

Las trayectorias escolares: continuidades y rupturas

Argumentos para el debate:

Efectos nocivos de la repitencia - Condiciones para asegurar la continuidad

¿Por qué considero insoslayable apoyar y defender la Resolución 174 del CFE?. Porque es una medida que apunta a hacer efectivo el derecho de todos los niños a la educación, porque es uno de los esfuerzos más importantes que se han hecho en nuestro país –en tanto política pública a nivel nacional- para superar la desigualdad educativa originada en la **selectividad del sistema escolar**.

Como bien sabemos, a lo largo de todo el sistema educativo operan mecanismos implícitos de selección que –más allá de la voluntad o de la conciencia de los docentes- tienden a consolidar el statu quo, la estructura de poder imperante en la sociedad. Diferentes decisiones de los docentes operan –aunque ellos no sean concientes de eso- como instrumentos de esa selectividad y la decisión acerca de la repitencia es una clave fundamental de la selección¹.

Para quienes luchamos por asegurar el derecho de todos los niños a la educación -por lograr que todos aprendan, no sólo que estén inscriptos en el sistema-, la Resolución 174 es un respaldo legal invaluable, ya que tiende a asegurar la continuidad de las trayectorias escolares desde el Nivel Inicial –al establecer que no se puede decidir la llamada “permanencia” de los chicos en el Nivel Inicial, forma encubierta de repitencia- y asume una serie de medidas que tienden a limitar los efectos negativos de la escuela graduada, un dispositivo que, por tender a la homogeneización, es francamente inadecuado para atender a la diversidad que reina en las aulas.

¹Aclaremos que los mecanismos implícitos de selección, lejos de ser exclusivos de los primeros años de escolaridad, operan fuertemente también en la escuela secundaria, y muy particularmente en el pasaje de la primaria a la secundaria: los índices de repitencia y expulsión en los comienzos de la escuela son altos, y muchos chicos necesitan de un acompañamiento que la escuela secundaria en general no brinda. La Resolución 103, “Propuestas para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria” –de la cual no podré hablar aquí- intenta responder a esta problemática.

Entre las razones que esgrimimos cuando, al sancionarse la Resolución 174, la apoyamos fuertemente desde el Departamento de Ciencias de la Educación de la UBA, subrayábamos:

- Porque la escuela graduada no es “natural”, es sólo una de las formas posibles de organizar el dispositivo escolar, un dispositivo que corre el riesgo de ignorar o estigmatizar las diferencias.
- Porque no todos los seres humanos aprendemos lo mismo al mismo tiempo y es imprescindible que la institución escolar se fortalezca para enseñar en la diversidad.

En primer lugar, la escuela graduada no puede ser considerada como “natural”, ya que otros sistemas educativos han elegido otras opciones: en Italia, los niños cursan los cinco primeros años de la escolaridad sin promoción interna y con el mismo maestro; en España, hay continuidad de los dos primeros años con el mismo maestro; en Inglaterra, no existe la posibilidad de repetir un año. En Brasil –en particular en los estados de Sao Paulo, Río de Janeiro y Minas Gerais- hay “progresión continuada” (sin promoción ni reprobación) en todo el primer ciclo, que incluye actualmente cinco años (niños de 6 a 10 años aproximadamente). Aquellos alumnos que terminan el tercer año sin haber conseguido leer con autonomía y/o escribir a la par de la media de sus compañeros, cursan cuarto y quinto año en un grupo en el que se les ofrecen **mejores condiciones pedagógicas**: pocos alumnos, personal docente más formado, intensificación del trabajo. Se espera que estos grupos dejen de ser necesarios a medida que se perfecciona la formación de todos los docentes de primero y segundo grado.

En segundo lugar, la graduación es solo una manera posible de distribuir el saber en el tiempo. La forma en que se gestiona la relación entre tiempo y saber tiene claras repercusiones tanto en el objeto de enseñanza como en el sujeto de aprendizaje.

Desde la perspectiva del objeto de enseñanza, como lo ha mostrado Chevallard (1985), la correspondencia que se establece entre parcelas de tiempo y parcelas de saber lleva a la fragmentación. En el caso de la alfabetización, esta fragmentación está relacionada con la concepción de dos etapas separadas: en la primera se enseña el “código” (la llamada “lecto-escritura”), y sólo después se pone en primer plano la comprensión y la producción de textos. De este modo, tanto la lengua escrita como la lectura y la escritura

en tanto prácticas sociales se presentan fragmentadas, separadas de sus propósitos, despojadas de su complejidad.

