



DOCUMENTO BASE DEL PROYECTO

ESTRATEGIAS
Y MATERIALES PEDAGÓGICOS PARA LA
retención escolar

Ministerio de Educación,
Ciencia y Tecnología



Organización de los Estados Americanos
Agencia Interamericana para la
Cooperación y el Desarrollo [AICD]





DOCUMENTO BASE DEL PROYECTO

ESTRATEGIAS
Y MATERIALES PEDAGÓGICOS PARA LA
retención escolar



La versión inicial de este documento fue elaborada en el año 2002. Durante 2003, se revisó y modificó el texto, sobre la base de los aportes y sugerencias de los países que participaron en la Primera Reunión Técnica Multilateral, llevada a cabo en el marco del proyecto “Convocatoria de estrategias pedagógicas y materiales pedagógicos para la Retención Escolar, en la sede del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, los días 6 y 7 de octubre de 2003.

Indice

3

I. Propósitos del documento	3
II. Aproximación a un problema complejo: el fracaso escolar	5
II.1. La problemática en América Latina.	6
II.2. Explicaciones sobre la producción del fracaso escolar masivo	9
II.3. La complejidad del problema	12
III. Del fracaso escolar a las estrategias de retención educativa	17
III.1. Certezas e incertidumbres en torno a las políticas de retención.	17
III.2. Antecedentes de políticas compensatorias en América Latina	19
III.3. Las escuelas y sus estrategias de retención	20
IV. Propósitos del Proyecto OEA	23
IV.1. Características de las acciones relevadas en las instituciones educativas de la región	24
V. Caracterización de la convocatoria	29
V.1. Propósitos de la convocatoria.	29
V.2. ¿Qué experiencias narrar?	30
V.3. Requisitos y criterios para la presentación de las experiencias	32
V.4. Beneficios para las instituciones	34
VI. Desarrollo de las acciones	35
VI.1. Metodología de la convocatoria	35
VI.2. Conformación del banco de experiencias	36
VI.3. Capacitación	37
Anexo 1: Estructura de las experiencias a presentar	39
Bibliografía	41

I. Propósitos del documento

El presente documento tiene como propósito promover el análisis y la reflexión en el ámbito de los sistemas educativos de los países de la región y en las instituciones educativas sobre las acciones tendientes a favorecer la retención escolar, a los efectos de:

- Abordar la problemática del fracaso escolar a través del fortalecimiento de procesos y estrategias pedagógicas que se desarrollan en el ámbito escolar orientadas a la disminución de la repitencia, la deserción y la sobreedad en contextos desfavorecidos.
- Recuperar y promover el intercambio de experiencias realizadas con adolescentes, que aborden la problemática de la retención escolar entre las instituciones educativas y los países involucrados (Argentina, Chile, Colombia, México, Paraguay, Perú y Uruguay).

II- Aproximación a un problema complejo: el fracaso escolar

El incremento de las tasas de escolarización producidas en los países de la región como resultado de las reformas efectuadas en la década de los 90, ha sido un importante logro en la estrategia de inclusión. No obstante la elevada cobertura del ciclo básico y la expansión del ciclo secundario en muchos países de Latinoamérica, los esfuerzos no han sido suficientes para crear una cultura de integración y de retención de niños y adolescentes en la escuela.

Así, la repitencia, la sobreedad, el alto índice de inasistencias y el bajo nivel de aprendizaje de los contenidos básicos se acumulan a lo largo de la trayectoria escolar de muchos niños y adolescentes latinoamericanos. La exclusión de la educación o una educación de menor calidad, transforma al sistema educativo en una fuerza que favorece la reproducción de las desigualdades, acentuando las situaciones de desventaja con las que numerosos niños y adolescentes llegan a la escuela.

A partir de la definición de equidad educativa dada en la Segunda Cumbre de las Américas (1998): "(...) *la creación de condiciones para que toda la población tenga la oportunidad de recibir servicios educativos con calidad, reduciendo de manera apreciable los efectos que se derivan de la desigualdad social y económica, la discapacidad, la discriminación étnica, cultural y de género*", se puede afirmar que un componente central de la calidad es la equidad. En nuestra región, América Latina, equidad y calidad están indisolublemente ligadas una a la otra. Sólo es posible mejorar la calidad con políticas de equidad y sólo mejorará la equidad centrando la atención y los recursos en posibilitar aprendizajes de calidad.

La situación de inequidad educativa que padecen vastos sectores de la población es uno de los problemas sociales más graves y complejos. Es grave por su magnitud y sus consecuencias; es complejo por la multiplicidad e interacción de los factores que se conjugan en su

producción. En este sentido, la educación no puede ser uniforme, debiendo preverse diferentes acciones y estrategias para lograr objetivos educativos de calidad. La igualdad de oportunidades se logra cuando todos los alumnos alcanzan resultados de aprendizaje equivalentes. Para alcanzar esta meta, es necesario una oferta educativa no homogeneizante en las formas, pero sí, en cuanto a la pertinencia social y académica de los saberes a transmitir.

II.1. La problemática en América Latina

El análisis de los indicadores educativos en la región muestra comportamientos afines en cuanto a cobertura, permanencia y situaciones de fracaso escolar. En la mayor parte de los países latinoamericanos las políticas educativas implementadas en la década de los noventa han contribuido al logro de un alto índice de cobertura de la educación básica (educación primaria) y en menor medida, del nivel secundario. El esfuerzo de la región se ha centrado en la extensión de los años de estudio obligatorio, los mismos oscilan entre 6 y 11 años.

Del análisis de datos extraídos del Proyecto Regional de Indicadores Educativos de la Cumbre de las Américas (2001), se advierte que en la región no existen problemas graves de acceso a primer año de la escolaridad básica. El hecho que la tasa bruta esté por sobre el 100 por ciento -situación que se da en la gran mayoría de los países de la región- señala que los sistemas educativos tienen capacidad para recibir a todos los niños en edad oficial, es decir, existen docentes e infraestructura disponible para atender a los niños de acuerdo a la edad en que deben cursar. Sin embargo, este mismo estudio señala la gran heterogeneidad en la edad de ingreso al sistema educativo, distinta a la establecida como norma. De igual modo, no garantiza que los alumnos permanezcan y egresen en el tiempo y forma establecidos por el nivel.

Pese a los datos referidos a la igualdad de acceso, subsisten grandes deficiencias y retrasos en materia educativa: abandono temprano del nivel primario/básico, altos índices de repitencia y especial-

mente de deserción, de un gran número de adolescentes del nivel de escolarización media.

El problema central de los sistemas educativos latinoamericanos es la escasa capacidad de retención de niños y particularmente de jóvenes. La información disponible indica que actualmente cerca del 37% de los adolescentes latinoamericanos entre 15 y 19 años de edad abandonan la escuela a lo largo del ciclo escolar, y casi la mitad de ellos lo hacen tempranamente, antes de completar los años de obligatoriedad. En varios países la mayor parte de la deserción se produce durante el transcurso del primer y segundo año de la enseñanza media (Espíndola, E. y León, A: 2002).

La falta de ofertas educativas alternativas que contemplen las particularidades de las poblaciones juveniles del ámbito rural conlleva a que el abandono en el nivel medio sea más pronunciado en las instituciones de ese contexto que en las escuelas urbanas de todos los países.

En el documento elaborado por OEA - IIPE UNESCO (2002) se afirma: *"Un fenómeno que se verifica, por ejemplo en el caso argentino y el mexicano, es que a partir de la mayor retención de los adolescentes en la escuela se produce una postergación del momento de abandono, sin que ello implique un aumento significativo en las tasas de egreso del nivel medio."*

Los sistemas educativos de la región comparten que la referencia a la problemática del fracaso escolar implica apuntar específicamente a situaciones reiteradas de repitencia, sobreedad, bajo rendimiento y/o abandono temporario. Estos fenómenos vinculados entre sí en forma interdependiente, son desencadenantes del abandono definitivo de la escuela.

Las constantes repeticiones de cursos son una causa inmediata de la deserción, ya que éstas provocan sobreedad, la cual determina una diferencia creciente entre la edad del repetidor y sus compañeros, quien en ocasiones termina por abandonar la escuela, sin que el sistema haya realizado esfuerzos por evitarlo (Conde: 2002).



Es poco usual que el retiro anticipado escolar de los niños y jóvenes latinoamericanos sea un evento inesperado. En general, se manifiesta como una cadena de hechos que paulatinamente incrementan la posibilidad de abandono. En este sentido, las inasistencias reiteradas, el bajo rendimiento y la repitencia se constituyen en señales de riesgo de abandono escolar.

