



NADIE APRENDE REPITIENDO.

MULTIPLICAR LAS OPORTUNIDADES Y LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE.

Informes y estudios sobre la situación educativa N° 9,

Buenos Aires, agosto 2009.

El presente trabajo fue realizado por Silvia Andrea Vázquez coordinadora e investigadora del Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte" de la Secretaría de Educación de CTERA, con la colaboración de Andrea Nuñez y María Dolores Abal Medina.

CONFEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y ESTADÍSTICAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS MARINA VILTE
Chile 654 C.P. (1089) Ciudad de Buenos Aires - Argentina
Tel/Fax: 4300-5414/8502/9256/9294 int. 111/119/120/121
instituto@ctera.org.ar / <http://www.ctera.org.ar/iipmv>

Este texto desarrolla un conjunto de ideas como expresión de un proceso de trabajo colectivo aún en curso que se nutre del diálogo entre la reflexión y la acción en el terreno de las políticas educativas. Proceso que se lleva adelante a través de la sistematización de las prácticas y los debates analizados en los espacios de formación e investigación de la CTERA.

Desde el Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte” de CTERA en conjunto con la Universidad de Luján, venimos investigando hace algo más de un año un grupo de experiencias educativas de nivel medio que intentan construir otros contenidos y formatos enunciando como finalidad la transformación de la educación secundaria en un espacio de educación de las mayorías populares¹.

Nuestra investigación no busca circunscribir la circulación de las conclusiones que podamos elaborar al interior de los ámbitos académicos, sino generar desde allí propuestas para incidir desde nuestros sindicatos docentes en la construcción de las políticas públicas, imprescindible para garantizar uno de los aspectos del derecho social a la educación que hoy se expresa en la universalización de la educación secundaria.

Educación secundaria pública y popular para tod@s los adolescentes y jóvenes

El vínculo entre pensamiento y acción política constituye una marca de origen de nuestra organización sindical. La misma fue profundizada en los años de las resistencias a las políticas neoliberales, proceso en el que los trabajadores de la educación construimos las definiciones que nos sirvieron para gestar horizontes de transformación de nuestras políticas y del sistema educativo.

Nuestras acciones y los conocimientos contruidos en esa resistencia contribuyeron a crear condiciones sociales y políticas para la derogación de la Ley Federal de Educación. En los últimos años - y como fruto de lo acumulado en ese proceso histórico -, los posicionamientos político-pedagógicos de CTERA han cobrado mayor visibilidad y capacidad de incidencia contribuyendo a gestar las bases legales imprescindibles para el rediseño de las políticas públicas que deben sustentar el derecho social a la educación.

Una ley es, en cualquier caso, aún las que son sostenidas por un amplio debate democrático, una condición necesaria pero no suficiente para generar transformaciones; sus enunciados pueden promover acciones colectivas en diversas direcciones. Pero la potencia de las mismas dependerá de la fortaleza de la organización que sepamos construir para exigir políticas públicas y condiciones materiales que garanticen los derechos conquistados y la redefinición de las metas cuando resulten insuficientes.

¹ Alternativas pedagógicas populares en la escuela secundaria. Proyecto de Investigación CTERA-UNLu. Dirección: Silvia Andrea Vázquez, Codirección: Susana Di Pietro (UNLu), Investigadoras: Lila Ana Ferro, Andrea Nuñez y María Dolores Abal Medina.

En estas páginas, en las que nos proponemos reflexionar sobre algunos núcleos duros a remover de la educación secundaria de nuestro país, pivoteando sobre dos de los principales logros programáticos de la Ley de Educación Nacional del 2006:

- la recuperación de la unidad pedagógica de la escuela secundaria, fragmentada y anarquizada por las reformas neoliberales, como punto de partida para la redefinición del proyecto político-educativo de una escuela para todos los adolescentes y jóvenes;
- y la extensión de la educación obligatoria a la totalidad de la secundaria, que re-sitúa al Estado en el lugar de garante del derecho social, a cargo de políticas educativas y socioeducativas que garanticen el acceso, permanencia y egreso de todos los adolescentes y jóvenes.

En el proceso de pasar de los enunciados normativos a las políticas públicas y de estas a las prácticas educativas que las concreten, nos enfrentamos al desafío de producir un profundo cambio en los sentidos comunes acerca de la educación y específicamente sobre el papel de la escuela secundaria.

