

La repitencia como problema de (in)justicia educacional: un análisis de estrategias alternativas en Brasil y Argentina¹

María Dolores Pasolini

Instituto de Investigaciones Gino Germani

VI Jornadas de Jóvenes Investigadores

10, 11 y 12 de noviembre de 2011

María Dolores Pasolini

Universidad de San Andrés

dolopaso@hotmail.com

Eje 12: Desigualdades y estructura social: producción-reproducción y cambio

La repitencia como problema de (in)justicia educacional: un análisis de estrategias alternativas en Brasil y Argentina¹

Introducción

La repitencia escolar – práctica de retener a los estudiantes en el mismo grado por uno o más años- es señalada por estudios de todo el mundo como un importante indicador de ineficiencia educativa. La repitencia está vinculada al abandono y al aumento de la sobreedad (participa en la producción del fracaso escolar como un todo) provoca baja autoestima y desmotivación en los alumnos afectados, incrementa los costos del sistema educativo, y dificulta el manejo del aula (Brophy, 2006; Xia y Glennie, 2005; Patrinos y Psacharopoulos, 1992; Suh y Houston, 2007).

Asimismo las investigaciones muestran que la posibilidad de repetir de grado es mayor para alumnos en condiciones de marginalidad social y económica, por lo que la repitencia tiende a reproducir desigualdades y a diferenciar trayectorias educativas (López y Gluz, 2002). Al observar las tasas de repitencia de diferentes sociedades latinoamericanas y descomponer esas tasas de acuerdo al origen socioeconómico notamos que las mismas se distribuyen desigualmente entre estudiantes de diferentes estratos. Así, por ejemplo, en Argentina la tasa de repitencia es del 4,7% entre los alumnos del quintil más rico y de 25% entre los del más

¹ Esta ponencia se basa en el trabajo de Licenciatura titulado “La repitencia como problema: un análisis de estrategias alternativas “ que fue realizado con la mentoría de Silvina Gvirtz y Ana Laura Barudi

María Dolores Pasolini

pobre (Llach, 2006) y en Brasil es del 4% en el cuartil más rico y del 41% en el más pobre (CEPAL, 2000).

Es decir, que la repitencia no solo se relaciona con la eficiencia interna de los sistemas sino que tiene un impacto en la equidad de nuestros sistemas educativos y resulta generadora de injusticias educativas. La siguiente tabla resulta ilustrativa de la inequidad en la distribución del problema entre estudiantes que asisten a diferentes tipos de escuelas:

Tabla 1 – Tasa de Repitencia en escuelas primarias de Argentina, según tipo de gestión

	Total	Estatad	Privada
2006	6,13%	7,50%	1,47%
2007	5,77%	7,10%	1,39%

Fuente: Relevamiento anual 2006 y 2007, DINIECE

Estos números coinciden con lo que se señala en una investigación de López y Gluz: “Articulando ambos factores, el regional y el socioeconómico, lleva a que la probabilidad de dejar la escuela de un adolescente pobre de Cuyo sea casi 100 veces superior a la de uno de los sectores altos de la región pampeana” (López y Gluz, 2002: 22). De esta manera se halla una fuerte correlación entre pobreza y fracaso escolar y una ausencia evidente de equidad en la distribución de oportunidades educativas: las desigualdades en materia educativa perjudican siempre más a los peor situados.

Por ello en este trabajo se considera que la repitencia constituye simultáneamente una dimensión del fracaso escolar y un productor de ese mismo fracaso alimentando un círculo vicioso de exclusión educativa (Patrinos y Psacharopoulos: 1992). Dicho *fracaso* asimismo, no puede ser atribuible a alumnos o docentes por separado sino que constituye una falla de los sistemas educativos que, presos de costumbres heredadas (seriación, distribución anual de los tiempos y expectativas, preeminencia de la edad como criterio predominante), fallan en imaginar otras estrategias más inclusivas.

Más allá de las críticas generalizadas a la repitencia, se parte de la convicción de que es necesario superar los argumentos solo negativos -“repitencia no”- y animarnos a preguntar por el cómo: ¿cómo ayudar a los alumnos y a los sistemas para evitar el fracaso escolar?, ¿qué debiera hacerse con los alumnos que no alcanzan las expectativas de aprendizaje? ¿Es posible

María Dolores Pasolini

prescindir de la repitencia? Y si lo hacemos, ¿qué estrategia articulamos para asegurarnos de brindar **a todos** oportunidades de aprender?

El estudio de otras experiencias educativas que formulan políticas diferentes ante el fracaso escolar puede resultar útil para pensar dichas preguntas. El **objetivo** del trabajo aquí presentado es analizar comparadamente tres estrategias alternativas de intervención ante el fracaso escolar intentando comprender y analizar sus efectos en términos de la producción y distribución de oportunidades educativas.

En vistas a este objetivo se realiza un estudio comparado a partir de tres estrategias de atención a los alumnos en riesgo de fracaso escolar. En primer lugar se analiza la medida de **promoción automática** llevada a cabo en la provincia de Santa Fe en el año 2006. El caso es seleccionado a partir del debate que suscitó esa breve medida. En segundo lugar tomaremos un programa de **promoción asistida** llevado a cabo por UNICEF y la *Asociación civil Educación para todos* en escuelas de ocho provincias argentinas. La inclusión del mismo se debe a que se observa que en las bases del mismo se sigue una filosofía que se autoproclama superadora de la repitencia y la promoción automática. Por último se analiza el proyecto político-pedagógico Escola Plural que instaura la **promoción ciclada** en Belo Horizonte, Brasil, en una propuesta que pone en jaque algunos de los elementos de la organización escolar tradicional.