La **repitencia** es un fenómeno de postergación en la trayectoria escolar del alumno, motivado por la no aprobación de las instancias de promoción. Para el joven implica volver a transitar, del principio al final, por un camino ya recorrido. La falta de logro de los aprendizajes estimados para un grado determinado en el marco del currículo prescripto, es la "causa observable" del fenómeno de la repitencia.

Asociado al fenómeno de la repitencia, aparece la **sobreedad**, consecuencia de las reiteradas alteraciones en el inicio tardío o en el recorrido que el alumno realiza al interior del sistema educativo. En virtud de las reiteraciones que el alumno realiza de las instancias formales establecidas por el sistema, la sobreedad puede ser simple (hasta 2 años) o avanzada (más de 2 años). Ambas condicionan las potencialidades del alumno para aprender, porque, por un lado representa una situación de estigmatización con respecto a sus pares y por otro, una falta de adecuación por parte de las instituciones educativas, que por lo general, no cuentan con estrategias diferenciadas para responder a esta problemática.

Otra situación que afecta la trayectoria de los alumnos son las **interrupciones** de la escolaridad en diferentes momentos del año lectivo, motivadas por razones de trabajo, de salud o de decepción con la escuela (bajas calificaciones, dificultades de convivencia, etc.). Un comportamiento igualmente de riesgo es el **abandono** interanual, que opera en aquellos alumnos que interrumpen su itinerario, habiendo completado un ciclo lectivo sin inscribirse en el siguiente.

En virtud del énfasis puesto en el análisis de los factores asociados al fracaso, se puede hablar de **abandono o de expulsión**, según se carguen las responsabilidades en el alumno -o su familia- o en el siste-



ma y las escuelas. El abandono escolar es el gran fracaso del sistema educativo y de las instituciones.

Las razones de la repitencia, como la de otras situaciones que caracterizan al fracaso escolar, son múltiples y obedecen a diversos factores que se refuerzan mutuamente. Sin embargo, la magnitud y contundencia de estas problemáticas implican una mirada atenta y crítica sobre las determinaciones y decisiones de los sistemas educativos y sobre las condiciones que las escuelas generan para que todos completen su trayectoria educativa en tiempo y forma.

Un niño o un joven que se va de la escuela es un ciudadano en el que se acentúa la restricción de sus oportunidades de vida. Y un sistema educativo que tiene altos niveles de deserción o que registra numerosas situaciones de fracasos reiterados en sus alumnos, es un sistema que presenta fallas y que no logra dar repuestas sociales para todos los niños y jóvenes. En este sentido, los estados de la región deberán garantizar la discusión y reflexión de esta problemática en dos planos: por un lado, en el del redireccionamiento de las políticas educativas que tiendan a la inclusión de niños y jóvenes en el sistema y, por el otro, en la promoción de la participación directa de las instituciones del sistema, las escuelas, por ser el contexto clave de producción de conocimientos para repensar y reflexionar sobre este grave problema.

II.2. Explicaciones sobre la producción del fracaso escolar masivo

El fracaso escolar masivo es una problemática compleja, resultado de la articulación de un conjunto de factores de diferente origen. Su abordaje requiere una mirada integral, ya que no sólo intervienen múltiples variables sino que además, las relaciones entre ellas no pueden explicarse por razonamientos lineales de relación causa-efecto. La constatación de que el abandono escolar es mucho más frecuente en los estratos de bajos ingresos económicos no constituye, por sí misma, la explicación de un fenómeno que responde a múltiples circunstancias, muchas de las cuales se asocian a la escasez de recursos



materiales del hogar, pero otras se relacionan con factores intraescolares, y sobre todo, con la interacción entre ambos.

La complejidad de este problema hace referencia a los múltiples variables que lo constituyen, alguno de los cuales son originados por factores exógenos a la escuela que pueden incidir en el aprendizaje de los estudiantes (IIPE-UNESCO, 2002). Un análisis integral del tema implica no desconocer la presencia de esos factores, sobre todo en un contexto regional de gran incremento de la pobreza, la desocupación y la exclusión social que padecen gran parte de los niños y jóvenes de América Latina. Sin embargo, en este documento interesa poner la mirada sobre los factores endógenos al sistema educativo que están asociados a las insuficiencias del mismo, con el propósito de diseñar acciones tendientes a ofrecer algunas respuestas.

Entre los factores endógenos, aparecen aquellos que son ajenos a la responsabilidad directa de la escuela: el financiamiento educativo, la estructura del sistema educativo, la articulación con otros órdenes de gobierno, el grado de descentralización, la situación de los docentes -en cuanto a formación, actualización y condiciones laborales; las decisiones de política curricular, etc. Asimismo existen otros que dependen directamente de las decisiones que se toman en los establecimientos escolares: las prácticas pedagógicas, las propuestas didácticas de las instituciones, la valoración y expectativas respecto del aprendizaje de los alumnos.

La escuela, como ámbito en el que se consolidan relaciones sociales, vínculos y procesos de comunicación, opera como una institución social e histórica que cotidianamente construye conocimientos, significados y prácticas. Los docentes se constituyen en actores centrales en la configuración cotidiana de esas prácticas y en la apropiación y circulación de discursos que intentan explicar, en este caso, el fenómeno del éxito o fracaso de los estudiantes. Por otra parte, los discursos psicoeducativos o sociológicos circulantes a lo largo de la historia han contribuido a reforzar o instalar ciertas miradas o enfoques explicativos. De allí que dentro de la escuela convivan diferentes posiciones y visiones, algunas acríicas, otras reparadoras y otras más críticas sobre las acciones que la propia escuela produce.



Prima con frecuencia la construcción de hipótesis que culpabilizan a la estructura familiar, a las formas o condiciones de vida que portan los sujetos educativos que sufren estas situaciones. Estas concepciones operan, en ocasiones, como prejuicios más que como conocimiento de la comunidad en la que intervienen, y de ellas pueden derivarse condicionamientos estigmatizantes hacia las capacidades y potencialidades de los alumnos.

En el ámbito académico existen estudios que han indagado sobre las representaciones que portan los docentes frente a las posibilidades de éxito o fracaso escolar de sus alumnos, concluyendo en que las expectativas de logro o fracaso que tienen los docentes respecto a sus alumnos incide en el desempeño de éstos.

Algunos docentes construyen conceptos negativos sobre las habilidades de los estudiantes que presentan otros tiempos y ritmos para la adquisición de aprendizajes y en consecuencia limitan la atención que les brindan, mientras que una mayor atención les ayudaría a mejorar su situación académica (Díaz Sánchez: 1999; Schmelkes, S.: 1997). Las expectativas de los docentes suelen estar influenciadas por el origen social de sus alumnos y pueden condicionar no sólo lo que el docente haga con ellos sino en la opinión que el propio alumno se forma de sí mismo.

Cuando un alumno se percibe como hábil, estará más estimulado y sus esfuerzos serán mayores. Las bajas expectativas son producto de una autopercepción negativa respecto de sus habilidades y saberes adquiridos. La falta de confianza en sí mismo afecta la autoestima y termina por condicionar las posibilidades de aprender.

Para los docentes, el permanente análisis y develamiento de las posiciones sobre este problema junto a otros colegas y actores del sistema educativo se convierte en un paso necesario para reflexionar y consolidar estrategias pedagógicas que apunten a retener a los alumnos.



II.3. La complejidad del problema

La diversidad socioeconómica y las diferencias étnicas, culturales, de género que caracterizan a las sociedades se encuentran presentes en las instituciones educativas y contribuyen a definir las posiciones con las que cada alumno llega a la escuela.

No se trata, ante esta situación, de establecer diferencias en los contenidos que los sistemas educativos han determinado en un largo proceso de consenso social. Pero resulta necesario diseñar estrategias y espacios de enseñanza diversos que contemplen las numerosas realidades por las que atraviesan los alumnos: jóvenes que trabajan, adolescentes embarazadas, jóvenes pertenecientes a comunidades alejadas que tienen dificultades para acceder a instituciones de nivel medio, son parte de una realidad diversa a la que el sistema escolar debe brindar respuestas pertinentes.

Estas condiciones, aunque no dependen de la institución escolar, pueden operar en algunos alumnos como obstáculos para aprender. Sin embargo, la escuela, a través de la implementación de un amplio abanico de propuestas, puede contribuir a que los alumnos logren los aprendizajes necesarios, más allá de las condiciones particulares de cada uno. Las investigaciones actuales coinciden en que los factores socioeconómicos, las diferencias culturales y sociales influyen pero no determinan el fracaso escolar.

La cultura de origen

Las pautas y experiencias culturales adquiridas en el contexto familiar y comunitario constituyen el capital social y cultural con el que los alumnos ingresan a la escuela. Para algunos de ellos la escuela opera como ámbito de continuidad, pero para otros, la dinámica de la cultura escolar resulta distante de sus experiencias de vida. En ocasiones, las prácticas escolares niegan validez al capital cultural con el que llegan los jóvenes a la escuela, desvalorizando los saberes que traen de su contexto. En estos casos, la distancia existente entre lo que la escuela ofrece y la realidad de los jóvenes y sus requerimientos, favorece el desaliento, desinterés y puede generar abandono.



