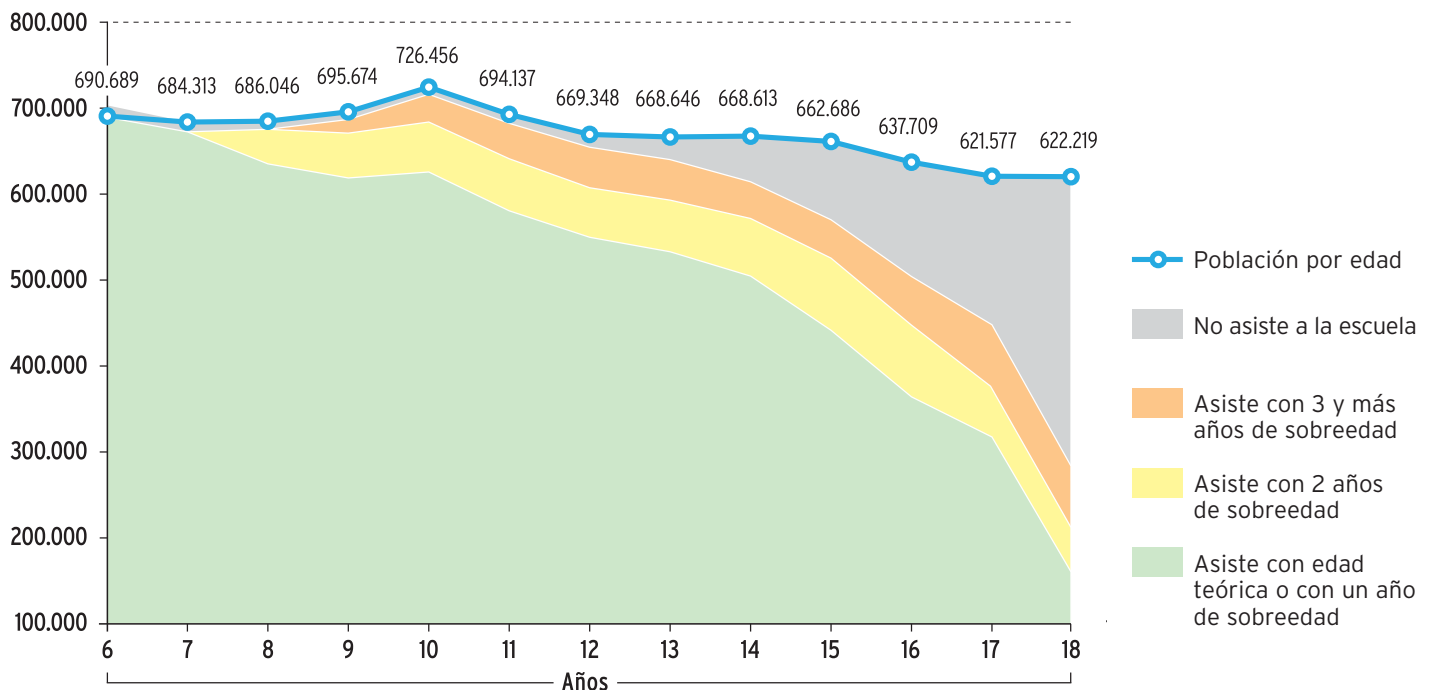
Fuente: Censos Nacionales de Población, Hogares y Viviendas, años 1980, 1991 y 2001.

Se evidencia la evolución progresiva y positiva de la oportunidad de la inclusión escolar en las últimas dos décadas, ya que los porcentajes de población que asisten al grado/año que corresponde por su edad¹ aumentan significativamente y los porcentajes de población que asisten a grados/años inferiores (es decir que asisten con sobreedad) se reducen notablemente.

b. Situación actual

A fin de aproximarse a la situación actual de la inclusión escolar oportuna, se utilizan los datos sobre la población de entre 6 y 18 años que asiste a la escuela en edad teórica o con sobreedad, y aquellos que no asisten a la escuela.

Gráfico 3: Población que asiste a la escuela en edad teórica o con sobreedad, y población que no asiste a la escuela. Por edad simple



Fuente: INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, año 2001.

Se observa que a medida que avanza la escolaridad, aumenta la proporción de estudiantes que asiste en condición de sobreedad, y pasados las 12 años, comienza a haber un porcentaje de abandonantes significativo.

Inclusión escolar plena

a. Evolución reciente

Se trabaja la evolución reciente de la inclusión escolar plena enfocando en los desafíos pendientes. Con este fin, la siguiente tabla muestra la población entre 10 y 19 años que no asiste a la escuela y no ha podido avanzar más allá del nivel primario completo.

1 Debido al desfase entre la edad escolar (cuyo límite es el 30 de junio) y la edad registrada en el censo (17 de noviembre), se considera población con sobreedad a aquellos alumnos y alumnas que asisten con por lo menos 2 años más de la edad correspondiente al año de estudio.

Cuadro 1: Porcentaje de población que no asiste a la escuela, según máximo nivel de instrucción alcanzado

		Primario Incompleto	Primario Completo	Total
10 A 14 AÑOS	1980	5,2	3,9	9,1
	1991	2,4	3,9	6,3
	2001	1,7	1,1	2,8
15 A 19 AÑOS	1980	12,9	26,3	39,2
	1991	7,0	20,1	27,1
	2001	5,0	10,1	15,1

Fuente: Censos Nacionales de Población, Hogares y Viviendas, años 1980, 1991 y 2001.



En 1980, a 100 años de la ley 1420, aún casi un 13% de la población de 15 a 19 años había abandonado la escuela sin haber completado la escuela primaria obligatoria. Fueron 301.268 jóvenes los que no pudieron siquiera acreditar este nivel.

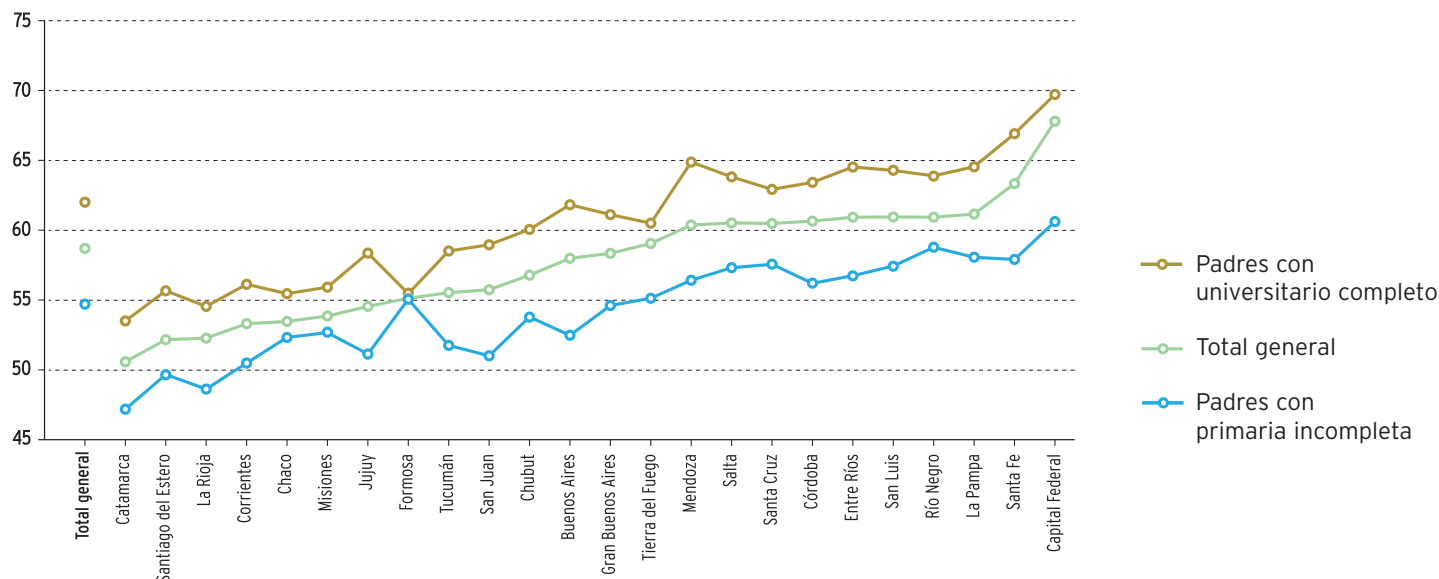
En valores absolutos, ya en 1991, la proporción se había reducido drásticamente, y hacia 2001 la tendencia sigue en disminución.

b. Situación actual

Una de las mayores dificultades para la inclusión escolar plena se encuentra en las desigualdades educativas al interior del sistema. Para profundizar la situación actual, se presentan los últimos datos disponibles de evaluación de la calidad de la educación, Gráfico 4 en página 21.

Gráfico 4: Puntajes medios por provincia según la prueba ONE de Lengua y Matemática del año 2000, para 6º año de EGB

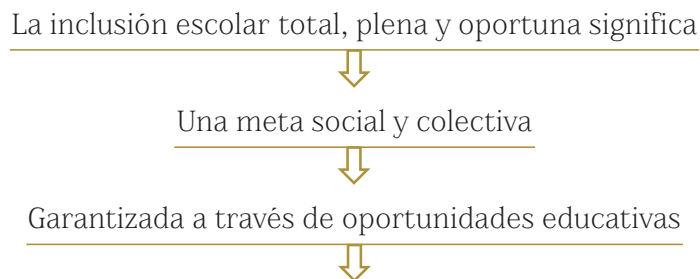
Por máximo nivel educativo alcanzado por el padre.



Fuente: MECyT, Operativo Nacional de Evaluación, año 2000.

Aquí se puede observar hasta qué punto resulta complejo el problema de la relación entre pobreza y resultados educativos: si se considera al nivel educativo del padre como un indicador que aproxima a la idea de pobreza, se ve claramente que existe una marcada diferencia dentro de cada provincia. Pero, a la vez, aparece una diferencia también significativa entre provincias: en algunas provincias, el puntaje de los alumnos y las alumnas con padres con nivel primario incompleto supera al de alumnos y alumnas de otras provincias con padres con estudios universitarios completos.

En resumen:



Que **todos** los niños, niñas y adolescentes aprovechan en su itinerario escolar, que debe ser, paso a paso, pleno y oportuno

Cada itinerario escolar debe ser protegido y acompañado, y debe ser protegido y acompañado día a día.

2.3 El concepto de itinerario escolar desde la perspectiva de los alumnos y las alumnas

Irene Kit, Junio 2003. Con el apoyo de Verona Batiuk.
Selección de fragmentos.²

Analizar el itinerario escolar desde la perspectiva de los alumnos y las alumnas implica reconocer que se trata en definitiva de las particulares experiencias de cada persona en el tránsito dentro de los ciclos y niveles del sistema educativo.

Podría afirmarse que un buen itinerario escolar resulta de una combinación de tiempos secuenciados conforme a una determinada normativa y de los resultados significativos de aprendizaje.

La coherencia entre los principios educativos declamados y las prácticas vividas por los alumnos y las alumnas genera mejores condiciones para la construcción de los itinerarios escolares. La coherencia, convergencia e integración de experiencias educativas, representa para los niños y las niñas de los sectores más postergados y para sus familias, una oportunidad -muchas veces la primera- de confiar en el entorno, en quienes ejercen responsabilidades sociales, en sí mismos y en sus propias capacidades. Les permite crecer como sujetos autónomos con derecho a explorar, a progresar paulatinamente, con "permiso" para plantearse metas. Lamentablemente, no siempre la escolaridad cuenta con las cualidades necesarias para que los alumnos y las alumnas puedan vivirla como una articulación de experiencias convergentes y articuladas, lo que remite al plano de las definiciones políticas orientando algunas de las acciones que deben desarrollarse desde los distintos niveles de gestión.

El itinerario escolar es más que la suma de acreditaciones, calificaciones, promociones o en su defecto no promociones. El itinerario escolar es único, personal, intransferible, es constitutivo de la identidad, por lo menos en lo que hace a nuestra cultura y a aquellas en las que la escolaridad se ha convertido para la niñez y la juventud en una experiencia cotidiana.

La escuela se constituye en una institución crucial en la construcción de la subjetividad, en la definición de proyectos de vida, en la puesta "en acto" de las potencialidades de las personas, en la apertura a una vida comunitaria democrática, inclusiva. El ritmo, la solvencia, la motivación con que se transita el itinerario educativo influye directamente en la construcción de la autopercepción personal, en definitiva, en la construcción de la propia subjetividad.

En el caso de los itinerarios escolares de niños, niñas y jóvenes que viven en situación de pobreza, de diversidad cultural, o que ya han vivido situaciones de fracaso en la escuela, la apropiación de los códigos de representación y de interpretación del contexto escolar, del itinerario educativo y de las experiencias de aprendizaje que lo constituyen, puede verse obstaculizada en función de las experiencias y expectativas previas, sean éstas personales y/o familiares. Asimismo, la naturalización de la situación de fracaso escolar puede estar en vinculación con estas representaciones, confirmándolas sin que medien cuestionamientos. Estas situaciones hacen que se pierdan oportunidades para encarar procesos de enriquecimiento de las percepciones y representaciones que tienen las familias sobre sus hijos y los alumnos y las alumnas sobre sí mismos acerca de su autoestima y la confianza en sus capacidades de aprender y de obtener éxito en la escuela.

² Este apartado forma parte del artículo "Lineamientos organizativos, institucionales y pedagógicos para fundamentar un proyecto de disminución de la repitencia", que fue publicado en *Todos pueden aprender. Conceptos para seguir trabajando*, UNICEF Argentina, 2004.

Los procesos decisionales sobre los itinerarios escolares

Un abordaje aún poco explorado sobre la repitencia, u otros fenómenos que alteran el itinerario escolar, es el que se refiere a los procesos que hacen a la toma de decisiones sobre ellos, es decir las decisiones de hacer repetir o promover, las posiciones frente al abandono o la reinscripción, tanto desde el punto de vista de los docentes como desde el punto de vista de los alumnos, las alumnas y las familias.

En cada situación se articulan -en muchas ocasiones de una manera inercial, por el peso de tradiciones- los procesos que refieren a la toma de decisiones de la institución escolar y los que corresponden a los alumnos, las alumnas y las familias, sean éstos explícitos o implícitos. Se habla aquí de “procesos” en la toma de decisiones o procesos decisionales por el tiempo y la complejidad de factores que hacen a su configuración, a su materialización.