La selección de los casos es realizada, asimismo, teniendo en cuenta la disponibilidad de la información y la relativa actualidad de todos ellos. También se tiene en cuenta que son estrategias puestas en marcha en lugares cercanos, tanto en lo geográfico, lo económico cultural como en las tradiciones pedagógicas existentes (tanto Brasil como Argentina aplican tradicionalmente la repitencia).

Para el estudio de los casos se utilizan técnicas tanto cuantitativas como cualitativas. Entre las primeras se recurre al análisis de datos estadísticos generados por los lugares a estudiar. Entre las segundas se realizan análisis de los documentos de los programas, de artículos suscitados a raíz de los debates generados por las políticas analizadas, y de normativas relacionadas (fuentes primarias), así como de estudios de académicos sobre el tema (fuentes secundarias).

María Dolores Pasolini

Marco teórico:

Dado que lo que resulta de interés en el estudio de las alternativas es su impacto en términos de la justicia educativa se hace necesario, en primer lugar, definir aquellos conceptos que iluminarán el análisis de las mismas.

Al observar la práctica de la repitencia, el problema que origina este estudio, notamos que la misma recae sobre aquellos alumnos que, por cuestiones que escapan a su control y voluntad, han resultado desfavorecidos en lo que Rawls denomina “lotería social” (Rawls, 1999). Sin embargo esto no implica que se pueda “culpabilizar” del fracaso escolar a la pobreza o al azar. En este trabajo entendemos que ni las condiciones socioeconómicas ni lo que los alumnos traen “desde afuera de la escuela” resulta suficiente para entender este fenómeno. Tal como López y Gluz explican en su análisis del caso argentino, lo que sucede en la escuela impacta también fuertemente sobre las trayectorias educativas de los alumnos. En la explicación del fracaso escolar deben tomarse en cuenta tanto factores *exógenos* como *endógenos* al sistema educativo (López y Gluz, 2002: 28). Por ello, más allá del peso que puedan tener las biografías individuales de los alumnos, hay cuestiones a nivel del funcionamiento de los sistemas que es necesario observar para entender el fracaso escolar.

Partiendo de la idea de que la educación es un bien co-producido entre escuela y alumno (Tenti, 2007:129), estudiamos el fenómeno del fracaso en una matriz relacional. Cuanto más alejado se encuentre el universo de significados de un grupo del valorado por la escuela y cuanto más distante se perciba la posibilidad de dominar esos contenidos y ascender socialmente por medio de la educación, más frecuente será el fracaso. Así éste fenómeno “es un indicador de la inadecuación de los sistemas escolares a las condiciones, posibilidades y necesidades concretas y diferenciadas de la población y, en particular, de esa gran mayoría de alumnos provenientes de los sectores sociales menos favorecidos” (Amadio: 1) y no el resultado de “deficiencias” de los estudiantes o de sus familias. Tal como explica Amadio “La práctica educativa sigue anclada a un ideal de uniformidad lingüística y cultural que está muy lejos de reflejar las características de la población escolar” (Amadio: 21).

Sin embargo, en la cotidianeidad de las escuelas se naturaliza al fracaso como un componente *normal* o aceptable del sistema. Así, se crea “una categoría de la organización: el estudiante

María Dolores Pasolini

“atrasado” o lento que no es aprobado” (Tyack y Cuban, 1995: 176) castigando las diferencias entre el modelo ideal de alumno y el alumno real.

En este marco la repitencia es elegida como política de tratamiento del fracaso desde la misma lógica tradicional-moderna del sistema educativo. Anclada en la gramática graduada y poniendo como supuesto a un alumno tipo, un alumno *normal* que estaría en condiciones de hacer lo pedido “en tiempo y forma”, diagnostica y *medica* al fracaso reforzando los modos tradicionales de educar.

En palabras de Dubet y Martuccelli “El niño está en la encrucijada de estas dos socializaciones, y el éxito escolar de unos se debe a la proximidad de esas dos culturas, la familiar y la escolar, mientras que el fracaso de otros se explica por las distancias entre esas culturas y por el dominio social de la segunda sobre la primera” (Dubet y Martuccelli, 1999, citado en López y Gluz, 2002, 49).

Estas distancias entre lo que la escuela y los alumnos valoran cobran aún más relevancia ya que, siguiendo a Bourdieu y Passerón (2009), es posible observar que muchas veces las instituciones educativas *premiar lo que no enseñan*. Es decir que en las valorizaciones sobre los aprendizajes de los alumnos se tienen en cuenta conocimientos, habilidades y actitudes que aprendieron fuera de la escuela. Así, por ejemplo, la “madurez”, el “esfuerzo” o el “buen comportamiento” son tenidas en cuenta en las decisiones de promoción de los alumnos (Pouliot, 1999; Tompchin e Impara, 1992). De esta manera el fracaso escolar no puede ser definido solo por referencia a características de los alumnos. Siguiendo lo planteado por Terigi es necesario entender que lo que produce el riesgo de fracaso no son propiedades de los sujetos sino “los límites en la capacidad de los dispositivos de escolarización para dar respuesta a la diversidad de condiciones en que se produce la crianza y la escolarización misma de los sujetos” (Terigi, 2009: 38).

Así, para evitar esos riesgos de fracaso es necesario que las subculturas escolar y familiar entren en diálogo. Para ello se requiere tanto de la satisfacción de ciertas condiciones básicas y de recursos como de una intención de acercamiento. Las posibilidades de aprender con éxito los contenidos escolares, se relacionan en buena parte con la satisfacción de necesidades básicas, pero también se vincula con las expectativas y actitudes de las familias respecto a la escuela y, al mismo tiempo, las actitudes y expectativas de la escuela respecto de sus

María Dolores Pasolini

alumnos. “Las condiciones materiales de vida y las características socioculturales de las familias de origen determinan el desarrollo de actitudes y expectativas que no siempre favorecen el éxito escolar de los niños. Esto se ve reforzado por un tipo de organización escolar y de prácticas pedagógicas que consolidan estas probabilidades diferenciales de éxito, conformando un circuito causal que se refuerza constantemente” (López y Gluz, 2002: 27).