Por el contrario, existen prácticas escolares que logran propiciar condiciones educativas adecuadas a las diversas demandas y necesidades de los jóvenes, favoreciendo aprendizajes que les resulten significativos, propiciando el juicio crítico y proponiendo instancias de reflexión e intercambio sobre la realidad en los diferentes ámbitos en que se desenvuelven. De este modo, contribuyen al ejercicio efectivo del derecho a una educación de calidad, fortaleciendo la identidad de los alumnos, respetando las diferencias y promoviendo un mejor desarrollo de su escolaridad.

El trabajo infantil o juvenil

El trabajo infantil y adolescente además de representar una situación de ilegalidad constituye para los sujetos educativos una dificultad que deben sortear cotidianamente. El tiempo dedicado al estudio y su asistencia regular a clase, se ven en varias ocasiones afectadas.

Considerando esta situación que viven numerosos niños y adolescentes, algunas escuelas han logrado organizar una propuesta adecuada (preparación de materiales de estudio para recuperar los contenidos de las clases a las que se han ausentado, consultorías, revisión de los modos de evaluación tradicionales, etc.), posibilitando que los jóvenes alcancen resultados muy satisfactorios. Atender una población escolar conformada por jóvenes que trabajan implica para la escuela implementar estrategias diferentes de las convencionales, flexibles y posibles de ser cumplidas, aprovechando al máximo el tiempo en la escuela y capitalizando los saberes que el trabajo les aporta.

El origen étnico

El origen étnico de los jóvenes es una dimensión que configura la heterogeneidad que debe considerar la escuela. En muchos países de la región la poca pertinencia y la baja calidad de la educación que reciben los jóvenes de distintos origen étnico generan condiciones que alientan el abandono por parte de los alumnos (Conde, 2002). Pertenecer a una comunidad étnica determinada supone, en muchos casos, una condición de inequidad social y educativa. Los jóvenes indígenas, los jóvenes de color, etc. enfrentan en la escuela la discriminación de sus pares y, en ocasiones, de sus docentes. No encuentran un espacio para compartir lo propio con los otros, hablar su propia lengua, resultándoles más difícil encontrar un sentido a lo que aprenden.



En algunos países de la región, la multiplicidad de etnias configura un panorama de interculturalidad que muchas veces no es exhaustivamente abarcado por la escuela. En esta diversidad actúan factores sociales, demográficos y culturales específicos: por ejemplo, las diferencias ligadas a la comunicación en contextos de educación rural (que suelen incluir distintos dialectos aún dentro de una misma población) y los problemas de las etnias en contextos urbanos (reemplazo de la lengua de origen por la imposición de la lengua estándar, adaptación a los patrones culturales dominantes y pérdida de la cultura de origen, formas de hibridación cultural ineficaces, etc.). El abordaje de esta multiplicidad supone el desarrollo de una serie de estrategias específicas de enseñanza.

En el diseño e implementación de ofertas educativas basadas en la lengua materna, que gradualmente incorporan la segunda lengua (oficial) y que incluyen contenidos interculturales, generan mejores condiciones para aprender. La educación intercultural bilingüe desarrollada en varios de los países de la región es un importante avance en el reconocimiento de las diferencias culturales y la pertinencia de la oferta educativa.

Las diferencias de género

En la región, la inequidad asociada al género aún incide en el desarrollo de la escolaridad, principalmente en la población indígena y rural. La desigualdad en las oportunidades de acceso no sólo obedece a factores económicos sino que también está asociada a factores culturales -como el matrimonio y maternidad tempranos-, al escaso valor que muestran algunos padres respecto de la educación de las hijas y a la menor remuneración que perciben las mujeres por su trabajo, que resta importancia al esfuerzo para estudiar¹. En un entorno familiar con escasez de recursos, generalmente se opta por concentrar los esfuerzos en la escolaridad de los hijos varones.

Este modo de comportamiento familiar y cultural demanda acciones

¹ Según el BID-1998, en algunos países como Bolivia, Brasil, la diferencia remunerativa entre géneros supera el 30% mientras que en Paraguay, Perú, Uruguay y Argentina no llega al 10%.

diferenciadas en la retención de las niñas de contextos desfavorecidos, principalmente en zonas rurales con población indígena.

El contexto de exclusión

El contexto de exclusión en el que viven gran parte de los jóvenes puede operar como un factor de riesgo para su itinerario escolar. Sin embargo existen investigaciones (Conde, 2002) que muestran que a pesar de las condiciones de vida desfavorables, los jóvenes encuentran en la escuela un modo de salir adelante. Hay suficientes evidencias de escuelas de contextos muy desfavorables que han encontrado estrategias atractivas y pertinentes a los intereses de estos grupos, recuperando sus saberes, logrando resultados alentadores y potenciando sus capacidades de recuperación frente a condiciones adversas.



III- Del fracaso escolar a las estrategias de retención

III.1. Certezas e incertidumbres en torno a las políticas de retención

La retención escolar es entendida como la capacidad que tiene el sistema educativo para lograr la permanencia de los alumnos en las aulas, garantizando la terminación de ciclos y niveles en los tiempos previstos y asegurando el dominio de las competencias y conocimientos correspondientes. Por tanto, la inclusión y permanencia de los adolescentes y jóvenes en la escuela es un reto de los sistemas educativos, pero es indudable que el grado de complejidad que implica, abriga la necesidad de instalar un fuerte debate acerca de las certezas e incertidumbres existentes al respecto.

¿Retener a costa de bajar los estándares de calidad?

Es inconveniente que la proporción de alumnos repetidores y los índices de deserción escolar disminuya a costa de disminuir los logros en los niveles de aprendizaje. Las estrategias pedagógicas serán auspiciosas en la medida en que los logros educativos sean de calidad y equivalentes para el conjunto de alumnos.

¿Repetir o compensar?

Este debate tiene varias aristas que analizar. Por un lado, la discusión gira en torno de la conveniencia o no de repetir, del impacto en términos positivos o negativos sobre el itinerario escolar de un alumno. Algunas investigaciones (Ferreiro, 1989; Myers, 1995) sostienen los efectos perversos de la "repetición del curso" sobre el futuro escolar de un alumno, sobre todo en los primeros años de la escolaridad de cada nivel. La sensación de frustración que provoca el hecho de tener que repetir, de rezagarse respecto de su grupo de pares del que se siente perteneciente, el lugar estigmatizante que suele atribuirse al "repetidor", operan como un factor difícil de sortear por el alumno e impactan sobre las expectativas de esfuerzo que él mismo pueda poner en juego en

el futuro. En la escuela secundaria, la repitencia en los dos primeros años genera alto riesgo de abandono definitivo de la escuela.

Por otro lado, las prácticas institucionales en general no se organizan en torno a retener al repetidor. En la escuela secundaria, en la que la aprobación es por asignatura, si el alumno debe repetir, las prácticas instituidas, tanto explícitas como implícitas, apuntan a "sacarse de encima" al alumno repetidor. Son escasas las escuelas que reciben a sus repetidores y más escasas aún, las que ofrecen propuestas diferenciadas para ellos.

¿La diferenciación de las ofertas puede profundizar las desigualdades?

La tipificación de los alumnos en subgrupos sobre la base de la pertenencia social, territorios, turnos a los que concurren, estructura del hogar, barrio, tipo de vivienda, etc., pueden estigmatizar y configurar profecías de fracaso o bajo rendimiento que se tornan en autocumplidas. Esta tipificación, que se traduce en la implementación de estrategias diferentes, puede generar también expectativas de aprendizajes de menor calidad para los grupos más vulnerables. Esto puede conducir, a una mayor diferenciación entre los grupos sociales, legitimada vía certificados.

¿Modificar la estructura del modelo escolar gradual?

En diversos países existen experiencias de escuelas no graduadas (o multigraduadas) para el nivel básico. En general se plantean objetivos y contenidos por ciclos de dos o tres años de duración, lo que permite dar respuesta a niños con diferentes ritmos y niveles de aprendizajes. Dado que los objetivos no son directamente evaluables, los profesores son los responsables de establecer criterios de evaluación para identificar el tipo y grado de aprendizaje logrado por los alumnos en relación con los contenidos de las diferentes áreas. Esto plantea problemas en la práctica, porque los profesores están acostumbrados a modelos curriculares en los que se establece en forma muy concreta y cerrada, lo que los alumnos tienen que hacer o saber en cada curso escolar.