Desde la perspectiva del sujeto, el aprendizaje es concebido también en forma parcelada y acumulativa en lugar de reconocerlo como un proceso de aproximaciones sucesivas a objetos complejos y, por otra parte, el dispositivo opera “como si” todos los alumnos aprendieran lo mismo al mismo tiempo. Es lo que Flavia Terigi (2013) ha llamado la *monocronía* de nuestro dispositivo escolar.

Ahora bien, sabemos que los niños ingresan a la escuela con conocimientos diferentes, más o menos próximos a lo que queremos enseñarles. Si hay algo común entre todos los grupos de primer grado (y de cualquier grado), es que en todos reina la diversidad. La diversidad es una característica de las culturas humanas y –como señala Emilia Ferreiro (2001)- es necesario preservarla, tanto o más que la bio-diversidad. Enseñar exige entonces “conducir la trayectoria intelectual *de la clase en su conjunto* sin perder de vista la trayectoria de *cada sujeto singular*” (Goigoux, 2007). Como el aprendizaje no es fiel reflejo de la enseñanza, como cada alumno se aproxima a los nuevos contenidos desde sus conocimientos previos, es esperable que en la clase coexistan trayectorias personales muy diferentes.

Sin embargo, para la institución escolar no es fácil tratar con las diferencias. En su trayecto desde el siglo XIX, ha tendido a negarlas (suponiendo que es posible lograr una total homogeneidad) o ha tendido a reconocerlas, pero de una manera estigmatizante (Ferreiro, 2001).

Como señala Flavia Terigi, “Cuando un sujeto se retrasa demasiado en esa cronología, cuando no logra los aprendizajes al ritmo común del grupo/clase, la respuesta que da el sistema es que repita, es decir, que vuelva al inicio de la cronología prevista para el año lectivo (...). Lo que se preserva no es la integridad del grupo escolar ni el recorrido personal de aprendizaje, sino la secuencia monocrónica de aprendizaje; y se preserva por un principio de economía en la organización de las poblaciones para la enseñanza”. (...) “Esta decisión [la de hacer repetir al alumno] preserva la monocronía grupal por sobre las posibles cronologías individuales de aprendizaje, tiene importantes consecuencias en lo que llamamos fracaso escolar y constituye un ejemplo de los más importantes de la manera en que las condiciones pedagógicas de la escolarización producen el llamado *riesgo educativo*.”

Por otra parte, y éste es otro argumento relevante para defender la continuidad de las trayectorias escolares establecida en la Resolución 174, numerosos estudios han mostrado que la repitencia no es una solución: lejos de contribuir al aprendizaje, lleva muchas veces a la repitencia reiterada y frecuentemente desemboca en la expulsión de los niños de la escuela.

Como, lamentablemente, no he encontrado investigaciones realizadas en nuestro país acerca de los efectos de la repitencia, citaré investigaciones francesas e investigaciones brasileras que se están desarrollando desde los años 70 u 80.

En Brasil, los índices históricos de repitencia de primer grado eran dramáticos: en 1956 fueron reprobados 56.6% de los alumnos que terminaban el primer grado. En 1993 esta reprobación fue de 49%. La media anual era 50%. Semejante índice de reprobación estaba vinculado con que se esperaba que, en sólo un año, los niños adquirieran no sólo una escritura alfabética sino también una escritura ortográfica y también que leyeran fluidamente. En relación con esto, Telma Weisz (2010) señala: “(...) fue recién a mediados de la década de 1990 que el país llegó a darse cuenta del **genocidio intelectual** que era su educación pública, en especial en lo referente a la alfabetización. Era como si la mitad de la población brasilerá fuese poco capaz de aprender”.

En Francia, una investigación publicada en 1983 puso punto final a las discusiones sobre la repitencia. Se trata de un estudio comparativo del desempeño de alumnos repitientes y no repitientes, realizado por Claude Seibel y Jacqueline Levasseur. Estos investigadores tomaron una prueba a chicos de primer grado cerca de la finalización de un año escolar y otra prueba a los mismos chicos dos meses después del comienzo del año lectivo siguiente. A través de la primera prueba, seleccionaron a los alumnos “flojos” en primer grado; la segunda prueba es tomada a todos los alumnos “flojos”, tanto a que habían repetido primero como a los que habían pasado a segundo. El resultado de la comparación es sorprendente: el análisis ítem por ítem pone en evidencia que los alumnos “flojos” que **no** habían repetido muestran avances muy importantes en Lengua y en Matemática -las dos áreas evaluadas-, en tanto que el desempeño de los repitientes queda estancado. Los autores concluyen que **la repitencia es nociva para el aprendizaje.**