De esta manera es importante, aunque parezca obvio, recordar que el fracaso escolar es *fracaso en la escuela*. Es decir, es resultado de interacciones que se dan en ese contexto específico y bajo reglas también particulares. Las categorías de clasificación de los alumnos, los instrumentos con qué se miden los aprendizajes, la organización de tiempos y espacios y las estrategias desde las cuáles se interviene, son específicas del contexto escolar y no las únicas posibles.

Sin embargo, a lo largo del tiempo se ha naturalizado el aprendizaje escolar como la manera obvia de aprendizaje. En este marco creemos necesario evitar la falacia de pensar que “quien fracasa en la escuela fracasa en el contexto natural de aprendizaje, por sus (in) capacidades naturales de aprendiz” (Baquero, 2000: 21). Muchas explicaciones del fracaso caen en ese error al describirlo como un déficit del alumno o su familia. Esta definición se afirma sobre los pares de normalidad/anormalidad salud/patología que están en la base de las perspectivas que inauguraron los sistemas educativos públicos del siglo XIX (Torrealba, 2004: 70).

Si bien hoy esas perspectivas están superadas y los planteos teóricos de quienes estudian el tema comienzan siempre por aclarar que el fracaso no se explica por atributos de los estudiantes, algo de esa lógica persiste en la práctica. Sin desestimar el peso de factores sociales y culturales, que a nuestro entender son esenciales para comprender las causas del fracaso escolar, es necesario tener cuidado con la manera en que estos factores se introducen en las explicaciones.

En este trabajo entenderemos que el peso de lo familiar/social/cultural es determinante en la medida en que la escuela lo valoriza y no por sí mismo. Retomando la idea de co-producción, el fracaso se produce como una ruptura entre las expectativas de logro de la institución escolar (y el docente que juzga en nombre de esa institución) y las características de los alumnos, no por ninguno de estos factores separadamente.

María Dolores Pasolini

Con lo anterior no negamos el peso de las diferencias entre los alumnos, sino que afirmamos, siguiendo a Baquero, que la importancia de esas diferencias depende de cómo son significadas en la situación escolar. “El problema del rendimiento escolar y de la dificultad de aprendizaje escolar, aunque parezca una trivialidad, son efecto del régimen de visibilidades que produce la organización escolar de la producción de conocimientos. Esto no implica una mirada reductiva, en el sentido de que no exista algo como las diferencias efectivas de los individuos frente a las demandas del trabajo escolar, pero intenta mostrar que como objeto de saber y punto de aplicación de prácticas de poder, resultan producidas, delimitadas y significadas de modo particular” (Baquero, 2000: 16). Es decir que, lo que hace la diferencia no son simplemente las desigualdades de rendimiento entre los estudiantes, sino cómo éstas son significadas desde cada sistema educativo en general, y de cada escuela o incluso cada docente en particular. Así el fracaso es resultado de un *juicio* y actúa como un *mensaje* que, como tal, tiene efectos de verdad sobre aquellos a quienes nombra.

Retomando lo antes dicho, además de permitirse a todos el acceso al sistema educativo, brindar oportunidades reales implica trabajar para generar ese “diálogo entre subculturas”, a fin de garantizar no ya el acceso, sino la permanencia, el tránsito y sobre todo el *aprendizaje* de los alumnos. Así, siguiendo los aportes de Lewin, cuando nos referimos al concepto de **oportunidades educativas** debemos ir más allá del enrolamiento seguro y la asistencia regular a la escuela, y tener en cuenta también la progresión a través de los grados y, sobre todo, las oportunidades equitativas y equivalentes de lograr aprendizajes significativos con utilidad real para los alumnos de los sectores más pobres (Lewin: 2007). Generar oportunidades educativas, de esta manera, no implica únicamente disponer de los lugares en la escuela, sino que se relaciona además con la creación de oportunidades reales de *aprender*.

Es desde esta definición de oportunidades desde la cual analizaremos las propuestas alternativas.

Análisis de estrategias alternativas

Estrategia 1: Promoción directa en Santa Fe

En diciembre de 2006, la resolución N° 1637 del ministerio provincial de educación de Santa Fe decreta el pasaje directo de todos los alumnos que hubieran cursado primer grado ese año a segundo grado con un acompañamiento para garantizar la continuidad del proceso de alfabetización. Esta resolución es resistida desde distintos frentes. A raíz de las críticas sufre diferentes modificaciones. En el decreto N° 0489 de 2007 se modifica la propuesta nombrándola *promoción directa y asistida* y mencionando la necesidad de articular una “trama de apoyo y acompañamiento como medidas complementarias a los alumnos/as y a los docentes”. Sin embargo, pese a las modificaciones de la medida el rechazo continúa y la trama de apoyo no logra ser establecida. Así, la medida es finalmente derogada a través del decreto N° 2497, el 17 de Octubre de 2008 luego de un cambio en el ministerio de educación provincial.

En la corta aplicación de esta medida se observa un descenso en los índices de repitencia en 2006 respecto de los indicadores del año 2004.

Tabla 2 – Tasa de repitencia de la Provincia de Santa Fe 2004 - 2006

	Repitencia 2004		Repitencia 2006	
	Total primaria	Primer grado	Total primaria	Primer grado
Total país	6,47%	9,68%	6,13%	8,97%
Santa Fe	6,88%	10,62%	4,36%	1,65%

Fuente: Relevamientos Anuales 2004 y 2006, DINIECE.