“... La nueva Ley de Educación establece la obligatoriedad de la escuela secundaria. Esta definición en términos de ampliación del derecho a la educación implica un profundo cambio cultural y una reafirmación de nuestro compromiso con la escuela pública, popular y democrática. Hay políticas educativas y políticas sociales concurrentes para sostener esta norma que deberán ser tomadas por el Estado: construcción y equipamiento de escuelas, formación de profesores/as hoy insuficientes, ampliación de becas y otras medidas socioeducativas que permitan sostener la escolarización de los adolescentes y jóvenes provenientes de los sectores más vulnerables de la población. Pero ninguna de estas acciones serán suficientes si simultáneamente no se logra que en el imaginario colectivo se cambie la representación de “la escuela secundaria no es para todos” a “la escuela secundaria es un derecho universal que debe hacerse posible”.²

Contravenir el mandato selectivo con el que se amalgamó la matriz fundante de la educación secundaria en nuestro país es una tarea que se apoya en lograr el acceso, permanencia y egreso del sistema, de todos los adolescentes y jóvenes – fundamentalmente de los hijos de aquellos sectores populares tradicionalmente depositarios de la exclusión -.

Es decir, la inclusión será condición necesaria aunque no suficiente para este desafío. Dicha transformación implica en lo sustantivo, la reflexión crítica sobre el proyecto de enseñanza, sobre la significatividad que tiene para los adolescentes de hoy los conocimientos que ponemos – o no - a su disposición, sobre los sujetos que contribuimos a formar desde los vínculos pedagógicos que establecemos, sobre las normas explícitas e implícitas que constituyen “lo escolar cotidiano”, etc.

“... La obligatoriedad de la educación secundaria y las cifras de la deserción escolar, del fracaso escolar, como se sostiene en este trabajo, pone o puede poner en cuestión la forma escolar. Junto con la forma escolar se pueden interpelar también las fronteras de lo escolar. El adentro y el afuera de la escuela tendrían que repensarse en función de los saberes que circulan en torno a la escuela, por fuera de sus márgenes, sobre todo los que hacen referencia a las culturas juveniles.

Las fronteras escolares, tomándolas como fronteras liminares, permeables al contexto, pueden ser un factor que favorezca los aprendizajes y los sitúe en un corpus de sentido para la vida de los y las jóvenes. Es importante en este sentido recuperar no sólo los saberes, sino también los aprendizajes y las trayectorias educativas que realizan los y las jóvenes en otras

² Stella Maldonado; Otra escuela secundaria es necesaria y posible; CTERA; noviembre 2008.

organizaciones sociales, clubes, movimientos sociales, para incorporar y validarlos en la escuela.”³

La repitencia como problema. Algunos datos cuantitativos

El crecimiento de los índices de repitencia entre los estudiantes aparece hoy como uno de los principales datos donde confluyen buena parte de los elementos que caracterizan la situación de crisis de la educación secundaria.

Dichas cifras deben ser analizadas considerando aspectos que subyacen:

- una concepción de aprendizaje y de evaluación de los mismos,
- su relación con la exclusión que supone una escuela selectiva,
- una concepción meritocrática e individualista de la responsabilidad sobre los aprendizajes escolares,
- los efectos estigmatizadores sobre las subjetividades de los adolescentes.

Comencemos analizando algunos datos que nos proporcionan diversos documentos del Ministerio de Educación Nacional⁴

El aumento de la tasa de repitencia es notable entre el año 1996 y el 2006. Y si bien no hay datos publicados de los últimos años, las impresiones construidas desde nuestros sindicatos hablan de un agravamiento durante 2008 y 2009⁵.

Tasas de repitencia del nivel secundario

Año Ciclo	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
1er ciclo	8,96	8,86	8,32	8,21	8,43	7,61	8,31	9,36	10,38	12,28	12,82
2do ciclo	5,68	5,64	5,35	4,93	5,47	4,83	5,63	6,86	7,58	8,07	8,09

Fuente: Elaboración del IIPMV-CTERA en base a información de los Relevamientos Anuales 1996 y 2006. DINIECE-MEN.

Entre el 2003 y el 2006 en el primer ciclo de secundaria se incrementó la matrícula un 3,9%, y la repitencia 3,46 puntos porcentuales (pasó del 9,36% en el 2003 al 12,82% en el año 2006). En este ciclo, la sobreedad pasa de 32,17% en el 2003 al 35,93% en 2006 (3,76 puntos porcentuales).

En el crecimiento de la matrícula del primer ciclo es probable que incida el aumento de la repitencia, considerando que también aumenta la sobreedad.