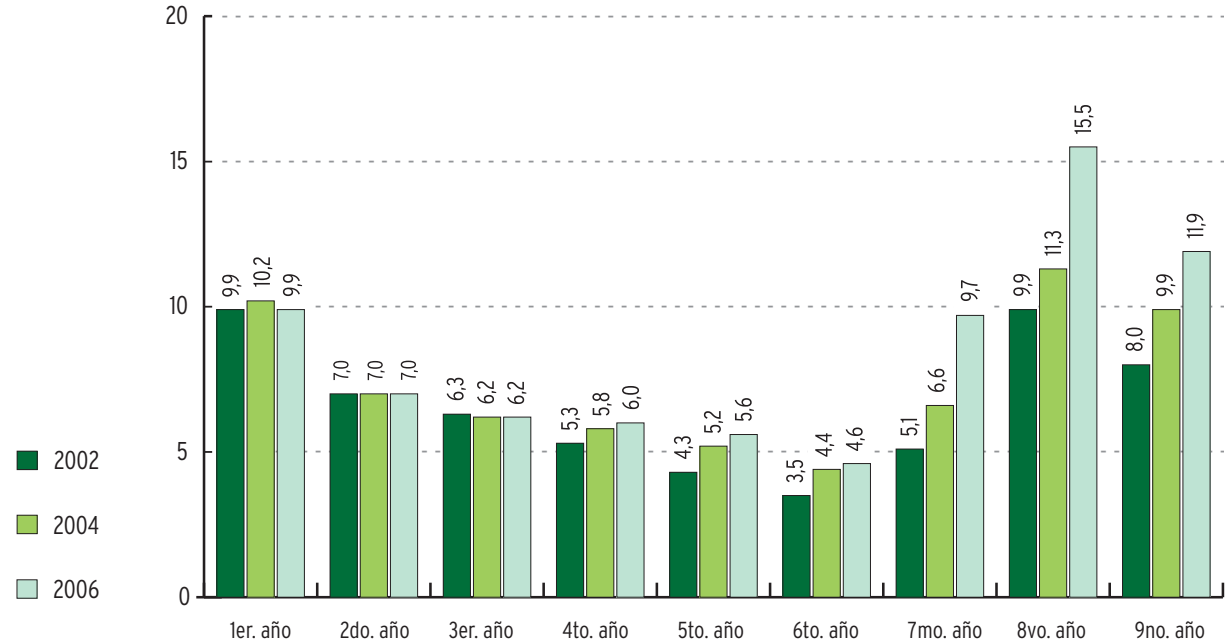
Si bien este es un terreno de análisis poco explorado, sobre la base de la recopilación de aportes conceptuales y observaciones empíricas se pueden plantear algunas consideraciones generales sobre estos procesos:

- Las decisiones de hacer repetir años en el primero y segundo ciclo de la escuela primaria se toman dentro de la esfera escolar. En términos generales la decisión es atribuida a cada docente, por ser quien está en contacto directo con los alumnos y las alumnas, y no suele haber demasiado cuestionamiento institucional a esta medida.
- El proceso decisional que desemboca en el abandono intraanual o interanual es atribuido a la familia, en el caso del primero y segundo ciclo, y si ante una cierta configuración de hechos, el alumno o la alumna deja de asistir durante el año o bien no se inscribe en el año siguiente, es probable que este proceso sea poco conocido por la escuela o que ésta asuma una actitud neutral aceptando a los condicionantes socioeconómicos para la escolaridad como una causa suficiente para el abandono. Esto no implica que no se pueda definir en la decisión de abandonar a un factor vinculado con las responsabilidades institucionales de las escuelas en particular y del sistema en general.
- En el caso del tramo etéreo 12-17 se hallan abundantes testimonios acerca de que el hecho de repetir -producto de la reprobación de más de dos espacios curriculares- sea atribuido directamente al alumno o alumna, dado que cada profesor se responsabiliza sólo de la decisión sobre aprobar el espacio curricular que dicta.
- Del mismo modo, en lo que respecta al abandono intraanual o interanual, es posible que haya una progresiva incidencia de procesos decisionales protagonizados por los mismos alumnos y alumnas, más que los reconocidos por la institución o el sistema.



2.4. Algunos datos que dimensionan la repitencia

Gráfico 5: Evolución del porcentaje de repitentes por año de estudio, nivel EGB

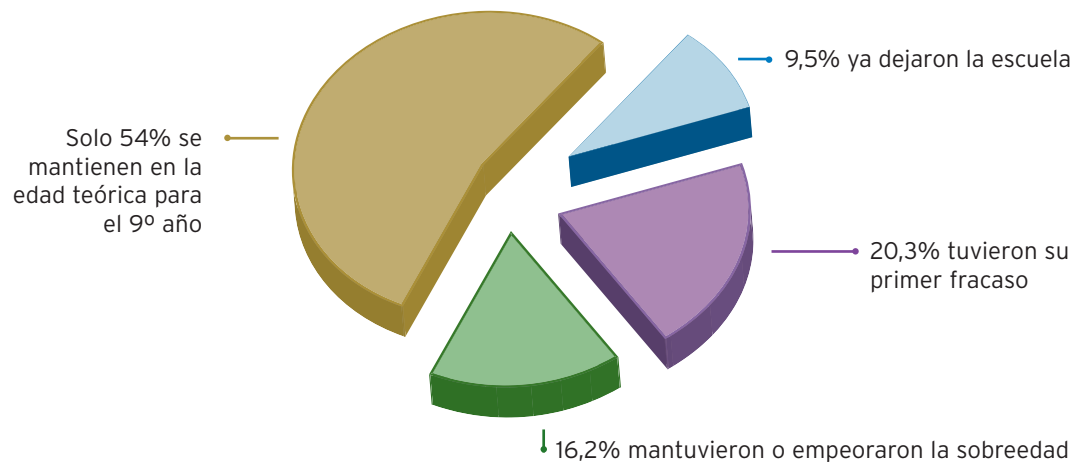


Fuente: MECyT, Red Federal de Indicadores Educativos, años 2002, 2004 y 2006.

- El % de repitentes de 1er. año es el más alto de los siete primeros años de la EGB (Educación General Básica).
- Como resultado, entre 1er. y 2do. año se produce un fuerte proceso de “filtrado”.
- La repitencia baja luego de 4º año.

Gráfico 6: Esquematzación del fracaso escolar entre los 11 y los 14 años de edad.

De cada 100 alumnos de 11 años en 2003, en el 2006...

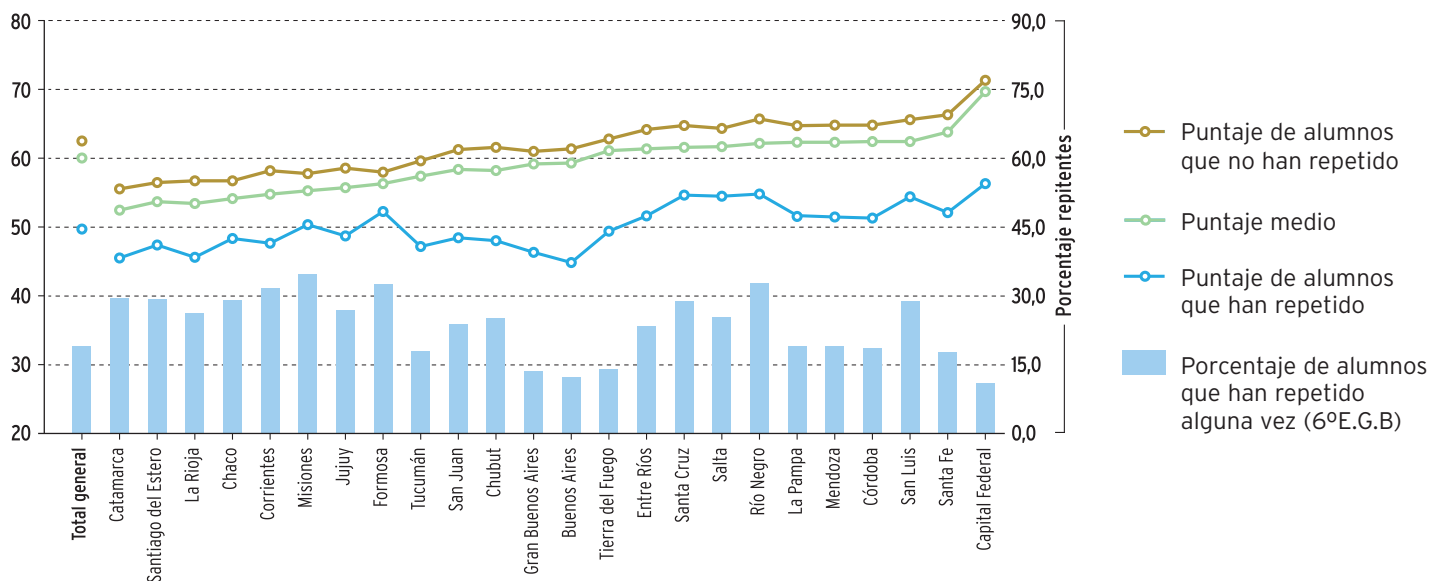


Fuente: Procesamiento propio sobre bases REDFIED, años 2003 y 2006.

Retomando el Gráfico 3, se observa que:

- A medida que aumenta la edad de la población, es cada vez mayor la proporción de niños que asisten a la escuela con edad superior a la teórica.
- El sistema educativo muestra una capacidad limitada para absorber a la población escolar con sobreedad.
- Cada 100 alumnos de 14 años (relevados en 2006), hay 40 niños con sobreedad.

Gráfico 7: Porcentaje de alumnos y alumnas que han repetido, y puntajes medios por condición de repitencia -por provincia- datos ONE 6° E.G.B. Año 2000



Fuente: INDEC REDFIED, MECyT, Operativo Nacional de Evaluación, año 2000.

- Los alumnos y las alumnas que han repetido casi siempre sacan peores puntajes que los alumnos y las alumnas que no han repetido.
- Hay provincias con proporciones semejantes de alumnos y alumnas que han repetido, y diversos puntajes medios.
- Las brechas entre puntajes medios de alumnos y alumnas que han repetido y que no han repetido son variables entre provincias.



2.5 Repetición³ escolar: ¿falla del alumno o falla del sistema?

Rosa María Torres, 1996.
Selección de fragmentos.⁴

La repetición escolar ¿es una falla del alumno o es una falla del sistema? Del sistema escolar, en primer lugar, y del sistema social, en segundo lugar.

Lamentablemente, los docentes, los directores, los supervisores, las autoridades educativas, los padres de familia inmediatamente piensan que la falla es del alumno, es decir, victimizan a la víctima, culpan a la víctima. Cuando se habla de sistema escolar, se hace referencia a un conjunto de estructuras y de sujetos, no solamente a los docentes.

La repetición no es falla del alumno; eso es culpabilizar a la víctima. La falla es del sistema y los alumnos son las víctimas de ese sistema que no está pensado para el aprendizaje, ni para adecuarse a las necesidades de la diferencia del alumno pobre, rico, niño, niña, rural, urbano. Es un sistema que no ha logrado todavía pensarse a sí mismo como un sistema que tiene que responder a necesidades diferenciadas y, por lo tanto, que tiene que adoptar estrategias y modalidades diferenciadas.

La repetición se concentra en los primeros grados y está estrechamente vinculada a problemas en el manejo de la alfabetización infantil

En términos generales, el problema más serio de repetición afecta a los primeros grados de la escuela primaria y, de modo especial, al primer grado, punto de entrada al sistema, en el que se constituyen los fundamentos y los aprendizajes esenciales que condicionarán, positiva o negativamente, los futuros aprendizajes, la autoestima y la autoconfianza.

La repetición en los primeros grados está estrechamente vinculada a problemas en la enseñanza de la lectura y la escritura, basada en comprensiones estrechas y atrasadas del lenguaje y de los procesos de aprendizaje infantil, y atada a viejos métodos pedagógicos. Por lo demás, estudios en diversos países confirman que la alfabetización, y el área Lenguaje en general, ocupan un lugar central en la decisión docente de promover o hacer repetir el año a un alumno.

Enfrentar la repetición en el primero y segundo grado de la escuela implica lidiar con las condiciones negativas que favorecen y nutren la repetición dentro de la escuela, contribuyendo de este modo a reforzar - antes que a aliviar- las condiciones socioeconómicas desfavorables que enfrentan los sectores populares al momento de entrar a la escuela. No únicamente para los niños provenientes de familias pobres sino para todos los niños, alfabetizarse debería considerarse una meta no del primer grado sino al menos de los cuatro primeros grados de la enseñanza primaria.

3 En este documento se utilizan las palabras repetición y repitencia con el mismo sentido.

4 El artículo completo fue publicado en *Todos pueden aprender. Conceptos para seguir trabajando*, UNICEF Argentina, 2004.



La repetición es frecuentemente una decisión tomada por el profesor o profesora y en base a criterios muy diversos

Las razones que llevan a la decisión de hacer que un alumno/a repita el año, son variadas y complejas. La más frecuente son las bajas calificaciones o, en todo caso, insuficientes para ser promovido. (Las calificaciones, por supuesto, no necesariamente reflejan los niveles y calidades de aprendizaje de los alumnos; los criterios de calificación y promoción pueden ser arcaicos y arbitrarios. De ahí que revisar el sistema de evaluación en el medio escolar es una necesidad ineludible para enfrentar el problema tanto del aprendizaje como de la repetición).

La repetición es pedagógica, social, administrativa y financieramente ineficaz

La mayor parte de estudios realizados hasta ahora en los países en desarrollo y en los industrializados contradicen el supuesto sobre el que se ha basado tradicionalmente la práctica de la repetición en el medio escolar, esto es, el supuesto de que repetir el año (por una, dos o incluso más veces) asegura aprendizaje. Por el contrario, junto con la pobreza, la repetición aparece como el primer paso hacia, y el mejor predictor de, la deserción escolar.

Pedagógicamente, la repetición se basa en una serie de premisas equivocadas:

- que el estudiante que no aprendió o no aprendió suficiente, aprenderá si toma exactamente el mismo camino por segunda vez, el camino que le hizo fracasar por primera vez;
- que nada se aprendió a lo largo del proceso y que, por tanto, es necesario empezar todo de nuevo desde el inicio;
- que el conocimiento y el aprendizaje operan en una dimensión lineal, siguen rutas fijas, y son el resultado de la ejercitación repetitiva.

Socialmente, la repetición refuerza el círculo vicioso de las bajas expectativas, el bajo rendimiento, la baja autoestima, y el fracaso escolar. Los padres de familia interpretan las bajas calificaciones de sus hijos como una señal de incapacidad para aprender. La repetición, de este modo, refuerza las peores expectativas de los padres respecto de sus hijos, su futuro y su propia condición familiar. La repetición, en definitiva, sólo atrae más repetición.

Administrativa y financieramente, la repetición es un gran cuello de botella y significa un enorme desperdicio de recursos. Contribuye directa e indirectamente a la ineficiencia del sistema escolar, consumiendo recursos que podrían ser asignados a cubrir los déficit cuantitativos y cualitativos que confluyen en la falta de acceso, la mala enseñanza, la deserción y, finalmente, la propia repetición.

¡La repetición no sirve! El daño más grande es humano. Podemos haber perdido un sujeto sumamente valioso en ese trayecto. Los perdemos todos los días, porque en un año no puede jugarse la vida de una persona. Es un daño horrendo el que estamos causando a esos niños a los que hacemos repetir el año.



La repetición quiere soluciones sistemáticas

En el marco de una conciencia y una comprensión limitada en torno a la problemática de la repetición, las soluciones que han venido dándose a ésta se han caracterizado, en general, por ser remediales y superficiales antes que preventivas y sistemáticas. El planteamiento central ha sido el de “aliviar” o “reducir” la repetición, antes que el de introducir los cambios y medidas necesarias para eliminarla como un mecanismo permanente, o perverso, del sistema escolar. Dentro de esta perspectiva, han venido ensayándose diversas medidas orientadas primordialmente a los alumnos considerados “en riesgo” (es decir, con diagnóstico de “problemas de aprendizaje” y pronóstico de potenciales repetidores o desertores): programas de desarrollo infantil o educación preescolar de carácter compensatorio, centrados en el objetivo de “preparar” a los niños para su mejor adaptación a la escuela; “grupos especiales” y una serie de actividades de esfuerzo escolar; incremento del tiempo de instrucción y prolongación de la jornada de clases, etc. Lo que tiene en común la mayoría de este tipo de iniciativas es el asumir la repetición no como un problema del sistema escolar sino como un problema del alumno, necesitado como tal de apoyo adicional y de refuerzo. La “solución” se visualiza, así, como más de lo mismo: más tiempo de instrucción, más tareas, más ejercicios, más tiempo del maestro, etc., dado el mismo sistema escolar: los mismos objetivos de aprendizaje, el mismo currículo, los mismos métodos de enseñanza, los mismos criterios de evaluación y promoción.