Este modelo quiebra la lógica de ordenamiento de los contenidos según criterios cronológicos generales para hacerlo en virtud de otros criterios lógicos más centrados en los avances y la evolución individual. En este modelo, la promoción de un bloque a otro depende del grado de madurez y avance de cada alumno en particular, el que puede ser promovido en cualquier momento del año sin considerar el calendario escolar.

Si bien estas experiencias parecen operar como estructuras más flexibles para la atención de los grupos con otras necesidades de tiempos y ritmos de aprendizaje, son, sin embargo, ambiguas, ya que corren el riesgo de ahondar las diferencias sociales promoviendo modelos organizacionales para sectores pobres por debajo de la estructura igualitaria tradicional del sistema y generando dualidades institucionales.

La toma de posición sobre estos temas en los que hay posturas contradictorias y falta de investigación empírica sistemática, se torna en una exigencia, en primer lugar para las áreas de decisión de política educativa y en segundo término para las escuelas.

III.2. Antecedentes de políticas compensatorias en América Latina

De las políticas educativas en Latinoamérica es necesario rescatar los programas de naturaleza compensatoria implementados que, en general, procuran focalizar su acción en poblaciones más pobres.

Programas emblemáticos en el sentido de favorecer la permanencia y/o la prevención del fracaso escolar son Escuela Nueva en Colombia; el Programa de las 900 Escuelas, Liceo para Todos, El Proyecto Enlaces, Programa Sence- Indap en Chile; Las Escuelas Fe y Alegría, promovidas por acuerdos entre la Iglesia Católica y el Estado con niños de áreas urbano marginales de Bolivia, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú y Venezuela; el Programa Todos los niños pueden aprender, Programa de formación para el trabajo (Foro Juvenil) de Uruguay; el Programa de Descentralización Administrativa de Paraguay; el Programa de Capacitación Laboral en Perú; el



Programa Abatir El Rezago Educativo (PARE), Educación Posprimaria Rural (Conafe), Programa de Participación de las Asociaciones de Padres de Familia en la Gestión Escolar en México; Programa de Políticas Compensatorias, Extensión de la Obligatoriedad en el Contexto Rural; Proyectos Escolares en Red ; Escuela Para Jóvenes en Argentina. Si bien la enumeración no es exhaustiva, da cuenta de proyectos que han tratado la temática.

III.3 Las escuelas y sus estrategias de retención

En los países de América Latina, a pesar de las recurrentes crisis sociales y económicas por las que se atraviesa, la escuela sigue siendo el espacio clave para la conformación de sociedades democráticas y para la integración social.

La identidad de la escuela, su "razón de ser" pasa por lograr que los jóvenes aprendan lo que tienen que aprender, en el momento oportuno (Bravslavsky, C., 2000). El rol que la escuela cumple en la distribución de los conocimientos necesarios para la vida social y laboral, le otorga centralidad. Además, los jóvenes, según diversas investigaciones, ven en ella un lugar de pertenencia donde ensayan estrategias personales para no salir de la institución y sólo luego de acumular fracasos reiterados deciden abandonarla (Secretaría de Educación-GCBA: 2001).

Los hallazgos de los últimos quince años refuerzan la tesis de que una buena experiencia educativa contrarresta las dificultades del contexto social de adolescentes y jóvenes. El diseño y ejecución de acciones de retención desde la escuela implica reconocer que la incidencia de factores externos, sólo se vuelven determinantes cuando se enfrentan a una situación escolar homogeneizante que no considera las particularidades y necesidades de la población escolar, sino que sólo espera la adaptación del alumno a su normativa y prácticas.

Asumir estrategias que apunten a retener a los estudiantes supone un compromiso con la trayectoria escolar de cada uno de los alum-



nos, entendida ésta como el recorrido personal a transitar en el continuo de niveles y ciclos de la estructura educativa, que produce a su vez consecuencias cognitivas, legales, afectivas y socioeconómicas en la constitución de su identidad.

Son numerosas las escuelas que cotidianamente trabajan para desarrollar "buenas prácticas de enseñanza"; conociendo los puntos de partida de sus alumnos, promoviendo prácticas de participación, reconstruyendo lazos sociales y la igualdad de oportunidades. Estas instituciones proponen y generan experiencias escolares significativas y placenteras y de esta forma intentan evitar la deserción y la autolimitación de muchos jóvenes para seguir estudiando.

Simultáneamente, estas escuelas ofrecen respuestas más puntuales a los alumnos que están rezagados o en situaciones difíciles para completar su trayectoria escolar. Desarrollan de este modo acciones que se han denominado de carácter "reparatorio", "acciones compensatorias" o "acciones remediales", de acuerdo a los países. Por ejemplo: propuestas de autoaprendizaje sostenidas por materiales didácticos; más tiempo de permanencia en la escuela; tutorías; apoyos de docentes especializados en recuperación, más acompañamiento por parte de otros actores, (departamentos de orientación psicopedagógica); propuestas "diferentes" para los alumnos que deban repetir un curso (que eviten cursar más de lo mismo); implementación de alternativas no convencionales con apoyo externo, como pasantías de los alumnos más avanzados de los profesorados; acompañamiento de los pares (los más avanzados ayudan, con tiempo extra, a sus compañeros), etc.

El desafío consiste en lograr que, a largo plazo, las acciones de carácter "reparatorio", "compensatorio" o "remedial" disminuyan en forma notoria.

La creación de políticas educativas tendientes a aumentar los índices de retención escolar no puede gestarse sin el aporte efectivo de las escuelas que en forma constante buscan -a veces a partir de programas o proyectos nacionales o locales- dar respuesta a estos problemas.



Existen en nuestra región numerosas experiencias de retención que pueden ser un verdadero insumo para otras instituciones de similares características, como así también pueden contribuir a la creación de acciones generales de política educativa.

IV - Propósitos del Proyecto OEA

Uno de los propósitos de este proyecto es recuperar experiencias institucionales, de trabajo en el aula y/o comunitarias, que muestren que se pueden diseñar y ejecutar acciones que mejoren sustancialmente la retención y las condiciones de aprendizaje de los alumnos de los sectores más desfavorecidos. Se requiere que las experiencias que las escuelas presenten hayan surgido de un proceso de construcción colectiva, en el que el equipo docente identificó y priorizó problemas y necesidades.

Las escuelas en las que la mayoría de los jóvenes aprenden, pueden **compartir las dificultades y las alternativas de solución con otras escuelas**. La generación de ámbitos para este intercambio es un desafío para la escuela pero especialmente para la supervisión y otros estamentos de conducción del sistema. Hay experiencias relevantes en las que, a partir de la participación en estos espacios, las escuelas implementan estrategias de colaboración, tanto para la elaboración y análisis de diagnósticos como para la búsqueda de soluciones, se visitan unas a otras y hasta proponen articulaciones pedagógico-didácticas cuando los alumnos pasan de un nivel a otro. El trabajo de escuelas que se articulan curricularmente para evitar que los alumnos sientan un quiebre cuando pasan de un nivel a otro, es una experiencia que, en algunos contextos, ha dado muy buenos resultados. En la misma línea se inscriben las acciones conjuntas entre las escuelas y los Institutos de Formación Docente (IFD).

En este sentido, propiciar el trabajo colaborativo puede contribuir a encontrar soluciones entre distintas instituciones educativas, realizando aportes desde perspectivas diferentes y complementarias en cuanto a conocimientos, experiencias y formación, desde una relación de horizontalidad.

IV.1. Características de las acciones relevadas en las instituciones educativas de la región

Las metas a alcanzar por esta convocatoria giran en torno a recuperar experiencias que promueven la retención y la disminución del fracaso escolar. A la vez, por medio de la reflexión y sistematización escrita, se busca promover procesos de fortalecimiento de las instituciones educativas que han realizado dichas experiencias, fomentar la creación de ámbitos interescuelas como espacios de discusión y coordinación de estrategias y acciones similares, potenciar recursos existentes y facilitar la construcción de visiones consensuadas.

Las siguientes consideraciones surgen del análisis del comportamiento de escuelas que, en nuestro contexto, han logrado alcanzar buenos logros de aprendizajes para todos sus alumnos. A los fines ilustrativos se presentan algunas estrategias desarrolladas por instituciones educativas en el marco de la implementación de programas y proyectos nacionales o locales.

Las acciones desarrolladas por las instituciones educativas de los países participantes, que han impactado en la retención escolar, pueden presentarse de acuerdo a distintas dimensiones. Cabe consignar que este relevamiento no es exhaustivo y se presenta para ilustrar el tipo de acciones que podrían incluirse en esta convocatoria. No se pretende ofrecer recetas o modelos, sino sólo presentar un abanico de ideas que promueva los procesos de reflexión-acción en las escuelas. Las acciones pueden agruparse, por ejemplo, de la siguiente manera:

Acciones destinadas a facilitar la integración del alumnado con alto índice de ausentismo, con incorporación tardía o que asiste en forma irregular a la escuela.