³ Fundación Amstrong; “proyecto escuela secundaria Lasalle”; mimeo; setiembre 2008.

⁴ Plan Nacional de Educación Obligatoria, documento borrador; 26-3-2009 y Cuadros Estadísticos de la Red Federal de Información Educativa de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación Nacional (DINIECE- MEN)

⁵ Información que está empezando a relevar SUTEBA nos confirma la impresión respecto del agravamiento de la repitencia. Los primeros datos hablan de que en el 2008 los estudiantes que no promovieron tanto en el primer y segundo ciclo de la Escuela Secundaria supera ampliamente la tasa de repitencia nacional indicada para el 2006 (incluso considerando que, de los no promovidos, no todos se inscriben para cursar como remitentes al año siguiente). De los estudiantes que cursaron durante el 2008 el 28% del segundo año de la ESB, y el 39% del primero del ciclo superior, no promovieron.

En el segundo ciclo la matrícula disminuyó un 6,5% (con una **pérdida de 93.902** estudiantes). Y la repitencia aumentó en 1,23 puntos porcentuales (pasó de ser el 6,86% en el 2003 al 8,09% en el 2006⁶). La sobreedad pasó de 35,48% en el 2003 a 34,43% en el 2006, es decir disminuyó 1,05 puntos porcentuales.

Se podría inferir que la dificultad para pasar de año incide en la exclusión, ya que si bien hay más estudiantes que se inscriben para repetir el año, son menos los estudiantes que permanecen con sobreedad. Es decir: la disminución de la matrícula y de la sobreedad indican que una parte importante de los que no promueven dejan la escuela, y que el aumento de la matrícula se sostiene en el aumento de la repitencia y no en la inclusión de nuevos estudiantes.

Si tomamos en conjunto ambos ciclos de secundaria (con una variación del -0,5% entre 2003 y 2006), la matrícula aumenta considerablemente, ya que el incremento de matrícula en el primer ciclo, evita que se dimensione la pérdida de estudiantes en el segundo.

El nivel secundario para jóvenes y adultos aumentó su matrícula un 6,5%. Es probable que este incremento implique una transferencia de matrícula de la secundaria común. Ese porcentaje de aumento equivale a 31.176 estudiantes, lo que de todos modos está lejos de cubrir la pérdida de casi 94.000 estudiantes del ciclo superior de secundaria.

Estos datos dan cuenta de la profundización de una situación que podemos considerar como estructural de nuestro sistema educativo: la repitencia en la escuela secundaria es el primer indicio de los mecanismos expulsivos que pone en juego un nivel educativo fundado en un mandato de selectividad. En el “mejor” de los casos, mejor en el sentido de alguien que sigue peleando contra viento y marea por sostener alguna forma de escolarización, es el paso anticipado de adolescentes de la secundaria común a la modalidad de adultos

Otro tipo de informaciones nos permiten abrir en parte los problemas de aprendizaje que están en la base de la repitencia. Por ejemplo según los datos del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios “FinEs”⁷ el 30% de los inscriptos adeuda Matemáticas, el 20% Literatura o Lengua, Inglés el 15% y Geografía e Historia el 12% (El resto de las áreas concentran el 22% de los estudiantes que se inscriben en dicho programa).

Si bien estos porcentajes no son más que la punta del iceberg respecto de las dificultades de enseñanza y/o aprendizaje emergentes de la educación secundaria, nos permiten construir hipótesis respecto de por qué ciertas áreas o disciplinas aparecen como obstáculos sistemáticos de las trayectorias estudiantiles.

⁶ Si bien estos porcentajes no resultarían tan alarmantes hay que considerar que la repitencia del último año del ciclo es siempre baja, ya que es más frecuente que se dejen las materias para darlas como libres, a que se reinscriban para recursar. Destacamos por ejemplo que la tasa del primer año del ciclo superior pasó de 9,3% a 11,8%; y la del segundo año pasó de 5,4% a 8,2%, incrementándose ambas 3 puntos porcentuales.

⁷ Datos publicados en Clarín, 13-10-2008.

La repitencia como síntoma. Algunas reflexiones pedagógicas

La estrategia por la cual un estudiante que adeuda la aprobación de 2 o 3 asignaturas (según diferentes escuelas y jurisdicciones) debe “repetir” el año completo es funcional a una escuela que se asume como selectiva. De esta forma se le pone freno a la trayectoria escolar de un estudiante no valorándole los aprendizajes que sí obtuvo (por ej. las 8 o 9 asignaturas que sí aprobó) y se lo somete a “hacer todo de nuevo”.