Antes que un problema en cuanto tal, desde la perspectiva de la lógica escolar, la repetición es una “solución” a muchos problemas. Enfrentarla con seriedad requiere identificar y analizar los problemas para los cuales la repetición se ha planteado históricamente como una (falsa) solución. La universalización de la educación básica y el compromiso mundial de una “Educación para Todos” implica el reconocimiento de que todos los niños y niñas pueden aprender y que todos -ricos y pobres, en zonas urbanas y rurales, los que hablan la lengua oficial y los que no, los con y sin familia- merecen las mejores condiciones para hacerlo. Si niños y niñas provenientes de sectores pobres y de poblaciones indígenas resultan más proclives a la repetición, dada la combinación nefasta de pobreza en el hogar y pobreza en la escuela a la que están condenados los pobres, ello no hace sino reforzar la necesidad de mecanismos y estrategias de discriminación positiva para estos sectores. De una vez por todas es necesario convencer a decisores de política, burócratas, directores, supervisores y equipos docentes que los pobres no repiten porque son brutos sino porque son pobres, y que las causas (y las soluciones) más importantes para los desajustes escolares no están en los niños sino en el propio sistema escolar.

2.6. Supuestos acerca de la repitencia

Se presentan aquí algunas ideas e hipótesis que los especialistas que tuvieron participación en el Programa *Todos pueden aprender* han recogido y debatido con docentes, directores, supervisores, técnicos y funcionarios, y contrastado con datos estadísticos y con observaciones en las escuelas. Son ideas e hipótesis en proceso, abiertas al debate, que permiten avanzar en la identificación de los supuestos que están en la base de esas pequeñas y múltiples decisiones que se van tomando y que confluyen en sostener la repitencia como una situación inercial, continua, que acecha permanentemente la experiencia escolar de los niños y las niñas pobres.

Hacer repetir no nivela

Los alumnos y las alumnas que han repetido, en el 90% de los casos, tienen puntajes inferiores a los de sus compañeros y compañeras de escuela, al finalizar sus estudios de 6º año. Eso confronta la idea de que hacer repetir a muchos alumnos y alumnas es una estrategia de mucha exigencia pedagógica.

La decisión de hacer repetir no responde a patrones homogéneos. Es un acto definido dentro de cada institución escolar

Los niveles de aprendizaje definidos para pasar de año o repetir, difieren entre escuelas, e incluso entre turnos o secciones de la misma escuela. Alumnos y alumnas repitentes de una escuela pueden evidenciar mejores resultados que alumnos y alumnas no repitentes de otra escuela.

La repitencia es aún de mayor magnitud de lo que muestran los porcentajes

El abandono que muchos alumnos y alumnas sufren durante el ciclo lectivo, principalmente por los fracasos escolares, y la posterior reinscripción en el mismo año al año siguiente, no se registra estadísticamente hasta el 2001 como repitencia, dado que no han sido “no promovidos”. Pero en los hechos, esos niños y niñas recursan el año, no son alumnos y alumnas nuevos o promovidos.

Repetir el año pocas veces expresa una experiencia adicional de aprendizaje para los alumnos y las alumnas

El argumento principal para justificar que haya que repetir el año, es la necesidad de que el alumno o la alumna “crezca un poco más” para poder aprender, sobre todo en los primeros años del primer ciclo; por lo tanto, en ese supuesto, no se preparan experiencias de aprendizaje adicionales, complementarias para quienes repiten. En una gran mayoría de casos, reiterarán las mismas experiencias que ya han transitado, desde el punto inicial, en la esperanza de que con “mayor maduración”, ahora puedan entender lo que se les enseña de manera igual.

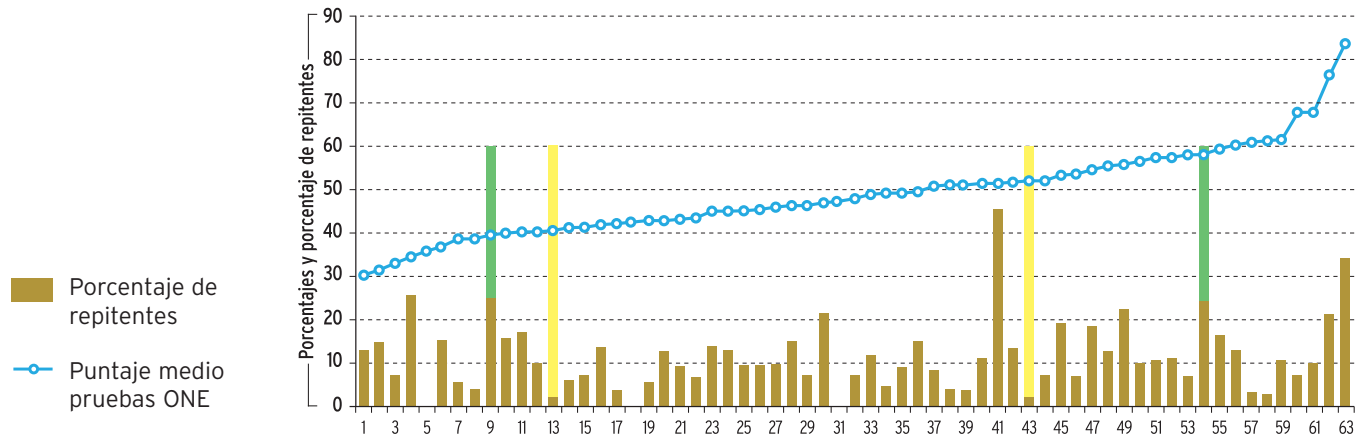
Es posible afirmar que:

- a. **No hay relación consistente entre calidad del aprendizaje y repitencia:** alumnos y alumnas que repiten en una escuela o provincia determinada pueden lograr resultados mejores que otros alumnos y alumnas que son promovidos en otras escuelas de similares características.
- b. **No hay relación entre repitencia y resultados educativos:** esto se ve claramente en el gráfico de la página siguiente.



Gráfico 8: Porcentaje de repitentes y puntaje medio
 - datos ONE 6° E.G.B. Año 2000 -

Escuelas con más del 50% de la matrícula en situación de pobreza.



Fuente: REDFIED, año 2001; MECyT, Operativo Nacional de Evaluación, año 2000.

El gráfico representa a las escuelas de EGB 1 y 2 con más del 50% de matrícula en situación de pobreza, pertenecientes a las ciudades capitales de las provincias de Chaco, Jujuy, Misiones, Tucumán. Se ordenó a las escuelas según el puntaje promedio de Lengua y Matemática en el ONE 2000 para 6° año EGB. A cada escuela corresponde una barra con el % de repitentes que tiene la escuela. Es posible observar en el gráfico que escuelas con % de repitentes parecidos (barras de igual color) tienen resultados distintos en sus evaluaciones.



Percepciones que tienden a estabilizar la práctica de hacer repetir

El argumento del déficit:

Las dificultades de aprendizaje que desembocan en repitencia suelen atribuirse al contexto social, las familias y los niños o las niñas; rara vez se ve como responsables a las escuelas o al sistema educativo.

Los propios estudios de investigación analizan la repitencia enfocándose en el niño o la niña, antes que en las instituciones.

El argumento de la utilidad: incoherencia entre discursos y hechos.

Se argumenta que:	La repitencia, en los hechos es:
<ul style="list-style-type: none">■ Hacer repetir es dar una segunda oportunidad para que el niño o la niña madure.■ Hacer repetir es un signo de exigencia académica: <i>“en esta escuela no cualquiera pasa de año”</i>.■ Hacer repetir es una señal de alerta contra la inasistencia reiterada.	<ul style="list-style-type: none">■ Volver a transitar el mismo camino otra vez.■ Renunciar a intervenir desde la enseñanza, ya sea porque...<ul style="list-style-type: none">■ <i>“Hay que esperar una maduración biológica y emocional del niño o la niña”</i>.■ <i>“Hay que esperar una reestructuración cognitiva interna que el niño o la niña debe generar autónomamente”</i>.■ No mejorar el presentismo.

- **La repitencia se admite como un fenómeno “natural”:** la naturalización del fenómeno de la repitencia, la adjudicación de su causa a factores externos al sistema educativo y la falta de prioridad del tema en la agenda política permite que se instale como mecanismo inercial, a pesar de las consecuencias negativas ya señaladas.

2.7 ¿Qué pasa si se buscan algunas de las causas de la repitencia dentro de la propia institución educativa?

- En las escuelas es poco frecuente encontrar:
 - Acuerdos explícitos sobre contenidos, evaluación y metodología.
 - Acciones específicas para detectar niños y niñas que muestran dificultades de aprendizaje.
 - Acciones específicas para acompañar, sostener y reforzar los aprendizajes de los niños y las niñas con dificultades.

- Que un niño repita primer año, en general es consecuencia directa de procesos fallidos de alfabetización:

Para “pasar a segundo” suele requerirse un dominio de la lectura y la escritura.

Cada escuela y a veces cada maestro cree tener claro en qué consiste este dominio.

Pero...

- Los especialistas en alfabetización no establecen de manera taxativa y universal qué nivel de dominio debe manifestar el alumno o la alumna al final del primer año; sí consideran que la alfabetización inicial se cumple en un plazo variable de por lo menos dos años completos.
- La concepción de un primer ciclo escolar está pensada para alfabetizar a los niños y las niñas con respeto por la diversidad y los ritmos de aprendizaje.
- Además, es importante tener en cuenta que las prácticas alfabetizadoras no producen buenos resultados cuando se considera que la lengua escrita es una continuación de la lengua oral, y que es algo “fácil” y “natural” de aprender y por lo tanto:
 - No se toma la enseñanza sistemática de la lengua escrita como factor decisivo en el aprendizaje de la lectura y la escritura.
 - Se considera que para aprender a leer y escribir es suficiente con saber las letras y unas pocas palabras.
- Consecuentemente, no se motiva a los alumnos y las alumnas ni se los alfabetiza:
 - Explicándoles qué son y para qué sirven la lectura y la escritura.
 - Ampliando su cultura con abundantes y variadas lecturas.
 - Enseñándoles a través del ejemplo y la práctica cómo se lee y se escribe.
- Cuando un niño repite segundo o tercer año, la decisión del docente comienza a incluir un componente ligado a aprendizajes fallidos de Matemática.

Para pasar a segundo año suele requerirse el uso correcto de los algoritmos de suma y resta, para pasar a tercer año suele requerirse el uso correcto del algoritmo de multiplicación.

Las prácticas de enseñanza de la matemática no producen buenos resultados cuando:

 - Se considera que en cada año se debe aprender hasta cierto número.
 - Se enseña primero cada dígito, luego la decena, luego la “familia” del 10, la del 20, etc.
 - Se supone que para poder operar matemáticamente es necesario conocer el valor posicional de los números.
 - Se entiende que “saber” una operación es poder aplicar el algoritmo específico.

- En estos enfoques fragmentarios no se aprovecha el saber matemático que los niños y las niñas ya traen a la escuela y por lo tanto es común intentar enseñarles procedimientos de cálculo sin construir los conceptos que los fundamentan. Consecuentemente, no se trabaja con verdaderos problemas:
 - Permitiendo a los alumnos y las alumnas explorar soluciones alternativas.
 - Discutiendo entre compañeros y compañeras las diferentes estrategias.
 - Seleccionando las maneras de resolver más adecuadas.



2.8. Impacto de la repitencia

“Si los hacemos repetir, ¿qué van a hacer el año que viene? Vuelven a hacer todo lo mismo: la ficha, el grado, el orden, lo obligamos a hacer repetir mientras que los otros pasan. Tienen la sensación de fracaso, de minusvalía; los otros han podido, ellos no han podido y en la familia se genera la sensación de que a los chicos ño le da la cabeza. Insistimos en que la repetición es un castigo a ese nene de siete años al cual no le podemos atribuir la responsabilidad de su aprendizaje. Por eso, la responsabilidad no es del chico, es nuestra”.

Berta Braslavsky ⁵

El **impacto de tener que repetir un año** se produce en diferentes actores y niveles:

1. En el niño o la niña:
 - Incide gravemente sobre la vida personal y social, y trae consecuencias severas sobre su futura trayectoria educativa.
 - Lesiona su autoestima, la creencia en su posibilidad y capacidad de aprender.
 - Percibe el hecho de repetir como una situación que produce el mismo daño que una pérdida afectiva grave.
 - Se pierde el grupo de pares.
 - Altera y deteriora la situación de desarrollo al retrotraer el proceso en marcha hacia prácticas elementales que ya no interesan ni motivan.
 - Hace sentir los efectos de la estigmatización social.
2. En la familia: desanima la inversión familiar en mandar el niño o la niña a la escuela.
3. En la escuela: hay que incluir niños con sobreedad, y existe más riesgo de deserción.
4. Sobre el sistema educativo: absorbe recursos humanos y materiales que podrían utilizarse para otros fines más productivos.

Palabras pronunciadas en ocasión de la Conferencia dictada en la ciudad de Posadas, Misiones el 19 de septiembre de 2005 en la Jornada de Debate sobre el problema de la repitencia escolar. Esta Jornada tuvo lugar en el marco del Programa *Todos pueden Aprender* que la provincia desarrolla en 29 escuelas con el apoyo de UNICEF y la asistencia técnica de la Asociación Civil Educación para Todos.



