

371.26
A 37

INV. 021 715

SIG 371.26

LIB A 37
1995 cat r

LA REPETICION ESCOLAR Y EL ALUMNO REPITENTE

SUMARIO

Introducción

- I. Dimensionando la repetición
 - II. Los factores de la repetición
 - III. Las consecuencias de la repetición
 - IV. Algunas características del alumno repitente
 - V. Repetición, clasificaciones y expectativas
 - VI. Conclusiones
- Anexo A
Anexo B
-

Calidad

de la
Educación

TRABAJOS OCASIONALES
SERIE CALIDAD DE LA EDUCACION
NUMERO 2- Buenos Aires, 1995

Se puede reproducir y traducir total y parcialmente el texto publicado siempre que se indique la fuente.

Publicado por el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (SINEC) - Dirección Nacional de la Evaluación de la Calidad de la Educación.

INTRODUCCION

Argentina ha completado el ciclo de expansión de la educación general básica¹. Según las estimaciones de la UNESCO, a partir de los seis años, y hasta los once años, todos los niños concurren a la escuela primaria en la Argentina (Cuadro 1). No existe tampoco el problema de ingreso tardío a la escuela. Comparada con los otros países latinoamericanos, Argentina exhibe tasas de cobertura superiores y más homogéneas. Esa posición privilegiada en el concierto de los países de la región se mantiene

inclusive cuando se compara sólo en relación a los países de más altos ingresos².

Los datos del Censo de 1991 confirman también esa alta cobertura del sistema. El Censo de 1980 indicó que, al inicio de la década pasada, Argentina ya había alcanzado niveles de escolarización casi universales. Durante el período subsiguiente, el avance más notable fue superar los niveles residuales de ingreso tardío al nivel primario, registrándose un aumento de 10 puntos porcentuales en la escolarización de los niños de 6 años.

A pesar de la coincidencia en general, de las

Cuadro 1
Tasas de escolarización por edades simples. América Latina y Argentina

Edad	América Latina	Argentina				
		UNESCO	Censo1991			Censo1980
			Total	Urbano	Rural	
6	57,5	100,0	94,5	95,9	87,4	84,4
7	83,1	100,0	96,8	97,4	93,0	94,3
8	89,9	100,0	97,8	98,3	94,7	95,3
9	92,4	100,0	97,8	98,2	95,3	95,7
10	93,2	100,0	97,5	98,0	94,7	95,5
11	92,3	100,0	97,2	97,7	94,0	95,2
12	89,6	89,8	88,3	88,7	86,1	93,7
13	80,9	46,8	29,9	27,2	46,8	54,2
14	71,4	26,3	14,8	13,1	25,5	27,9
6 grados	85,3	98,9	96,9	----	----	----

Fuentes: UNESCO/OREALC (1992) Situación educativa de América Latina y el Caribe, UNESCO/OREALC; Censo Nacional de 1980 y 1991.

¹ La reciente Ley Federal de Educación instituyó la Educación General Básica obligatoria de 9 años de extensión. El presente trabajo, sin embargo, se refiere a la educación primaria de 7 años, vigente hasta la nueva ley, ya que las informaciones disponibles se refieren a ese concepto.

² A finales de la década anterior, la tasa bruta de escolarización primaria del grupo de países con ingreso medio alto era igual a 104, mientras que la de Argentina llegaba a 112 (UNESCO, 1991; World Bank, 1991).

estimaciones de la UNESCO y los datos censales de 1991, parecen evidentes las siguientes observaciones. En primer lugar, en el área rural todavía resta una proporción significativa de población con ingreso tardío al sistema escolar, denotado por una tasa de escolarización de los niños de 6 años notablemente más baja que la propia del área urbana. En segundo lugar, las tasas de escolarización de la población de 13 y 14 años estimadas por la UNESCO se distancia notablemente de las que se infieren de los datos censales, punto que será comentado posteriormente en relación al perfil etario de los alumnos matriculados en el sistema educativo³.

Debido a estos niveles de escolarización, la preocupación por los aspectos cuantitativos de la oferta educativa ha sido paulatinamente desplazada por la atención en los aspectos cualitativos de la educación, referidos tanto a su producto final - aprendizaje efectivo - como a los procesos internos del sistema. Es fácil percibir que la calidad de la educación pasa a ocupar el centro de la escena en los discursos políticos sectoriales, en los esfuerzos programáticos públicos y sociales, y en los análisis académicos. En este contexto, el principal objetivo educacional es satisfacer los requisitos para la formación de un ciudadano apto para participar de una democracia moderna y de un productor competitivo en una nueva realidad económica (UNESCO/CEPAL, 1992).

La repetición escolar ha sido frecuentemente

³ Esa diferencia refleja una probable subestimación de las tasas de promoción por un lado, y de las tasas de escolarización de esa población en el nivel medio, por el otro (ver más adelante Cuadro 7).

considerada como indicativa de una deficiente calidad de la educación. De hecho, en los países que no realizan medición sistemática y regular del rendimiento escolar, la tasa de repetición continúa siendo el indicador sustituto más adecuado para medir calidad de la educación⁴.

Sin embargo, existe poca o ninguna información proveniente de muestras extendidas y representativas, acerca del alumno repitente, de su situación dentro del sistema, su vida extra-escolar y su familia. Las informaciones relevadas a través de la evaluación de la calidad de la educación de 1993 (ECE/93)⁵ vienen a llenar parte de este vacío. El cuestionario aplicado al alumno de 7mo. grado durante la ECE/93 contuvo algunas preguntas referidas a la situación de repetición escolar⁶.

El presente trabajo hace uso de esas informaciones con el objetivo de profundizar el conocimiento de la repetición escolar. En primer lugar, el análisis se centra en las estimaciones de repeticiones y alumnos repitentes que surgen de los datos (punto I), contextualizándolas con otras estimaciones obtenidas a través de metodologías diferentes. Inmediatamente después, se analizan las relaciones entre la repetición y algunos de sus probables factores

⁴ Véase en este sentido UNESCO/OREALC, 1992.

⁵ De aquí en más usaremos la sigla ECE/93 para referirnos a la evaluación de la calidad de la educación de 1993. Este operativo de evaluación es realizado anualmente por el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC) de la Dirección Nacional de la Evaluación del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. El uso de la sigla ECE cubre una necesidad práctica en este trabajo, pero no está oficializada como tal.

⁶ El cuestionario incluyó tres preguntas vinculadas, a saber: ¿Repetiste de grado alguna vez?; ¿Cuántas veces?; ¿Qué grados repetiste?

(punto II) y consecuencias (punto III). En el punto IV, se describen algunas características del alumno repitente y su comportamiento, en relación con los no-repitentes. Las relaciones entre la situación de repetición y las clasificaciones y expectativas de los agentes del sistema educativo merece un tratamiento por separado por su importancia en el proceso de su "producción" (punto V). Finalmente se extraen algunas conclusiones (punto VI).

Consideraciones y limitaciones metodológicas

Parece conveniente presentar algunos aspectos metodológicos referidos a los datos y su tratamiento en este trabajo. En primer lugar, estos se refieren a los alumnos del área urbana y por tanto, las conclusiones que se extraigan no contemplan la situación en el área rural.

En segundo lugar, los datos analizados se refieren exclusivamente a los alumnos que asisten al último grado del nivel primario. Allí se encuentran los alumnos de una cohorte que consiguieron llegar al final del camino sin repetir ningún grado (o sea, los ingresantes al sistema 7 años antes), junto con alumnos de diferentes cohortes que repitieron una o más veces durante el trayecto escolar⁷. Es claro que para obtener una imagen completa de la repetición se deberían considerar también los alumnos que pasaron por el sistema y desertaron antes de llegar al séptimo grado. Obviamente, esto no es posible. Sin embargo, cuando la tasa de deserción

permanente es baja, como en el caso argentino, el 7° grado proporciona una imagen sintética y bastante completa de los efectos de la dinámica del sistema educativo. De hecho, es el corte transversal del sistema más completo porque acumula en sí la casi totalidad de los diferentes caminos por los que transitan los alumnos en el sistema, exceptuando el abandono permanente.

I. DIMENSIONANDO LA REPETICION

Concepto y medición. En apariencia, y desde un punto de vista meramente formal e individual, la repetición indica la existencia de un aprendizaje insuficiente en relación a determinados patrones. Un alumno repitente es aquel que no consiguió aprender el mínimo requerido para ser promovido al grado superior subsiguiente⁸. Ese mínimo es resultado del entrecruzamiento entre las condiciones institucionales de cada escuela y las apreciaciones personales de cada maestro, en el marco de un plan curricular jurisdiccional o nacional. Más adelante discutiremos las relaciones entre el fracaso (o éxito) académico del alumno, las clasificaciones escolares del maestro y la repetición escolar (punto V).

Desde el punto de vista agregado, la repetición es una tasa que describe además el grado de

⁷ Más específicamente, la cohorte de alumnos que ingresó al sistema en 1987, más aquellos alumnos que ingresaron en diversos años anteriores y repitieron al menos una vez.