- Experiencia de escuelas de alternancia, en las que el alumno cumple etapas formativas en la escuela y también con su familia a través del desarrollo de planes de búsqueda, indagación y visitas a la familia.



- Padres o grupos de alumnos que realizan seguimiento y control del ausentismo, indagando causas, buscando alternativas consensuadas con la familia del alumno con alto índice de ausentismo y firma de actas compromiso.

Acciones destinadas a motivar la participación de los alumnos y sus familias en la escuela.

- Desarrollo de talleres literarios, de ciencias, radio, video, bailes regionales, etc...
- Microprogramas radiales de entretenimiento e información en los que trabajan contenidos curriculares, mientras se brinda a la población un canal de comunicación para la difusión de temas e interés.
- Microemprendimientos productivos. Ejemplos: huertas, elaboración de productos típicos, etc.
- Talleres y grupos de reflexión optativos y rotativos de acuerdo a los intereses e inquietudes tendientes a la formación para la autogestión por parte de los alumnos.
- Desarrollo de actividades recreativas y deportivas.

Acciones destinadas a mejorar la integración de la escuela con su entorno y el mundo laboral, especialmente referidas a la relación e intervención conjunta con otras organizaciones e instituciones.

- Experiencias de servicio comunitario solidario como forma de tomar contacto con las necesidades de su comunidad y de prepararse para trabajar a través del esfuerzo propio y la ayuda mutua.
- Talleres que incorporan actividades productivas predominantes en la zona o región en que está inserta la escuela.
- Pasantías dentro o fuera de la escuela. Dentro de la institución para el desarrollo de tareas administrativas, de arreglo de los recursos didácticos e infraestructura, de biblioteca. Fuera de la escuela en convenio con organizaciones, instituciones, empresas, comercios. Estas acciones constituyen una oportunidad para la orientación vocacional, el desarrollo de actitudes responsables y solidarias, y al mismo tiempo de enriquecimiento de los procesos de aprendizaje de los alumnos.



- Trabajo en red con distintas organizaciones e instituciones del medio: municipios, organizaciones no gubernamentales, centros de salud y hospitales, iglesias, etc.

Acciones destinadas a favorecer la comunicación entre alumnos y profesores para mejorar la convivencia en la escuela

- Organización de centros de estudiantes que focalicen su accionar en el aprendizaje de los estudiantes.
- Elaboración conjunta entre profesores, padres y alumnos de normas de convivencia.
- Proyectos de mediación escolar para la resolución de conflictos.

Acciones de gestión curricular-institucional

- Acuerdos entre los docentes de los distintos años de estudio, tendientes a articular la secuenciación de contenidos, las estrategias de enseñanza y los criterios de evaluación y promoción. Este proceso institucional evita el quiebre que sufren los alumnos y facilita a su vez, que los docentes asuman responsabilidades sobre las expectativas de aprendizaje de cada año escolar.
- Definición de prioridades pedagógicas institucionales, es decir, establecimiento de pisos básicos de aprendizaje que todos los alumnos deben alcanzar para acreditar un año, un ciclo o un nivel. Es conveniente que estos acuerdos sean construidos en conjunto, respetados por todos los docentes y conocidos por los padres y alumnos.
- Proyectos para la generación de instancias de apoyo entre pares de modo de influir en el desarrollo de competencias sociales que predisponen y ayudan al aprendizaje. La promoción del aprendizaje cooperativo se desarrolla a través de estrategias como: a) la conformación de los grupos en forma heterogénea (alumnos más avanzados comparten el grupo con compañeros más rezagados), b) la promoción de la responsabilidad individual (si bien trabajan juntos, cada uno tiene que alcanzar los mismos aprendizajes).
- Alternativas no convencionales en cuanto a trayectos escolares

para los alumnos que deben recurrir, a través de monitores (alumnos avanzados y alumnos de profesorado) y el acompañamiento de los pares (completamiento de carpetas, ayudas para el acceso a la información a través de diversos recursos, etc.).

- Apoyo académico desarrollado por alumnos del profesorado, padres, profesores especialmente designados durante el ciclo lectivo, destinado a aquellos alumnos que por diversas circunstancias adeudan asignaturas de un año a otro o para alcanzar la certificación del nivel.
- Proyectos de orientación y tutoría basados en la reflexión individual y grupal sobre los propios procesos, sus facilidades, las dificultades para aprender, para la convivencia, el replanteo del accionar, etc. con el objeto de apuntalar el desarrollo de la autoestima en el ámbito del respeto por las diferencias y asumiendo responsabilidades. Este tipo de planes no se desarrollaron en forma yuxtapuesta, sino de modo integrado a las actividades escolares habituales.
- Estrategias de elaboración y articulación con otras instituciones a fin de pensar, repensar y redireccionar las acciones emprendidas en conjunto o de modo individual.
- Flexibilización de tiempos a cargo de los equipos docentes a través de la planificación horaria móvil en la semana, en la quincena y en el mes, priorizando su uso en alguna asignatura o temática. Reorganización de períodos específicos para el desarrollo de actividades de compensación educativa durante el año.
- Flexibilización del espacio y de los agrupamientos: a) clases compartidas con alumnos de la misma institución y con alumnos de escuelas cercanas. b) desdoblamiento de grupos para el trabajo en áreas instrumentales básicas.
- Trabajo en redes para reflexionar, al interior del equipo docente de un curso o grupo de alumnos, en torno a los problemas que afectan el aprendizaje de ese grupo.
- Talleres de reflexión y autoperfeccionamiento docente. Con capacitación de acuerdo al requerimiento de los equipos docentes.
- Elaboración de guías de autoaprendizaje elaboradas en conjunto, probadas y revisadas por el equipo docente o entre instituciones con el objeto de garantizar coherencia y progresividad en el



itinerario escolar. Luego de la aplicación de las guías, las experiencias señalan la conveniencia de incorporar instancias de reflexión conjunta con el alumnado, con el objeto de analizar las actividades realizadas. Estas guías proponen actividades para el trabajo en grupo, en forma individual o con la familia.

- Conformación de un banco de guías de autoaprendizaje (institucional o interinstitucional) que consiste en un archivo de todo el material utilizado, el cual es continuamente compartido, enriquecido y actualizado.
- Incorporación de diversos recursos (bibliografía, recursos audiovisuales, calculadoras, computadoras, etc.) para la resolución de guías de aprendizaje.
- Plan de seguimiento del avance en el aprendizaje de cada alumno y del grupo con el objeto de plantear estrategias unificadas en el proceso de enseñanza aprendizaje a través de la toma de acuerdos de las acciones a implementar.
- Integración del trabajo de diversas asignaturas a través del trabajo en las competencias básicas.
- Oferta de materias optativas.
- Apoyos individuales dentro del aula, especialmente dirigidas a los alumnos con buen nivel de integración y que presentan dificultades de aprendizaje de carácter transitorio, que se focalizan en las áreas básicas y en los contenidos considerados prioritarios. Los apoyos individuales fuera del aula de referencia del alumno son transitorios y utilizados cuando otras medidas se hayan agotado.
- Implementación de programas de enriquecimiento instrumental, del lenguaje, lectura, orientación, técnicas de trabajo intelectual, etc.



V- Caracterización de la convocatoria a la recuperación de experiencias

V.1. Propósitos del llamado

Son innumerables las experiencias que han desarrollado las instituciones educativas con el objeto de retener a sus alumnos y promover aprendizajes de calidad. Estas propuestas muy raramente llegan a ser de conocimiento público, dado el escaso espacio que habitualmente el sistema destina al intercambio entre sus instituciones y a las dificultades de las escuelas para sistematizar por escrito las experiencias y difundirlas.

La sistematización y difusión de experiencias relevantes en cuanto a propuestas institucionales de retención es clave para promover estas políticas en el sistema educativo. Son las mismas instituciones las que, a partir de la reflexión sobre esta problemática, han abierto y recorrido caminos para enfrentar el problema y por tanto, se estima fundamental darlos a conocer.

Este llamado tiene como propósito que las escuelas que han desarrollado experiencias relevantes en relación con la retención escolar, puedan presentarlas con el fin de difundirlas en el conjunto del sistema educativo conformando un banco de experiencias que se constituya en punto de referencia para el accionar de otras escuelas.

Por tanto los objetivos son:

- a) *Recuperar experiencias que promuevan la retención y permanencia de los adolescentes y jóvenes de entre 12 y 17 años de edad.*
- b) *Conformar un banco de experiencias.*
- c) *Implementar instancias de capacitación desarrolladas en las escuelas seleccionadas y destinadas a fortalecer los procesos y estrategias pedagógicas, mediante la capacitación para la escritura de la sistematización de la experiencia, su reflexión y evaluación y su posterior difusión.*

V.2. ¿Qué experiencias narrar?