Como se observa en la tabla mientras que en primer grado en el año 2004 (la medición anterior de DINIECE) repite un 10,62% de los alumnos, en 2006 la repitencia desciende a un 1,65%. Esta baja importantísima en el porcentaje de repitencia en el primer grado de la escuela primaria impacta en el índice de repitencia agregado de todos los grados de ese nivel. Mientras que en 2004 la repitencia en primaria es de 6,88%, en 2006 la cifra desciende a 4,36%.

Más allá de que en los medios de la época se haya señalado que la medida tuvo un efecto negativo sobre las tasas de los grados siguientes - según Jorge Márquez, secretario de

María Dolores Pasolini

educación de 2008, a raíz de la resolución en Santa Fe "la repitencia aumentó significativamente en segundo grado y no se avanzó tampoco en la mejora de la alfabetización, por cuanto actualmente muchos alumnos están en riesgo de repitencia de 3° a 4° grado" (Jorge Márquez. La Nación, 11 de noviembre de 2008)- esta percepción no se refleja en los datos disponibles. La repitencia es reducida en todo el primer ciclo durante el año 2007.

Tabla 3 – Tasa de repitencia Provincia de Santa Fe 2006-2007

	Repitencia Año 2006				Repitencia Año 2007			
	Total primaria	1° grado	2° grado	3° grado	Total Primaria	1° grado	2° grado	3° grado
Total país	6,13%	8,97%	6,53%	5,78%	5,77%	8,65%	2,36%	5,47%
Santa Fe	4,36%	1,65%	5,80%	5,16%	4,07%	2,38%	5,68%	4,18%

Fuente: Relevamientos Anuales 2006 y 2007, DINIECE

De todas maneras, más allá de estos descensos en la repitencia, es necesario observar los efectos de la medida en cuanto a los aprendizajes ya que lo que nos interesa es la contribución de la misma en la generación de equitativas oportunidades educativas, oportunidades de acceder, transitar, permanecer y *aprender*. Lamentablemente la falta de datos actualizados en nuestro país acerca de los indicadores de repitencia, abandono y sobreedad nos impide extraer conclusiones acerca de los efectos de la promoción automática en la generación y distribución de oportunidades educativas en el largo plazo (no están disponibles los datos de 2008 o 2009). Asimismo, la falta de datos acerca de los resultados en las evaluaciones ONE y los grados que se toman para realizarla no permite que podamos dar cuenta de los efectos sobre el aprendizaje de los alumnos de la medida analizada.

Estrategia 2: Promoción asistida

Desde una lógica que se orienta a superar tanto la repitencia como la promoción automática, la idea central de esta estrategia llevada a cabo por UNICEF y la organización Educación Para Todos, consiste en la **promoción asistida**, es decir el pasaje directo de los alumnos y las

María Dolores Pasolini

alumnas dentro del primer ciclo de la escuela primaria² con identificación y asistencia adicional a los alumnos y las alumnas que alcanzan menores resultados.

El programa comprende así una serie de propuestas que se orientan a disminuir la repitencia en el primer ciclo de la primaria (primero, segundo y tercer grado) y mejorar los aprendizajes de los alumnos de ese nivel. Ante todo la propuesta interviene sobre aspectos didácticos buscando “prevenir que los alumnos y las alumnas repitan o recursen el año, evitar que los alumnos y las alumnas que recursan o repiten “repitan” el recorrido de actividades, y promover que los alumnos y alumnas que repitieron o recursaron reparen y recuperen el desfase y el trauma que han sufrido” (Farias, Fiol, Kit, Melgar; 2007: 46)

La apuesta de esta estrategia está puesta en el valor de la enseñanza y en la coherencia entre los métodos de los diferentes maestros. Por ello, las principales líneas de acción son la capacitación docente, visitas de especialistas a las escuelas, y desarrollo de evaluaciones nominales de los alumnos. Asimismo se trabaja para la *organización institucional del primer ciclo* (a fin de optimizar el uso del tiempo dedicado a las tareas de aula y fortalecer la gestión de la información y la comunicación) y la *protección de los itinerarios escolares* (mediante seguimiento y apoyo a los alumnos que más lo necesitan). De esta manera se propone una estrategia general (trabajo con los docentes) y una focalizada (apoyo específico a los alumnos en riesgo).

El programa se implementa en ocho provincias argentinas: Misiones, Chaco, Formosa, Tucumán, Entre Ríos, San Juan, Jujuy y Mendoza. Dentro de cada provincia el gobierno decide qué escuelas son incluidas en el programa (en ningún caso se toman la totalidad de las escuelas de las provincias). El criterio general que guía la selección es el de incluir aquellos establecimientos con mayores índices de repitencia y de vulnerabilidad social.

En todos los casos, a raíz de la implementación del programa genera un descenso en los porcentajes de repitencia en primer grado en todas las jurisdicciones involucradas. Según datos de EPT la repitencia promedio en primer grado de las escuelas involucradas baja de 7,3% a 4,6% entre los años 2003 y 2007. Las variaciones en los índices son diferentes según la jurisdicción que se observe y el índice que muestra al inicio de la intervención. Así, por ejemplo Oberá (Misiones) evidencia un descenso de 5,7 puntos (12% en 2003 a 6,3% en

² El primer ciclo está compuesto por primero, segundo y tercer grado de la escuela primaria. Dentro del mismo son promovidos directamente los alumnos de primero a segundo grado.

María Dolores Pasolini

2007), mientras que el índice de repitencia en primer grado de San Miguel de Tucumán se reduce en 0,6 puntos.

Esta reducción en los índices de repitencia va acompañada de **progresos en la alfabetización de los alumnos** según los resultados de pruebas administradas por el propio programa en alumnos de tercer grado. Las comparaciones entre resultados de la misma cohorte en 2004 y 2006 reflejan que, mientras que al inicio del programa un 41,4% de los alumnos manifiesta logros incipientes y un 32,5% se ubica por debajo de este nivel en la escala³. Al cabo de dos años de intervención un 45,2% manifiesta logros suficientes y sólo un 10% de los alumnos se ubica en logros incipientes nivel II o por debajo.