La repitencia suele ser abordada como producto del fracaso individual de algunos estudiantes y no como un problema institucional, ya que en la cultura de la educación secundaria argentina está bien visto un tipo de “exigencia” que menoscaba la importancia de reflexionar sobre qué propuestas de enseñanza se ponen a disposición de los estudiantes y su relación con lo que se les exige y evalúa.

El fenómeno de la exclusión por la reiteración de experiencias de fracaso afecta fundamentalmente las trayectorias de los estudiantes provenientes de sectores más humildes, ya que las clases medias y privilegiadas de la sociedad tienen la opción de terminar en escuelas privadas donde más allá del supuesto de “excelencia” funciona el principio mercantil de no perder clientes.

Sin embargo, se debe considerar la repitencia como cuestión estructural del nivel secundario para no caer en estrategias focalizadas. Y a la vez como una cuestión estructurante de una cultura institucional y una concepción de enseñar y aprender.

Accionar sobre las consecuencias y no sobre las causas a la hora de modificar algún aspecto de la realidad, es una errática forma de intervenir que impregna al conjunto de las políticas sociales (no sólo a las educativas) en nuestro país, y que ha dado muestras sobradas de su ineficacia.

Hace por lo menos 40 años que los estudiantes secundarios son el emergente de una escuela en la que “algo anda mal”: protestan, abandonan, quieren romper todo, no les importa nada, resisten, se aburren, zafan. Y sin embargo hemos asistido a una sucesión de gestiones educativas – de variadas inscripciones políticas y calidades técnicas - cuyas “reformas” se han comportado de modo tal que han dejado al sistema educativo a la intemperie y lleno de parches.

Este sistemático modo de “gestionar” se produce no sólo por impericia, sino por esa peligrosa mezcla entre la falta de decisión política y lo que Boaventura de Souza llama “el desperdicio de la experiencia”. Por eso rescatamos la palabra de aquellos que protagonizan la experiencia cotidiana de construir otra educación secundaria, para pensar sobre lo que muestra o esconde esa punta de iceberg que llamamos “fracaso escolar”

“...Entendemos que toda situación de fracaso que acontece en la escuela, tiene a la misma escuela como primera responsable.

Decimos entonces que no hay alumnos que fracasan sino que es la escuela quién en su responsabilidad de transmisión de conocimientos y saberes no ha sabido, no ha podido dar las respuestas necesarias y ajustadas a cada uno y una de los/as jóvenes que en ella habitan.

Al mismo tiempo, decimos también, que la escuela como institución que universaliza la educación no siempre puede atender la diversidad de alumnos/as. Creemos que no puede hacerlo en este “formato escolar”, al menos.

La pobreza, trae consigo consecuencias que en otros sectores sociales no son tan comunes: dejar de estudiar por trabajar, no concurrir a la escuela para cuidar a los hermanos, la pobre atención primaria de salud y las enfermedades reiteradas, etc.

Decimos entonces que la escuela secundaria ha fracasado con este “modelo” clasificado curricularmente y graduado a partir de las edades.

Si decimos que es la escuela moderna (al menos para quienes escribimos este documento) quién fracasa con su paradigma normalizador, homogeneizador, en esta modernidad tardía (o posmodernidad, según a quién sigamos en la lectura) no estamos siguiendo las ideas de Iván

Illich, más bien queremos seguir el modelo Freireano de producir inéditos viables al interior de la escuela.

Posicionándonos en este lugar de fracaso de la escuela, podemos mirar la realidad desde el lugar de problematizar la vida escolar, las prácticas, los rituales, los tiempos....”⁸

Breves consideraciones desde la didáctica

Existe tras la idea de “aprender por repetición” una concepción – definitivamente desechada a partir de las investigaciones didácticas de mediados del siglo XX – por la cual se espera que, un sujeto sometido a los mismos estímulos en reiteradas ocasiones logrará, al cabo de un buen número de reiteraciones adquirir la capacidad de dar las respuestas correctas.

Investigaciones recientes en el campo de las didácticas⁹ nos permiten identificar la estrecha vinculación entre las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura con la apropiación de diferentes contenidos de las disciplinas científicas. Esto nos desafía a pensar y proponer nuevos espacios de formación dentro de la jornada escolar que, superando la idea de “aprender por reiteración de contenidos”, pongan a disposición de los estudiantes la posibilidad de construir nuevas estrategias de estudio.