⁸ Advirtase que este concepto incluye dos situaciones diferentes: a) los alumnos que habiéndose matriculado en la escuela, la abandonan en algún momento durante el transcurso del año lectivo, y vuelven al sistema en el año siguiente. Las causas de este abandono son muy variadas, incluyendo a los alumnos que persisten durante todo el año, pero abandonan casi al final del ciclo porque no habrán de alcanzar la promoción (muchas veces anticipado e incentivado por el propio maestro); b) los alumnos que son directamente reprobados en las evaluaciones finales.

eficiencia del sistema educativo. Tradicionalmente, la tasa de repetición ha sido estimada en base a los datos provenientes de formularios respondidos por los directores de las escuelas. En esos cuestionarios se incluye la distinción entre alumnos matriculados nuevos y repitentes. Los cálculos para estimar las tasas del flujo escolar -entre ellas la de repetición- deben suponer la veracidad de esa discriminación entre alumnos nuevos y repitentes. Las diversas formas de construir este indicador a partir de esas informaciones han producido resultados disímiles y llevado muchas veces, a extraer conclusiones contradictorias. Una opción, por cierto bastante primitiva, ha sido expresarla como la proporción de alumnos repitentes en la matrícula inicial o censal de un año y grado determinado. En otra forma más elaborada, se la define como la relación entre los repitentes en un año y grado determinado en relación a los matriculados en el año y grado inmediato anterior. Cualquiera de esos métodos que usan las informaciones clasificadas tal cual provienen de los establecimientos educativos, han incorporado acríticamente serios errores y por tanto, obtenido estimaciones sesgadas⁹. A ello se agrega que, en la mayoría de los casos, la tasa ha sido calculada en forma "aislada", sin considerar su consistencia con los otros parámetros del sistema educativo, como son las tasas de promoción y de deserción. En resumen, los

cálculos realizados en forma aislada y basados directamente en las informaciones de las escuelas han subestimado la tasa de repetición y provocado frecuentemente resultados inconsistentes.

La tasa de repetición y deserción en América Latina y Argentina

El desarrollo y uso reciente de procedimientos estadísticos que permiten estimar las tasas referidas al flujo escolar de una cohorte, basados exclusivamente en los volúmenes de matrícula en cada grado y durante un período de tiempo determinado, han arrojado resultados consistentes y bastante más ajustados a la realidad educativa. En América Latina, en particular, el uso de esa metodología ha permitido evidenciar que el fenómeno de la repetición en el nivel primario es notablemente más alta que lo que se suponía hasta muy recientemente¹⁰.

El sistema educativo argentino no constituye una excepción en este aspecto. Aún cuando la repetición en Argentina es menor que el promedio de América Latina, la magnitud de las tasas correspondientes a cada grado, pone de relieve que ésta constituye también su principal problema (Cuadro 2). En especial, se confirma la idea bastante difundida de que la repetición afecta principalmente a los dos primeros grados del nivel primario (31,4% y 27%, respectivamente).

⁹ Estudios de campo han demostrado que la sub-estimación de la repetición sucede porque los alumnos que desertan temporariamente son registrados como "nuevos" al año siguiente; llenar formularios no constituye una prioridad y por tanto, se cometen muchos errores; a veces el alumno es promovido, pero el maestro recomienda su "reinscripción" en el mismo grado hasta que madure, sin registrarlo como repitente; y finalmente, muchas veces los padres declaran que son "recién llegados" para no declarar que el hijo es repitente (Schiefelbein y Wolff, 1993).

¹⁰ El diagnóstico de la situación educativa de la región y de una mayoría significativa de países realizado recientemente por UNESCO (UNESCO/OREALC, 1992) es el resultado de la aplicación de ese tipo de estrategia metodológica.

Cuadro 2
Tasas de repetición y deserción en el nivel primario. Argentina y América Latina

Grados	Tasa de repetición		Tasa de deserción	
	Argentina	América Latina	Argentina	América Latina
1°	31,4	45,3	3,0	4,9
2°	27,0	31,8	2,3	5,0
3°	24,6	29,7	1,8	7,6
4°	21,6	29,7	3,1	8,2
5°	18,0	34,9	2,3	8,8
6°	13,0	33,5	1,1	11,5
7°	3,0	n.c.	0,0	n.c.

Fuentes: UNESCO/OREALC (1992) Situación educativa de América Latina y el caribe, 1980-1989. Santiago: UNESCO/OREALC.

Por otro lado, y consistente con lo anterior, la deserción escolar muestra niveles notablemente bajos.

Esta imagen del funcionamiento del sistema no concuerda con otros diagnósticos anteriores, realizados con el uso directo de las declaraciones de las escuelas. Como fue destacado anteriormente (ver nota 9), en ellos se cometía el error de incluir el abandono temporario del alumno en la tasa de deserción, lo cual llevaba a la conclusión igualmente errada de que ésta constituiría el principal problema del sistema¹¹. Además, el uso extendido del concepto impreciso de "desgranamiento" reforzaba la atención sobre la deserción en detrimento de la repetición¹².

¹¹ Así por ejemplo, en un estudio realizado a mediados de los 70 (Ministerio de Cultura y Educación, 1974), se estimaba que las tasas de repetición eran de 22,7; 13,6; 11,1; 9,2; 6,4; 4,4 y 1,7% del primer al séptimo grado, respectivamente. En otro estudio posterior (Wiñar, 1976) se llegaba también a estimaciones muy similares (25% en el primer grado, 14% en el segundo y 13% en el tercero).

Los datos censales también tienden a confirmar el bajo nivel de la tasa de abandono permanente en la escuela primaria. Si se acepta la proporción de la población de 15 a 19 años con "educación primaria incompleta" como un indicador adecuado del abandono escolar, los tres últimos Censos de población realizados en el país muestran su caída acentuada, especialmente en la última década: en 1970 esa proporción fue 28,9% (Braslavsky, 1987), bajando para 12,9% en 1980, y llegando a 6,97% en 1991¹³. Si se

¹² El concepto de "desgranamiento" es el inverso de la retención e incluye la deserción temporaria y la permanente. En 1979, el Ministerio de Educación difundía la imagen de que se había constatado un desgranamiento del 47,8% en la cohorte 1971-1977 (Braslavsky, 1987). Poco después, esa cifra era estimada en 46,3% para la cohorte 1974-1980 (Ministerio de Cultura y Educación, 1981)

¹³ La estimación de 1970 no incluye a los jóvenes que aún asisten al nivel primario ni a los que nunca asistieron. Para los Censos de 1980 y 1991 las estimaciones se refieren a la proporción de la población de 15 a 19 años que "no asiste pero asistió al nivel primario" y que no completó ese nivel. En 1991, existe una acentuada diferencia entre el área urbana (5,0%) y la rural (20,0%) en este indicador.

considera también a los que aún asisten¹⁴, en 1980 y 1991 esas proporciones se elevan a 18,5% y 9,9%, respectivamente. En conclusión, la última década significó, además de la disminución del ingreso tardío comentado anteriormente, un descenso significativo del abandono escolar.

Otro aspecto interesante que puede ser abordado con los datos censales de 1991 se refiere a la magnitud de la deserción por grados, en base a la historia escolar de la población de 15 a 19 años. De acuerdo a esa definición¹⁵, se constata que el abandono no permanente aumenta en forma constante a medida que se avanza en los grados escolares (Cuadro 3), o sea, no se abandona la escuela en los primeros grados sino cuando se ha completado el mayor trecho posible¹⁶. Además, se muestra con nitidez que el abandono en el área rural es notablemente mayor que el de la urbana.

En resumen, los indicadores anteriormente presentados, basados en informaciones provenientes del propio sistema educativo-libres de pasados errores metodológicos- y de

¹⁴ La inclusión de los que aún asisten al nivel primario en ese grupo etario se justificaría, aunque sea parcialmente, porque gran parte de ellos lo hacen en programas alternativos de la primaria común, a la cual previamente asistieron y abandonaron.

¹⁵ Las estimaciones del Cuadro 3 se basan en los datos contenidos en el Cuadro 13 de la Serie C de la divulgación del Censo Nacional de 1991. Expresan la proporción de la población de 15 a 19 años de edad que "asistió a un establecimiento educacional de nivel primario" cuyo "último grado aprobado fue x".

¹⁶ Los datos del Censo de 1991 muestran un perfil del abandono escolar un tanto diferente del sugerido por las estimaciones de UNESCO (Cuadro 2). Mientras que éstas últimas indican que, en 4to. grado, existe una reversión de la tendencia decreciente de la tasa de abandono, para posteriormente retomar la tendencia declinante, los datos censales muestran un crecimiento sostenido a lo largo del trayecto escolar.

Cuadro 3

Proporción de la población de 15 a 19 años de edad que no completó el nivel primario y que no asiste pero asistió a un establecimiento educacional por ubicación del domicilio, según el último grado aprobado

Ultimo grado aprobado	Total	Situación del domicilio	
		Urbano	Rural
Ninguno	0,09	0,07	0,29
Primero	0,27	0,19	0,78
Segundo	0,56	0,37	1,83
Tercero	0,96	0,64	3,13
Cuarto	1,25	0,85	3,98
Quinto	1,61	1,14	4,72
Sexto	1,74	1,33	4,52
Total	6,48	4,59	19,3

Fuente: Censo Nacional 1991.

relevamientos poblacionales, llevan a concluir que la exclusión de la escuela, el ingreso tardío y la deserción temprana permanente son problemas prácticamente superados por el sistema educativo argentino. La repetición en cambio, condensa todas sus deficiencias, desajustes y contradicciones.

La repetición en los datos de la evaluación de la calidad de la educación de 1993 (ECE/93)

De acuerdo a las informaciones obtenidas en el cuestionario del alumno en la ECE/93, más del 21% de los alumnos que llegan a 7mo. grado de la escuela primaria ha repetido al menos una vez y de éstos, una porción significativa -28%- declara haber repetido más de una vez¹⁷.