Testimonio 1

Entrevistador: *Cuando repitieron, ¿cómo se sintieron, qué les pasó?*

Alumna 1: *Es horrible, repetir de grado es muy feo porque, o sea, yo, por ejemplo, veía que mis compañeros avanzaban y yo me quedaba, por ahí te ponés las pilas y salís adelante, pero ya no es lo mismo, te cuesta adaptarte con los nuevos compañeros.*

Alumna 2: *Sí, porque yo en 3º tenía mis mejores amigas, todo [no se escucha bien]... Y yo repetí 3º y todas mis amigas, todas las de mi curso pasaron y yo antes, cuando estábamos en el mismo curso, nos re juntábamos, todo... Y después pasaron a 4º y yo me quedé en 3º, y después no empezaron a ser más mis amigas porque tenían otras amigas y yo me tengo que quedar con los otros...*

Entrevistador: *¿No te hiciste amiga de tus nuevos compañeros?*

Alumna 2: *Sí, pero me llevó mucho tiempo...*

Entrevistador: *Esto que vos decís de que cuando repetís, es feo porque tenés que estudiar todo de nuevo ¿No le hacen estudiar cosas diferentes a los chicos que repiten?*

Algunas alumnas: *No.*

Alumna 2: *Porque... ¿cómo se dice?... O sea, por un lado, algunos dicen que es lindo otros que es feo, dicen que es lindo porque por ahí vos no entendiste algo y en ese grado te explican todo de vuelta, hay otros que no es lindo porque te hablan mal, dicen que sos una burra, no sé qué cosa...*

Entrevistador: *¿Se burlan mucho de los chicos que repiten?*


Varias alumnas: *Sí*

Entrevistador: *¿Por qué?*

Alumna 3: *Sí, porque como ellos dicen que tienen más experiencia y son más inteligentes, dicen que los otros son burros, o sea, se creen que son más...*

Alumnas de una escuela de Misiones





Testimonio 2

Entrevistador: *Y ustedes dos que se quedaron un año ¿cómo se sintieron?*

Alumna: *Triste. También yo me quedé el año pasado en 4º me quedé un año y ahora... Ahora con mis compañeros viejos no recuerdo muy bien sus nombres, yo me olvido casi todos, y... juego con ellos algunas veces principalmente con mi amiga Ivana, y charlo con él, con ella, paso un poco el tiempo con ella en los recreos, y nada más...*

Alumno: *Yo triste, porque me empezaban a insultar y me decían “burro, burro, se quedó de grado”... Y después ahí... ahí después, ellos también se quedaron Nosotros no les dijimos nada, ellos también tristes se quedaron algunos compañeros...*

Alumna: *Yo sorprendida, solamente en las vacaciones me sentí triste... Y el primer día de clases yo no sabía donde estaban los de 4º, pregunté a 3º, al profesor de 3º Juan, y yo fui y me puse en la fila, estaba un poco nerviosa y, y una, una de mis compañeras Tania, se dio vuelta y me ha dicho “Hola! ¿Cómo te llamás?” porque creo que ella me conocía, porque ella era la prima de mi amiga Amira que va a 5º C... Y ella era prima y ella vivía frente de mi casa, vive frente de mi casa, y ella me sorprendió y me empezó a contar cómo era, y vi a mis antiguos compañeros que ya se habían quedado hace mucho tiempo... y ellos se habían quedado por mal comportamiento y por malas notas, y los vi y seguían igual, yo no sé cómo pasaron...*

Alumnos de una escuela de Jujuy



Recursar el grado: resultados en términos de logro y de salud mental

Gabrielle Anderson, Angela Whipple y Shane Jimerson
 Universidad de California. Julio de 2002
 Asociación Nacional de Psicólogos Escolares. Estados Unidos.
 Selección de fragmentos.⁶

Revisiones sistemáticas sobre investigaciones del último siglo (estudios realizados entre 1911-1999) llegaron a la conclusión de que la evidencia acumulada no sostiene el uso de la recursada del grado como una intervención adecuada para el logro académico o el ajuste de problemas socio-emocionales (Holmes, 1989; Jimerson, 2001). Recientes comparaciones de logros académicos (lectura, matemática y lengua) y ajustes socio-emocionales (ajustes emocionales, competencia de pares, problemas de comportamiento, atención y autoestima) entre estudiantes repitentes y no repitentes, en 19 estudios publicados durante la década del '90, dieron cuenta de efectos negativos en todas las áreas de logros y de ajustes socio-emocionales (Jimerson 2001) para los alumnos que han recursado.

Impacto de la retención en la salud mental de los estudiantes

Dado que los docentes, directivos y supervisores se ven presionados para implementar políticas diseñadas para concluir con la “promoción social”, se amenaza a los estudiantes con la repitencia si no alcanzan las metas de estándares académicos o de rendimiento correspondientes a percentiles específicos en las pruebas estandarizadas. No es claro si esa amenaza rinde efectos motivando a los estudiantes para esforzarse más. Sin embargo esa presión puede incrementar los niveles de stress de los niños, en relación con sus logros académicos. Investigaciones realizadas en 1980 de puntajes que los niños adjudican a 20 sucesos estresantes en su vida, muestran que temen a la repitencia poco menos que a perder un padre o quedarse ciego. Cuando este estudio fue replicado en 2001, entre alumnos del 6º grado, estos señalaron el recursado del grado como el acontecimiento individual más estresante en la vida, esta vez al mismo nivel que la pérdida de un padre o de quedarse ciego (Anderson, Jimerson & Whipple, 2002). Este hallazgo está probablemente muy influenciado por las presiones impuestas por los programas estandarizados que a menudo se relacionan con los exámenes que determinan la promoción y la graduación.



Los análisis realizados en múltiples estudios sobre la repitencia o el recursado indican que los estudiantes que recursan o repiten experimentan una menor autoestima y menores tasas de asistencia a la escuela, en relación con sus pares que han sido promovidos (Jimerson, 2001). Tales factores son también predictores del abandono definitivo de la escuela. Indirectamente, la baja autoestima y la escasa asistencia a la escuela, influyen en resultados en la vida adulta.

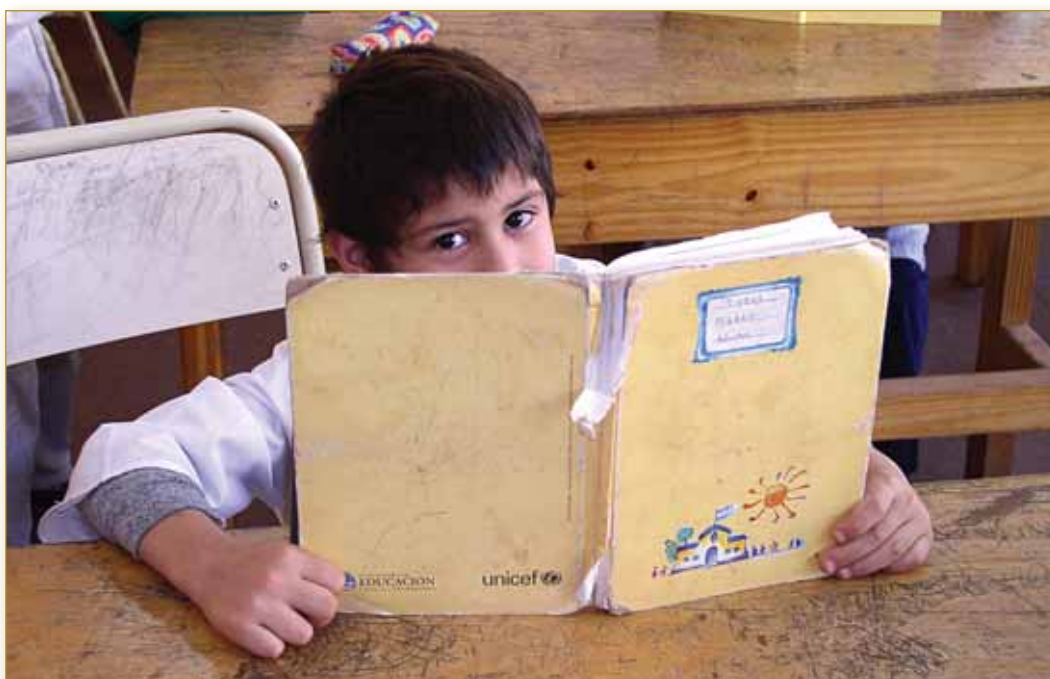
⁶ El artículo completo fue publicado en *Todos pueden aprender. Conceptos para seguir trabajando*, UNICEF Argentina, 2004.

Por qué la repitencia es una intervención infructuosa

Pueden plantearse diversas explicaciones de los efectos negativos asociados con la repitencia o recursado de grado, incluyendo:

- La repitencia tiene como correlato la ausencia de estrategias específicas para tratar de fortalecer las competencias sociales y cognitivas.
- La repitencia ataca equivocadamente los factores profundos de riesgo asociados con el fracaso, y por lo tanto las ganancias de corto plazo que siguen a la repitencia enmascaran problemas de largo plazo asociados con una instrucción no efectiva.
- Los alumnos que repiten se encuentran en sobreedad en su grado, lo que está asociado con resultados destructivos, particularmente cuando los niños que han recursado llegan en su pubertad a la escuela media (la estigmatización de los pares y otras experiencias negativas de los alumnos que han recursado pueden exacerbar problemas de conducta y de ajustes socioemocionales).

Cuando se sopesan los pros y los contras de la decisión de hacer repetir o promover a un estudiante, es crucial que se muestre con convencimiento a los padres y a los docentes que un siglo de investigaciones no ha podido demostrar que traiga algún beneficio el recursado o la repitencia por encima de la promoción al grado siguiente, para ningún grupo de estudiantes. Por el contrario debemos concentrarnos en implementar estrategias de prevención e intervención basadas en evidencias, para promover las competencias sociales y cognitivas y facilitar el éxito académico de los estudiantes.



3. Todos pueden aprender: conceptos y testimonios

“Todos podemos aprender. Y es cierto, porque el ser humano nace equipado para el aprendizaje; los niños y las niñas nacen equipados para aprender: por eso hacen preguntas, por eso son curiosos, por eso desarmen cosas, porque el aprendizaje es innato al ser humano. No es el primer día de escuela cuando un niño empieza a aprender, sino en el momento en que nace, e incluso antes. Hoy sabemos que se empieza a aprender desde el vientre; el aprendizaje es innato en los humanos y, sin embargo, le damos muy poca importancia.

La pobreza nada tiene que ver con la inteligencia. Hay ricos tontos y hay pobres inteligentes. Estamos desperdiciando todos los días enormes talentos en nuestros países; la mayoría de nuestros pueblos son pobres y hay ahí un talento que no estamos sabiendo aprovechar, destacar, desarrollar. Les estamos dando poco a los que poco tienen; no los estamos desafiando en sus capacidades. Tenemos que poner otros desafíos, justamente para poder superar esas condiciones tan adversas que el medio pone a los pobres; la salud, la alimentación, el trabajo de los padres son derechos, siguen siendo derechos, no son concesiones.

La expectativa del profesor o profesora es igualmente fundamental. Una alta expectativa docente respecto del alumno, sus condiciones, sus posibilidades de aprendizaje, de progreso, de superación; eso pesa más que la propia capacitación docente. Se trata de liberarse de los prejuicios hacia los pobres, hacia los niños, hacia las mujeres; todo ese bagaje de prejuicios está muchas veces actuando detrás de esta falta de confianza en el aprendizaje de los niños”.

Rosa María Torres⁷

Testimonios de docentes

“Pensando en si “todos pueden aprender”, yo sola me convencía de que todos podemos aprender, nunca terminamos de aprender. ¡Por supuesto que todos podemos aprender! Todos podemos siempre respetándonos y respetando el tiempo de los niños: unos aprenden más rápido y otros más lento. Hay que saber y conocer a ese niño para conocer y descubrir su tiempo y descubrir sus intereses. Pero yo pienso que sin amor y sin poner pasión no se puede”.

Maestra de Nivel Inicial, Tucumán.

“Siempre estamos tratando de buscar estrategias, de ver qué se cambia y qué no, porque no todo sale bien, a veces ponemos muchas cosas en los papeles pero nos damos cuenta que es otra realidad, entonces ahí es el momento de decir bueno, esto me fue mal, hagamos esto, creo que fue mucho para la parte teórica entonces veamos la parte de relación, de la realidad del niño o en qué podemos enfocar.

Palabras pronunciadas en ocasión de la Conferencia dictada en la ciudad de Posadas, Misiones el 19 de septiembre de 2005 en la Jornada de Debate sobre el problema de la repitencia escolar. Esta Jornada tuvo lugar en el marco del Programa *Todos pueden Aprender* que la provincia desarrolla en 29 escuelas con el apoyo de UNICEF y la asistencia técnica de la Asociación Civil Educación para Todos.

Siempre tener en cuenta la parte de los valores de los chicos, tratar de que ellos sepan que ellos valen, ellos pueden aprender, yo siempre le digo a mis hijos que van a primer grado ‘todos sabemos, todos aprendemos, algunos más rápido, otros más lento’, porque ellos siempre están diciendo ‘ella no sabe escribir señorita, no la haga pasar’, y no es así, ella va atender en su otro tiempo, en su otro momento, y ¿para qué estamos todos? para ayudarla, entonces nosotros tratamos de que ellos se den cuenta de que todos valemos por lo que somos, hay unos que llegarán más rápido y otros menos, pero todos llegan, siempre estamos tratando de rescatar eso, el quererse por uno mismo”.

Maestra de 1er. año, Jujuy

A continuación, se presentan algunos fragmentos significativos de la Conferencia pronunciada por el Lic. Ricardo Baquero, en la ciudad de San Miguel de Tucumán, Provincia de Tucumán, el 27 de septiembre de 2005 en ocasión de la Jornada de Debate sobre el problema de la repitencia escolar. Esta Jornada tuvo lugar en el marco del Programa *Todos pueden aprender* que la provincia desarrolla en 23 escuelas con el apoyo de UNICEF y la asistencia técnica de la Asociación Civil Educación para Todos.

“Otro problema es que tenemos una mirada muy naturalizada sobre lo escolar: suponemos que el espacio escolar es el más adecuado para organizar los aprendizajes del niño; a todos nos formaron con esa idea, por eso iniciamos esperanzados el trabajo de la docencia. Sin embargo, esa es una verdad desmentida hasta por el propio discurso histórico sobre la escuela. Partimos del supuesto de que el desarrollo de los niños y el espacio escolar deberían armonizar naturalmente; suponemos que ese es el espacio más adecuado para potenciar su desarrollo y aprendizaje. De tal modo que si un niño no aprende en el contexto escolar es que, suponemos, hay algo que falta en su naturaleza.

Recuerdo haber utilizado la imagen de la escuela como ese probador de lamparitas de los supermercados: colocamos un niño y, si prende, está todo bien; si no prende, el problema es de la lamparita, no del probador de lamparita. Supongamos que nuestros bancos son probadores de niños; algunos se encienden y otros no, y si no encienden, el problema es de “la lamparita”; nadie reclama en el supermercado que revisen el probador de lamparitas. No debemos olvidar que existe una relación muy estrecha entre las posibilidades de aprender y las situaciones pedagógicas que las producen.

La idea es que no seamos tan apresurados al juzgar las posibilidades de aprendizaje de los niños, suponiendo que el formato que la escuela propone para aprender es el formato adecuado. Los niños, en muchos casos, aprenden a pesar de la escuela y también gracias a la escuela. Tenemos naturalizada la idea de que el modo más ventajoso de organizar los aprendizajes (y la enseñanza, en realidad) es la enseñanza graduada. Esto supone que la enseñanza va acompañando el desarrollo y la maduración gradual de los niños y que se va acomodando la acción pedagógica a la edad de los niños.



La edad de los sujetos (que fue nuestro primer supuesto para ordenar la enseñanza escolar) no nos dice demasiado sobre ellos. Además, podemos preguntarnos si la escuela es graduada porque los niños se desarrollan gradualmente o si los niños se desarrollan gradualmente porque la escuela es graduada. Los niños viven su vida, a veces a nuestro pesar; entonces acceden a conocimientos a los que ni siquiera hemos accedido nosotros.