A partir de ese momento (1983) y durante varias décadas, el Ministerio de Educación de Francia continuó patrocinando investigaciones sobre los efectos de la repitencia. El último informe que se encuentra en la página del Ministerio es de mayo del 2005 y lleva por título: *“La repitencia en el curso de la escolaridad obligatoria. Nuevos análisis, idénticas constataciones”*. Los investigadores -Olivier Cosnefroy y Thierry Rocher- vuelven a encontrar una y otra vez los mismos resultados en relación con la repitencia – y ya no sólo en primer grado, sino en diferentes momentos de la escolaridad. El índice es elocuente, porque los títulos de los diferentes capítulos que componen el informe son:

- *La repitencia no es equitativa.*
- *La repitencia es ineficaz, tanto desde el punto de vista de los progresos de los alumnos como desde el punto de vista del resultado del sistema educativo.*
- *La repitencia amplifica las desigualdades, afecta negativamente la motivación y la expectativa de éxito de los alumnos y los estigmatiza.*

Veremos a continuación cuáles son las razones que justifican estos títulos.

¿Cómo explican los autores la constatación de que la repitencia no es equitativa?. El argumento esencial es que la decisión de la repitencia se toma sin tener posibilidad de considerar referencias externas al grupo de cada docente. El porcentaje de repitencia es muy diferente en Francia en diferentes regiones en distintos distritos y en distintas escuelas –y lo mismo sucede en la Argentina, basta con mirar las estadísticas-. La decisión de la repitencia normalmente se basa en la relación entre el desempeño de cada alumno y el del conjunto de los alumnos del grupo. Como en Francia se toman sistemáticamente pruebas estandarizadas al final de cada ciclo -es decir al final de quinto grado (que podría considerarse como el último de la primaria), al final del primer ciclo de la secundaria (en tercer año) y al final del último año de secundario-, ellos pudieron hacer una comparación entre el lugar que ocupa cada alumno en la evaluación realizada en las clases y el lugar que ocupa en la evaluación de las pruebas estandarizadas, que son comunes a todas las escuelas. A partir de esta comparación, observaron una diferencia muy fuerte a favor de las pruebas estandarizadas. Muchos alumnos que repiten obtienen en las pruebas resultados mucho mejores que los de otros alumnos que no repiten; muchos chicos que repiten en un grupo no repetirían si estuvieran en otro grupo; muchos chicos que están en un lugar muy bajo del desempeño en ciertos grupos, estarían en un lugar mucho más alto si hubieran sido evaluados por el maestro de otro grupo.

Además, la repitencia es ineficaz desde dos puntos de vista. En primer lugar, desde el punto de vista del progreso de los alumnos en el aprendizaje: diferentes estudios en los que se hizo seguimiento de una misma cohorte de primero a quinto grado -y también de otras cohortes a lo largo de los tres años del primer ciclo de la secundaria-, siempre teniendo en cuenta a los alumnos considerados de desempeño bajo en las pruebas estandarizadas, mostraron que en muchos casos no hay diferencias entre los aprendizajes de repitientes y no repitientes. Es decir que los chicos han perdido -en el sentido estricto de la palabra, porque no aprendieron nada- un año de escolaridad y han quedado estigmatizados para el resto de su vida escolar, como voy a mostrar después.

En segundo lugar, la repitencia es ineficaz también desde el punto de vista de los resultados del conjunto del sistema educativo considerados a la luz de las evaluaciones internacionales. En Finlandia, y en general en los países escandinavos -cuyos resultados en PISA son mostrados como ejemplo de “calidad educativa” cada vez que se toma la prueba-, la repitencia no existe. PISA, como ustedes saben, se toma a todos los chicos de 15 años independientemente de en qué momento de la escolaridad se encuentren. En las investigaciones francesas comparan lo que sucede en Finlandia con lo que sucede en Francia y muestran que, en tanto que en Finlandia todos los chicos de 15 años están en tercer año de la secundaria porque nadie repitió ningún grado, en Francia los chicos de 15 años pueden encontrarse también en primero o segundo año. Cuando consideran solamente los puntajes de los chicos de 15 años que se encuentran en tercer año en Francia, los resultados son equiparables a los de Finlandia. Y esto incluye a los chicos que fueron promovidos a pesar de haber resultado “flojos” y que contaron con una ayuda especializada para que pudieran aprender. Estos últimos alumnos logran muy buenos resultados a los 15 años en PISA.