“... no resulta hoy visible para los jóvenes – tampoco para muchos adultos- la función del conocimiento como herramienta para pensar la realidad. La distancia cultural que se produce entre los adolescentes y los docentes hace que muchas veces sean descalificadas por la escuela las opciones éticas y estéticas de los estudiantes que se ven obligados a renunciar a una parte importante de sí mismos para ser contemplados en el proyecto educativo. (...) Frente a esta situación los docentes quedan librados a sí mismos y la dificultad para encontrar alternativas los sume en una situación de desamparo.

Estamos convencidos de que la escuela podría ser – lo es sólo en algunos casos y como producto de la voluntad y el compromiso de pequeños colectivos de docentes y directivos- un ámbito en el que los niños y los jóvenes logran una experiencia sustancial, transformadora, con relación a la percepción que tienen de sus posibilidades intelectuales. Pensamos la escuela como un lugar en el que los jóvenes aprenden a disfrutar de la cultura y de la posibilidad de conocer, a tener la gratificación de sentir que pueden comprender, mirar el mundo con herramientas explicativas y esclarecedoras. Que puedan tomar contacto con los problemas de la sociedad actual y comprender cómo cada campo de conocimientos hace un recorte que ofrece herramientas teóricas que permiten estudiar una parte de esa compleja realidad en la que viven. Para que esto sea posible, consideramos que es necesario concebir al alumno en una posición de producción de conocimiento, lo cual supone –desde nuestro punto de vista, de modo ineludible- un docente que promueve el juego de la producción de conocimientos en la clase, que confía en las posibilidades intelectuales de sus alumnos y que a la vez se piensa a sí mismo como productor...”¹⁰

⁸ Fundación Amstrong;” Proyecto Escuela Secundaria La Salle”, mimeo; Pag. 22.

⁹ Hemos tomado como referencia al Proyecto UBACYT F 180 (2004-2007): La lectura en contextos de estudio: objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje. Directora: Delia Lerner y Co directora: Beatriz Aisenberg. Así como el proyecto de Investigación sobre Enseñanza de las Matemáticas y Cs. Naturales en la Escuela Secundaria (2007-2009) a cargo de Patricia Sadovsky, Ana Espinosa y Gladys Bravo, de la Secr. de Cultura y Educación del SUTEBA.

¹⁰ Patricia Sadovsky, Ana Espinosa, Gladys Bravo; Una propuesta de Investigación para la Escuela Secundaria; (reseña, mimeo); SUTEBA; 2008.

En una secundaria que intente torcer el mandato selectivo en camino hacia la universalización de dicho nivel educativo, debieran arbitrarse medios para posibilitar que todas y todos los adolescentes concluyan su escolaridad obligatoria con el conjunto de adquisiciones y el tránsito por experiencias formativas definidas socialmente como relevantes.

Entendemos que se trata, entonces, de asumir el desafío de redefinir no sólo la modalidad de la distribución de los llamados “contenidos escolares”, sino interpelar el sentido político por el cual elegimos ciertas experiencias y producciones culturales que sólo la escuela puede poner a disposición de los estudiantes-adolescentes. En esta línea hacemos nuestras las reflexiones desarrolladas por Delia Lerner en una reciente entrevista periodística:

“...Quiero decir que a veces nos hace falta como educadores tener un registro de lo que les interesa a los chicos, de cuál es su deseo. Pero al mismo tiempo tenemos la obligación de mostrarles la diversidad de posibilidades a las que ellos no tendrían acceso por sí mismos. Deberíamos lograr que se den cuenta de que a través de la lectura pueden profundizar temas que les interesan pero también de que la lectura tiene el valor de generar nuevos intereses, acercamientos a otros problemas y, en el caso de la literatura, a otras obras literarias. Hay que considerar ambos lados: el lado del sujeto y el de la cultura escrita de la cual aspiramos que cada chico se vaya convirtiendo en integrante...”¹¹

Experiencias que ya están transformando la escuela secundaria

En el recorrido de nuestra investigación hemos conocido algunas experiencias como la de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires – que cuentan con una modalidad de cursada más flexible - y muestran alternativas interesantes a la tradicional organización curricular e institucional de las escuelas secundarias: promoción por asignaturas o unidades curriculares, asignaturas de cursado regular y unidades de acreditación obligatoria que pueden o no cursarse, régimen de asistencia por materias, y apoyo escolar para los estudiantes que requieran acompañamiento y orientación para el cursado de las asignaturas.