A fin de confirmar la relevancia de estos logros las asociaciones a cargo realizan además relevamientos comparados con jurisdicciones que no participan en él. En las mismas se halla que las escuelas participantes en el programa tienen promedios de resultados mayores a aquellas que no forman parte de él en la toma de evaluaciones iguales. Además se constata que la distribución de resultados entre repitentes y no repitentes es más homogénea en las escuelas que se rigen por la promoción asistida que entre aquellas no incluidas en el programa. Es decir, las **oportunidades de aprendizaje son más equitativas** reduciéndose en algunos casos el impacto negativo de la repitencia sobre los aprendizajes.

De esta manera, aquellos alumnos que, por sus logros en la primera evaluación hubieran repetido de no mediar el programa logran, al ser promovidos asistidamente, resultados básicos (nivel I y II) o suficientes en tercer grado. De los alumnos promovidos asistidamente en primer año en 2006, 82,9% (1333 de 1607) asistieron a tercer año en el tiempo previsto (2006) obteniendo un puntaje promedio de 6.8 en las evaluaciones de ese grado.

Así, los datos relevados muestran que el programa genera importantes avances en cuanto a la reducción de la repitencia en la generalidad de los casos y, presumiblemente, mejora las oportunidades educativas de los alumnos de las escuelas que atiende, contribuyendo a la equidad.

Estas modificaciones pueden estar correlacionadas con cambios que las escuelas bajo programa manifiestan en sus modos de trabajo. Estudios cualitativos en las escuelas bajo

³ La escala de resultados tiene 6 medidas: no manifiesta logros – manifiesta logros incipientes de nivel I, manifiesta logros incipientes de nivel II, manifiesta logros básicos de nivel I -manifiesta logros básicos de nivel II – manifiesta logros suficientes.

María Dolores Pasolini

programa se hacen manifiestos cambios en los paradigmas de evaluación y, más específicamente, de promoción. Según un informe cedido por la organización Educación para Todos “muchos maestros modificaron su paradigma de promoción, haciendo promover a alumnos de primer grado con bajos logros y confiando en que esta medida, acompañada con un seguimiento sistemático durante el ciclo completo, implicaba la ampliación de las oportunidades educativas de los alumnos”⁴.

Esta modificación se refleja en los cambios en las opiniones de los docentes sobre la alfabetización inicial entre los años 2008 y 2010. En los años mencionados los maestros modifican la manera de entender su rol en el proceso de alfabetización y la incidencia de ciertos factores como el *hablar bien* y el peso del *capital cultural* de las familias. Pese a estas modificaciones, sin embargo se evidencia una continuidad en la referencia a la *madurez* como prerequisite para el aprendizaje de la lectoescritura.

Otro de los efectos del programa se produce en la manera en que se organizan las secciones de alumnos en las escuelas. Previo al inicio de la intervención y siguiendo lo que ya es una tradición del sistema educativo, las escuelas tendían a agrupar los alumnos con sobriedad en algunas secciones “cristalizando estigmas y preconceptos sobre los alumnos, sus capacidades y posibilidades” (Informe interno EPT). A partir del programa los equipos directivos de algunas escuelas empiezan a tomar en cuenta la necesidad de reflexionar y evaluar otros posibles agrupamientos.

Asimismo, en algunas escuelas se registran cambios en los modos en que los docentes son designados a los grados. Siguiendo recomendaciones del programa algunos directores aceptan que los docentes de primer grado continúen con el mismo grupo en el segundo grado. En otras escuelas se refuerza la lógica de ciclo fomentando el trabajo en equipo. En muchas de ellas, además, las designaciones de docentes comienzan a sustentarse en criterios pedagógicos y ya no en tradiciones o gustos personales (AAVV, 2007).

Estrategia 3: Escola Plural

El Proyecto Político-Pedagógico Escola Plural de la red municipal de escuelas de Belo Horizonte se pone en marcha a fines del año 1994 en esa localidad de Mina Gerais, Brasil. En

⁴ Frase presente en un informe en elaboración generosamente brindado por la *Asociación Educación para todos*.

María Dolores Pasolini

sus 13 años de implementación alcanza 173 escuelas de la Red Municipal de Educación de Belo Horizonte, alrededor de 146600 alumnos y 9700 profesionales (web SMED5).

El objetivo que orienta el accionar del proyecto es **eliminar la exclusión social y cultural de grupos de alumnos** es decir, **construir una escuela inclusiva**. Así la propuesta busca generar una escuela “capaz de albergar la diversidad de la población escolarizable de nuestro país [Brasil] enfrentando el fracaso escolar y el problema del analfabetismo y las desigualdades de acceso a los bienes culturales de la humanidad” (Freitas Dalben, 2009: 66).

Con vistas a este fin el proyecto proponen modificaciones en los siguientes aspectos:

- *relación con el conocimiento*: se fomenta la interdisciplinariedad, el trabajo en equipo y a partir de proyectos, la socialización de experiencias pedagógicas y la revitalización de las bibliotecas escolares. Para fomentar el trabajo colectivo entre docentes se crea el índice 1,5 de docentes por aula por el cuál hay tres docentes cada dos aulas (Dalben, 2009: 76).

- *evaluación*: se afirma que la misma tiene que servir para revelar los procesos de enseñanza aprendizaje ya que permite saber a los docentes como se encuentran los alumnos respecto de lo enseñado y qué cuestiones de la enseñanza han de ser revisadas. Su función es la de diagnosticar e identificar aspectos a ser trabajados y profundizados en la enseñanza y no la de clasificar a los alumnos. En este marco se suspenden las calificaciones numéricas siendo reemplazadas por comentarios cualitativos que orientan a los alumnos en sus procesos de aprendizaje.