¹⁷ Estas estimaciones son convergentes con las que surgen de los datos de la Investigación sobre la Pobreza en Argentina (IPA). Para el Conurbano, esa investigación estimó que alrededor del 22% de la población infantil de 10 a 14 años de edad había repetido alguna vez, y de ésta, 26,4% lo había hecho más de una vez.

Una primera cuestión a ser elucidada se refiere a cuáles fueron los grados que repitieron esos alumnos. En el Cuadro 4 se observa que los más frecuentes son los alumnos que repitieron el 1er. grado, descendiendo bruscamente esa frecuencia respecto a segundo grado, para continuar con una suave tendencia decreciente en los grados subsiguientes.

Cuadro 4
Porcentaje de alumnos repitentes, según el grado que repitieron

Grados	% *
Primero	31,4
Segundo	17,1
Tercero	15,9
Cuarto	16,7
Quinto	15,6
Sexto	14,3
Séptimo	5,7

(*) Estos porcentajes expresan la relación entre los alumnos que repitieron el grado y el total de alumnos repitentes. Los porcentajes no totalizan el 100% debido a que un alumno puede haber repetido más de un grado.

En segundo lugar, cabe preguntarse no sobre los alumnos repetidores, sino sobre el perfil de las repeticiones como suceso. Al considerar el total de las repeticiones experimentadas por los alumnos repitentes, se obtiene la distribución que se puede ver en el Cuadro 5.

Se observa que del total de repeticiones informadas por los alumnos, más del 25% se refieren al primer grado, bien distante de la frecuencia del segundo grado -14,5%- . Estas informaciones confirman claramente la alta

Cuadro 5
Distribución porcentual de las repeticiones, según el / los grados repetidos

Grado	%
Primero	17,8 ¹
Primero y otros	7,9
Segundo	7,9
Segundo y otros	6,5
Tercero	7,7
Tercero y otros	5,8
Cuarto	8,7
Quinto	8,3
Sexto	8,2
Séptimo	2,9
Otras combinaciones	18,3
TOTAL	100,0

tasa de repetición en el primer grado de la escuela primaria.

Por otro lado, de la comparación de los perfiles de distribución de la repetición presentada en este cuadro y en el anterior, con el de las tasas de repetición estimadas por la UNESCO (Cuadro 2) parece surgir un cierto grado de inconsistencia. Existen evidencias, creemos, que fortalecerían la hipótesis de que el modelo propuesto por UNESCO sobreestima, aunque levemente, la tasa de repetición y subestima la tasa de promoción de Argentina. Pasaremos a ilustrarla a continuación.

**Evaluando la repetición:
extra-edad y escolarización.**

La extra-edad es la consecuencia más evidente de la repetición escolar. A su vez, el desajuste

etario por repetición opera como uno de los factores del fracaso académico - bajo rendimiento - o eventualmente, del posterior abandono escolar. Dado que el ingreso tardío a la escuela es muy bajo o prácticamente inexistente en la Argentina, ese desajuste etario es un efecto casi exclusivo de la repetición escolar¹⁸. Por eso, el perfil etario de los alumnos del 7mo. grado puede tomarse como criterio para evaluar las estimaciones de la tasa de repetición.

De acuerdo a los datos de la ECE/93, casi el 30% de los alumnos llegan al último peldaño escolar con algún grado de desajuste etario¹⁹. Con el objetivo de evaluar esta estimación, en el Cuadro 6 se presentan también los datos del Ministerio de Cultura y Educación, del Censo Nacional de 1991 y de la UNESCO²⁰. En primer lugar, se observa una gran consistencia entre los datos arrojados por la ECE/93 y la distribución etaria de los alumnos matriculados en el séptimo

grado, según lo informado por las escuelas (Ministerio de Cultura y Educación), y los datos del Censo de 1991 referidos a la población que asiste al 7mo. grado de la escuela primaria²¹.

Cuadro 6
Distribución de la matrícula de 7° grado por edad*
según diferentes estimaciones. Argentina

Edad (en años)	Estimaciones				
	UNESCO (1987)	Ministerio	Censo 1991		ECE (1993)
			Total	Urbano	
12/menos	65,2	71,9	75,6	77,1	74,1
13	22,8	19,6	16,3	15,4	19,0
14	12,0	8,5	8,1	7,4	7,0
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuentes: UNESCO/OREALC, 1992b; Ministerio de Cultura y Educación; Censo Nacional de 1991.

(*) Todas las estimaciones excluyen los alumnos de 15 o más años de edad. Explicación más detallada en las notas 20 y 21, y en el Anexo A.

¹⁸ A su vez, el desajuste etario por repetición opera como uno de los factores del fracaso académico -bajo rendimiento - o eventualmente, del posterior abandono escolar (ver más adelante punto III). Por otra parte, en sistemas educativos con promociones flexibles, la extra-edad no refleja necesariamente la repetición de grado/s, sino también, los ritmos desiguales de avance en los logros educacionales por parte de los alumnos.

¹⁹ La edad del alumno se refiere al 30 de junio del año 1993. La información fue proporcionada por el maestro de acuerdo al registro de inscripción. En los casos de pérdida de esa información, la edad se calculó en base a la fecha de nacimiento proporcionada por el propio alumno.

²⁰ Las estimaciones en base al Censo Nacional de 1991 se refieren a la distribución etaria de la población que asiste a algún establecimiento educacional de nivel primario y que cursa el 7mo. grado. Debido a que las tabulaciones del Censo no discriminan el tipo de establecimiento, en el Cuadro 6 no incluimos la población de 15 o más años de edad ya, que en este caso, estaríamos considerando también a los que asisten a formas institucionales alternativas a la escuela primaria común. Sin embargo, para ayudar a la evaluación del efecto de este artificio, en el Anexo A y el Cuadro A-1 se presenta la distribución completa con la correspondiente explicación.

En segundo lugar, se observa que la distribución etaria de la matrícula de 7mo. grado estimada por la UNESCO es bastante diferente, mostrando una población estudiantil menos joven que las de las otras distribuciones. Los datos de UNESCO son estimaciones logradas en base a un modelo de flujo escolar y sus correspondientes tasas de promoción, repetición

²¹ El perfil etario levemente más joven del Censo y de la ECE en relación al de la matrícula en la escuelas puede ser explicado en parte, por la fecha de referencia de cada fuente. La matrícula escolar se refiere a los alumnos inscriptos al inicio del año (aunque su edad se sitúa en el 30 de junio), mientras que los datos del Censo y de la ECE se refieren a los alumnos que están asistiendo al final del año lectivo. Estos últimos datos, por lo tanto, expresan el efecto del abandono temporario (o permanente?) que sucede durante el año. Debido a que los niños con mayor probabilidad de desertar son los de mayor edad, es esperable el perfil levemente más joven de los datos de la ECE.

y deserción escolar. Habiendo mostrado ya que existe una gran coincidencia en cuanto al bajo nivel de la tasa de abandono escolar permanente, la explicación de las diferencias entre los perfiles etarios sólo puede atribuirse a las tasas de repetición y promoción utilizadas por UNESCO. En conclusión, los perfiles etarios más jóvenes obtenidos a través de diferentes fuentes de información y el perfil de la repetición por grados (Cuadro 4), sugieren que el modelo de UNESCO podría estar sobreestimando, aunque sea levemente, las tasas de repetición, sobre todo las subsecuentes al 1er. grado.

Esta idea se confirma también en las diferencias entre las tasas de escolarización primaria de la población de 13 y 14 años de edad estimadas por el Censo 1991 (29,9% y 14,8%, respectivamente) y la UNESCO (46,8% y 26,3%, respectivamente) (Cuadro 7). Como fue indicado anteriormente (nota 3), esta última estima niveles excesivamente altos de escolarización primaria de esa población, probablemente como consecuencia de tasas de promoción bajas, lo cual se refleja en una población escolar con estructura etaria menos joven.

Estas observaciones sin embargo, no afectan fundamentalmente las conclusiones inferidas anteriormente a partir de las diversas fuentes de información: la exclusión de la escuela, el ingreso tardío y la deserción temprana permanente ya no son problemas importantes para la educación primaria argentina. La repetición escolar, en cambio, resume los principales desafíos del sistema educativo, aún cuando su dimensión podría ser levemente inferior a la estimada por UNESCO.

II. LOS FACTORES DE LA REPETICION ESCOLAR

Desde el punto de vista teórico, los esfuerzos por explicar la repetición y el fracaso escolar han transitado en general, por dos grandes avenidas. En una de ellas el énfasis es puesto en las características del alumno. En la otra por el contrario, la atención se centra en el funcionamiento interno del sistema educativo.

Cuadro 7
Tasa de escolarización (%) de la población de 12 a 14 años por nivel educativo, según la edad puntual. Total y urbano

Edad	Censo 1991						UNESCO Primaria
	Total			Urbano			
	Total	Nivel		Total	Nivel		
		Primario	Medio		Primario	Medio	
12	95,9	88,3	7,6	96,9	88,7	8,2	89,8
13	88,9	29,9	59,9	91,2	27,2	64,0	46,8
14	79,4	14,8	64,6	82,9	13,1	69,8	26,3

En la primera alternativa, las teorías del déficit cultural y posteriormente, de la diferencia cultural, han sido las principales fuentes de inspiración. El fracaso escolar y por tanto, la repetición, suceden porque el alumno de determinados sectores sociales carece del patrón cultural (o posee uno "diferente" del) esperado por la escuela. Los problemas del desarrollo psicológico y de adaptación escolar en los niños de las clases bajas son producidos por la pobreza ambiental en que viven esos sectores. Entre otros aspectos, ese ambiente se caracteriza por falencias -cuantitativa y cualitativas- en la relación entre el niño y la madre y por la falta de estímulos perceptivos adecuados para el buen desarrollo infantil. Diversos aspectos de la vida familiar de clase baja deterioran la auto-confianza y la seguridad emocional de los niños y no favorece el desarrollo intelectual. Para el caso de la escuela, estas condiciones ambientales explican el ajuste emocional más deficiente, las dificultades de relacionarse y la falta de desarrollo de las habilidades necesarias para la lectura y escritura de los niños pobres, lo que se refleja en su realización escolar inferior cuando se los compara con los niños provenientes de hogares de clase media. En resumen, y siempre de acuerdo a este enfoque, las causas del fracaso y la repetición escolar hay que buscarlas en las condiciones de pobreza o carencia socio-cultural de las familias, sin gran interés por la escuela ni capacidad para apoyar al niño, una proporción de los cuales podrá ser desnutrido, con deficiencias cognitivas y motoras, apático y de comportamiento desajustado.