Por otra parte, cuanto más temprano en la escolaridad se produce la repitencia, más graves son las consecuencias para el aprendizaje. Para el pasaje de primero a segundo grado, nuevos y rigurosos estudios realizados en 2005 mostraron que los repitientes quedan estancados y los que no repiten avanzan considerablemente en el aprendizaje -siempre considerando los chicos que están en los niveles más bajos de las pruebas-. Es por eso que en Francia se decidió hace ya muchos años que en todo el ciclo primario los chicos pueden repetir una única vez. En consecuencia, los maestros de primer grado lo piensan mil veces antes de hacer repetir a un alumno -además de que ya no tienen la

potestad de decidir por sí mismos la repitencia, sino que es una decisión que debe tomarse en la escuela en forma consensuada, consultada con el supervisor y con el consejero pedagógico. Este dispositivo redujo muchísimo la repitencia en Francia a pesar de que hay tantos inmigrantes en la escolaridad primaria cuya lengua materna no es el francés.

Finalmente, según sostiene el último de los títulos del informe del Ministerio de Educación Francés, la repitencia amplifica las desigualdades. Los resultados de pruebas estandarizadas al final de 5to. y 3er. año mostraron que las distancias en el desempeño de repitientes y no repitientes -es decir entre los que están cursando en el año que les corresponde por edad y los que tienen algún año de sobre edad, y controlando todas las otras variables (el origen social, el género, el hecho de estar en ZEP², el trimestre de nacimiento, etc.)- muestran que los efectos negativos de la repitencia para el aprendizaje se incrementan en el curso de la escolaridad, que la repitencia es un factor aún más fuerte que las variables socio-económicas ya que, independientemente de éstas, el retraso escolar opera negativamente sobre el aprendizaje. Los autores del estudio concluyen que la repitencia actúa como un mecanismo de amplificación de las diferencias entre las competencias iniciales de los chicos.

Corroboran también, a través de sus investigaciones, una consecuencia obvia: que la repitencia afecta la autoestima. Por ejemplo, a partir de un estudio realizado por P. Bressoux en 2004, en el cual se analizan los resultados de un cuestionario aplicado al final de 5º grado, se concluye que los alumnos que han repetido tienen tendencia a subestimar su rendimiento escolar real. La precocidad de la repitencia amplifica este efecto. Al final de tercer año de la secundaria, además de la auto-desvalorización, los chicos que han repetido tienen un gran temor al fracaso futuro, y eso afecta sus expectativas no solamente con respecto a la continuidad de estudio sino también al tipo de estudio que van a seguir. En el informe se señala: *“Todo ocurre como si el retraso escolar fuera un componente negativo implícitamente incorporado en la evaluación del docente porque parece que hay una baja de calificaciones notables para los chicos que alguna vez han repetido”*.

² El ZEP es un programa semejante al Programa ZAP (Zona de Acción Prioritaria). C.A.B.A.

Volviendo a las investigaciones brasileras, citaré en primer lugar la realizada por Ani Dutra Coelho da Rocha, quien reseña 702 estudios realizados por encargo del Banco Mundial entre 1971 y 1981 en diversos países de América Latina, de Asia y algunos europeos. Los resultados, que coinciden con otros estudios realizados en Brasil, ponen en evidencia que la repitencia es perjudicial tanto desde el punto de vista económico como desde el punto de vista educativo por las mismas razones que se evidencian en las investigaciones francesas: porque disminuye el grado de eficiencia interna del sistema, porque es un buen predictor de abandono, porque afecta negativamente la igualdad de oportunidades y aumenta los costos de la educación. Además, la repitencia afecta seriamente la autoestima de los alumnos, los estigmatiza y aumenta el riesgo de expulsión del sistema educativo, no logra el supuesto objetivo de aumentar la homogeneidad de los grupos y no contribuye al aprendizaje: al comparar el rendimiento de los repitientes y los alumnos que han sido promovidos automáticamente, se observó –al igual que en Francia- mejor rendimiento en estos últimos.

Según subraya Simmons (1975), “la bibliografía sugiere que las escuelas sirven, en primer lugar, como agencias de acreditación y selección, cuyo trabajo es medir y etiquetar personas, y sólo en segundo lugar como agencias de socialización cuyo trabajo sería cambiar a las personas. Se deduce entonces que la función primaria de la escuela parece ser legitimar la desigualdad”.