- *trabajo a partir de ciclos de formación*: se propone fortalecer pedagógicamente el trabajo ciclado. El proyecto busca garantizar la continuidad en los procesos de aprendizaje de los alumnos respetando sus ritmos de aprendizaje y sus diversidades culturales. Se articulan tres ciclos: infancia (6 a 8 años), pre adolescencia (9 a 11 años) y adolescencia (12 a 14 años) extendiendo la escolaridad básica de 8 a 9 años. Dentro de esos ciclos y entre ellos, se suspende la repitencia.

⁵ Fuente: Páginas del SMED:

<http://www.pbh.gov.br/ensino/smed/escoplur/escplu00.htm> <http://www.pbh.gov.br/ensino/smed/>

María Dolores Pasolini

Atravesando estos tres aspectos se encuentra la valorización de lo colectivo o comunal en el funcionamiento de las escuelas, tanto promoviendo el trabajo en equipo entre alumnos y profesores, como favoreciendo el ingreso de las culturas populares comunitarias a la escuela. Desde el marco del proyecto se busca poner a la escuela en un lugar de “manifestación y de vivencia de la cultura (...) un lugar de encuentro, de cambios, de vivencia y de convivencia de cada edad, con expresión de las culturas locales y generales, de acogida, de emoción, de alegría, de modo que todo eso se articule con los conocimientos que se deben transmitir” (Almeida e Silva y Zaidan, web).

A raíz de los 13 años de trabajo es posible señalar modificaciones en las prácticas escolares. En primer lugar, la introducción del criterio 1,5 docentes por curso facilita el **trabajo en equipo**. Según los especialistas “se observó que la representación de una sala de aula de Escuela Plural se aproxima a un estilo más interactivo, dinámico, grupal y alegre” (Freitas Dalben 2009: 76). Esta modalidad colectiva de trabajo docente traspasa los límites de las escuelas fortaleciéndose los vínculos entre docentes de distintos establecimientos a través de una “red de intercambio” propuesta por la Secretaria Municipal (Almeida e Silva y Zaidan, web).

Entre los efectos del proyecto, además, cabe destacar el fomento del ingreso de la cultura popular y las costumbres de los alumnos a la escuela. Así, por ejemplo, se articulan proyectos como la realización de asambleas de alumnos en las cuáles los estudiantes hablan de sí mismos, de su vida, su comunidad, cuestiones relativas a su edad, etc. o la creación de un centro de cultura en cada escuela a los cuales los alumnos pueden asistir incluso durante los fines de semana. De esta manera las ideas de la importancia de lo comunitario y el protagonismo de los alumnos en su enseñanza se efectivizan en la práctica ampliando los vínculos entre la escuela y su entorno.

Asimismo los docentes de las escuelas de Belo Horizonte modifican sus prácticas de evaluación reemplazando las calificaciones numéricas por comentarios orientativos. Asimismo se adopta la organización ciclada de la escolaridad y se flexibilizan los criterios de agrupamiento⁶. Sin embargo, resulta difícil establecer si esa adopción involucra sólo un

⁶ Algunas escuelas adoptan reorganizaciones de los grupos en distintos momentos de la semana según intereses de los alumnos o crean grupos especiales temporarios mezclando alumnos de distintas edades para una intervención ante dificultades de aprendizaje.

María Dolores Pasolini

cambio en la nomenclatura -pasando a llamar primer, segundo o tercer ciclo a los grupos de grados contenidos en cada uno- o produce modificaciones en la organización interna de cada ciclo estableciendo objetivos a largo plazo y criterios o metodologías de enseñanza específicas para cada edad.

En cuanto a los índices de reprobación y de abandono del 2007, cuando el programa se retira luego de 12 años de aplicación, son de 9,9% y 3,4% respectivamente en la red municipal de escuelas de Belo Horizonte. Estas cifras, si bien no del todo alentadoras, muestran un claro progreso respecto de las observadas al inicio del programa (27,75% de repitencia en la escuela primaria en 1995). Asimismo, estos índices son superadores de lo observado como tendencia en Brasil en general, donde el índice de repitencia de 2005 (última medida disponible) es de 20,1%.

De esta manera el proyecto tiene resultados positivos en la reducción de la repitencia. Además el proyecto parece acercar y poner en dialogo esas dos subculturas (la del alumno y la de la escuela) para facilitar la co-producción de la educación. La ausencia de datos acerca de los resultados de la medida en términos de aprendizaje de los alumnos nos impide, sin embargo, establecer en qué medida favorece una distribución de oportunidades educativas más equitativa.

Las voces de quienes estuvieron ligadas al proyecto son múltiples y en ocasiones contradictorias. Hay quienes señalan que la suspensión de la repitencia y las notas numéricas desmotiva a los alumnos afectando los niveles de logro negativamente. En paralelo a esas críticas otros señalan la importancia del proyecto en la generación de un clima escolar que favorece la inclusión y protección de los trayectos educativos de los estudiantes más desfavorecidos. En una clara síntesis de esta tensión un alumno de una Escola Plural afirma: *“yo pienso que... yo también estoy a favor, tiene que existir la repitencia (risas)... podría volverse a la escuela tradicional y tomando el aspecto bueno de la escuela plural... que es la socialización, así podrían juntarse lo útil y lo agradable... hacer una escuela pluritradicional”* (En Saldanha da Fonseca y Talim, 2007: 97)

Conclusiones

Siguiendo el objetivo planteado se analizó comparadamente las estrategias de repitencia, promoción automática, promoción asistida y promoción ciclada en relación a como conciben e intervienen ante el fracaso y a sus efectos sobre las prácticas escolares y las oportunidades de aprendizaje.

En las tres estrategias analizadas resulta notoria la fuerte resistencia a la no-repitencia tanto por los docentes, como por los padres y los propios alumnos. Esta resistencia es aún mayor en el caso santafesino donde a la sensación de impunidad que suele acompañar a la promoción directa se suma la desorientación respecto del apoyo a dar a los alumnos en dificultades y la condena de una promoción automática a secas.