Nuestras primeras observaciones, coincidiendo con otros informes de investigación realizados sobre estas escuelas¹², nos permiten identificar entre distintos elementos de “formatos alternativos” a los tradicionales, algunos rasgos que entendemos favorecen la retención de la población escolar:

- cuentan con una organización diferente del tiempo y el espacio escolar, con nuevos dispositivos curriculares y organizacionales,
- existe mayor flexibilidad en las condiciones de asistencia y de cursada, en las condiciones para ingresar,
- la propuesta curricular contiene espacios optativos;
- no hay una trayectoria única y rígida sino que se adecua a la biografía escolar del estudiante (se analiza caso por caso las materias aprobadas por el alumno en

¹¹ Nota publicada en: <http://www.clarin.com/diario/2009/08/09/sociedad/s-01974854.htm>

¹² Los más difundidos son Tiramonti, G. y otros: “Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina”. Informe, mimeo, 2007. Adriana Migliavacca, Malena Saguier y Paula Medela; “Escuelas de Reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos”; G. C. A. B. A.; agosto 2007.

su anterior paso por la escuela media, otorgando equivalencias cuando corresponda),

- se consideran las situaciones de maternidad y paternidad de los estudiantes, y/o su la condición de trabajador como condición objetiva – y no como obstáculo –, para diseñar el tipo de intervención pedagógica
- docentes y directivos reconocen que realizan un trabajo específico destinado a “construir en los jóvenes un estudiante” como condición para encarar el trabajo pedagógico,
- la existencia de espacios extracurriculares como los talleres permite desplegar otras formas y alternativas de transmisión y recreación cultural más asociadas con la cultura de los jóvenes.

Sin embargo y como suele repetir el director de una de las escuelas de reingreso – en la que estamos trabajando - *“con este formato también podría hacerse una escuela expulsora”*. Es decir, las formas alternativas de organizar la institución, el trabajo docente y de seleccionar los contenidos curriculares, generan un piso de condiciones desde las que apuntalar una “ideología institucional” opuesta al mandato segregativo fundante, pero no la definen.

“...Lo que yo sostengo es que si bien el formato resulta atractivo para un joven que dejó la escuela o que viene de “fracasos escolares”, la inclusión está dada por la cultura institucional que se instala. (...) Nosotros instalamos muy fuertemente esta cultura de inclusión y para eso fortalecimos algo a lo que las otras escuelas no le dan la trascendencia que nosotros creemos que hay que darle, y que son los talleres optativos. (...) Le dimos un espacio prioritario a los talleres porque hicimos la lectura de que los chicos con mayores dificultades para el aprendizaje desarrollaban un montón de habilidades en los talleres. (...) Otra particularidad que creo que hace a esta cultura institucional es que la centralidad está en el pibe, en convertir al pibe en un sujeto de derecho. Esto nos llevó a hacer un trabajo en red donde, en una primera instancia, recurrimos a todas las instituciones que dependen del gobierno de la ciudad. Sin embargo nos dimos cuenta también de que faltaba el aporte de lo comunitario, sobre todo por el conocimiento que tienen de lo territorial, y empezamos a trabajar con organizaciones barriales. Tenemos la idea, que todavía no pudimos elaborar, que es una ‘escuela sin paredes’, una escuela que consideramos un espacio de resignificación cultural, una escuela que no se erige como omnipotente sino como alguien que escucha, una institución donde se resignifica, precisamente, la cultura....”¹³

Tal vez producto de esta impronta cultural es que hemos escuchado de boca de estudiantes de la institución, la contundente caracterización de que, luego de reiterados fracasos que los dejaron fuera de la escolaridad, aquí se encontraron con una *“escuela que te da oportunidades”, con “profes que te hacen saber que vos les importás”, una escuela donde “o aprendés o aprendés”¹⁴*

¹³ Testimonio del Director de la Escuela de Enseñanza Media N° 2, DE 4 de CABA en el Taller con referentes institucionales, realizado en 22 de noviembre del 2007 dentro de la citada investigación

¹⁴ Testimonio de los estudiantes durante el Foro de Debate organizado durante la muestra anual en diciembre de 2007.