Se buscará recuperar experiencias que hayan estado orientadas a revertir específicamente situaciones de repitencia, sobreedad, abandono escolar, ausencias reiteradas y bajos niveles académicos.

Las acciones de retención que hayan desarrollado y desarrollen las escuelas pueden estar orientadas a:

Promover la participación: Las investigaciones sobre las acciones de retención relevantes señalan que cuando los beneficiarios (alumnos y padres) participan en el diseño de las estrategias de retención, los resultados son mejores. Motivar y generar condiciones para la participación de los padres en aspectos que aparentan ser sólo atribución exclusiva de la escuela, contribuye a que ellos valoren a la escuela, colaboren con el docente, sigan los progresos y obstáculos de sus hijos y puedan acompañarlos mejor. Cuando los padres comprenden la importancia de los contenidos que sus hijos aprenden en la escuela, cuentan con elementos para apoyarlos y se involucran en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Experiencias desarrolladas en México muestran que las escuelas mejoran sus resultados cuando la comunidad asume que la escuela es suya, que es un derecho de todos contar con educación de calidad y que por lo tanto tienen la facultad de exigir un buen servicio así como la obligación de colaborar (Conde: 2002).

El interés y la participación de los alumnos en las escuelas medias es un requisito indispensable para el diseño de estrategias de retención. Es necesario promover la participación, tanto en las instancias de clase como en todas aquellas acciones en las que el alumno es el destinatario. Está ampliamente demostrado que la construcción de los aprendizajes efectivos no puede lograrse con actitudes pasivas por parte del alumno. Acuerdos de convivencia, acciones de colaboración mutua, estrategias de atención destinadas a los compañeros rezagados, etc., forman parte del posible menú de opciones. Por otro lado, la participación y promoción en actividades comunitarias, deportivas, recreativas, centros de estudiantes, en las que ellos encuentren un

lugar, generan un sentido de pertenencia a la escuela a la vez que promueven climas institucionales propicios para mejores aprendizajes.

La participación de otros miembros de la comunidad permite alcanzar significatividad cultural y pertinencia en la oferta educativa, al recuperar la cultura comunitaria, facilitar el reconocimiento de su diversidad y reconocer la interculturalidad. Estas alianzas permiten además, constituir redes con otras instituciones de la comunidad a fin de articular otras acciones.

Reconstruir y reforzar lazos sociales: la segregación social es uno de los problemas más persistentes en la mayoría de los sistemas educativos de la región. Las segmentaciones que a veces el mismo sistema produce -escuelas para pobres/escuelas para ricos- contribuyen a incrementar esta segregación. Este desafío no puede ser atendido sólo por la escuela, ya que requiere de políticas educativas que atiendan específicamente este problema, cambiando normas de distribución de los alumnos, localización de las escuelas, etc. No obstante, la escuela puede contribuir a disminuir la segregación, tanto con acciones internas, como agrupamiento de los alumnos en los turnos y cursos considerando y manteniendo la heterogeneidad, así como generando estrategias de intercambio con otras escuelas. Por otro lado, supone que la escuela trabaje las diferencias a fin de que se valoren y generen experiencias positivas de cooperación entre grupos diversos.

Reconocer las diferencias: Estas acciones deben orientarse hacia la valoración y comprensión de las diferencias en la convivencia. Asimismo, en contextos en los que las diferencias de género operan como factores de incidencia en el itinerario de los alumnos, las escuelas podrán proponer acciones de atención específica focalizadas en el género de mayor riesgo: las mujeres en zonas rurales con población predominantemente indígena; los varones en zonas urbano -marginales, etc.

Favorecer la igualdad de oportunidades: la igualdad de oportunidades educativas supone que todos los alumnos tengan, formal y legalmente, las mismas posibilidades educativas concretas. Para las políticas educativas esto se traduce en generar las condiciones para ga-



rantizar a todos estas posibilidades. Para la escuela, implica, en primer lugar, reconocer, aceptar y valorar las diferencias y en consecuencia, diseñar acciones para que todos sus alumnos alcancen los aprendizajes programados.

Las escuelas podrán narrar experiencias que hayan desarrollado para todos los alumnos con el propósito de mejorar las prácticas pedagógicas y garantizar la continuidad de sus trayectorias escolares. Por ejemplo: contemplando las diferencias en los tiempos, ritmos y estrategias de aprendizaje, diversificando propuestas pedagógicas, articulando ciclos y niveles, proponiendo diferentes modos de organización, promoviendo intercambios con la comunidad, etc.

Otra opción es la narración de experiencias que se hayan implementado específicamente para algunos alumnos que atraviesan situaciones de mayor riesgo de abandono escolar, con altos niveles de sobreedad, que adeuden numerosas asignaturas o que sean repetidores.

V.3. Requisitos y criterios para la presentación de las experiencias

Este llamado busca **recuperar las experiencias de retención desarrolladas o que estén implementándose actualmente en las escuelas**. Considerando que se propone seleccionar algunas escuelas, se requiere que las experiencias propuestas se organicen alrededor de una estructura de presentación que facilite este proceso.

Se espera que las experiencias presentadas consideren:

- El problema: como una necesidad identificada en relación con el nivel de logros de aprendizaje de los alumnos, en el marco de sus principios y convicciones y de sus rasgos de identidad.
- La reflexión conjunta: en la cual se confrontan, por una parte, las necesidades y, por otra, los medios para satisfacerlas.
- Los propósitos.
- Los caminos recorridos para alcanzarlos: las acciones concretas, la distribución de responsabilidades entre los participantes, la organización propuesta.

- El compromiso de cada uno de los miembros involucrados y de la organización conjunta de las actividades que realizaron o realizan.
- La evaluación permanente, confrontando el trabajo realizado con el proyectado y analizando también el proceso de realización con sus avances y retrocesos.
- Otro nivel de análisis es el significado de la experiencia para su comunidad educativa.

Es necesario que se haga referencia en la descripción a:

- **Los ámbitos de desarrollo:** Las experiencias deberían explicitar los diversos ámbitos y proyecciones de su experiencia: comunitario, institucional o áulico.
- **La participación de todos los actores que intervinieron en la experiencia.** Es conveniente que el grupo responsable de escribir la experiencia incluya a todos los integrantes de la comunidad educativa que han participado o estén participando
- **La articulación con otras instituciones.** Es conveniente describir las formas en que otras instituciones han colaborado o participado en la experiencia. Por ejemplo la articulación con un instituto de formación docente (u otras instituciones dedicadas a la formación docente) puede haberse concretado de dos modos alternativos: previo a la elaboración del proyecto, a fin de diseñar acciones conjuntas o durante su ejecución. En este caso, es importante que se explicita el motivo de la asociación (asistencia técnica, seguimiento y evaluación, etc.).

En el marco de esta articulación con un Instituto de Formación docente, Universidad u otro organismo se pueden incluir las acciones que realizaron: asistencia técnica en formas de instancias de capacitación y/o consultoría sobre problemas/aspectos específicos que aportaron.



V.4. Beneficios para las instituciones

Las escuelas seleccionadas podrán acceder a la capacitación específica que fortalezca los procesos institucionales destinados a retener a los alumnos y a la capacitación para la sistematización y difusión de las experiencias.

Los equipos responsables de cada país, de acuerdo a las especificidades de sus sistemas educativos, definirán los criterios y requisitos que deberán cumplir los certificados que acreditarán la participación de las instituciones y los docentes en el presente proyecto, como así también, la correspondiente a la capacitación para la sistematización escrita de la experiencia que reciban los equipos docentes involucrados. Cada país deberá revisar y establecer la factibilidad de afectar alguna línea de financiamiento específica que incentive la participación y garantice el desarrollo y evaluación de las experiencias propuestas.



VI- Desarrollo de las acciones

VI.1 Metodología de la convocatoria

Los ministerios nacionales, de acuerdo a las especificidades de cada país, definirán el alcance de la convocatoria:

- a) **Llamado abierto:** si la opción es que puedan participar todas las instituciones que hayan desarrollado experiencias relacionadas con la elaboración de estrategias pedagógicas y materiales didácticos para favorecer la retención de niños y jóvenes de la correspondiente franja etárea.
- b) **Llamado restringido:** si la decisión es que participen sólo aquellas instituciones que hayan desarrollado experiencias en el marco de programas nacionales o sub-nacionales relacionados con la elaboración de estrategias pedagógicas y materiales didácticos para favorecer la retención de niños y jóvenes de la correspondiente franja etárea.