Sin embargo, las tres estrategias logran significativas reducciones de las tasas de repitencia

Tabla 4 – Disminución de las tasas de repitencia por programa

	Promoción automática		Promoción asistida*	Escola Plural
Porcentaje de repitencia al inicio	6,8% Primaria	10,6% 1° grado	7,3% en 1° grado	27,7%
Porcentaje de repitencia al finalizar	4,0% Primaria	2,3% 1° grado	4,6% en 1° grado	9,9%
Porcentaje de reducción de repitencia	40,8% en dos años	77,5% en dos años	36,9% en tres años	64,3% en doce años
Porcentaje de referencia (total país)	5,7% Primaria	8,6% 1° grado	8,6% 1° grado	20,1%

* Se ha tomado para esta tabla el promedio de las tasas de las escuelas en programa.

Asimismo, en el análisis es necesario señalar que cada estrategia responde a una concepción diferente del fracaso escolar. El primer caso entiende al fracaso como una responsabilidad de los alumnos, el Segundo como consecuencia de prácticas inadecuadas de enseñanza, el tercero como resultado de una exclusión social y cultural. De todos modos coinciden en comprender que para generar inclusión educativa es necesaria una estrategia específica de apoyo para los grupos socialmente desaventajados y en situación de pobreza.

Por otro lado, creemos que las opciones que apuntan a generar **criterios colectivos de promoción** señalan un camino superior. El fomento del trabajo en equipo dentro de los ciclos y fuera de ellos y el énfasis puesto en que las decisiones de promoción sean tomadas de

María Dolores Pasolini

manera conjunta y en función de criterios definidos colectivamente son dos elementos que las propuestas de promoción Asistida y Escola Plural aportan en este sentido y que faltan en el caso de Santa Fe.

Al respecto la propuesta brasilera, con la creación de nuevos cargos que permitieron que haya tres docentes por cada dos aulas y el compromiso con la organización en ciclos que implica un trabajo en equipo, es la que logra mayores avances. Sus logros pueden deberse también a la longitud en el tiempo del programa.

Asimismo cabe señalar que aparece como necesario enfrentar y trabajar sobre las representaciones de los diferentes actores. La principal moraleja del caso de promoción automática es justamente esa. El escándalo suscitado a raíz de la medida que se impone sin consensos ni legitimidad ni un plan concreto de asistencia obstruye las posibilidades de poner en juego y discutir los modos establecidos de tratamiento del fracaso.

Palabras finales

Luego del análisis de las estrategias nos hemos encontrado dos cosas fundamentales. Por un lado hemos hallado proyectos que se animan a despojarse de los hábitos instituidos y a mirar por fuera de las grillas acostumbradas. Eso nos da esperanzas y nos muestra una posibilidad. Por el otro hemos constatado la persistencia de esos mismos hábitos en las mentalidades de los actores e instituciones educativas y nos encontramos que, aún la estrategia más radical, no puede evitar su paso obligado por algunos de los conceptos que organizan la tradicional lógica escolar.

Ante esta sensación contradictoria de límite y posibilidad nos inclinamos por la segunda pensando que la persistencia de la cultura escolar y el sentido común que involucra pueden, más allá de su fijeza, desarmarse. En este desarme la política educativa tiene un rol fundamental si asume el compromiso de trabajar no solo la materialidad de esa cultura, sino también con su sustento inmaterial. Es decir, trabajar con las representaciones y mentalidades docentes sobre la repitencia y no sólo con las pautas y regímenes, siempre lejanos, siempre abstractos que guían la promoción.

María Dolores Pasolini

Para que la repitencia abandone su cómodo lugar de *mal necesario* es preciso articular propuestas abarcativas que modifiquen las pautas de promoción, pero que también tengan, como en el caso de UNICEF y EPT y Escola Plural, una propuesta de acompañamiento que permita ir más allá de las apariencias y las cifras y lograr aprendizajes efectivos. En ese camino resulta positivo reconocer y recopilar las estrategias informales que las escuelas y docentes ya vienen realizando en su lucha diaria contra el fracaso escolar. Y resulta sin duda esencial (como ilustra el contraste entre lo acontecido en Santa Fe y lo que sucede en las otras dos alternativas) partir de consensos y discusiones que permitan tornar visible lo que, por costumbre, hemos dejado de ver: que la repitencia es una opción entre otras y una no muy buena.

Bibliografía

Introducción (Estado de la cuestión y Marco teórico)

Alves, F. Ortigão, I. Crespo, F (2007) *Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico*. Cadernos de Pesquisa. Vol 37, N°130.

Amadio, M. *La repetición escolar en la enseñanza primaria: una perspectiva global*. Oficina Internacional de Educación de UNESCO y UNICEF

Baquero, R. (2000) “Lo habitual del Fracaso o el Fracaso de lo Habitual” en Avendaño, F. y Boggino, N. (comps.) (2000) *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens ediciones.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009) *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI

Brophy, J. (2006) *Grade repetition*. IPEE-UNESCO: Education Policy Series N° 6. París.

DINIECE. Red federal de información educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Dubet, F. (2004) “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En: Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. IPEE-UNESCO

Elichiry, N. E. (comp.) (2004) *Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional*. Buenos Aires: Manantial.

Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C., Whitty, G. (2000) *Teacher education in transition. Re-forming professionalism?* Buckingham Philadelphia. Open University Press.

Jimerson, S.R. (2001) *Meta-analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21st Century*. School Psychology Review. Vol. 30, No. 3.