También nos vinculamos en los últimos años con la experiencia de una escuela secundaria popular de la Fundación Armstrong en González Catán¹⁵, donde, entre otras rupturas, están intentando nuevas respuestas al alto porcentaje de repitencia a través de reformular el sistema de promoción de saberes desde el cual se pretende¹⁶:

- Dar cuenta concretamente de la evaluación como proceso.
- Tomar decisiones sobre las situaciones académicas de los alumnos en forma colegiada.
- No fragmentar el itinerario formativo de los alumnos propiciando la continuidad y reforzando la recuperación de aprendizajes.
- Evitar la deserción y buscar respuestas que sin afectar la calidad de los aprendizajes ni su evaluación y acreditación resuelva el problema
- Buscar un sistema que integre, incluya y no excluya a los alumnos por sus diferentes tiempos y posibilidades de adquirir los saberes solicitados.
- Dar cuenta de la atención a la diversidad.

La existencia de estas experiencias nos sirve para interpelar al sistema, poniendo en evidencia algunos de los mecanismos por los cuales la escuela secundaria excluye sistemáticamente, y ofreciendo elementos para alterar estas dinámicas.

Sin ánimo de extrapolar modelos institucionales - que no están exentos de dificultades, limitaciones, y que requieren determinadas condiciones de producción -, creemos que introducir algunos de estos cambios en las políticas educativas universales, permitiría favorecer la retención y las posibilidades de egreso de los estudiantes cuyas condiciones de vida les impiden sostener la “escolarización tradicional”¹⁷. Y a la vez, generar nuevas y distintas oportunidades y experiencias de aprendizaje que – más allá de que puedan ser leídas desde el sentido común como “un lujo”, que en todo caso sólo amplía el repertorio de conocimientos que ofrecen las escuelas (en el caso de los talleres), o “un facilismo” en cuanto a las posibilidades de trayectos y recorridos-, desde nuestra perspectiva significan un avance en la democratización de los procesos de construcción y distribución de los conocimientos.

¹⁵ La Fundación Armstrong es un Centro Educativo ubicado en la localidad de González Catán, Pdo. de La Matanza, que tiene cinco sectores: Nivel Inicial Maternal: de los 45 días de vida hasta los 2 años; Nivel Inicial: desde los tres años hasta los cinco años; Educación Primaria Básica: desde los 6 años hasta los 12/13 años; Educación Secundaria Básica: desde los 12/13 años hasta los 15/16 años ; y Centro Educativo Complementario: un espacio de contraturno para los alumnos que tienen mayores dificultades sociales, afectivas, de aprendizaje, en el que también desayunan o meriendan y tienen el almuerzo.

¹⁶ Véase Fundación Armstrong. Op. Cit.

¹⁷ Según datos elaborados por los Directivos de las escuelas de Reingreso la retención ha ascendido de 63% en el 2005 a 77% en el 2007. www.slideshare.net/.../escuelas-de-reingreso-ciudad-de-buenos-aires-presentation

Multiplicar oportunidades y experiencias de aprendizaje como alternativa a la repitencia

Las ideas hasta aquí desarrolladas pretenden dar fundamentos para instalar en la estructura actual de las escuelas secundarias algunos dispositivos, que intenten superar el obstáculo que significa la repitencia en las trayectorias estudiantiles, alentando la construcción de nuevos criterios para la evaluación y promoción de saberes.

Por tanto, consideramos que las estrategias a impulsar deben abordar la resolución de la problemática considerando simultáneamente los siguientes planos:

- Asumir que se trata de un problema institucional (de las escuelas, el sistema y las políticas educativas) y no de responsabilidad individual (de estudiantes, docentes y/o familias).
- Producir rediseños institucionales que permitan el desarrollo de nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje (en tiempos, espacios, agrupamientos);
- Acordar en Paritarias la creación de nuevos puestos de trabajo y/o asignación de horas institucionales a los profesores para tareas de apoyo, tutorías, seguimiento de trayectorias, etc.
- Generar tiempos y espacios institucionales de formación docente en servicio para la redefinición de los modos de organización de los conocimientos y las formas de intervención didácticas, en función de que los espacios de apoyo no impliquen la reproducción de experiencias educativas fracasadas.

En tal sentido queremos desarrollar algunas líneas de acción que puedan orientar futuras estrategias de políticas educativas, y que, creemos, apuntan a iniciar un proceso de transformación tanto de los formatos institucionales, como de la ideología que sustentan ciertas culturas o *habitus* escolares.

➤ Consideramos necesario reemplazar el criterio de repitencia, por simple acumulación de materias desaprobadas o previas, por alguna forma de definición institucional de la promoción. La definición respecto de cuáles estudiantes pasan de año o repiten, (así como quiénes necesitan espacios de acompañamiento o intensificación de estudios) deberá producirse a través de una evaluación colectiva de los docentes (directivos, tutores y profesores) de un curso; deberán ser tomadas en cuenta las condiciones y posibilidades de cada estudiante para definir qué nuevas oportunidades de aprendizaje tiene para ofrecer la escuela. Todos los docentes de ambos ciclos de la educación secundaria deberán contar con jornadas institucionales en las cuales construir criterios para definir la promoción de los estudiantes.