En el primer caso, es preciso generar las condiciones para que la publicación del llamado se realice en los medios de mayor circulación a fin de que se garantice el conocimiento por parte de todas las instituciones. En el segundo caso, y dependiendo del nivel de conocimiento de las experiencias en curso o de los problemas institucionales relacionados con la problemática, las convocatorias podrán ser más particularizadas. Se sugiere que los responsables definan claramente las condiciones o requisitos que deberán cumplir escuelas que podrán participar de este proyecto.

Dadas las características de la temática abordada por la convocatoria, más allá de ser abierta o restringida debería definir un **criterio focalizado de elección**, que privilegie a aquellas instituciones que presentan altos índices de fracaso, que atienden a poblaciones en riesgo y que hayan desarrollado o desarrollen experiencias superadoras.

Para la **difusión de la convocatoria**, es importante que los equipos nacionales de cada país participante garanticen que la información

respecto de los formatos de presentación de las experiencias institucionales, la conformación de los jurados de selección y los procedimientos, metodologías e instrumentos de evaluación con los que serán seleccionados, quede claramente explicitado.

Asimismo, es importante para la gestión de cada sistema educativo y para dar cumplimiento al derecho a información por parte de cada institución educativa, que más allá de los instrumentos de comunicación que defina utilizar cada equipo nacional, se otorgue **amplia participación a todos los actores involucrados en el sistema** (ministerios provinciales, jurisdicciones, supervisores, etc.) a fin de fortalecer la difusión y estimular la presentación de las instituciones educativas.

En los casos en los que corresponda -según la organización político-administrativa de cada país- es conveniente dar participación a los responsables jurisdiccionales en el proceso de selección y en las actividades previstas para las escuelas ya que si las mismas dependen de niveles sub-nacionales, serán estos los responsables de contribuir al sostenimiento de las actividades en el tiempo.

Es indispensable definir tiempos y plazos de presentación y comunicación de los resultados de la evaluación. En este punto se sugiere comunicar la conformación de la comisión evaluadora y los mecanismos por los cuales las escuelas que así lo requieran podrán acceder a la información sobre los resultados de la presentación de las propuestas. Es importante que la convocatoria garantice la confidencialidad sobre los resultados de las evaluaciones. Se estima conveniente aclarar si el equipo de evaluación tendrá facultades para requerir mayor información a las instituciones participantes.

VI.2. Conformación del banco de experiencias

Los países miembros deberían procurar la configuración de un sistema de normas comunes para la caracterización de los proyectos con el objeto de contribuir a la conformación de una **base de datos internacional** que permita combinar los bancos de experiencias locales. La



conformación de una base de datos compartida por todos los países participantes sería un insumo de importancia para el análisis de las experiencias por parte de los tomadores de decisiones en materia educativa de cada país. Dicha base de datos podría ser utilizada para seleccionar experiencias de características diversas e incorporarlas en los procesos de construcción de conocimiento para la toma de decisiones, de capacitación de equipos técnicos, e incluso, de elaboración de materiales para el uso por parte de los actores de cada sistema educativo. Adecuadamente configurada, una base de datos de estas características, se constituiría en un producto cuya utilidad excedería ampliamente los marcos temporales y territoriales que delimitan este proyecto.

Los **bancos de experiencias nacionales**, podrían articularse sobre la base de patrones comunes y ponerse a disposición del público tanto en forma impresa como a través de Internet, facilitando el acceso a las experiencias a todas las escuelas de cada uno de los países y del resto de Latinoamérica. Debería explorarse la posibilidad de llevar adelante un *proyecto de investigación coordinado entre todos los países* miembro a partir de la selección de un conjunto de experiencias en cada contexto nacional, que contribuya a producir conocimiento sobre los alcances y los límites de estas experiencias, así como los factores contextuales e institucionales que facilitan u obstruyen su desarrollo.

VI.3. Capacitación

Las escuelas cuyas experiencias hayan sido seleccionadas recibirán capacitación específica para el fortalecimiento del desarrollo de los mismos. Cada país definirá las modalidades y contenidos de la capacitación. Se considera conveniente generar entre los países participantes circuitos de intercambio de información sobre las experiencias de capacitación.

Para la elaboración de material de capacitación se sugiere, una vez efectuada la selección de las experiencias:

- *Diseñar un plan de capacitación de equipos técnicos subnacionales* que integre este proyecto pero exceda sus límites –consi-



derando el desarrollo actual o futuro de otras iniciativas en la temática—. La conformación y consolidación de equipos técnicos resulta indispensable para dar continuidad a las iniciativas más allá de las fluctuaciones del financiamiento internacional y las formas puntuales de intervención del Estado nacional.

- *Confeccionar módulos de capacitación de acuerdo a los ejes temáticos de la convocatoria* y la sistematización de las experiencias que apuntan a esos ejes. Dicho material podrá, además de sistematizar las experiencias, avanzar en conceptualizaciones sobre el eje temático y en otras propuestas que fortalezcan a las instituciones seleccionadas y sirvan de insumos a otras escuelas que viven situaciones similares.

Estructura de las experiencias a presentar

Los criterios para la selección y evaluación de las experiencias será diseñado por cada país de acuerdo a las decisiones que se asuman sobre este proceso de selección.

Para la conformación del banco de experiencias internacional, resulta necesario establecer acuerdos básicos sobre la presentación de las experiencias de los países participantes.

- La presentación no deberá exceder las 50 páginas (tamaño del papel: A4 y tamaño de fuente: 12 puntos, interlineado 1,5).
- La información aportada debe ser concisa y a la vez suficiente para explicar claramente la propuesta y facilitar su análisis por parte de la comisión evaluadora.
- La memoria descriptiva de las estrategias desarrolladas por las instituciones educativas deberá incluir:

A- Datos de la Institución

- Nivel, número y nombre.
- Domicilio.
- País/ Provincia/ Región / Municipio
- Teléfono, dirección de correo electrónico y/o alternativas para dejar mensajes.
- Ámbito y modalidades de la Institución, turno/s, matrícula total, número de divisiones o secciones.
- Planta funcional (consignar la cantidad): Directivos, docentes y no docentes.
- Autoridades: consignar apellido, nombre, documento, teléfono.

B- Datos de identificación de la experiencia

- Título: que refleje el contenido de la experiencia.
- Tipo de propuesta: Institucional o interinstitucional.
- Instituciones participantes: Número y nombre de cada una.
- Coordinador responsable: Nombre completo y cargo que desempeña.
- Participantes: consignar nombre y cargo de quienes han comprometido su participación en la elaboración y ejecución de la experiencia.

C- Encuadre de la propuesta

Breve presentación de la institución educativa señalando las iniciativas que ha tomado históricamente para atender a la retención educativa. Análisis explicativo y delimitación e identificación del problema. Considerar las tres dimensiones (institucional, áulica y comunitaria) a las que pueden atender las acciones.

D- Sugerencias para la narración

- **Fundamentación y antecedentes:** describir con precisión las razones pedagógicas que justificaron la experiencia.
- **Objetivos:** enunciar los objetivos que se han propuesto al iniciar la experiencia.
- **Destinatarios:** identificar y describir a quiénes están o estuvieron dirigidas las acciones.
- **Formulación del problema:** hacer especial referencia al problema detectado institucionalmente y que se pretendió abordar.
- **Estrategias desarrolladas:** Indicar las actividades desarrolladas como así también su duración. Finalmente, referir concretamente los recursos materiales, técnicos y humanos que se necesitaron para el desarrollo de las actividades.
- **Sustentabilidad pedagógica de la propuesta en el tiempo:** describir en qué medida la experiencia iniciada se instaló en las prácticas cotidianas de la institución. En este punto es importante señalar los obstáculos que se presentaron y las reformulaciones realizadas con el objeto de resguardar la sustentabilidad de las acciones.

Es conveniente que se incorporen las sugerencias acerca de la factibilidad de difundir las propuestas a otras instituciones con problemáticas similares. Es importante señalar las dificultades encontradas de modo de reconstruir las situaciones de la vida cotidiana que obstaculizaron o potenciaron las experiencias. Describir sucintamente las reformulaciones que se realizaron a partir del proceso de evaluación y reflexión conjunta.