Llach, J.J. (2006) *El desafío de la equidad educativa*. Buenos Aires: Granica

María Dolores Pasolini

López, N. y Gluz, N. (2002) *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos: Un balance de los años '90 en la Argentina*. OEA MECT

Lewin, K (2007) *Improving Access, Equity and Transitions*. UK: CREATE, Centre for International Education, Sussex School of Education, Sussex University.

Patrinos, H. A. y Psacharopoulos, G. (1992) *Socioeconomic and ethnic determinants of grade repetition in Bolivia y Guatemala*. World Bank. Washington.

Perrenoud, P. (1996) *Mientras el sabio señala la luna... el imbécil mira el dedo. De la crítica de la repitencia a la lucha contra el fracaso escolar*. Bruselas: Facultad de psicología y de Ciencias de la Educación. Universidad de Génève.

Rawls, J. (1999) *Justicia como equidad: Materiales para una teoría de la justicia*. Madrid: Tecnos.

Schiebelfein, E y Wolf, L. (1993). "Repetición y rendimiento inadecuado en escuelas primarias de América Latina: magnitudes, causas, relaciones y estrategias". En: Boletín: proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO, ORELAC. Chile

Suh, S, Suh, J y Houston, I. (2007) *Predictors of Categorical At-Risk High School Dropouts*. Journal of Counseling and Development. Vol. 85.

Tenti Fanfani, E. (2007) *La escuela y la cuestión social*. Ensayos de Sociología de la Educación. Siglo XXI Editores.

Terigi, F (2009) *El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional*. Revista Iberoamericana de Educación. No 50

Tomchin, E. M. e Impara, J. C. (1992) *Unraveling teachers' beliefs about grade retention*. American Educational Research Journal. Vol. 29, No.1.

UCLA (2006) *Grade retention: what's the prevailing policy and what needs to be done?* Los Ángeles: Center of Mental Health in Schools.

Veleda, C. y Batiuk, V. (2009) *Normativas, reglamentaciones y criterios escolares y docentes en la definición de la evaluación y promoción en niveles inicial, EGB 1 y 2/primaria*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires (en prensa) CIPPEC.

Xia, C. y Glennie, E. (2005) *Grade Retention: A Three Part Series. Policy Briefs. Grade Retention: A Flawed Education Strategy [and] Cost-Benefit Analysis of Grade Retention [and] Grade Retention--The Gap between Research and Practice*. Center for Child and Family policy. Duke University

Promoción automática

AMSAFE (2007) Acta en disconformidad. Disponible en :

http://www.amsafe.org.ar/index.php?searchword=promocion+asistida&option=com_search&Itemid=

Benetto, G. *Cuando los niños no están primero*. Nota de opinión publicada el 7 de Junio de 2007 en el diario *El Santafesino*. Disponible en:

<http://www.elsantafesino.com/opinion/2007/05/31/5940>

La repitencia como problema de (in)justicia educacional: un análisis de estrategias alternativas en Brasil y Argentina¹

María Dolores Pasolini

Educ.ar “*Santa Fe: los chicos no repetirán primer grado en las escuelas primarias*” (nota y comentarios de lectores). Disponible en: <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/santa-fe-los-chicos-no-repetir.php>

James, R. y Powell, D. (1997) *The social promotion epidemic*. Lamar University.

King, Orazem y Paterno (2008) *Promotion with and without Learning: Effects on Student Enrollment and Dropout Behavior*. World Bank, Human Development and Public Services Team.

Labaree, D. F (1983) *Setting the standard: the characteristics and Consequences of Alternative Student Promotional Policies*. Citizens Committee on Public Education in Philadelphia, PA.

Benetto, G. (7 de Junio de 2007) “*PROMOCIÓN AUTOMÁTICA ASISTIDA Cuando los niños no están primero*”. Diario El Santafesino. Disponible en: <http://www.elsantafesino.com/opinion/2007/05/31/5940>

Promoción Asistida

AAVV (2007) *Escuelas que trabajan para superar el fracaso escolar*. Colección Todos Pueden Aprender. UNICEF.

Documento: *Conociendo Todos pueden aprender en términos sencillos*

Farias, M. y Kit, I. *Promoción asistida. Todos pueden aprender*. Disponible en http://www.mcye.misiones.gov.ar/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=181&Itemid=70 Colección Todos Pueden Aprender. UNICEF

Fariás, M., Fiol, D, Kit, I, Melgar, S (2007) *Todos pueden aprender. Propuestas para superar el fracaso escolar*. Colección Todos Pueden Aprender. UNICEF.

Melgar y Zamero (2007) *Todos pueden aprender. Lengua y Matemática en el Primer Ciclo*. Colección Todos Pueden Aprender. UNICEF.

Entrevistas con Elena Duro (15 de Abril de 2010) y Carola Juli (15 de junio de 2010).

Documentos internos

Escola Plural

Almeida e Silva, M.P y Zaidan, S. (web) *Novas organizações de tempos e espaços escolares. Uma escola para todos- um currículo plural*. Disponible en: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/cp/tetxt5.htm>

Dalben, A. I. (2009) *Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar*. Revista Brasileira de Educação. V 14, N 40.

Franco, C. (2004) *Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental*. Revista Brasileira de Educação.

Freitas Dalben, A. I. L. (2009) *Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar*. Revista Brasileira de Educação. Vol. 14, No 40.

Saldanha da Fonseca, J.L. y Talim, S. L. (2007) *Availacao da aprendizagem na Escola Plural: o que ocorre na prática?*. REICE: revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 5, No 2e.

La repitencia como problema de (in)justicia educacional: un análisis de estrategias alternativas en Brasil y Argentina¹

María Dolores Pasolini

Tupinambás, G. (2009) *Ensino de metas sepulta Escola Plural em BH*. Disponible en:
http://www.uai.com.br/UAI/html/sessao_2/2009/03/26/em_noticia_interna,id_sessao=2&id_noticia=104043/em_noticia_interna.shtml