➤ Si bien en nuestro horizonte está la idea de desterrar la estrategia tradicional de hacer repetir un año de la secundaria a quien no aprobó un número determinado de asignaturas, y su reemplazo por alguna forma de “cursada por niveles de una asignatura”, consideramos que este tiene que ser el final de un camino que implica cambios graduales en la organización curricular e institucional y fundamentalmente de mentalidad de los sujetos involucrados en el proceso. Reconocemos que para iniciar un proceso que comience a reconocer y revertir este problema se hace necesario un criterio cuantitativo; en este sentido proponemos, que ningún estudiante que apruebe la mitad de las áreas curriculares de un año “repita” el año, sino que cuente con la posibilidad de revisar estos aprendizajes en el marco de nuevas experiencias de formación, organizadas en la escuela, en articulación horizontal con otras instituciones,

con modalidades de semipresencialidad, con diversas alternativas de momentos y formas de evaluación.

➤ Matemáticas y lengua - las dos áreas que acumulan el mayor índice de las llamadas “dificultades de aprendizaje”- deberían abandonar el formato de asignaturas anuales, adquiriendo carácter de niveles cuatrimestrales, los que deberán cursarse y aprobarse correlativamente. Los estudiantes que no alcancen los aprendizajes requeridos para la aprobación de un nivel, serán orientados por los docentes – durante la cursada o al finalizar la misma- para que asistan a talleres de estudio.

➤ Habría que incluir en la organización escolar talleres de estudio para matemáticas y prácticas de lectura y escritura¹⁸ (como tiempo de extensión horaria y/o contraturno y/o alguna instancia de articulación horizontal con otra escuela cercana cuando no se tuvieran condiciones para su desarrollo en el edificio escolar). Estos talleres serían espacios en lo que los estudiantes tendrían la oportunidad de reencontrarse con los contenidos no aprendidos a través de nuevas estrategias de enseñanza y nuevas dinámicas de estudio. Deberían ser obligatorios para los estudiantes que hayan desaprobado los niveles de matemática y lengua, y optativos para quienes durante la cursada requieran de acompañamiento o intensificación en el estudio de algunos temas.

➤ Los talleres deberían estar a cargo de profesores con horas institucionales destinadas al diseño, implementación y evaluación permanente de los mismos. Para no caer en fórmulas que precarizan el trabajo docente (como contratos a término), deberían definirse en los ámbitos de negociación colectiva correspondientes a un nuevo puesto de trabajo de no menos de 20 módulos/ 24 hs. cátedra, que podría conformarse por ejemplo, ofreciendo 6 hs. institucionales para talleres de estudio, a docentes que concentren como mínimo 18 hs áulicas en la misma escuela.

➤ Ninguna de estas acciones podrá ser llevada a cabo sin que se le ofrezcan a los profesores que asuman responsabilidades en los nuevos espacios curriculares un proceso intensivo de formación docente en servicio. Durante los próximos años esta formación debería iniciarse antes que la implementación de los cambios, e incluso, acompañar el desarrollo de los primeros años a fin de retroalimentar práctica y teoría, para que las transformaciones tengan anclaje en el cotidiano de las escuelas y no sólo en el discurso de las planificaciones.

A lo largo de este artículo intentamos desarrollar algunas consideraciones que nos hacen pensar que lo único que se “aprende” repitiendo, es a naturalizar el fracaso frente al conocimiento como responsabilidad individual del estudiante.

Nos propusimos aportar algunas ideas mirando desde el otro lado y preguntándonos ¿qué le enseña la repitencia al sistema? ¿Cómo nos interpela a los trabajadores de la educación?.

En esta línea intentamos empezar a construir respuestas a partir de problematizar las propuestas de *qué y cómo enseñar* que ponemos a disposición de los estudiantes, y de animarnos a multiplicar las oportunidades y experiencias de aprendizaje.

¹⁸ Si bien sería deseable contar con talleres en todas las áreas, una mirada realista nos lleva a proponer una primera experiencia en estas dos, dado que son las de mayor dificultad visible, y además las que desarrollan estrategias y operaciones de pensamiento, en las que puede apoyarse el trabajo cognitivo de otras disciplinas.