En la segunda perspectiva, que acentúa el papel que le toca a la institución escolar en la explicación de la repetición, han tenido especial influencia

algunas corrientes "reproductivistas", las investigaciones etnográficas sobre el funcionamiento interno de la organización escolar y especialmente, sobre la prácticas pedagógicas y las actitudes de los maestros, y más recientemente, los estudios e investigaciones realizadas en el marco del movimiento de las "escuelas eficaces". Es en el trecho que va desde los macro-parámetros que describen las condiciones generales del funcionamiento del sistema educativo (los recursos públicos destinados al sector, por ejemplo), a los micro-procesos que acontecen en su "vida cotidiana" (por ejemplo, el tiempo dedicado efectivamente al aprendizaje de los contenidos), donde podrán encontrarse los factores más relevantes del fracaso y la repetición escolar.

Más allá de la adhesión o no, a cualquiera de esos enfoques teóricos, lo cierto es que al inicio de la década de los 80, algunas revisiones de las investigaciones realizadas en América Latina sobre este tema ya verificaban la recurrencia de algunos factores. Aparecían reiteradamente entre otros, la inadecuación de la escuela pública a su clientela (distancia cultural), expresada en la falta de relevancia del curriculum, del material escolar y de los patrones de comportamiento; las expectativas del profesor ("efecto Pigmalión"); la calificación del profesor; la rotatividad de los profesores; la asignación de los profesores menos capacitados a los grupos más difíciles; la disminución del tiempo de aprendizaje (Brandao et. alli., 1983; Mora y Sanguinetti, 1980).

Más recientemente, un documento de amplia difusión producido por organismos internacionales en la región (UNESCO/CEPAL, 1992) clasifica los factores de la

repetición en las dos dimensiones discutidas anteriormente: las malas condiciones de vida (bajos salarios, carencias nutricionales, etc) y la deteriorada oferta pedagógica. Respecto a esta última, se concluye que en los últimos años, “..ha disminuido tanto el tiempo real de exposición al aprendizaje como la calidad de la docencia” (pag.46). Los factores que más han incidido fueron la reducción del gasto público en educación en la región, lo cual afectó el salario docente, obligándolo a buscar más fuentes de trabajos; el bajo perfil académico de los estudiantes para maestro y el hecho de que los maestros que se desempeñan en los puestos mas complicados (áreas pobres y rurales) son al mismo tiempo, los más inexpertos. Finalmente, se menciona también el estilo de gestión centralizada y burocratizada que impiden mayor innovación y adaptación al medio.

En otra revisión de los principales resultados de diversas investigaciones en la región (Schiefelbein y Wolff, 1993) se identificaron los siguientes factores: (i) **Características de los escolares:** problemas de aprendizaje (10-20 por ciento), falta de preparación y apoyo para el aprendizaje (pobres, sin material de lectura, padres analfabetos, bilingüismo, poco tiempo de los padres para apoyar al niño), actividad laboral a partir de una edad temprana (12 años); (ii) **Mala calidad de la enseñanza:** libros de texto, tiempo dedicado al aprendizaje, cobertura pre-escolar baja y heterogénea, insumos de salud y nutrición, el uso de métodos pedagógicos ineficientes²²; (iii) **Heterogeneidad de edades:**

cuando el método empleado supone homogeneidad y va dirigido a un “alumno medio”, a mayor heterogeneidad mayor dificultad para seguir al maestro y por tanto, mayor posibilidad de fracaso.

En conclusión, y de acuerdo a todos esos resultados, la repetición escolar no puede ser adjudicada exclusivamente a las características individuales o familiares del alumno, sino que también hay que entenderla como la consecuencia de cierta incapacidad de la escuela para responder adecuadamente a la heterogeneidad cultural y etaria de sus alumnos.

Para conocer el accionar de los mecanismos propios del sistema escolar a través de los cuales se produce la repetición, se requieren investigaciones con un tratamiento particular bien distante de la metodología utilizada en la ECE²³. Concientes de esta limitación, sin embargo, sus informaciones pueden ser utilizadas para ilustrar las relaciones entre la repetición y la presencia de determinadas características de la familia del alumno, en especial, su estructura y su nivel socio-económico. Veamos qué nos dicen los datos sobre la relación hipotetizada entre repetición y factores familiares.

Por otro lado, una parte importante de los que asisten lo hacen en instituciones que por su focalización en el desarrollo de determinadas capacidades o competencias y su consecuente propuesta pedagógica, no facilitan la acomodación de los niños para su futuro ingreso al nivel primario. El cambio abrupto -en cuanto a tiempos, organización, contenidos, actividades, normas, etc.- que experimentan algunos niños que ingresan a primer grado es una causa próxima y relevante para su repetición.

²³ De hecho, se exige al menos, la aplicación de un diseño de investigación que contemple el control del efecto de las variables educacionales sobre una cohorte y en un tiempo determinados.

²² En particular, la repetición en el primer grado ha sido frecuentemente relacionada con la falta de cobertura del pre-escolar y los desniveles en su calidad. Para los que no asisten generalmente los sectores más pobres, no participan de las experiencias de motivación, estímulo e inclusive, de alfabetización.

II.1. Estructura familiar

Presencia de los padres. Diversas investigaciones han mostrado que existe una relación entre el desempeño del niño en la escuela y la estructura familiar de la cual hace parte. En especial, ha sido posible constatar que la falta de la madre en la familia del alumno es la situación que más afecta el aprendizaje. Esta relación puede estar basada en la necesidad de determinados roles en el contexto familiar, desempeñados por la madre y el padre. Es importante notar, no obstante, que este tipo de estructura de roles ha experimentado modificaciones producidas por cambios en la condiciones del mercado de trabajo, caracterizado por una creciente incorporación de la mujer a las actividades productivas.

De acuerdo a los datos de la ECE, las frecuencias de alumnos repitentes son significativamente diferentes, según cual sea la estructura familiar de la cual forma parte. Mientras por un lado, la proporción de repitentes entre los alumnos que integran familias completas es el 20,4%, por el otro, esa proporción asciende a 23,5% cuando

en la familia falta el padre, o a 32,0% cuando falta la madre o ambos padres.

El número de hermanos. Esta es otra dimensión relevante de la estructura familiar.

Diversos estudios preocupados por la calidad del sistema educativo han revelado la probable incidencia de este aspecto sobre el éxito escolar del alumno.

Los datos presentados en el Cuadro 8 muestran una relación altamente significativa entre la repetición y la cantidad de hermanos: del total de alumnos que no tienen hermanos o tiene sólo uno, el porcentaje de repitentes es del 14,1%, en tanto entre quienes tienen más de cinco hermanos ese porcentaje alcanza el 21,4%.

Este factor interactúa sensiblemente con la situación socioeconómica de las familias. Es bien sabido que las tasas de fecundidad tienden a ser mayores entre las poblaciones más carentes y por tanto, sus familias son más numerosas. En estos casos, las restricciones que surgen de la propia situación de pobreza se

Cuadro 8
Distribución porcentual de alumnos de 7mo. grado por número de hermanos que integran su grupo familiar, según el número de veces que el alumno repitió

Número de repeticiones escolares	Número de hermanos		
	Ninguno o uno	Dos a cuatro	Cinco o más
Ninguna	88,0	80,8	58,6
Una	9,1	14,5	27,7
Dos o más	2,9	4,7	13,7
TOTAL (n =)	100,0 (2048)	100,0 (4568)	100,0 (1363)

ve agravada por la magnitud del núcleo familiar. Respecto a la educación, esas restricciones refieren a lo que las familias pueden ofrecer a sus hijos en cuanto a el espacio apropiado para el estudio, las oportunidades de capacitación, el apoyo o ayuda en sus actividades escolares, la disponibilidad de materiales escolares o pedagógicos en general, etc.

II.2 Nivel socio-económico familiar

Existe una larga tradición en el campo de la investigación educativa dedicada al tema de las relaciones entre los antecedentes familiares del alumno y su fracaso o éxito escolar. En otro trabajo ya se han discutido y analizado las relaciones entre el nivel socio-económico familiar y el rendimiento escolar del alumno (Cervini, 1995a) en base a los datos de la ECE/93. Ahora es posible abordar esa relación pero en relación a la repetición escolar. En este caso, y a diferencia de la forma anteriormente utilizada, el nivel socio-económico de la familia será desdoblado en cuatro aspectos diferentes, aunque estrechamente vinculados: el nivel económico familiar, la posición en la ocupación del padre, la educación de la madre y el grado de acceso familiar a bienes culturales.