Otra investigación –llevada a cabo por Da Silva y otros (2009), en la Universidad Federal de Minas Gerais- tuvo como objetivo evaluar el desempeño de alumnos de los primeros grados de las escuelas públicas (municipales y estatales). Las investigadoras analizaron durante dos años consecutivos, en el marco del Programa de Avaliação do Ciclo Inicial de Alfabetização Proalfa (2008 - 2009), las pruebas de 41.635 alumnos, de los cuales 5484 eran repitientes. El análisis realizado en el segundo año de escolaridad puso en evidencia que aquellos que habían presentado bajo rendimiento ya en 2008 y habían sido promovidos al año siguiente mostraron una evolución mayor en la evaluación aplicada en 2009 que los repitientes. La reiteración de estos resultados constituye una prueba de que la repitencia es una condena a no aprender y muestra que, cuando un alumno repite una vez, tiene mayor chance de volver a repetir que los demás chicos que no repitieron.

A partir de estudios anteriores, Sérgio Costa Ribeiro (1991) ya señalaba, en relación con la repitencia del primer grado: “Cálculos recientes indican que, para Brasil, la probabilidad de aprobar primer grado de un alumno que lo cursa por primera vez es **casi el doble de la probabilidad del que ya es repitente de ese grado**. La repitencia tiende a provocar nuevas repitencias y, muchas veces, desemboca en la exclusión.” En relación con el aumento significativo de las tasas de repitencia en el Nordeste brasileiro, el mismo autor sostiene: “Esta práctica muestra claramente la tragedia y perversidad de nuestro sistema educativo. El primer grado es cursado en por lo menos dos años, **con una crueldad en el medio**: se realiza una evaluación después del primer año, donde se imputa al alumno un fracaso que ya había sido definido a priori por la cultura del sistema educativo.”

En síntesis, tanto las investigaciones francesas como las brasileras muestran que el alumno que repite tiende a reiterar la situación de fracaso en los años siguientes de la vida escolar. Decidir que un niño repite es poner una marca en su destino escolar y, por lo tanto, en su destino como persona. Decidir que un niño repite es también incrementar fuertemente el riesgo de que sea expulsado del sistema educativo.

La llamada “promoción automática”, aunque tiene la ventaja de no penalizar al alumno por su bajo rendimiento, sólo da frutos si es acompañada por acciones que promuevan los aprendizajes esperados. En el Estado de Sao Paulo, la situación comienza a cambiar en 1984, cuando se inicia el Ciclo Básico, que incluye los dos primeros años de la escolaridad. Antes de su implantación, la repitencia del primer año era del 50%; en el primer año de su implementación, cuando todavía no podían haberse concretado en las aulas nuevas formas de enseñar y de aprender, la repitencia bajó en un 10%. ¿Qué muestra este índice? Que, al menos en el período inicial de la escolaridad primaria y en lo relacionado con la alfabetización, acordar a los chicos más tiempo de aprendizaje es suficiente para que algunos no fracasen. La disminución del 10% lograda con el solo hecho de suprimir la posibilidad de reprobación –sin que hubiera sido posible aún mejorar significativamente la enseñanza- muestra que una parte importante de los alumnos sólo precisaba un poco más de tiempo para alfabetizarse y muestra también que la prolongación en el tiempo no es suficiente para que todos los chicos aprendan a leer y escribir convencionalmente.

Es explicable que para algunos chicos sea suficiente con disponer de más tiempo: según sabemos por los estudios psicogenéticos sobre la construcción del sistema de escritura, no todos los chicos llegan a la escuela en el mismo estado de conocimientos sobre la escritura. Por otro lado, nuestras primeras investigaciones didácticas -sobre todo la primera que desarrollamos en Venezuela (1981 a 1983), cuando hicimos una comparación con un grupo testigo que trabajaba con métodos tradicionales- mostraron que, con métodos sintéticos como el silábico, sólo pueden avanzar los chicos que ya están en nivel alfabético cuando entran en primer grado. Para una cierta cantidad de alumnos, aunque la forma en que les enseñan no se vincule para nada con sus conceptualizaciones ni con sus modos de aprender, sólo es necesario un poco más de tiempo. Es seguramente lo que sucede con el 10% de los chicos que, según los datos brasileros, lograron no repetir al implantarse el Ciclo Básico, y por eso fue posible pasar del 50% de repitencia al 40%.

Ahora bien, aumentar el tiempo de la alfabetización no es suficiente para mejorar el destino escolar de todos los niños. Para que las cifras cambiaran sustancialmente, hizo falta que se tomaran muchas otras medidas que están directamente vinculadas con las posibilidades de mejorar el aprendizaje. Quisiera aportar elementos sobre esta cuestión porque, además de armarnos de argumentos para discutir la relevancia de la unidad pedagógica y de las posibilidades de promoción acompañada a lo largo del ciclo escolar primario y más allá de él, me parece importante que podamos ir pensando por cuáles medidas luchar.