La enseñanza graduada presume de muchas cosas: que un niño va a poder aprender ciencias naturales, sociales, matemática, contenidos transversales, va a ser despiojado y va a tener educación sexual, todo a la vez y con igual éxito, en lo posible a septiembre porque es necesario definir, más o menos, quién queda y quién no. No hay ningún estudio que muestre alguna correlación entre lo que los niños aprenden en lengua y lo que aprenden en matemática, como para autorizarnos a decir que si no han aprendido en lengua y en ciencias naturales tienen que repetir todo de nuevo, porque se pone bajo sospecha lo que se sabe de matemáticas y sociales. Es decir, la lógica de la enseñanza graduada es muy perversa; impone un ritmo homogéneo a una población que es decididamente heterogénea, pero lo que es peor no es tanto el hecho de organizarlo así, ya que tal vez no existan modos más prácticos o alternativos de organizarlo. Lo más preocupante es que lo usemos como criterio para definir la normalidad de los niños. Es probable que sea muy costoso imaginar un dispositivo escolar de escuelas no graduadas; han existido experiencias que son difíciles de transferir y han tenido destinos muy diversos. No se trata de eliminar la escuela graduada, que sería algo muy complejo; sería bueno atenuarla, modificarla, flexibilizar el régimen de promoción, pero especialmente tener en cuenta que el modo de la enseñanza graduada es un modo antinatural de aprender. Es un modo muy normativo, y lo más riesgoso es que si no tenemos conciencia de eso estamos definiendo a los niños que no se adecuan al formato graduado como niños fuera de su ritmo de desarrollo, de su normalidad; como si estas fueran condiciones realmente deseables y óptimas para aprender.

El desarrollo se produce por prácticas activas, hablamos activamente con un bebé, que no muestra ninguna competencia para hablar y, sin embargo, habla gracias a que le atribuimos una competencia que no tiene. Hay una expresión muy bonita, el “efecto abuela”: necesitamos interactuar con alguien que nos atribuya más capacidades de las que tenemos. El mecanismo de crianza, que es el que hasta ahora mejor nos ha salido, se basa precisamente en eso. Nosotros le hablamos a un bebé no por presumir que el bebé tiene competencia para entendernos, pero gracias a que le atribuimos la posibilidad de comprender, el bebé habla. De hecho habla antes de hablar, participa del habla, gozosamente; entiende la intención, sabe si se está jugando, si se está hablando seriamente; aun cuando no entiende en absoluto qué se está diciendo, porque comprende la situación.

El mecanismo de atribuir capacidades es un mecanismo formativo, no es una mera expresión demagógica de deseo. Tenemos que estar genuinamente convencidos de que el otro puede. El caso paradigmático es el bebé humano, que no puede hacer nada en apariencia; y justamente lo interpelamos, interactuamos con él bajo la expectativa de que él sí puede, y de hecho puede a partir de esa interacción.

El desarrollo en los niños no es una especie de esencia que cada niño porta en sí, ni la escuela es un espacio neutral para la producción del aprendizaje, sino que produce ciertos cursos de desarrollo muy particulares e impone de hecho un ritmo y un modo de aprendizaje, entre muchos posibles. Por lo tanto, si estamos asistiendo a una imposibilidad, por momentos, en el aprendizaje en nuestros niños, tendríamos que ser extremadamente cautos en no atribuir esto a una supuesta incapacidad de los niños y sí, por lo menos, hacer un análisis muy delicado de la situación escolar, que en este sentido responde a una situación política”.

La escuela es el lugar al que tienen derecho todos y cada uno de los niños, las niñas y los adolescentes, y por ello cada itinerario escolar debe ser protegido año por año por lo menos hasta cumplir la escolarización obligatoria. Pero para esto es preciso confiar en que todos los niños y las niñas pueden aprender.

La meta a lograr es la escolarización total, plena y oportuna de los niños, las niñas y los adolescentes en situación de pobreza. Ellos requieren, de parte del Estado y la comunidad, la organización de propuestas enriquecidas, intensivas y ampliadas de aprendizaje, para lograr resultados educativos de calidad que desplieguen todas sus capacidades. Por ello, resulta fundamental la intención de dotar al tiempo de escolaridad de la máxima intencionalidad pedagógica y de desarrollo humano, en cada día de clase, en cada actividad propuesta para ellos.

“Cuando se identifican niños que tienen bajo rendimiento escolar, la docente los deriva al área de fortalecimiento para que en el contraturno el niño pueda venir a recuperar, y a la biblioteca, donde se hace apoyo en lectura. Todas las apoyaturas que se le brinda en la escuela, para que no la puedan desaprovechar. O a veces los tenemos que recuperar de alguna manera durante el horario de clase que viene; porque en el contraturno la mamá no lo puede manejar solos, porque los padres no pueden traerlos, igual tenemos que ser cuidadosos porque es responsabilidad de la escuela ante cualquier incidente. Todo eso tenemos en cuenta; y las familias, por lo general, todo esto que la escuela le ofrece, ese acercamiento, ese apoyo espiritual, esa parte, esté, afectuosa, de contención”.

Testimonio de una Directora de Jujuy

“Es muy buena la educación, los maestros son muy buenos maestros, el director también es muy dispuesto a todo, a toda inquietud de los padres, porque acá al alumno que anda flojo se le ayuda, entonces yo creo que es un colegio que apoya mucho a los chicos, estamos muy conformes como padres. Les hacen como un seguimiento a esos chicos que andan, vamos a decir atrasados. Que se atrasan, porque ellos no van al mismo ritmo de los otros chicos, entonces siempre ellos tienen problemas, entonces les hacen un seguimiento para que puedan seguir en el mismo nivel de los otros chicos, así es”.

Testimonio de una mamá de Chaco



“Yo a los docentes de otras escuelas, les diría que, que se entreguen por completo, que realmente lo hagan el papel de docente con amor, que se brinden por completo, que no marginen a nadie, y que todo lo que saben lo vuelquen con los chicos porque ellos son el futuro, ellos son los que de aquí en adelante van a poder ser nuestra Argentina.

Yo creo que deberían tomarlo como ejemplo realmente a este colegio, porque el colegio hace mucho por todos nosotros, un barrio tan pobre. Para mí es el orgullo más grande tenerla a mi hija aquí porque de este barrio no se acuerdan casi, porque es un barrio, eh, en el barro, cuando llueve es todo barro, cuando hace sol es pura tierra, entonces este barrio estaba siendo marginado.

Nosotros nos sentimos orgullosos de tener al colegio acá en este barrio, para nosotros es como si fuese un colegio privado porque así sentimos, así lo siento yo y es como si mi hija estaría en la escuela más grande de Jujuy. Entonces yo diría que los docentes y los directivos lo vuelquen todo con amor, se brinden por completo, a, realmente a los niños, como lo están haciendo en este colegio”.

Testimonio de una mamá de Jujuy



4. El desafío de superar el fracaso

La retención escolar de los alumnos y las alumnas que inician su escolaridad constituye un desafío tanto para cada docente y cada institución como para el sistema educativo en su conjunto. Resulta necesario hacer converger los esfuerzos de los equipos docentes de cada escuela para favorecer los aprendizajes de los niños y las niñas, teniendo en cuenta las características de las experiencias que tienen a lo largo de todo su itinerario escolar. La integración, convergencia y coherencia de los esfuerzos de cada miembro del sistema es crucial a fin de alcanzar la retención escolar.

Favorecer y mejorar la retención de los sistemas educativos es una responsabilidad de todos los actores del sistema, quienes deben desarrollar diferentes estrategias según las áreas en las que se desempeñen.

En lo que respecta al nivel de las instituciones, sería de relevante importancia:

- Poder reconocer cuando la escuela registra índices de fracaso escolar, cuestión que debería ser tratada como un problema, desnaturalizándose los fenómenos de la repitencia, la no concurrencia a exámenes, las inasistencias reiteradas, las bajas calificaciones que persisten a lo largo del ciclo lectivo.
- Conocer la magnitud y las características de los problemas en la escuela e identificar a los alumnos y las alumnas más afectados. Desde la perspectiva del nivel central o regional, se trata de problemas que se traducen en porcentajes, en resultados estadísticos, más o menos favorables. Desde la perspectiva de la institución se trata de problemas que involucran personas concretas, con nombre y apellido.
- Diseñar acciones adecuadas para apoyar a los alumnos y las alumnas con mayores dificultades en función de sus particularidades. Estas acciones deberían considerar las características de los problemas a atender y también los recursos con los que se cuenta para superarlos (el equipo docente, las instituciones y personas de la comunidad, los mismos alumnos y alumnas, los recursos y materiales didácticos).
- Integrar las acciones de la institución a fin de que la retención se considere un componente crucial de la identidad institucional y una prioridad en las tareas que se encaran.

Como sistema educativo, como escuelas, como docentes, como investigadores, como supervisores, como directores, como personas interesadas en las oportunidades educativas de los niños y las niñas pobres, es posible acumular saberes y ordenar esfuerzos para disminuir drásticamente las penosas experiencias de fracaso escolar que acumulan en su historia estos niños y niñas.



Mientras se continúan, profundizan, instalan y consolidan las acciones que garanticen unas condiciones de funcionamiento del sistema escolar aceptables, el Programa ***Todos pueden aprender*** promueve intervenciones escolares, asistidas, reconocidas e impulsadas desde los sistemas educativos y con amplia participación de todas las personas y organizaciones involucradas, orientadas a:

- Prevenir que los alumnos y las alumnas repitan o recursen el año.
- Evitar que los alumnos y las alumnas que repiten o recursan, “repitan” el recorrido de actividades.
- Promover que los alumnos y las alumnas que repitieron o recurseron reparen y recuperen el desfasaje y el trauma que han sufrido.

Todo ello con una aplicación conciente, monitoreada y cooperativa de estrategias didácticas y de organización institucional que mejore las oportunidades de aprendizaje procurando la promoción total de los alumnos y las alumnas.

Cada una de las escuelas de educación obligatoria es un espacio que debería:

- estar abierto para todos,
- preparado para que puedan permanecer activa y productivamente todos:
 - los que ya están,
 - los que se han tenido que ir,
 - los que acaban de volver,
 - los que están esperando que se organice una propuesta que les permita reinsertarse.

Este conjunto de sujetos tiene derecho a transitar su escuela aprendiendo contenidos personal y socialmente valiosos pasando año a año para completar la escolaridad obligatoria, lo antes posible, sin demoras, sin riesgos de abandonar, sin fracasos.

Todos necesitan tener un lugar en la escuela, porque:



- Es una institución especialmente preparada para enseñar y aprender.
- Sus profesionales, sus recursos, sus tiempos y espacios constituyen una organización potente para: la transmisión de conocimientos, la adquisición y el dominio de herramientas que amplían las propias capacidades.
- Aporta saberes valiosos para comprender nuestro entorno y para actuar de manera protagónica en él.

- Es un ámbito “protegido” para la búsqueda de explicaciones, para mantener las dudas y para disfrutar las certezas, para el error, para las marchas y contramarchas que todo aprendizaje supone.
- Es el lugar donde se construyen de modo vivencial los modelos de funcionamiento con los pares y con quienes enseñan que, al aportar sus saberes: ordenan estos vínculos, los reúnen, los hacen converger en el gran objetivo de que todos sepan más y sean mejores personas.
- Es escenario de relaciones humanas y cognitivas: los pilares que sostienen y estructuran el proyecto de vida y el enriquecimiento de la propia identidad.

“¿Qué necesitamos para aprender?. También necesitamos vínculos, confianza, sostén e intercambio. Vínculos con los docentes, normas que me permitan estar tranquilo en la escuela de que nadie va a venir, de repente, a darme un sopapo en la cabeza, por ejemplo. Normas que me indiquen que se entra a determinada hora y a determinada hora se sale. Confianza, en el sentido de que en este medio, que no es mi familia, voy a poder confiar en muchas cosas y fundamentalmente, en que me van a tener en cuenta. Esto es lo primero, después vendrá todo lo demás. Sin esta confianza el chico no puede quedarse completamente, no puede asimilar ningún contenido. El sostén tendrá que ver con el acompañamiento, el cuidado y, fundamentalmente, con que haya cosas distintas a las de su casa que le estimulen su curiosidad. Más de lo mismo, la verdad que no.

Como sustento del crecimiento, yo creo que la escuela provee vínculos, provee normas, provee sostén y tiene una posibilidad, muy importante, de intercambio. La escuela puede y tiene que dar confianza”.

Héctor Vázquez ⁸

Con respecto a la confianza, una docente manifiesta:

“Yo siempre pongo acento en el hecho de que ellos logren confianza en sí mismos, que se den cuenta y reflexionen lo que es el trabajo en equipo, porque ellos no saben lo que es trabajar en grupo. Nosotros les planteamos las mesitas enfrentadas, igual cada uno hace lo suyo, pero en la medida en que nosotros les proporcionemos aquellas actividades donde ellos reflexionen acerca del valor que es trabajar en grupo, el compañero, la amistad, se puede avanzar. Yo he tenido muchos resultados partiendo desde este punto, que ellos se sientan más confiados en lo que pueden hacer, en lo que ellos pueden hacer en equipo y mostrarles qué es lo que lograron porque a veces ellos mismos no se dan cuenta qué es lo que hicieron.

Por supuesto están los problemas que traen de la casa, pero también ellos se tienen que dar cuenta de que ellos pueden, pueden lograr algo más y en la confianza en sí mismos yo creo que está todo”.

Maestra de 6to. año, Jujuy

Estos conceptos fueron vertidos en la Conferencia pronunciada por el Dr. Héctor Vázquez en la ciudad de San Salvador de Jujuy, el 12 de septiembre de 2005 en ocasión de la Jornada de Debate sobre el problema de la repitencia escolar. Esta Jornada tuvo lugar en el marco del Programa *Todos pueden Aprender* que la provincia desarrolla con el apoyo de UNICEF y la asistencia técnica de la Asociación Civil Educación para Todos.

Porque amplía nuestro entorno y nuestra inserción comunitaria, la experiencia escolar, representa para quienes aprenden y quienes enseñan:

- El contacto con diversas expresiones y bienes culturales.
- La ampliación y el enriquecimiento del patrimonio social y cultural de las personas, las familias y las comunidades.
- El dominio de saberes y prácticas valiosas para la sociedad y la posibilidad de aportar a su transformación y mejoramiento.

Los niños y las niñas necesitan que sus capacidades intelectuales, afectivas y sociales encuentren un ámbito donde desplegarse, crecer, evolucionar, florecer.

Necesitan de la escuela, de las aulas llenas de propuestas, de todos los tiempos posibles completamente impregnados de situaciones de aprendizaje. Necesitan aprender a leer, analizar y criticar; necesitan poder ponerles palabras a sus sentimientos, sus opiniones, sus sueños; necesitan conocer la historia de su tierra y del mundo, y sus geografías, para poder mejorar y demandar que se mejore lo que afecta a su vida de cada día; necesitan de las herramientas de la matemática para comprender tantas grandes y pequeñas cuentas que los afectan; necesitan entender el mundo de las ciencias y de la tecnología, para poder asumir sus beneficios y complicaciones, y para cuidar su lugar y sus personas al máximo posible; necesitan, en fin, del arte y la belleza, del cuidado del cuerpo.

Necesitan hacerse de las múltiples posibilidades que tienen para desarrollarse como personas, como ciudadanos, como mujeres y personas productivas, creativas. Estos niños y niñas necesitan del conocimiento, de la formación, de la educación tanto como de la nutrición.

Muchas veces se ha planteado una equivalencia directa entre las condiciones pobres de vida y la limitación absoluta de las posibilidades de aprender de los niños y las niñas. Y sin dejar de plantear que todos y cada uno de ellos tiene derechos nutricionales, sanitarios, de protección, de confort que deben ser atendidos, es necesario también plantear que es posible trabajar sostenidos por una gran esperanza: directivos y docentes, comunidades educativas enteras, que van logrando, en un esfuerzo de cada día, que sus alumnos y alumnas tengan una escolaridad satisfactoria y provechosa.