Nivel económico familiar. El Cuadro 9 muestra que el nivel económico de la familia²⁴ se asocia fuertemente con la repetición escolar. El alumno de familia más carente tiene una probabilidad de

²⁴ El nivel económico fue medido como un índice sumativo no-ponderado referente a la posesión (=1) o no (=0) de 12 bienes familiares.

Cuadro 9
Distribución porcentual de alumnos de 7mo. grado por nivel económico, según el número de veces que el alumno repitió

Número de repeticiones	Nivel socioeconómico familiar		
	Bajo	Medio	Alto
Ninguna	65,4	79,7	91,4
Una	23,7	15,3	6,7
Dos o más	10,9	5,0	1,9
TOTAL (n=)	100,0 (2375)	100,0 (3549)	100,0 (2217)

repetir mucho mayor que el de familia más aventajada. Así, para el total de niños que pertenecen al nivel económico bajo, la proporción de repitentes es de 34,6%, en tanto que para los niños que integran familias de nivel económico alto, ese porcentaje disminuye al 8,6%²⁵.

Repetición y posición en la ocupación. Otra forma de ilustrar la relación de la repetición con el origen social del alumno es considerarla a la luz de los diferente tipos de inserción laboral del padre, o de la madre cuando falte la información del padre (Cuadro 10). En primer lugar, se observa que en el extremo de mayor carencia, cualquiera sea el tipo de inserción laboral²⁶, se

²⁵ Estas marcadas desigualdades se evidenciaron también a través del análisis de los datos de la Investigación de la Pobreza en Argentina sobre la población de 10 a 14 años en el Conurbano. Según esos datos, el 13% de los niños de familias no-pobres han repetido alguna vez, duplicándose esa proporción entre los niños de hogares pauperizados y pasando del 42% entre los de hogares pobres estructurales (UNICEF).

²⁶ Las categorías "obrero/empleado no calificado" y "autónomo no profesional" fueron subdivididas en dos estratos, de acuerdo al nivel económico familiar. Ver en el Anexo B una explicación más detallada.

encuentran tasas igualmente altas de repetición. Uno de cada tres alumnos pertenecientes a familias pobres cuyos padres trabajan en relación de dependencia o por cuenta propia, han repetido al menos una vez durante su trayectoria escolar. Eso significa que del total de repitentes estimados, casi el 50% provienen de esas familias. En segundo lugar, sobrepasado el nivel de extrema pobreza en esas mismas posiciones ocupacionales, la frecuencia de repetición cae notablemente. Eso es aún más evidente entre los “autónomos no profesionales” que entre los dependientes. Finalmente, encontramos el último escalón en la magnitud de la repetición. No existe diferencia entre la proporción de repitentes de las familias cuyo padre es dependiente calificado y la correspondiente a las familias con

padre profesional. Todo indica que a partir de determinado nivel en la estructura ocupacional y educacional se encuentra un piso en el grado de incidencia de la repetición que puede considerarse “normal”.

Acceso familiar a bienes culturales. A través de la socialización, las familias otorgan “cultura” al niño o sea, valores, normas, formas de pensamiento y de percepción. Ese capital cultural “tiene como propiedad específica el existir en estado incorporado, bajo la forma de esquemas de percepción y de acción, de principios de visión y de división, de estructuras mentales” (Bourdieu, 1989) y por supuesto, de una forma particular y diferente de relacionarse con el lenguaje y la cultura. La escuela no enseña estos códigos originarios familiares ni los demanda explícitamente, pero expone a todos sus alumnos a formas de comunicación que suponen implícitamente, su incorporación. Los alumnos que ya poseen la relación con el lenguaje y la cultura presupuesta por la escuela pasarán la evaluación junto con una proporción de otros, más lúcidos o brillantes (o perseverantes), que aún no poseyéndola inicialmente, consiguen percibirla y apropiarse de ella. El resto engrosará las filas del fracaso escolar, aceptando el acto clasificatorio escolar en la medida en que por su socialización anterior, estaba “predispuesto a reconocerlo”.

Es importante destacar que “capital cultural” y nivel económico se asocian, pero no al punto de superponerse totalmente. Así por ejemplo, es razonable pensar en cierto grado de heterogeneidad cultural entre, digamos, las diferentes formas ocupacionales con que los más pobres (económicamente) se relacionan a

Cuadro 10
Proporción de alumnos repitentes, según la posición en la ocupación de su padre o de su madre(*) y el nivel económico familiar (NEF)

Posición en la ocupación y nivel económico familiar (NEF)	Repitentes (%)
Obr./empl. no calificado y NEF bajo(**)	33,5
Autónomo no profesional y NEF bajo	33,5
Obr./empl. no calificado y NEF alto	20,4
Autónomo no profesional y NEF alto	13,3
Obr./empl. calificado	8,2
Empleado/autónomo profesional	8,2

(n=6194)

(*) Cuando no se cuenta con la información del padre se substituye por la correspondiente a la madre.
(**) Incluye “empleada doméstica”.

Nota: una explicación más completa de la clasificación ocupacional se encuentra en el Anexo B.

la estructura productiva.

Si esto es así, entonces las variaciones en los indicadores de “capital cultural” de las familias de los alumnos deberían acompañar variaciones de los “logros” educacionales en el mismo sentido, por sobre la relación entre nivel económico y rendimiento escolar. Es decir, el “capital cultural” debería tener un efecto propio, “neto”, sobre el rendimiento escolar, después de controlar el efecto del nivel económico familiar. Los datos de la ECE tiende a confirmar esa hipótesis. El análisis de la asociación entre algunas características de las familias de los alumnos y el rendimiento escolar (Cervini, 1995c) mostró que el grado de “acceso familiar a bienes culturales” se relaciona significativamente con el rendimiento, aún después de haber “controlado” estadísticamente factores tales como el nivel económico y las expectativas familiares, por un lado, y el sexo, la situación laboral y de repetición del niño, por el otro.

A través de la repetición escolar también es posible evidenciar esa estrecha relación entre cultura y éxito (o fracaso) escolar. El Cuadro 11 muestra la distribución de los alumnos repitentes y no-repitentes en los diferentes niveles de acceso familiar a bienes culturales²⁷. Se observa que entre las familias de muy bajo acceso a bienes culturales, más del 40% de sus hijos-alumnos han repetido al menos una vez en la escuela primaria. A medida que ascendemos en la escala cultural ese porcentaje experimenta una nítida disminución hasta llegar a un nivel

significativamente bajo (6,5%) entre las familias del más alto nivel. Esos porcentajes significan que más del 60% de los alumnos repitentes provienen de familias con bajo o muy bajo nivel cultural y la casi totalidad (80%) si se agregan los alumnos de familia con un nivel medio de acceso a bienes culturales.

Cuadro 11
Distribución porcentual de los alumnos de 7mo. grado por el nivel de acceso familiar a bienes culturales, según el número de veces que el alumno repitió

Número de repeticiones escolares	Nivel de acceso familiar a bienes culturales				
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Ninguna	59,4	70,2	80,1	86,4	93,5
Una	27,3	21,6	14,5	10,4	5,4
Dos o más	13,3	8,2	5,4	3,2	1,1
TOTAL (n=)	100,0 (1027)	100,0 (1276)	100,0 (1306)	100,0 (1527)	100,0 (1249)

Educación de la madre. La educación de la madre ha sido frecuentemente indicada como un predictor bastante confiable de diversas situaciones que pueden afectar al niño. La conformación cultural de determinadas sociedades conduce a distribuciones de roles diferentes a través de diversos ejes valorativos. Uno de ellos es el género. Entre otras consecuencias, esto ocasiona que la relación de la madre con el hijo, hasta determinada edad y en lo que respecta a algunos aspectos de su desenvolvimiento -no sólo los “cuidados” propios de la infancia sino también su socialización originaria -, sea más estrecha que la del padre. Así por ejemplo, son bastante conocidos los

²⁷ El “acceso a bienes culturales” es un índice sumativo no-ponderado de (a) posesión de libros; (b) posesión de enciclopedia; (c) posesión de material/publicaciones didácticas.

estudios que han demostrado una estrecha asociación entre la mortalidad y nutrición infantil con la alfabetización o el nivel de instrucción de la madre. Asimismo, la socialización originaria, la incorporación de los códigos lingüísticos y de relación con la cultura, en su fase más primitiva, está estrechamente asociado con el nivel de instrucción de la madre.

La asociación entre la educación de la madre y diversos aspectos de la trayectoria escolar primaria, como el rendimiento y la repetición ilustran aquellas hipótesis. Para este último aspecto, el Cuadro 12 muestra cómo el porcentaje de repitentes varía notablemente para cada nivel de instrucción²⁸ alcanzado por la madre. Es importante destacar, sin embargo, que la mayor diferencia porcentual se hace presente entre primaria incompleta y primaria completa: para el primer nivel la proporción es 39,4%, mientras que para el segundo es de 21,3%.

Cuadro 12
Distribución porcentual de los alumnos de 7mo. grado por el nivel de instrucción de la madre, según el número de veces que el alumnos repitió

Número de repeticiones escolares	Nivel de instrucción de la madre			
	Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria completa	Universitaria completa
Ninguna	60,6	78,7	89,7	93,2
Una	26,6	15,7	8,1	5,3
Dos o más	12,8	5,6	2,2	1,5
TOTAL (n=)	100,0 (1642)	100,0 (3686)	100,0 (1633)	100,0 (850)

²⁸ El nivel de instrucción varía de 1 ("Nunca asistió a la escuela") hasta 7 ("Universitario completo"). Las categorías del Cuadro 12 son agregaciones de las originales.