Señalo ante todo que la extensión del tiempo disponible para apropiarse del sistema de escritura, si bien tiene la ventaja de no penalizar al alumno por su bajo rendimiento y de permitir que algunos alumnos avancen en su proceso lo suficiente como para no repetir el año siguiente, **sólo da frutos si es acompañada por acciones que promuevan los aprendizajes esperados.** ¿Cuáles son estas acciones?

Entre las medidas que favorecen la continuidad de los aprendizajes, ocupan un lugar importante la constitución de la Unidad Pedagógica, la promoción acompañada a partir de 2º grado y, en Secundaria, el fortalecimiento –sobre todo en los primeros años- de la lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento.

Además, es necesario considerar los resultados de las investigaciones didácticas en alfabetización inicial. Estos resultados –que no es posible desarrollar aquí- muestran claramente que la apropiación del sistema de escritura adquiere sentido para todos los alumnos cuando se realiza en el marco de la formación del lector-escritor, es decir, cuando el objeto de enseñanza no se reduce al sistema de escritura sino que abarca también el lenguaje que se escribe y las prácticas de lectores y escritores.

Para imaginar otras acciones concretas, es interesante apoyarse en el ejemplo del Programa “LER e ESCREVER” que se desarrolla desde hace muchos años en el Estado de San Pablo, con la inspiración constante de Telma Weisz. “Ler e Escrever” articula en realidad cuatro programas:

- Formación continua de formadores, directores y supervisores, con acompañamiento institucional.
- Producción y distribución de materiales para el docente y para los alumnos.
- “Beca alfabetización”, orientado a la formación inicial docente.
- Evaluación interna del Programa (pero exterior a la escuela).

A partir del programa de formación continua de formadores, se creó un cargo que antes no existía: el de coordinador pedagógico por escuela. En todas y cada una de las escuelas del Estado de Sao Paulo hay coordinadores pedagógicos que participan constantemente de este programa de formación, se reúnen una vez por mes, orientan el trabajo alfabetizador en su escuela y envían información al programa central.

La producción y distribución de materiales, tanto para el docente como para los alumnos, es constante. El programa *Beca Alfabetización* –que yo asesoro desde su creación, hace ya varios años- está orientado a la formación inicial docente y participan en él muchas universidades de todo el Estado. Por un lado, se otorga una beca a los estudiantes de magisterio para asistir todos los días al primero o al segundo grado de una escuela primaria del Estado y, por otro lado, se trabaja de manera permanente con los profesores de las universidades que forman a los estudiantes de magisterio en alfabetización. La evaluación del programa es interna, pero es exterior a cada escuela, es decir que se toman puntos de referencia más amplios, se consideran resultados de todas las escuelas y, por lo tanto, se corren menos riesgos de que los resultados dependan del

contexto de cada una de las instituciones -del abanico de posibilidades de desempeño que se da entre los alumnos de cada grupo escolar-.

Las evaluaciones que se realizan todos los años muestran una evolución notable en las posibilidades de los niños de apropiarse del sistema de escritura y de algunos aspectos de la cultura escrita. Ahora no me refiero a que los chicos repitan o no -porque no repiten-, sino que me centro en lo que efectivamente aprenden a partir de las diferentes medidas que se tomaron para mejorar el aprendizaje, en este caso la adquisición de prácticas sociales de lectura y escritura. Cito a Telma Weisz, quien reseña cómo evolucionan los resultados de las evaluaciones tomadas desde 2003 hasta 2011:

Año SARESP	Porcentaje de alumnos que escriben alfabéticamente e lêem com autonomia	Percentual de alunos que não alcançaram as expectativas de aprendizagem	Avanço em relação à avaliação anterior
2003	77,9%	22,1%	
2004	81,7%	18,4%	3,7%
2005	84,5%	15,5%	2,9%
2006
2007	87,4%	12,6%	2,9%
2008	90,2%	9,8%	2,8%
2009	92,6%	7,4%	2,4%
2010	91,9%	8,1%	-0,7
2011	94,7%	5,3%	2,8%

Son datos de SARESP: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de Sao Paulo.