5. Metas y reflexiones

Estos son algunos interrogantes que invitan a analizar y debatir en cada escuela tres metas de acción en relación con la repitencia:

1. Prevenir la repitencia

- ¿Es una meta en nuestra escuela prevenir la repitencia? ¿Qué indicadores encontramos de esto?
- ¿Es explícita? ¿O es algo de lo que sabemos, pero no hablamos?
- ¿Es consensuada? ¿O todavía tenemos diferencias entre turnos o entre años paralelos?
- ¿Nos parece bien que prevenir la repitencia sea una meta institucional?
- ¿Cómo nos va como escuela en la prevención de la repitencia? ¿"Salvamos" a más de los que pensábamos? ¿o a menos? ¿Hay diferencias entre años o entre secciones?

2. Evitar que el que repite, repita...

- En nuestra escuela, los alumnos y las alumnas que repiten, ¿al año siguiente repiten lo mismo que ya hicieron?
- ¿Eso nos sirve para consolidar sus saberes? ¿tienen un plan de clases específico? ¿qué resultados nos ha dado eso?
- ¿Sabemos en nuestra escuela lo que sienten los niños y las niñas que repiten? ¿Qué alternativas se nos han ido ocurriendo para que esa situación les resulte menos traumática?
- ¿Cómo organizamos la asignación a los diferentes años de los niños y las niñas que repiten? Si los maestros no se "quedan" en los mismos años, ¿cómo transmitimos lo que los niños y las niñas saben hacer para que los maestros que los tienen a cargo puedan seguirlos?
- Si a la vuelta de las vacaciones o a mitad de las clases el alumno o la alumna está mucho mejor ¿nos animamos a pasarlo al otro año? ¿lo hicimos alguna vez? ¿cómo nos fue?

3. Reparar la sobreedad

- ¿Tenemos presentes a los niños y las niñas con sobreedad como un grupo que debe ser especialmente cuidado hasta que egrese? ¿de qué manera le preparamos actividades adicionales, satisfactorias, productivas, para que pueda desplegar lo que sabe hacer?
- Tenemos como escuela alguna actividad por año que se organice "por edad" o "por afinidad", de modo tal que los niños y las niñas con sobreedad puedan integrarse de otro modo? ¿lo hicimos alguna vez? ¿cómo nos fue? Si no lo hicimos ¿qué ganamos y qué perdemos con hacerla?



- ¿Sabemos cómo se sienten los niños y niñas con sobreedad? ¿cuáles son sus sentimientos más esperanzadores? ¿Y los más desalentadores?
- ¿Qué manera hemos conocido o aplicado para aumentar en estos niños y niñas la autoestima y la confianza en sí mismos?
- ¿Conocemos alguna experiencia de aceleración, promoción anticipada o alguna otra experiencia que les permita “reparar” la sobreedad?



6. El Programa *Todos pueden aprender*

6.1. ¿Qué es el Programa *Todos pueden aprender*?

Este Programa es un conjunto de propuestas y recursos pedagógicos que se orienta a disminuir la repitencia en los primeros años de la escuela primaria:

- Implantando un régimen de promoción que no detenga los procesos de aprendizaje y que dé tiempo para compensar carencias a los niños y las niñas que comienzan la escuela.
- Mejorando las herramientas pedagógicas de los docentes, para que puedan lograr mejores aprendizajes de sus alumnos y alumnas.
- Ampliando y diversificando las estrategias de gestión de los directores, para que puedan brindarle mejores condiciones de aprendizaje a todos los niños y las niñas.
- Construyendo e interpretando la información sobre los itinerarios escolares de los alumnos y las alumnas, para mejorar las estrategias de trabajo de las escuelas.
- Incrementando la comunicación con las familias e instituciones de la sociedad civil para que colaboren en actividades que promuevan el éxito de los aprendizajes.

Esta propuesta se está concretando desde fines de 2003, en cuatro provincias argentinas (Misiones, Chaco, Jujuy y Tucumán), con auspicio de UNICEF Argentina y la asistencia técnica de la Asociación Civil Educación para Todos.

Las estrategias se articulan, a nivel de las escuelas y de los equipos técnicos de la provincia, para formar un **programa integral que permite reducir la repitencia**.

Las escuelas participan en un **proceso de trabajo intensivo a lo largo de tres años**, durante el cual:

- Incorporan nuevos saberes y prácticas, para optimizar las propuestas de enseñanza.
- Gestionan de una manera más efectiva sus propios recursos.
- Reciben un apoyo complementario de asistencia técnica, materiales y recursos humanos.

Los equipos provinciales reciben asistencia para la gestión de programas de reducción del fracaso escolar temprano:

- Revisan y flexibilizan el marco normativo provincial para permitir experiencias de renovación pedagógica y administrativa.
- Se preparan para asistir técnicamente a los docentes y directivos en la implementación de prácticas pedagógicas más eficaces.
- Trabajan con la comunidad para revisar las creencias que valorizan la práctica de hacer repetir el año.



6.2. Algunos resultados

En las cuatro provincias se implementaron modalidades del Programa que permitieron ampliar las oportunidades de promoción de los alumnos y las alumnas de primer año, sin perjudicar su alfabetización inicial, involucrando a más de 30000 alumnos y 1200 docentes durante sus 3 años de duración.

En términos generales, se pueden sintetizar los resultados más destacados observados durante el período de intervención 2004-2006 en una serie de indicadores que permiten apreciar el impacto de la aplicación de las propuestas del Programa en los resultados para los alumnos.

Estos resultados se clasifican en:

1. Disminución del fracaso escolar.
2. Regularización del flujo de matrícula.
3. Mejora en los rendimientos escolares.
 - a. De los alumnos con promoción asistida.
 - b. De los alumnos con promoción regular.
4. Reducción de las desigualdades entre secciones.

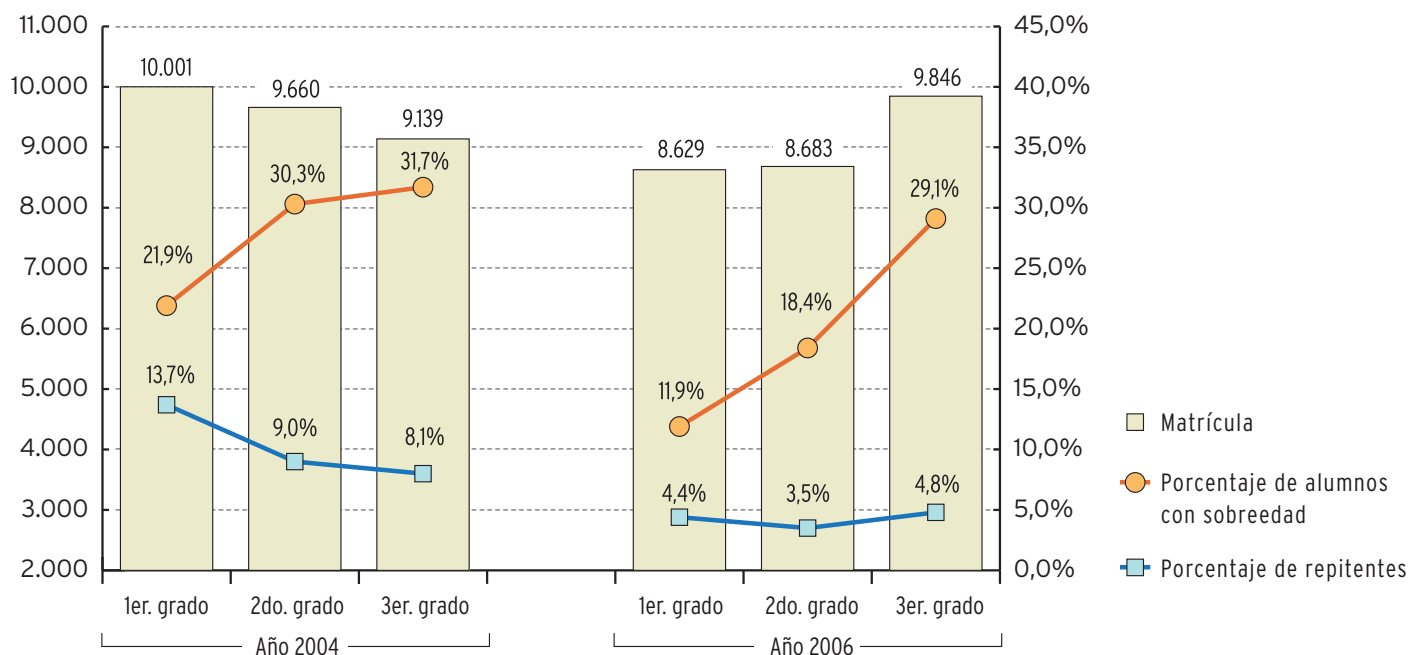
1. Disminución del fracaso escolar

La aplicación de la promoción asistida desde fines del Año 2004 impacta en la reducción de la sobreedad en la matrícula de Primer Año E.G.B, dado que muchos niños y niñas que con el esquema habitual no hubieran encontrado otra respuesta que la repetición, pasaron al segundo grado y luego a tercero. Mientras que un 21,9% de los niños que asistían a Primer Año EGB en el 2004 lo hacían con sobreedad (2.188 alumnos), en el Año 2006 esa proporción se redujo a menos de un 11,9; cifra que representa a 1.030 alumnos. La tendencia de disminución de la sobreedad se confirma tanto para primer como para segundo grado: la sobreedad en segundo grado cae del 30,3 al 18,4% en el mismo período 2004-2006.

Esta caída de los indicadores de sobreedad es consecuencia de la significativa mejora de los indicadores de promoción en el primer ciclo: En los tres años de intervención, la repitencia en el primer grado disminuyó del 14,2% al 4,3%, mientras que en promedio para el primer ciclo la repitencia bajaba del 11,7% al 3,9%. En otras palabras, la modificación en las tendencias históricas de repitencia que estas cifras expresan, significó que más de 1.800 alumnos no repitan el año.



Gráfico 9: Disminución del fracaso en escuelas participantes del Programa - Provincias de Chaco, Jujuy, Misiones y Tucumán -



Fuente: Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos 2004 y 2006, Ministerios de Educación Provinciales.

2. Regularización del flujo de matrícula

La mejora en la promoción de los alumnos en el primer ciclo genera como efecto una modificación y normalización del flujo de matrícula entre años.

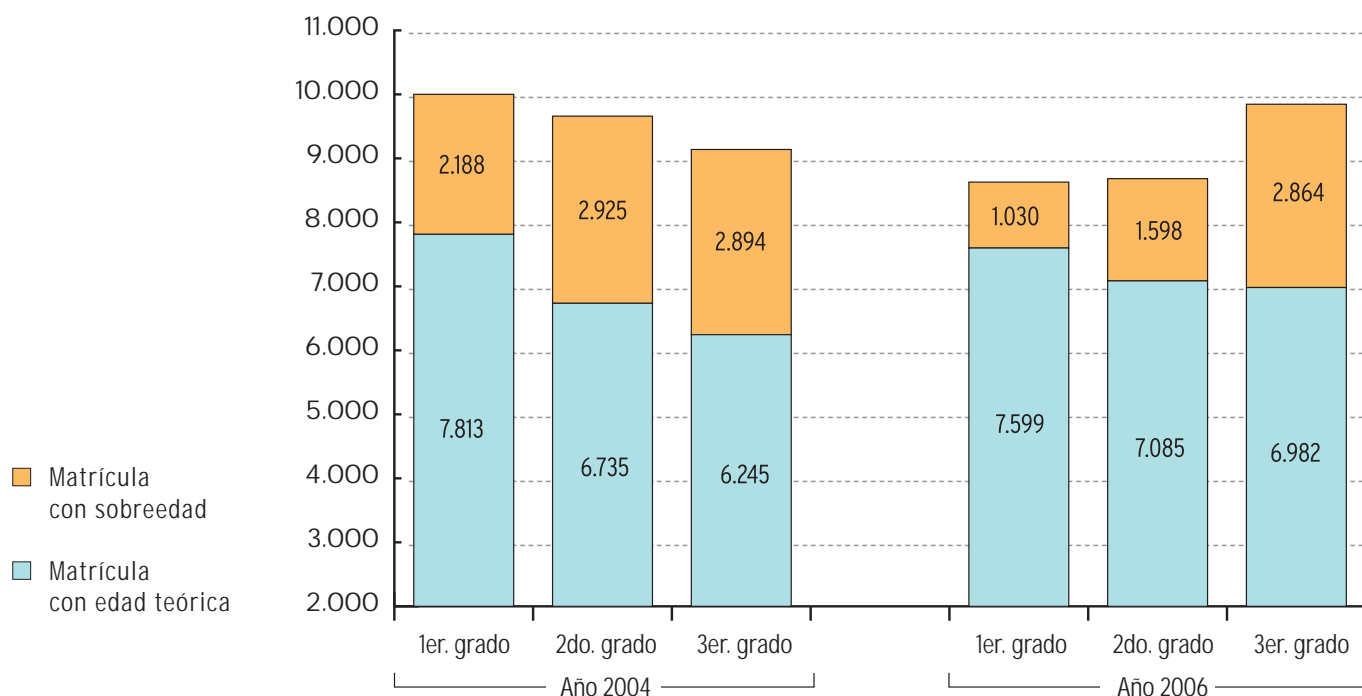
Mientras los indicadores de repitencia se mantienen altos en el primer ciclo, la estructura de la matrícula muestra una figura asimétrica, de escalera descendente: Hay casi 1.000 alumnos más en primer grado que en tercero. Esta figura se mantiene cuando se observa la matrícula en edad teórica. Esta es la distribución que se observaba en los datos de matrícula del año 2004.

A partir de la intervención del Programa, que mejoró los índices de promoción, se puede observar una reestructuración en la distribución de la matrícula en el ciclo: encontramos una cantidad muy similar de alumnos que asisten a primer y a segundo grado, con un crecimiento en tercero, representando a los alumnos que asistían a primer grado en el inicio de la intervención.

Al comparar la cantidad de alumnos que asistían al primer grado entre el 2004 y el 2006, se observa que esta caída de matrícula se explica por la disminución de la cifra de alumnos en sobreedad. La cantidad de alumnos que asisten con edad teórica es similar en ambos años. En otras palabras, la disminución de la matrícula es consecuencia directa de una mejoría en la escolarización oportuna de los alumnos que asistían a estas escuelas.

Se espera que en el año 2007 la matrícula de tercer grado se asemeje en cantidad y estructura a la de los años de estudio anteriores.

Gráfico 10: Regularización del flujo de matrícula en escuelas participantes del Programa - Provincias de Chaco, Jujuy, Misiones y Tucumán



Fuente: Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos 2004 y 2006, Ministerios de Educación Provinciales.