Repetición y género. Finalmente, parece de interés presentar la distribución de la repetición escolar según el género del alumno. Los datos de la ECE/93 mostraron que el porcentaje de repitentes entre los varones (23,6%) era un poco superior al de las mujeres (19%). Las diferencias de roles entre ambos géneros, llevando entre otras cosas, a la mayor incidencia de la incorporación temprana al mundo del trabajo entre los niños que entre las niñas, puede ayudar a explicar esta diferencia.

En resumen, los datos de la ECE indican que la repetición escolar está significativamente asociada con la estructura familiar (presencia de los padres y número de hermanos), el nivel económico, educativo y cultural de la familia, así como también el tipo de inserción laboral del padre o de la madre del alumno. Finalmente, se observó que los varones tienen una tasa de repetición levemente superior que la de las mujeres.

III. LAS CONSECUENCIAS DE LA REPETICION ESCOLAR

La repetición puede ser considerado un indicador de la eficiencia cuantitativa y cualitativa del sistema educativo. Cuantitativa porque es un factor que promueve el abandono del sistema y por tanto, deprime la proporción de alumnos de una cohorte que se gradúa. Cualitativa porque incide en los niveles de aprendizaje de los alumnos. Aclaremos brevemente estos dos aspectos.

La expulsión. Respecto al primero, como ya

vimos anteriormente, el sistema educativo argentino (nivel primario) se caracteriza por tasas altas de escolarización, niveles bajos de deserción escolar y altas tasas de repetición. De esta constatación, una inferencia obvia es que la repetición no opera necesariamente como causal de abandono. La gran mayoría de alumnos que repite no deserta. Por el contrario, los alumnos permanecen en el sistema, a veces vuelven a repetir y finalmente, se gradúan²⁹. Sin embargo, aún cuando se pueda aceptar que esta constatación relativiza la hipótesis sobre la relación entre repetición y deserción, no la invalida totalmente. Ello porque, observando desde el lado de los desertores, se constata que casi su totalidad ha repetido al menos una vez³⁰. O sea, la probabilidad de exclusión permanente del sistema es mucho mayor entre los repetidores que entre los no repetidores. Con la limitación anteriormente indicada, entonces, se puede sostener que la repetición opera como mecanismo intermedio de la expulsión permanente del sistema.

Más aún, no hay motivo por el cual se deba pensar que esta relación entre repetición y

exclusión se restringe a los límites de la educación primaria de siete grados. Por el contrario, se podría hipotetizar que el efecto de la repetición se prolonga en el tiempo más allá de los grados inmediatos subsiguientes, sobrepasando los límites de la educación primaria. Así por ejemplo, este efecto rezagado podría operar también como uno de los principales mecanismos de la exclusión del sistema una vez que el alumno ha terminado el ciclo primario³¹.

El rendimiento escolar. El segundo aspecto refiere a la relación entre repetición y aprendizaje real. Este es, sin duda, una de las proposiciones más discutidas en el campo de la investigación educativa, debido principalmente a sus implicancias para la definición de políticas sectoriales. Veamos los principales argumentos.

Un alumno repitente es aquel que, durante el año lectivo y en un grado determinado, no aprendió el mínimo requerido para ser promovido al grado superior subsiguiente. Mirada desde el punto de vista del sistema educativo y con una alta dosis de ingenuidad, la repetición debería favorecer al alumno porque de esa forma, podrá alcanzar los objetivos institucionales de aprendizaje. Inclusive, podría conducir a un aprendizaje más profundo

²⁹ Parece innecesario destacar que aún cuando los niveles de la tasa de deserción permanente por grado sean mucho más baja que las estimadas hasta hace poco tiempo atrás, el efecto acumulado a lo largo de la evolución escolar de la cohorte no es despreciable. Según la UNESCO, 16,6% de una cohorte en la educación primaria de Argentina, nunca se graduaría (UNESCO/OREALC, 1992b), aunque, como ya fue advertido anteriormente, este indicador podría estar sobre-estimado. Por otro lado, los datos del Censo de 1991 indican que casi el 7% de la población de 15 a 19 años de edad que no asiste a la escuela primaria nunca la completó.

³⁰ Así por ejemplo y de acuerdo a los datos de la Investigación de la Pobreza en Argentina (IPA), del total de niños entre 10 y 14 años de edad que habían desertado del sistema educativo en el conurbano bonaerense (alrededor del 1% del total de niños en ese grupo etario), casi el 90% había repetido al menos una vez (Aguerrondo, s.f., Cuadro N° 30).

³¹ No conocemos ninguna investigación que evalúe por ejemplo, la incidencia de la repetición sobre el abandono escolar en el pasaje del primario al secundario en la Argentina. Se sabe que el abandono escolar comienza a mostrar niveles notorios a partir de los 13 años de edad y con la primaria cumplida (ver Cuadro 7). No se sabe sin embargo, qué relación guarda este abandono con la repetición. Obviamente, a medida que el sistema se expande, aumentando la tasa de escolarización en los primeros años del ciclo post-primario, se torna más relevante analizar el efecto de la repetición en períodos de mayor longitud. En el caso Argentino, este tema adquiere mayor importancia debido a que la Ley Federal de Educación ha establecido la Educación General Básica, obligatoria, de 9 años, dos años más que la antigua primaria.

y perdurable. Si esta tesis fuese cierta no debería haber ninguna evidencia de aprendizajes significativamente más bajos entre los alumnos que repitieron algún grado con anterioridad y los no-repitentes.

En contraposición a esa interpretación, diversas investigaciones han demostrado que la repetición puede provocar un efecto contrario, afectando la capacidad de aprendizaje escolar futuro.

De las dos interpretaciones alternativas, los datos de la ECE sustentan nítidamente a la última. La repetición es uno de los principales factores del rendimiento escolar en Matemática y Lengua. Los alumnos que repitieron al menos una vez obtienen peores rendimientos que los que no lo hicieron (Cuadro 13). Esto es así aún cuando se controle por otras características del alumno³², tales como el nivel socio-económico de su familia, el sexo, la edad³³, la disposición de

material didáctico (libros, manuales), su situación laboral, la estructura familiar, sus expectativas y el interés por la asignatura. En otras palabras, el haber repetido o no cualquier grado es un predictor fuerte del futuro rendimiento escolar.

En resumen, entonces, la repetición escolar está presente tanto en la expulsión definitiva de la escuela primaria (y posiblemente de la post-primaria) como en el aprendizaje real del alumno.

IV. EL NIÑO REPETIDOR:ALGUNAS CARACTERISTICAS

Las informaciones recabadas a través de los cuestionarios aplicados al alumno y su familia permiten conocer también otros aspectos

Cuadro 13
Distribución porcentual de los alumnos de 7mo. grado por la asignatura y el número de veces que el alumno repitió, según el rendimiento en las pruebas

Rendimiento escolar	MATEMÁTICA			LENGUA		
	Número de repeticiones			Número de repeticiones		
	Ninguna	Una	Dos	Ninguna	Una	Dos
Bajo	28,1	56,6	62,5	28,6	57,9	67,8
Medio	41,0	35,2	31,7	41,7	35,7	26,4
Alto	30,9	8,2	5,9	29,7	6,4	5,8
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N=)	(6237)	(1209)	(461)	(5916)	(1146)	(432)

³² En un trabajo reciente (Cervini,1995c), hemos demostrado y controlado esa relación a través de la modelización de los datos de la ECE/93 con la metodología de análisis estadístico de niveles múltiples.

³³ Es interesante registrar aquí la interacción existente entre

repetición y extra-edad con el rendimiento. Cuando se consideran aisladamente la edad del alumno con su rendimiento académico, se obtiene una asociación significativa. Sin embargo, esa relación desaparece cuando se la controla por la repetición. O sea, no es el desfase de edad sino la repetición el factor que explica parte de las variaciones en el rendimiento.

relevantes de la vida del alumno de la escuela primaria urbana. Sobre esta base, es posible profundizar nuestro conocimiento del alumno repitente al contrastar sus características con las de sus pares. En general, las informaciones pueden ser agrupadas en dos grandes dimensiones, según se refieran a las actividades o comportamientos escolares o a las extra-escolares.

V.1 Comportamiento y actividades escolares del repitente

Inasistencias. La extensión del tiempo en que el alumno está expuesto a las actividades de enseñanza-aprendizaje ha sido identificado, en numerosas investigaciones, como un factor importante para la explicación de los niveles y desigualdades en el rendimiento escolar de los alumnos. Obviamente, a medida que el alumno tenga una mayor “oportunidad de aprendizaje” tendrá una mayor probabilidad de obtener más altos rendimientos. La inasistencia a la escuela es una de las situaciones que implican una menor participación en actividades de aprendizaje.

Debido a que los alumnos repitentes alcanzan rendimientos más bajos que los no-repitentes, sería esperable que los primeros presenten un menor tiempo de exposición a la enseñanza-aprendizaje. Efectivamente, los alumnos clasificados como repitentes muestran mayores niveles de inasistencia escolar que los de sus colegas. De acuerdo a los datos de la ECE (Cuadro 14), más del 31% de los alumnos repitentes alcanzan 12 o más inasistencias durante el año, situación que afecta a poco más

del 22% de los no-repitentes. Debido a la dificultad para recuperar los contenidos enseñados por el maestro, el alumnado repitente estará perdiendo el aprendizaje de una parte del curriculum, y por lo tanto, obteniendo más bajo rendimiento³⁴ en comparación con los que sí asistieron a clase.