Al leer el cuadro, podemos ver que, en 2003, el 77.8% de los chicos escribían y leían con autonomía al terminar el segundo año de la escolaridad. En 2004, este porcentaje sube al 81.7%, en 2007 alcanza el 87.4%, en 2008 aumenta al 90.2%, en 2010 al 91.9% y en 2011 llega al 94.7%. No tengo las últimas cifras pero sé que está llegando al 100% el porcentaje de chicos que al segundo año escriben alfabéticamente y leen con

autonomía. Como señala Telma Weisz, “Para que un sistema de evaluación tenga sentido es esencial que haya coherencia entre el diseño de los ítems, las situaciones de enseñanza y el modo de comunicar los resultados. Sólo así los resultados de la evaluación adquieren sentido para los docentes y les permiten ajustar sus esfuerzos a las reales necesidades de aprendizaje de los alumnos”. La autora contrapone el sistema de evaluación que diseñado por el Programa a las habituales pruebas estandarizadas que no toman en cuenta cómo se enseña en las escuelas. En San Pablo, las evaluaciones están totalmente engarzadas con las formas de la enseñanza a partir de la articulación del conjunto de programas a los que antes hice referencia.

En Argentina, se han realizado en diversas jurisdicciones –tal como reconoce la Resolución 174- muchos intentos de superar la problemática de la repitencia y la sobreedad. Es el caso, por ejemplo, de los proyectos de aceleración tanto de Ciudad de Buenos Aires como de Provincia de Buenos Aires. Lo que es novedoso y relevante en la Resolución 174 es que se generalizan medidas a nivel nacional y se aspira a producir, partiendo de las experiencias ya existentes, ideas pedagógicas y didácticas que puedan ayudar a mejorar la enseñanza en todos los rincones del país.

Dado que es la transformación en la enseñanza lo que permite a los alumnos avanzar en el aprendizaje, es necesario articular acciones coherentes que aborden al mismo tiempo diferentes planos:

- En el plano de la formación, la formación docente inicial y continua, así como el acompañamiento de directores y supervisores.
- En el trabajo cotidiano de las instituciones: la coordinación pedagógica a nivel de cada escuela, ejercida por alguien que pueda dedicarse enteramente a esta tarea; la creación de espacios de trabajo compartido entre docentes, que hagan posible pensar y repensar la enseñanza, planificar y analizar juntos lo que sucede en las clases, asumir como colectivo escolar el desafío de apropiarse del conocimiento didáctico producido acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura.
- Desde la perspectiva de la investigación didáctica, hay que avanzar en la producción de nuevos conocimientos didácticos que contribuyan a “transformar la diversidad en una ventaja pedagógica” (Ferreiro, 2001).

Un requisito imprescindible para lograr que todos los chicos aprendan es pasar de la monocronía a la policronía: reconocer que no todos aprendemos lo mismo al mismo tiempo y que un aula -como decía Arnaldo Esté, un colega venezolano- es siempre “un conjunto de diversos”. Un obstáculo fuerte para la evaluación, y a veces también para la enseñanza, es que seguimos teniendo una representación de los grupos como si fueran homogéneos, como si la homogeneidad fuera posible. Pero la homogeneidad no existe en ningún grupo escolar. Hay que generar modalidades de trabajo que permitan atender mejor a la diversidad, acercarse más a la perspectiva de los chicos y, en particular, a aquellos que necesitan más apoyo para avanzar. Hay que brindar la mejor enseñanza a quienes más necesitan avanzar en el aprendizaje.

Para terminar, quisiera preguntarme qué podemos tratar de conseguir desde el SUTEBA. Tenemos algunas pistas que ya hemos explorado.

En primer lugar, en el interior de la institución, el trabajo colaborativo entre docentes a cargo de un mismo grado. En este tipo de colaboración tengo mucha experiencia: lo intentamos en la Ciudad de Buenos Aires cuando coordinaba el equipo de prácticas del lenguaje y realizábamos desarrollos curriculares. Es una colaboración que se establece entre los mismos docentes que ya tenemos (siempre que en la escuela hay dos o más secciones del mismo grado). Podemos hacer, al menos un día por semana, reagrupaciones de los chicos de tal manera que alguna o algunas de las docentes puedan dedicarse a enseñar a los chicos que más lo necesitan, mientras otra docente trabaja con un grupo -generalmente mucho más numeroso- con el cual realiza otras actividades que no requieren una intervención tan personalizada.