3.a. Mejora interanual de los alumnos con bajos logros en primer año que promovieron en forma asistida

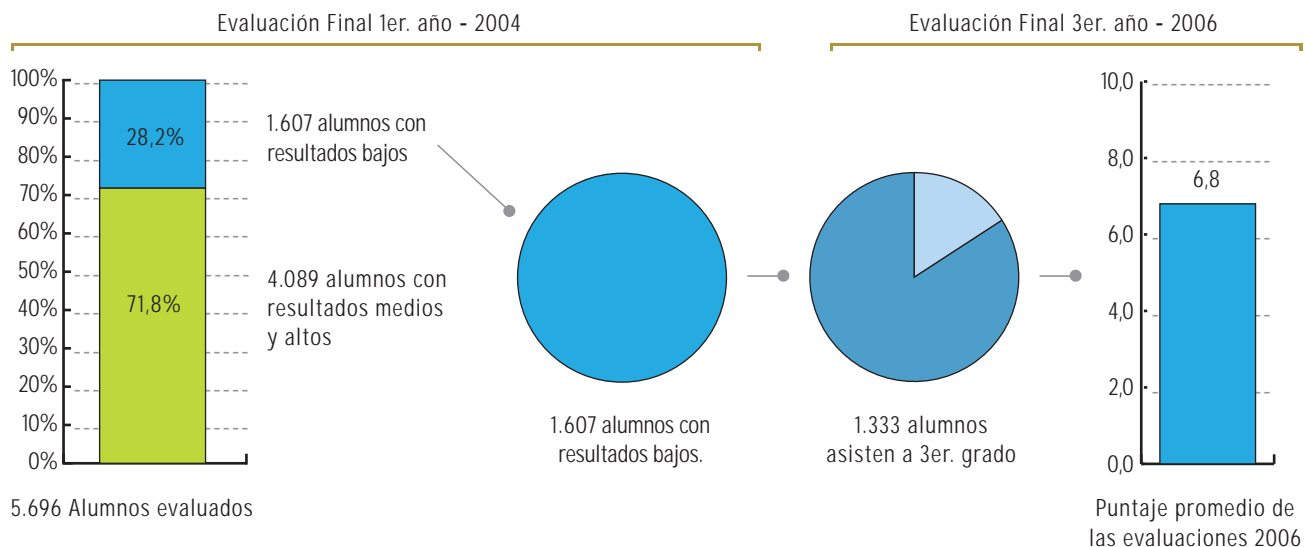
El concepto de promoción asistida implica el pase directo de primer a segundo año de EGB, evitando un esquema facilista y paternalista, para lo que se identifican claramente cuáles son los alumnos y alumnas que, para fortalecer las competencias que implican mayor desarrollo, requieren de actividades adicionales de enseñanza.

De la comparación interanual 2004-2006 de los 1.607 alumnos de primer año que en la evaluación final 2004 habían obtenido muy bajos resultados, surgen los siguientes datos:

- Un grupo mayoritario de 1.333 alumnos (83% del grupo) promovió a segundo año en 2005 y a tercer año en 2006 en forma asistida, mientras que el resto repitió primer o segundo año .
- El 92,5% de estos alumnos que promovieron en forma asistida, mejoraron su posicionamiento en la evaluación final de Lengua aplicada en tercer año. El puntaje promedio de este grupo es de 6,83.

Esto es posible por la acumulación de propuestas de trabajo sobre la alfabetización, los períodos de apoyo de diciembre y febrero, y de recapitulación en marzo. Estos factores sumados a los procesos de aprendizaje que los alumnos y las alumnas viven en la interacción con el entorno de la escuela, permitieron que estos niños y niñas que promovieran en forma asistida mejoren en su proceso de alfabetización.

Gráfico 11



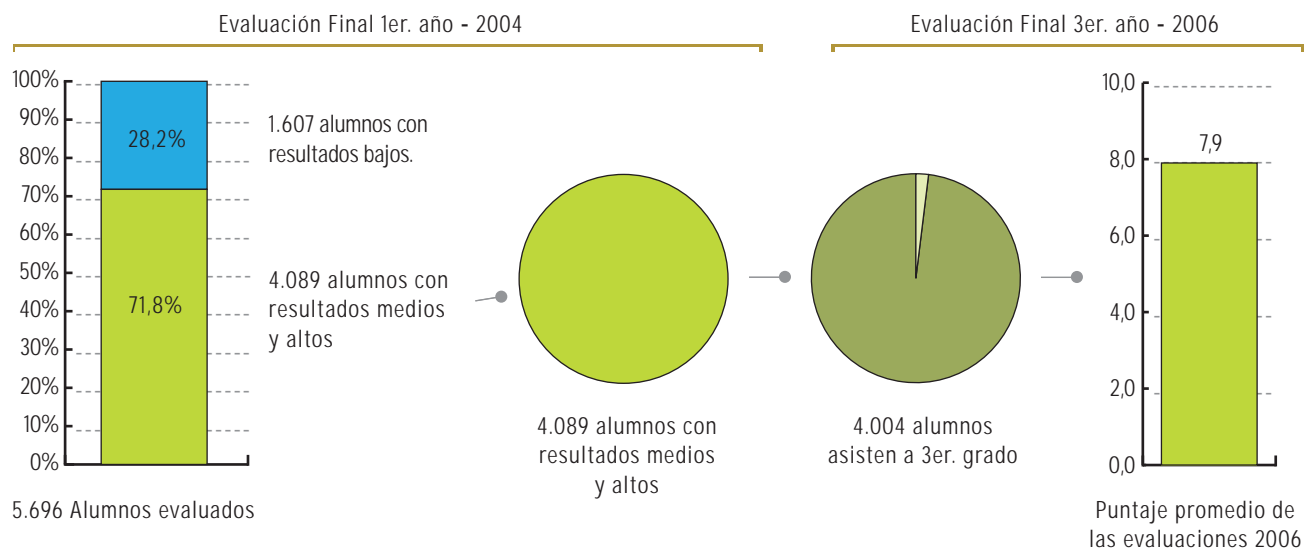
3.b. Sostenimiento de los logros de aprendizaje para el grupo clase de los alumnos que promovieron en forma asistida

La mejora de los resultados de los alumnos y las alumnas bajo la metodología de promoción asistida no resultó perjudicial para aquellos que habían concluido su primer año con avances aceptables en la alfabetización inicial.

De los 4.089 alumnos que obtuvieron resultados aceptables en la evaluación final de Lengua en primer año (2004), 4.004 asistieron a tercer año en 2006 y obtuvieron buenos resultados en la prueba final (puntaje promedio 7,93).

En términos globales, la proporción de alumnos que finalizaron el primer año con avances en su proceso alfabetizador pasó de 58,1% en el 2004 a 79,9% en 2006.

Gráfico 12



4. Reducción de las desigualdades entre secciones

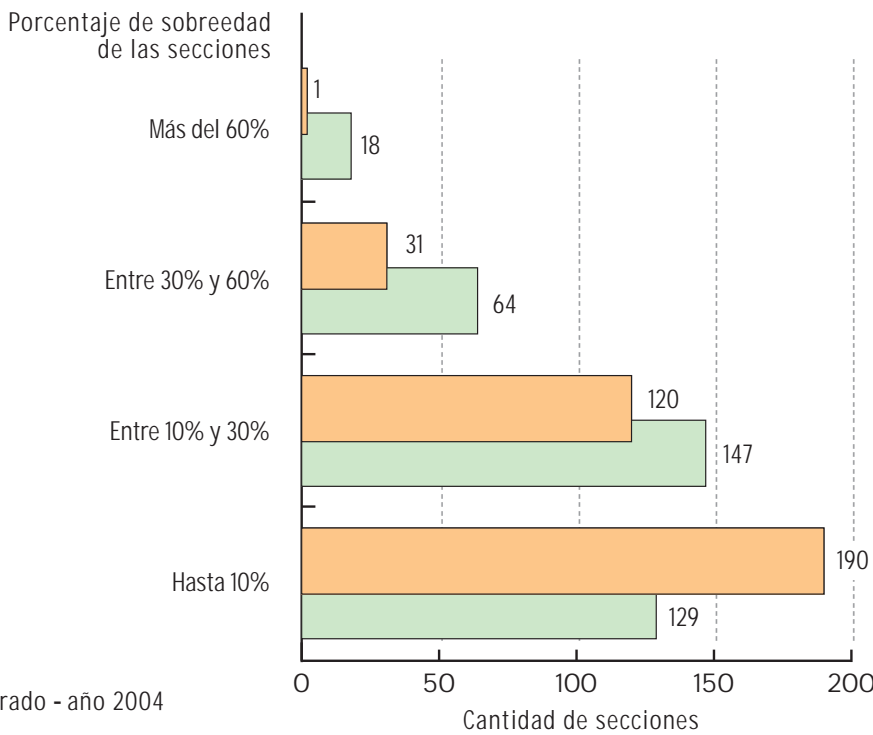
Una práctica generalizada en las escuelas es la de agrupar a los alumnos y alumnas con sobreedad en algunas secciones, generando prácticas implícitas de segregación y discriminación. Muchas veces, esta distribución de los alumnos no es consecuencia de una determinación institucional explícita; más bien responde a un conjunto de decisiones arraigadas en las costumbres de las instituciones, reproducidas históricamente, y que no se someten a la reflexión crítica.

Uno de los ejes de intervención del Programa, orientado a la gestión institucional, invitaba a repensar las estrategias de constitución de las secciones de grado. En este sentido, se invitó a reflexionar sobre los efectos nocivos de este tipo de agrupamientos, tanto en la práctica pedagógica como en las representaciones docentes acerca de los alumnos en tanto individuos y grupos.

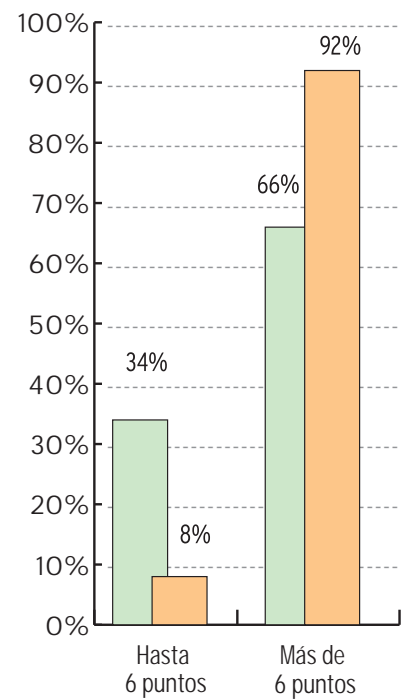
Asimismo, se propuso a las escuelas que ensayaran otras estrategias de conformación de las secciones de grado. La comparación entre los años 2004 y 2006, utilizando como criterio el porcentaje de alumnos y alumnas con sobreedad de cada sección, muestra una mejora en dos sentidos: por un lado, disminuye la cantidad de secciones que concentran alumnos con sobreedad (más del 10%), intensificándose esta disminución en el número de secciones con altísima segregación (más del 60% de alumnos con sobreedad). Por otro lado, esta reconfiguración de los grupos no impactó negativamente en los rendimientos escolares: en el 2006 más del 90% de las secciones habían obtenido como promedio más de 6 puntos en la evaluación, frente a un 66% del 2004.

Gráfico 13: Reducción de las desigualdades entre secciones de 1er. grado en escuelas participantes del Programa - Provincias de Chaco, Jujuy, Misiones y Tucumán-

Comparación entre secciones según porcentaje de alumnos con sobreedad



Comparación entre secciones según el puntaje



Fuente: Sistema de Itinerarios Escolares Asistidos (SITIESA).

6.3. Objetivos y criterios estructurantes

Los **objetivos principales** de este Programa son:

- Fortalecer los aprendizajes básicos, promoviendo estrategias para la cobertura universal en el primer ciclo de la escuela primaria y disminuir la repitencia en los primeros años.
- Diseñar, aplicar y ajustar un dispositivo de trabajo con escuelas que atienden a matrícula en situación de pobreza, que permita la articulación de apoyos técnicos y de definiciones de política educativa para estructurar un itinerario de mejoramiento.
- Desarrollar, junto a las escuelas, nuevas metodologías de gestión y organización institucional y estrategias de enseñanza que garanticen logros de aprendizaje para la mayor parte de los niños y las niñas.
- Difundir las prácticas probadas de escuelas y comunidades educativas que incluyen a niños y niñas en situación de pobreza y que logran aprendizajes significativos e itinerarios escolares que permiten la culminación de la escolaridad obligatoria como mínimo, profundizando su formulación conceptual y metodológica.
- Acompañar, en los Ministerios de Educación provinciales, el proceso de desarrollo de equipos técnicos con experiencia en el abordaje de la problemática del fracaso escolar, que puedan sostener en forma permanente acciones destinadas a garantizar los primeros aprendizajes y a evitar la repitencia y que puedan preparar la extensión hacia otras escuelas.
- Generar metodologías de gestión de la información que permitan contar con bases de datos de actualización permanente que alimenten la toma de decisiones en las distintas instancias (sistema educativo, instituciones, entidades intermedias, etc.).

A su vez, el Programa se estructura sobre la base de los siguientes **criterios organizadores**:

- **Esfuerzo mancomunado:** entre el Estado, la comunidad educativa y la sociedad civil.
- **Continuidad y sustentabilidad en el largo plazo:** previendo estrategias plurianuales, continuas y sostenidas en el tiempo y generando capacidad instalada y permanente en los equipos técnicos de los Ministerios de Educación y en los equipos de las instituciones escolares.
- **Priorización inicial y ampliación progresiva:** dirigiendo toda la atención inicialmente al primer ciclo de la escuela primaria, con una focalización en la mejora del aprendizaje de la alfabetización en el primer año y en la superación de la repitencia en esta etapa, considerando de fundamental importancia que los niños y las niñas puedan dar con solidez sus primeros pasos escolares.



El Programa procura cambios concretos de prácticas pedagógicas de las escuelas. Las acciones estratégicas se estructuran en torno a **cuatro ejes**:

- **Propuesta de enseñanza:** centrada en lograr efectividad en la alfabetización inicial y en las operaciones matemáticas básicas.
- **Propuesta de organización y gestión institucional:** optimizar el uso del tiempo dedicado a las tareas de aula, destinada a potenciar los logros de los niños y las niñas en riesgo pedagógico.
- **Evaluación y seguimiento de los aprendizajes de los alumnos y las alumnas** (verificación de progresos y planificación de acciones).
- **Gestión de la información y la comunicación** (captación e interpretación de datos relevantes del proceso de enseñanza y de aprendizaje; fijación de metas; planteo a alumnos, alumnas y familias).

6.4. El Programa en etapas

Se propone una estrategia gradual, progresiva e intensiva de trabajo en el primer ciclo de las escuelas.