Cuadro 14
Distribución porcentual de los alumnos de 7mo. grado por el número de veces que el alumno repitió, según el número de inasistencias a la escuela durante el año lectivo 1993

Número de inasistencias	Número de repeticiones	
	Ninguna	Una o más
Hasta 2	33,2	22,8
De 3 a 7	31,0	30,4
De 8 a 11	13,2	15,6
De 12 a 15	13,4	15,5
Más de 15	9,2	15,7
TOTAL (n=)	100,0 (1506)	100,0 (5518)

Cambio de Escuela. En otro trabajo (Cervini, 1995c), se ha mostrado que el cambio de escuela del alumno se asocia a bajos rendimientos escolares, o sea, el cambio frecuente de escuela aparentemente tiene un efecto negativo sobre el aprendizaje, independientemente de otras características del alumno, como el nivel socio-económico y su situación de repetición. Ciertamente, el rendimiento académico está vinculado a la motivación y el interés del alumno, actitudes que son logradas a través de la comprensión e

³⁴ Los datos de la ECE/93 mostraron una fuerte relación entre el rendimiento y el grado en que el maestro implementa el curriculum programado (Cervini, 1995b).

inmersión en la red de interacciones mutuamente orientadas que definen el “clima institucional” de cada escuela. Los cambios de escuela pueden por tanto, afectar las condiciones individuales para un buen rendimiento escolar, especialmente en aquellos niños con algún tipo de problemas en el aprendizaje.

Los alumnos cambian de establecimiento por diferentes causas. Una proporción de los cambios responden a causas externas, tales como los movimientos residenciales de la población, especialmente en los grande centros urbanos. En ese sentido, tales cambios pueden considerarse como normales. Pero otra proporción de los cambios que se registran puede estar señalizando la operación de mecanismos de selección del sistema educativo. De hecho, son cambios que reflejan la resolución de interacciones tensionadas entre la escuela (directivo y/o docentes) y un alumno (y su familia) particular, que culminan con su alejamiento de la institución.

Los datos de la ECE ilustran esas ideas. Los alumnos repitentes cambian de escuela en una proporción significativamente mayor que los no repitentes (Cuadro 15). Mientras que entre los no-repitentes, un cuarto declaró haber cambiado de escuela en los dos últimos años, alrededor del 40% de los repitentes experimentó ese cambio institucional.

En conclusión, los alumnos repitentes deben cambiar de escuela más frecuentemente, incentivados por la misma escuela o buscando quizás, otra que suavice sus dificultades y que atenúe sus diferencias. De hecho, mientras que para estos alumnos (y sus familias), el cambio

Cuadro 15
Distribución porcentual de los alumnos de 7mo. grado por el número de repeticiones escolares, según el número de cambios de escuelas en los dos últimos años

Número de cam- bios de escuela	Número de repeticiones		
	Ninguna	Una	Dos o más
Ninguno	74,4	58,3	61,6
Uno	20,7	31,3	27,2
Dos o más	4,9	10,4	11,2
Total (n=)	100,0 (6183)	100,0 (1193)	100,0 (448)

de escuela es una forma inevitable de sobrevivencia en el sistema, aceptado como el camino merecido por su carencia de dotes escolares legítimamente exigibles y exigidas, desde la perspectiva institucional, no es sino el desenlace natural de una situación problemática imputable a factores extra-escolares, desenlace que al mismo tiempo, reconfirma el patrón de excelencia institucional, la validez y vigencia de los juicios evaluativos y el acierto de las predicciones que se inferían de las clasificaciones precedentes. Es a través de la construcción de ese consenso en torno a la conveniencia e inevitabilidad del cambio escolar que se logra la legitimidad de uno de los mecanismo de selección más efectivos dentro del propio sistema educativo.

Además del efecto negativo que pueda acarrear sobre el alumno repitante considerado individualmente, este tipo de cambio tiende a consolidar una mayor diferenciación entre las

escuelas, algunas de ellas más próximas que otras a las características buscadas por los alumnos repitentes. En otras palabras, la operación de este dispositivo es convergente con la tendencia a la segmentación del sistema educativo ya indicada en otro trabajo anterior (Cervini, 1995a), que consiste en una diferenciación significativa de los niveles de enseñanza ofrecidos y de los aprendizajes exigibles.

Material Didáctico. La investigación educativa ha constatado reiteradamente que la disponibilidad de manuales y/o libros es un factor relevante para la explicación de las variaciones en el rendimiento escolar. Para el caso argentino, hemos demostrado en otro lugar (Cervini, 1995b) que la tenencia de manuales o libros solicitados por el maestro se asocia significativamente con el rendimiento escolar, aún cuando tal relación se controle por otras características del alumno, como su origen socio-económico, edad, sexo, situación laboral y de repetición, expectativas y motivación.

La tenencia de manuales o libros depende en primer lugar, de que la escuela lo solicite o no. En segundo lugar, y habiéndolo solicitado, la tenencia dependerá tanto de factores económicos (ej. nivel socio-económico familiar) como de otros tipos de factores, tales como el nivel cultural de la familia, su grado de involucramiento escolar, la motivación e interés del alumno, etc.

El cuestionario del alumno utilizado en la ECE permite conocer si la maestra solicitó manual o libros y en el caso de haberlo hecho, si el alumno lo posee o no. Los resultados obtenidos indican

que en este aspecto, los alumnos repitentes se diferencian notablemente de sus pares (Cuadro 16). Casi el 40% de ellos declararon no poseer alguno o todos los libros y manuales solicitados, mientras que esta situación afecta a poco más de un cuarto de sus colegas. En conclusión, una proporción mayor de alumnos repitentes no cuentan con el material necesario para el trabajo escolar y por lo tanto, se encuentran en una situación disminuida respecto al resto de sus compañeros³⁵.

Cuadro 16
Distribución porcentual de los alumnos de 7mo. grado por el número de veces que el alumno repitió, según la tenencia de manuales o libros solicitados por el maestro

Tenencia de manual o libros	Número de repeticiones	
	Ninguna	Una o más
Tengo todos	53,9	33,4
No pidió ninguno	20,3	27,7
Me faltan algunos o todos	25,8	38,9
TOTAL (n=)	100,0 (6167)	100,0 (1611)

³⁵ La interpretación de la situación en la que el alumno declaró que el maestro "no pidió ningún manual" no está libre de ambigüedad. En principio, esa situación podría indicar un intento de la escuela para adaptarse a las restricciones económicas de sus alumnos, es decir, la falta del manual estaría siendo acompañada por el esfuerzo de los docentes orientado a producir otros medios o materiales de enseñanza que puedan sustituir al libro en el aula. En el trabajo anteriormente citado (Cervini, 1995c) se constató que los alumnos que declaraban que el maestro no había pedido manual alcanzaban rendimientos más altos que los que no tenían manual, pero más bajo en relación a los que sí lo tenían.

V.2 El alumno repitente fuera de la escuela

La evaluación de 1993 investigó algunos comportamientos o hábitos de los alumnos que no estaban directamente vinculados a la vida o exigencias escolares. Podemos por lo tanto, saber si el alumno repitente tiene comportamientos o hábitos diferentes de los experimentados por sus colegas no repitentes.

Medios de comunicación masiva. Se comienza analizando la información obtenida acerca del comportamiento de los niños en relación a los medios de comunicación masivos. Tanto el alumno como su familia informaron acerca del tiempo por día que mira **televisión**. Ambas variables-alumno y familia-no mostraron un comportamiento diferente entre alumnos repitentes y no repitentes. Tampoco existen diferencias entre ambos tipos de alumnos en cuanto a la **lectura de diarios y/o revistas**. En resumen, los datos indican que alumnos repitentes y no-repitentes tienen un comportamiento similar frente a los medios de comunicación masiva. Obviamente, esto no demuestra sino el grado de extensión y permeabilidad de los "medios", capaz de pautar comportamientos más universales, insensibles a factores como los contenidos en la situación de repetición escolar.

Además, tanto a la familia como al alumno se les preguntó si este último había **leído algún libro** durante el último mes. Los resultados indican que los alumnos repitentes como los no repitentes, tienen hábitos de lectura parecidos.

Actividades extra-escolares. A través del

cuestionario del alumno fue relevada información acerca de las actividades que realiza el niño fuera del espacio y horario estrictamente escolar. Las opciones de actividades ofrecidas en el cuestionario fueron cursos de idioma y de computación, deportes, manualidades y artísticas. Aún cuando es posible argumentar que cualquiera de esas opciones puede acrecentar el acervo cultural del niño u ofrecer oportunidades de aprendizaje igualmente importantes, es obvio que las dos primeras están más estrechamente vinculadas a los saberes y comportamientos esperados por la institución escolar. El manejo de otra lengua además de la propia, y de los procesos lógicos exigidos por la computación, son conocimientos más directamente vinculados a los contenidos curriculares más relevantes del nivel primario.

Al comparar los alumnos repitentes con los no-repitentes en relación a la realización de actividades en general, se observa que ambos tienen un comportamiento bastante similar, con una leve tendencia de mayor actividad extra-escolar entre los primeros (Cuadro 17). Los alumnos que no realizan alguna actividad, sea entre los no-repitentes (25,6%) o los repitentes (29%), es una minoría.