En segundo lugar, la planificación cooperativa de las actividades y estrategias a poner en práctica, así como la evaluación conjunta de los aprendizajes de los chicos y la reorientación de la planificación. Por todo nuestro trabajo de investigación, en general y en SUTEBA en particular³, estamos muy convencidos de que discutir con los compañeros problemas de la enseñanza y del aprendizaje es una manera fundamental de repensar lo que el sentido común -o lo que está naturalizado en la escuela- nos lleva a hacer muchas veces sin haber podido tener el tiempo de sentarnos a pensarlo y, sobre

³“*Leer para aprender historia*”. Investigación colaborativa protagonizada por equipos de docentes. Por Delia Lerner y colaboración de Beatriz Aisenberg, Fernando Martínez, Graciela Solari y Liliana Rossi. SUTEBA. Próxima publicación.

todo, a coordinar nuestro punto de vista con los puntos de vista de los demás. La evaluación conjunta de los aprendizajes, el solo hecho de que los chicos, en esta redistribución de los grados de vez en cuando o alguna vez por semana, tengan posibilidad de interactuar con otro maestro en algún momento, ya es en sí mismo importante porque son dos miradas que posiblemente se coordinen en relación con ese chico y porque él ya tiene posibilidades de mostrarse de manera diferente según el tipo de relación que entabla con el otro. Todo esto contribuye a salir de la centración en el propio punto de vista, que es tan difícil superar. Cuanto más podamos coordinar nuestras ideas con las de los otros, más posibilidades tendremos de evitar o de disminuir la arbitrariedad de nuestras decisiones.

Es también esencial la colaboración del personal directivo con los docentes, incluso para trabajar con los chicos en los grupos cuando eso hace falta, porque si tenemos treinta o más alumnos, no es posible que un docente solo resuelva la situación. No quiero decir que no es posible en ningún momento, no es posible en aquellos momentos de la jornada escolar en los que necesitamos hacer una intervención más personalizada con algunos chicos. Por otro lado, está claro en SUTEBA –no estoy diciendo ninguna novedad- que hay que luchar por la creación de nuevos puestos de trabajo, tomando como referencia algunas experiencias que ya existen como la pareja pedagógica o el trabajo de *Maestro más Maestro* en la ciudad de Buenos Aires, considerando que es importante que en la escuela –quizá no se pueda enseña en cada grado- pero que en la escuela haya uno o dos docentes más que puedan ayudar a diferentes maestros en diferentes momentos a personalizar la enseñanza con algunos grupitos de chicos.

Finalmente, me parece imprescindible crear tiempo para pensar y estudiar juntos. Generar horarios comunes en el interior de cada institución –aún en la situación actualmente existente- y, por supuesto, luchar para conseguir tiempos suplementarios de trabajo conjunto para pensar, para estudiar, para planificar, para analizar lo que estamos haciendo.

Referencias bibliográficas

Chevallard, Yves (2002): La transposición didáctica. Editorial Aique. Buenos Aires. (Publicación original en francés en 1985).

Cosnefroy, Olivier y Thierry Rocher (2005): *Le redoublement au tours de la scolarité obligatoire. Nouvelles analyses, mêmes constats*. Dossier n° 166 Ministerio de Educación Nacional, de la Enseñanza superior y de la Investigación. Dirección de Evaluación y Prospectiva. Francia.

Costa Ribeiro, Sergio (1991): *A pedagogia da repetência*. Estudos Avaliação, vol.5 no.12 São Paulo. May/Agosto.

Da Silva, Vania C., Juliana de Lucena Ruas Riani, Tufi Machado Soares (2009): *Repetir ou progredir? Uma análise da eficiência da repetência nas escolas públicas de Minas Gerais*. Universidad Federal de Minas Gerais.

Dutra Coelho da Rocha, Any (1983): *Contribuição das revisões de pesquisa internacionais ao tema da evasão e repetência no primeiro grau*. Cadernos de Pesquisa.

Ferreiro, Emilia (2001): *Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia*, en Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Goigoux, Roland (2007): *Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants*, en *Éducation et didactique* – vol. 1 – N° 3. Presses Universitaires de Rennes.

Seibel, Claude et Jacqueline Levasseur (2007): *Les effets nocifs du redoublement précoce*. Audition au Haut Conseil de l'Éducation. Francia.

Simmons, J. (1975): *How effective is schooling and promoting learning? A review of the research*. Staff working paper n° 200. Washington D.C. The World Bank (citado por Any Dutra de Coelho).

Terigi, Flavia (2013): “*El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía*”, en Frigerio, G. y G. Dicker: Educación: saberes alterados. Editorial Paidós.

Weisz, Telma (2010): *Formação, avaliação e políticas públicas*, en *Lectura y Vida* – Año 31 – n° 4. Buenos Aires.