Bibliografía

- Antelo, E; Abramowski, A. (2000): El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina, Rosario, Homo Sapiens.
- Baquero, R. Y Terigi, F. (1997) "Repensando o fracasso escolar pela perspectiva psicoeducativa" en: Abramowicz, A. y Moll, J. (orgs.): Para além do fracasso escolar. Papirus editora.
- Braslavsky, C. (2000). Una Escuela para la Sociedad del Conocimiento. Conferencia Encuentro de Inspectores Teatro de la Plata, Buenos Aires.
- Banco Interamericano De Desarrollo (1998). América Latina frente a la Diversidad. Washington DC.
- Castorina, J. A. Y Kaplan, C. (1997) "Representaciones sociales y trayectorias educativas. Una relación problemática" en: Revista Educacao e Realidade. Escola de Posgraduacao en Educacao, Porto Alegre, Brasil. Universidad Federal Río Grande do Sul. V.22,2, 187-202.
- CEPAL (2002). Panorama Social en América Latina 2001- 2002. Santiago de Chile, Naciones Unidas.
- Conde, S. (2002) Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la reprobación y la sobreadad en las escuelas de contextos desfavorecidos. (Caso México). Consejo Nacional de Fomento Educativo. Distrito Federal. México
- Diaz Sanchez, J (1999) "La relación Docente -alumno en la Escuela Secundaria: de la Exclusión al Fracaso Escolar", en V Congreso Nacional de Investigación Educativa - Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Dubet, François Y Danilo Martuccelli (1998): En la escuela: Sociología de la experiencia escolar, Buenos Aires, Losada.
- Duschatzky, S. (1999): La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Buenos Aires. Pados
- Elichiry, N. (1985) "Población escolar en situaciones de riesgo: acceso a los sistemas de atención" (Estudios de los Gabinetes Psicológicos) Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y Escuela de Salud Publica de la Facultad de Buenos Aires.
 - (1990) Fracaso Escolar: Estudio etnográfico y cognitivo. Informe de Investigación Proyecto UBACYT. Facultad de Psicología. Universidad de Bs. As.

- Espínola, E Y León, A. (2002). "Educación y Conocimiento: Una Nueva Mirada. La Deserción Escolar en América Latina: Un Tema Prioritario para la Agenda Regional", en: Revista Iberoamericana de Educación. OEI, Nº 30.
- Feijoó, María Del Carmen (2002). Equidad Social y Educación en los Años '90. IIPE- Unesco, Buenos Aires.
- Ferreiro, Emilia (coord.) (1989) Los Hijos del Analfabetismo. Propuestas para la Alfabetización en América Latina. México. Siglo XXI editores.
- Filmus, D.; Kaplan, C. y otros (2001) Cada Vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Buenos Aires. Santillana.
- Frigerio, G. (1992) "Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en la Argentina". En Propuesta Educativa, Año 4, Nº6.
- Frigerio, G. (1987) Fracaso escolar y sectores populares en Argentina. Serie Documentos e Informes de Investigación, No. 57, Buenos Aires, FLACSO.
- Gobierno De La Ciudad De Buenos Aires (2000): "La escuela media desde la perspectiva de los alumnos", Dirección General de Planeamiento, Secretaría de Educación.
- Gobierno De La Provincia De Mendoza, Dirección General de Escuelas. Programa Escuela Creativa (1995). Resolución Nº 1744/95 Mendoza, Argentina.
- Katzman, R. (1999) "Marginalidad e integración social en Uruguay" en CARPIO J, Novakovsky, L., compiladores De igual a Igual. El desafío del Estado ante los nuevos problemas sociales. Fondo de Cultura Económica, FLACSO, SIEMPRO. Buenos Aires 1999.
- Sacristán, G. y Pérez Gómez, A. (1992) Comprender y Transformar la Enseñanza. Madrid, Morata.
- Jacinto, C. Y Caillods, F. (2000) Los programas de mejoramiento de la equidad educativa en América Latina. Tensiones, lecciones e interrogantes (versión preliminar) IIPE-UNESCO
- Kaplan, C. (1995) "Concepciones de inteligencia en el trabajo docente. Notas críticas sobre el determinismo biológico en contextos neoconservadores". En: Revista Versiones. Programa "La UBA y los Profesores Secundarios". Secretaría de Extensión Universita-

ria/UBA. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.

- Kessler, G. (2002), "La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y profesores en las escuelas medias de Buenos Aires", Versión preliminar para la discusión, Buenos Aires, IIPE/Unesco.
- Kit, Irene (2002). Estudio sobre Repitencia en el Sistema Educativo de la Provincia de Misiones. Resumen Ejecutivo. Banco Mundial, Provincia de Misiones.
- Marchesi, A. (2000). "Un sistema de indicadores de desigualdad educativa", en: Revista Iberoamericana de Educación. OEI, N °23
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1998) Coordinación Nacional del Plan Social Educativo. Requisitos para la continuidad del Proyecto en la Escuela. Proyecto: Estímulo a las iniciativas institucionales. Bs. As., Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
 - (1997) Cuadernillo: Una educación para todos: Retención Escolar.
 - (1998) Experiencias para la retención escolar .Escritos pedagógicos. Revista "Ida y Vuelta".
 - (1999) Línea de Financiamiento de Proyectos Innovadores. Programa de Reformas e Inversiones en el Sector Educación. Cd-Rom.
- Morduchowicz, A. (2000). "Equidad del Gasto Educativo: Viejas Desigualdades, Diferentes Perspectivas" en: Revista Iberoamericana de Educación. OEI, N °23
- Mc Dermott, R. (2001) "La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje". En Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto. Chaiklin S. y Lave J. (comps.) Amorrortu. Bs.As.
- Myers, Robert (1995) "Repetición Escolar. Estudio de Caso de Escuelas Rurales en el Estado de Oaxaca, México" en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Volumen XXV, N° 3. Centro de Estudios Educativos. México.
- OEA - IIPE Unesco (2001). Estrategias Sistemáticas de Atención a la Deserción. LA Repitencia y la Sobreedad en Escuelas de Contextos Desfavorecidos Etapa 2: los estudios de país. Guía de trabajo para investigadores. Buenos Aires.
 - (2002). Estrategias Sistemáticas de Atención a la Deserción. LA Repitencia y la Sobreedad en Escuelas de Contextos Desfavorecidos. Documento de Integración. Versión para la Discusión. Buenos Aires.
 - (2003) Estrategias Estrategias Sistemáticas de Atención a la De-



serción. La Repitencia y la Sobreedad en Escuelas de Contextos Desfavorecidos. Documento de Integración: Un balance de los años 90 en la Argentina. Buenos Aires

- Perrenoud, Philippe (1990) Construcción del Éxito y Fracaso Escolar. Morata. Madrid.
- Rockwell, Elsie (1997) "La dinámica cultural en la escuela" En: Amelia Álvarez (Ed) Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vigotski en la educación. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje
- Reimers Arias, Fernando (2000) "Educación, Desigualdad y Opciones de Política Educativa en América Latina en el Siglo XXI" en: Revista Iberoamericana de Educación. OEI, N°23. Mayo-Agosto, 21-50.
- Reimers, F. (1999), "Las oportunidades educativas de los pobres a finales del siglo XX", en Perspectivas, Revista Trimestral de Educación Comparada, Vol. XXIX, Nro. 4, 535-548.
- Rivero, José (1999) "Educación y Pobreza: Políticas, Estrategias y Desafíos" en: Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. OEA- Ministerio de Cultura República Argentina Año XI, N° 32.
- Roggi, Luis (2001) "Educación y Pobreza" en: Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, OEA- Ministerio de Cultura y Educación, República Argentina, Año XIII, N°36.
- Sacristán, G. (1997) La transición a la educación secundaria España. Morata
- Sacristán, G. (2000) La educación obligatoria: su sentido educativo y social. Morata
- Sandoval Flores, Etelvina (2000a) La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes, México, Plaza y Valdés Editores.
- Schmelkes, S. (1997) La Calidad de la Educación Primaria. Un Estudio de Caso. México, Secretaría de Educación Pública.
- Skliar, C. (2002) ¿Y si el otro no estuviera ahí? Buenos Aires. Miño y Dávila
- Segunda Cumbre De Las Américas (1998). Plan de Acción Suscripto por los Jefes de Estado y de Gobierno Asistentes a la Segunda Cumbre de las Américas.
- Segunda Cumbre De Las Américas (2001). Informe regional de la Cumbre de las Américas. Indicadores educativos en América Latina.
- Stubbs, M. y Delamont, S. (1978). Las Relaciones Profesor - Alumno. España- OIKOS

- Tedesco, Juan Carlos (2000) Educar en la Sociedad del Conocimiento. Buenos Aires Fondo de Cultura Económica.
 - (1995) Hacer Reforma. El Nuevo Pacto Educativo. Educación, Competitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna. Buenos Aires, Anaya.
- Tenti Fanfani, Emilio (1995) La Escuela Vacía. Deberes del Estado y Responsabilidades de la Sociedad. Argentina, UNICEF - Losada. 4ª de.
 - (2000) Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones. Buenos Aires, UNICEF-Losada.
- Unesco - Orealc (2001) El Estado de la Educación en América Latina y el Caribe, 1980- 2000. Santiago de Chile. Proyecto Principal de Educación.
- Unesco - Orealc (2001) Encuentro Regional sobre Educación para Todos en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.
- Universidad Católica de Santa Fe (2001) Actas II Congreso Internacional de Educación: La Equidad Educativa. Una Cuestión de Todos. Santa Fe de la Vera Cruz,