Todo el equipo directivo y docente está en conocimiento del Programa desde el inicio pero el recorrido de aplicación completa tiene el siguiente esquema:

Primera etapa

Primer año de la Escuela Primaria | —————> | alfabetización inicial

Segunda etapa

Primer año de la Escuela Primaria | —————> | alfabetización inicial

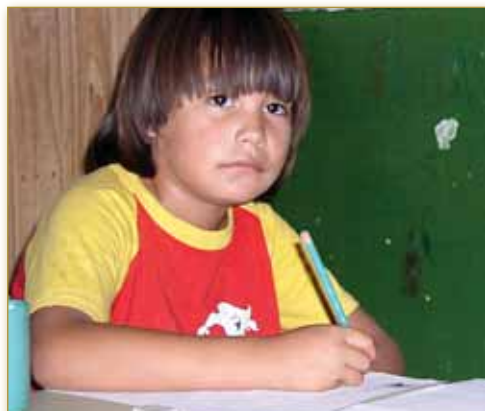
Segundo año de la Escuela Primaria | —————> | matemática y alfabetización

Tercera etapa

Primer año de la Escuela Primaria | —————> | consolida la alfabetización inicial- integra matemática

Segundo año de la Escuela Primaria | —————> | profundiza matemática y alfabetización

Tercer año de la Escuela Primaria | —————> | integra lengua, matemática y las ciencias



6.5. El programa en desarrollo

Primera etapa

- Acuerdos de trabajo y fortalecimiento intensivo del equipo provincial.
- Desarrollo de la propuesta alfabetizadora en primer año (capacitación docente e implementación).
- Implantación de la promoción asistida.
- Inicio de prácticas de gestión de las escuelas para mejorar la alfabetización (capacitación directiva).
- Construcción de la base de datos de alumnos y alumnas de primer año con los resultados de evaluaciones periódicas.
- Sensibilización respecto del concepto de alfabetización ampliada: el lugar de la Matemática en primer año.

Segunda etapa

- Desarrollo de las propuestas alfabetizadoras de primero y segundo año (capacitación docente e implementación).
- Desarrollo de la propuesta de enseñanza de la Matemática en segundo año (capacitación docente e implementación).
- Seguimiento de alumnos y alumnas promovidos en forma asistida (capacitación directiva).
- Instalación de prácticas de gestión de las escuelas que permitan la asistencia de los alumnos y las alumnas (capacitación directiva).
- Ampliación de la base de datos de alumnos y alumnas de primero y segundo año con los resultados de evaluaciones periódicas y datos de itinerario escolar (uso de la información para tomar decisiones).

Tercera etapa

- Desarrollo de las propuestas alfabetizadoras de primero, segundo y tercer año (capacitación docente e implementación).
- Desarrollo de las propuestas de enseñanza de la Matemática en segundo y tercer año (capacitación docente e implementación).
- Integración de otras áreas curriculares en la propuesta de enseñanza de tercer año (capacitación docente e implementación).
- Seguimiento de alumnos y alumnas promovidos en forma asistida (capacitación directiva).
- Instalación de prácticas de gestión de las escuelas que permitan desarrollar un proyecto educativo de ciclo (capacitación directiva).
- Ampliación de la base de datos de alumnos y alumnas a todo el primer ciclo con los resultados de evaluaciones periódicas y datos de itinerario escolar (uso de la información para tomar decisiones).

6.6. Asistencia técnica

El Programa se apoya en **tres niveles de asistencia técnica**:

1. Docentes y especialistas de la Asociación Civil Educación para Todos asisten al equipo provincial en la gestión del proyecto y capacitan en primera instancia a directivos y docentes.
2. Miembros del equipo provincial fortalecen y asisten a directivos y docentes en el desarrollo de la propuesta, y les brindan capacitación complementaria.
3. Directivos y supervisores fortalecen y acompañan a los docentes en su práctica de la enseñanza.

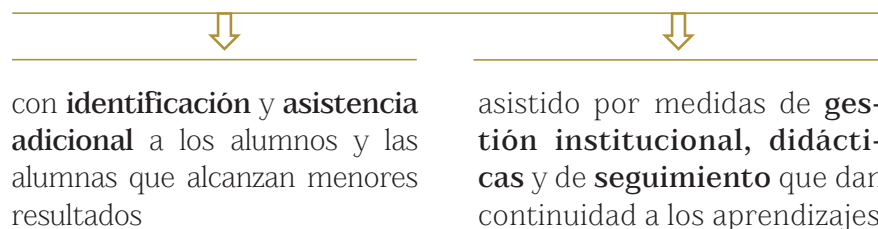
6.7. La promoción asistida

Para disminuir la repitencia en el primer ciclo sin recurrir a la promoción automática, el Programa ***Todos pueden aprender*** propone:

- Implantar un **régimen de promoción** que no detenga los procesos de aprendizaje y que dé tiempo para compensar carencias a los niños y las niñas que empiezan la escuela.
- Mejorar **las herramientas pedagógicas** de los docentes, para que puedan lograr mejores aprendizajes de sus alumnos y alumnas.
- Ampliar y diversificar las **estrategias de gestión** de los directores, para que puedan brindarle mejores condiciones de aprendizaje a todos los niños y las niñas.
- Construir e interpretar la **información** sobre los itinerarios escolares de los alumnos y las alumnas para mejorar las estrategias de trabajo de las escuelas.
- Incrementar la **comunicación** con las familias e instituciones de la sociedad civil para que colaboren en actividades que promuevan el éxito de los aprendizajes.

Para reemplazar el “hábito institucional” que impulsa la decisión de hacer repetir de año, se instala un esquema de **promoción asistida**, que implica:

El pasaje directo de los alumnos y las alumnas dentro del primer ciclo de la escuela primaria



... que diferencian plenamente la propuesta de los mecanismos de promoción automática.

Se define la **promoción directa y asistida** como el proceso mediante el cual se da continuidad al trayecto educativo de los alumnos y las alumnas entre los años del primer ciclo de la escuela primaria a través del **pasaje directo**. Este pasaje directo es, a la vez, asistido porque es condición ineludible que esté acompañado de una serie de **medidas de gestión institucional y didáctica y de seguimiento individualizado que permiten garantizar hacia el fin del segundo y tercer año los logros previstos para cada una de esas etapas en la casi totalidad de los alumnos y alumnas**. Para aquellos que aún manifiesten dificultades, deberían preverse las medidas necesarias y específicas a cada caso (adecuaciones curriculares para niños y niñas con necesidades educativas especiales, instancias de apoyo requeridas, actividades para el receso escolar, libreta abierta al tercer año, etc.).

Esta propuesta de **promoción directa y asistida** se enmarca en la concepción de organización ciclada del sistema educativo argentino y es importante aclarar que este concepto se diferencia de lo que se conoce como “promoción automática”.

El concepto de promoción automática se tomó en cuenta en la gestión de las instituciones escolares en la Argentina durante la década del 80 e inicios de los años 90. Sustentadas en una concepción de estructura cíclica como sistema de organización y administración escolar, superadora de la escuela graduada, surgieron diferentes propuestas.

En la base de la concepción de la estructura cíclica estaba la idea del respeto a los tiempos individuales del aprendizaje y la promoción automática dentro del ciclo era la respuesta administrativa a ese respeto por la idiosincrasia del proceso de aprender. No obstante, en la práctica, la implementación de este sistema se convertía en un *boomerang* que retrasaba el momento del fracaso escolar, instalando un cuello de botella al fin del tercer año, es decir, a la culminación del ciclo. Lo que se constataba en los hechos es que al no operar sobre las dificultades de aprendizaje que se iban presentando durante el transcurso del ciclo, éstas se acumulaban y hacían eclosión a su término, cuando su carácter obturador de la continuidad del aprendizaje ya no podía seguir soslayándose.

Sin embargo, estas dificultades no tienen que inducir a descreer en los beneficios de una promoción directa cuando ésta se acompaña de medidas complementarias que permiten garantizar los logros de aprendizaje. La estructura cíclica y la promoción automática son formas organizativas vacías cuyo éxito o fracaso dependerá de la dinámica propia que adquieran en cada situación particular.

Desde este Programa, por lo tanto, se propone **diferenciar la promoción automática**, entendiéndola como una decisión de pasaje de los alumnos y las alumnas de un año a otro sin que varíen las condiciones institucionales y didácticas que acompañan ese pasaje, **de la promoción directa y asistida**, en la que el peso está puesto precisamente es su carácter de “asistida” y donde la asistencia tiene el sentido de crear las condiciones que permitan garantizar el logro de los aprendizajes previstos.



Así, la “asistencia” en un proceso de promoción directa supone crear desde las estructuras de gestión y supervisión del sistema educativo, una trama de apoyo, acompañamiento y capacitación a los equipos directivos y docentes de las escuelas para que ellos puedan adoptar nuevas modalidades de gestión institucional y didáctica y de gestión de la información de seguimiento de los procesos de aprendizaje. Supone también, desde las propias escuelas, hacer uso de los márgenes de autonomía que competen a las instituciones escolares para introducir modificaciones organizativas y didácticas que permitan instalar procesos de acompañamiento y asistencia a los alumnos y las alumnas y a sus familias de monitoreo de tales procesos y de sus resultados, para que todos los niños y las niñas puedan lograr éxito en su aprendizaje.

Todo lo expuesto permite afirmar que la repitencia no es el camino para garantizar mejores logros de aprendizaje.

Tampoco acuerda este enfoque con quienes sostienen que el pasaje sin trabas entre un año y otro de la escolaridad, sea por la vía de la promoción automática o por la vía de la promoción directa, implica baja de calidad en los aprendizajes de los niños y las niñas, a partir de la consideración de los peculiares puntos de partida de cada uno y de los diferentes estilos de aprender.

La promoción directa y asistida implica a todos los actores del sistema educativo un desafío mucho más amplio e intenso que la repitencia (recordemos que la repitencia supone, la mayoría de las veces, una reiteración o una espera y no una intervención activa de la escuela para superar sus consecuencias).

Se trata de un enorme desafío porque se propone lograr que todos los niños y las niñas aprendan, y para ello es necesario que todos los involucrados modifiquen no sólo sus modos de actuar sino también, y muy especialmente, sus representaciones. Es importante estar convencidos y convencer a los equipos directivos y docentes de las escuelas, a las propias familias y a la comunidad toda acerca de que, con propuestas institucionales y didácticas adecuadas y con el apoyo convergente de distintas entidades de la sociedad civil a la acción gubernamental, **todos los niños y las niñas pueden lograr una adecuada alfabetización inicial en el transcurso de los primeros años de la escuela primaria, si no media una interrupción arbitraria de este proceso, como lo es la repitencia.**

La promoción asistida es una alternativa probada y eficaz para superar el fracaso escolar, con bases en conceptos y desarrollos pedagógicos junto a tres pilares fundamentales: la confianza en la tarea cotidiana de los docentes, en la potencialidad de aprender propia de todo ser humano, y en la escuela pública como instrumento de justicia social.

7. Lecturas sugeridas

- Anderson, G., Whipple, A. y Jimerson, S.. *Recursar el grado: Resultados en términos de logro y de salud mental*. Universidad de California. Asociación Nacional de Psicólogos Escolares. Estados Unidos, 2002.
- Banco Mundial. *Documento de Antecedentes y datos sobre representaciones. Estudio sobre Repitencia en la Provincia de Misiones. 2001*.
- Baquero, R.. *La educabilidad bajo sospecha*. En *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, Nº 9, 2003.
- Braslavsky, B. P.. *Teoría socio-histórica cultural y el rol del maestro en la alfabetización inicial*. En *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, año IV, Nº 11, diciembre, Págs. 11-28. 1992.
- Braslavsky, C.. *Rehaciendo Escuelas-hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Santillana/Convenio Andrés Bello. 1999.
- Carraher, T. y otros. *En la vida diez, en la escuela cero*. México, Ed. Siglo XXI, 1991.
- CEPAL. *Panorama Económico de América Latina*. Santiago de Chile, 2004.
- CEPAL, UNICEF. *La pobreza en América Latina y el Caribe aún tiene nombre de infancia*. México, 2002.
- Connel, R.. *Escuelas y justicia social*. Madrid, Ed. Morata, 1997.
- Coopersmith, S.. *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, W. H. Freeman, 1967.
- C.R.E.S.A.S. *El fracaso escolar no es una fatalidad*. Buenos Aires, Kapeluz, 1982.
- Dirección General Red Federal de Información Educativa. Ministerio de Cultura y Educación. *Contenidos del Sistema de Información para la gestión Educativa. Marco conceptual y Metodológico*. 1995.
- Dupont, Pol. *La dinámica de la clase*. Madrid, Narcea, S.A., 1984.
- Duro, E.. *Tensiones entre Trabajo infantil y Educación en América Latina: un problema de vulneración de derechos de la infancia*. UNICEF, Mimeo, 2003.
- Erikson, Eric.. *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires, Paidós. 1971.
- España, S.. *Políticas sociales en América Latina. Mitos y realidades*. En *Revista Iberoamericana de Educación*, No 23, Pág. 51. Buenos Aires, OEI. 2000.
- Farías, M.. *Promoción Asistida*. Buenos Aires, UNICEF. 2003.
- Ferreiro, E.. *La alfabetización de niños en la última década del siglo*. Quito, Ecuador, Instituto FRONESIS. 1993.
- Fundación SES Seminario Latinoamericano. *Resiliencia: más que jóvenes en busca de oportunidades*. Buenos Aires. 2000.
- Hargreaves, A.. *Replantear el cambio educativo: ampliar y profundiza la búsqueda del éxito*. En: Hargreaves, A. *Replantear el cambio educativo*. Buenos Aires, Amorrortu, 2003.

- Henderson, N. y Milstein, M.. *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires, Piados, 2003.
- Lesourne, J.. *Educación y sociedad. Los desafíos del año 2000*. Barcelona, Gedisa, 1993.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Informe de Resultados de Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad*. Argentina, 2000.
- Myers K. y Goldstein H.. *¿Escuelas fracasadas o sistemas fracasados?* En: Hargreaves, A. *Replantear el cambio educativo*. Buenos Aires, Amorrortu, 2003.
- OECD-UNESCO. *Aptitudes básicas para el mundo de mañana*. Otros Resultados del Proyecto Pisa 2000. 2003.
- OEI. *Escuelas que hacen escuela II. Los caminos de la palabra*. Cuadernos de Iberoamérica. Buenos Aires, 2003.
- OREALC-IDRC. *Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción; Seminario Regional*, Santiago de Chile. 1992.
- Papalia, D y S. Wendkos. *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. México, Mc. Graw Hill, 1992.
- Perrenoud, P. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Capítulo VII. Madrid, Ed. Morata, 1990.
- Rodríguez, J., Molina, J. y otros. *Los cuadernos de los alumnos. Una evaluación del currículo real*. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid, Diada Editorial S.L., 1996.
- Schiefelbein, E., Lawrence W. *La educación primaria en América latina: la agenda inconclusa*. Serie Documentos del PREAL No 24. 2001.
- Taccari, D.. *Indicadores de Eficiencia Interna del Sistema Educativo. Tasa de Repitencia: Una mirada Analítica*. Informe Metodológico. IDECE Instituto para el Desarrollo de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación. 2001.
- Tann, C. S.. *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, Ediciones Morata, 1990.
- Thomae Nettel, D.. *Infancia y Autoestima*. En: *Rompan filas*. Año 6, No 29. México. UNAM, 1999.
- Torres, R. M.. *Repetición escolar: Falla del alumno o falla del sistema*. En *Education News*, No 12. Nueva York, UNICEF, 1995.
- Torres, R. M.. *12 tesis para el cambio educativo*. Buenos Aires, Ed. Fe y Alegría. 2005.
- UNESCO - IDRC. *Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción*. Seminario Regional OREAL - IDRC . Santiago de Chile, 1993.
- UNICEF. *Nutrición, desarrollo y alfabetización. Una propuesta integradora a favor de la infancia* . Buenos Aires. 2002.
- UNICEF. *Las oportunidades educativas de la población en situación de pobreza*. Buenos Aires, UNICEF, 2003.
- Wagner, D.A.. *Alfabetización: Construir el futuro*. París, IBE-UNESCO, 1998.