El primer aspecto que debemos destacar es que la actividad realizada por la gran mayoría de los niños que declararon al menos una, es el deporte (51%). La computación y el idioma son actividades realizadas por una minoría de los alumnos. Esta situación aún es más extrema entre los repitentes, de los cuales muy pocos realizan cursos de computación (6,7%) y casi ningunos, de idiomas (3%). En resumen, entre los alumnos repitentes existe una menor

Cuadro 17

Distribución porcentual de los alumnos de 7mo. grado por el número de repeticiones escolares, según el número de actividades realizadas, la realización de actividades de computación y/o idioma y laboral

Realización de actividades de computación, idioma y laborales	Número de repeticiones	
	Ninguna	Una o más
N° de actividades	100,0	100,0
Ninguna	25,6	29,1
Una	53,1	58,6
Dos	15,3	9,3
Tres o más	6,0	3,0
Idioma	100,0	100,0
Si	12,9	3,0
No	87,1	97,0
Computación	100,0	100,0
Si	11,2	6,7
No	88,8	93,2
Computación/idioma	100,0	100,0
Si	21,5	9,0
No	78,5	91,0
Actividad laboral	100,0	100,0
Trabaja	6,2	17,5
No trabaja	93,8	82,5
(n=)	(6440)	(1734)

probabilidad de desarrollar actividades más próximas a los requerimientos de la escuela, reforzándose así su mayor lejanía de la vida escolar.

El trabajo infantil. Diversos estudios han demostrado la relación existente entre trabajo infantil y exclusión o fracaso escolar. Además, el análisis de los datos de la ECE permitió constatar que la situación laboral del niño es uno de los principales factores individuales del rendimiento

escolar (Cervini, 1995c). Esta misma relación puede ilustrarse aquí a la luz de la situación de la repetición escolar.

Los resultados obtenidos tienden a confirmar esa hipótesis. Entre los alumnos repitentes la tasa de actividad es mucho más alta (17%) que entre los no repitentes (6,2%). Dos aspectos merecen mencionarse en relación a esta observación. El primero se refiere, obviamente, a que los alumnos que trabajan tienen menos posibilidades de participar y por tanto, apropiarse de las experiencias educativas que ofrece la escuela. El segundo agrega al anterior una dimensión aún más profunda: la cultura escolar conduce a una propuesta de formación pensada para un perfil de alumno que no es el del trabajador. La relación entre repetición escolar (o fracaso escolar, en sentido más amplio) y trabajo infantil debe ser pensada a través de estas dos dimensiones simultáneamente.

V. REPITENCIA, CLASIFICACIONES Y EXPECTATIVAS³⁶

Hasta aquí hemos visto las relaciones de la repetición con algunas características individuales del alumno y de su familia, así como su asociación con los logros educativos y la expulsión definitiva de la escuela primaria (y posiblemente de la post-primaria). Ahora podemos preguntarnos acerca de los mecanismos a través de los cuales son

³⁶ En este punto, seguimos de cerca los análisis críticos de las clasificaciones sociales, realizados por el sociólogo Pierre Bourdieu (1979).

activadas las relaciones entre antecedentes sociales y consecuencias de la repetición.

La repitencia es antes que nada, una de las categorías (o posiciones) institucionales objetivas de la escuela, consecuencia de una sucesión de acciones clasificatorias de la propia institución educacional. El sistema educativo clasifica como tal a quien no consiguió aprender, en un tiempo dado, ciertos contenidos mínimos que integran el currículum, y pretende además, continuar asistiendo a sus aulas. De hecho, el alumno repitente es “construido” a través de la puesta en práctica de un esquema clasificatorio institucional que le precede y trasciende, puesta en práctica que consiste en permanentes y sucesivos juicios evaluativos que recrean continuamente ese esquema clasificatorio.

El juicio evaluativo o clasificatorio es esencial para la existencia del propio sistema educativo como un todo, y para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas concretas. Es a través del reconocimiento explícito, público, de la apropiación de los contenidos exigidos, en el marco de una temporalidad “consagrada”, que el sistema renueva su legitimidad frente a quienes en él participan o participaron y re-organiza continuamente sus propias prácticas pedagógicas. Para que cumpla su cometido, la institución educativa debe revestir de objetividad aparente la acción evaluadora, debe conseguir que se asuma como supuesto cierto la existencia explícita de un currículum mínimo, de su gradualidad, secuencialidad y temporalidad³⁷, y de criterios evaluativos igualmente objetivos. O

³⁷ De hecho, la repetición se muestra en primera instancia, como una sanción institucional cuyo principal contenido se refiere al “tiempo” del alumno.

sea, es necesaria la existencia de una normativa institucional formalmente re-conocida y asumida por los diferentes actores educativos. Contenidos y métodos evaluativos podrán ser criticados y cambiados, pero para su continuidad, el sistema educativo deberá reconstruir su condición evaluadora. Es esta condición la que asegura la aceptabilidad y aceptación de sus acciones pedagógicas y clasificatorias.

El juicio evaluativo no agota su significado en la referencia a normas institucionales explícitas que le dan soporte. Más allá de su significado formal (sanción institucional u “oficial” con consecuencias legales concretas), la clasificación del alumno como “repitente” implica por sí misma, la atribución simultánea de ciertas características particulares esperables e identificables. La acción clasificatoria está cargada de inferencias predictivas, de expectativas acerca de comportamientos futuros. Su posterior reconocimiento y aceptación inmediata, acrítica, consagra su aparente objetividad y asegura su perdurabilidad en el tiempo. No le interesa ni necesita volver al proceso originario concreto que generó la clasificación referida a cualquier alumno en particular. Para producir sus consecuencias, no parece prestar atención, ni diferenciar, entre las principales posibles causas, tales como una reducida aptitud o capacidad cognitiva, un inoportuno e injustificable (para la escuela) alejamiento temporario o numerosas y recurrentes ausencias de la escuela, que impidieron el aprendizaje del currículum mínimo exigido.

Pero si la clasificación de “repitente” parece dotada de cierta objetividad y autonomía es

porque supone la objetivación persistente de ciertas disposiciones duraderas en los agentes involucrados, para reconocer y efectuar las exigencias inmanentes de la institución escolar. La incorporación profunda de la estructura y lógica escolar por parte de los sujetos que como el maestro, comparten las experiencias escolares originarias es reconocible a través de la comunión de ciertas "disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuesta para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones" (Bourdieu, 1979, p.88). Son esos esquemas clasificatorios los que permiten identificar en el clasificado, las particularidades que confirman la validez del juicio clasificatorio originario y predecir sus consecuencias esperables.

La "construcción" del alumno repitente no se realiza en uno o varios momentos claramente identificables. Por el contrario, ella es mediada por la propia práctica pedagógica, extendida durante un tiempo más o menos prolongado, llena de pequeños actos evaluativos que de forma acumulativa, señalan y reafirman al maestro y su alumno, una ubicación clasificatoria perdurable.

El maestro ocupa un lugar central en ese proceso. El es el responsable de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y como consecuencia, es también la fuente permanente del juicio correctivo, de lo que es verdadero o falso, de lo que está bien o mal. Es en el desempeño de ese papel principal que el maestro va definiendo continuamente, diariamente, la distribución de sus alumnos a lo largo de determinados criterios

clasificatorios. Esta función clasificatoria también es un aspecto esencial de la práctica pedagógica a este nivel, o sea, como proceso inter-activo de maestro y alumnos. Ella no es sólo consecuencia de decisiones individuales o de políticas generales, sino también y principalmente, de la propia conformación que adquiere esa práctica institucionalizada en el sistema educativo³⁸.

El maestro participa con determinadas categorías de percepción, con ejes clasificatorios, que le son necesarios y útiles para "organizar" su práctica cotidiana en el aula. Varios de esos ejes clasificatorios tienen que ver con sus alumnos. En cada nueva inter-acción pedagógica el maestro reactualiza, revive, aplica sus formas clasificatorias precedentes. No existe una relación originaria desprovista de pre-conceptos. El maestro trae consigo una historia sintetizada en estructuras clasificatorias simples y corporizada en comportamientos recurrentes y esperados.

Por otro lado, esta acción clasificadora del maestro no se dirige a un alumno vacío, objeto de clasificación sin esquemas clasificatorios. La posibilidad del proceso de construcción del "buen" alumno (o del "mal" alumno) se basa en la "complicidad" del clasificado, pre-dispuesto a reconocer las clasificaciones por un proceso de socialización precedente. Por lo tanto, ella está asociada y es consecuencia de determinadas percepciones y expectativas de los actores

³⁸ Es la propia estructura de la práctica pedagógica la que exige determinados tipos de actos clasificatorios y no otros. Ello es así porque su principal destino es producir jerarquías escolares "a través de las cuales las jerarquías inscritas en la objetividad de las estructuras sociales se vuelven activas", operando en estado incorporado bajo la forma de "principios de jerarquización (formalmente neutros) de los productores y de los productos escolares" (Bourdieu, 1979).

involucrados en el proceso educativo, apreciaciones que se convierten en juicios evaluativos cuando se relacionan con la normativa institucional.

Es por ello que la clasificación de "repitente" no parece agotar su efecto en el corto período de su propia referencia temporal. Por el contrario, tenderá a prolongar y potenciar su propio efecto predictivo, cuya confirmación a través del tiempo, en todo tiempo y en particular, no será sino la consecuencia de una construcción compartida, producida y reproducida cotidianamente por los diversos actores del proceso educativo.

¿En qué medida los datos la ECE confirman e ilustran algunas de estas ideas? Para responder esta pregunta, revisaremos primero, las clasificaciones y expectativas del maestro y de la institución escolar, y posteriormente, las del alumno y su familia.

El maestro y sus clasificaciones

En la cotidiana reproducción de esa práctica pedagógica, el maestro pone en actividad un "sistema de esquemas de pensamiento, percepción, evaluación y acción", que se expresa en formas clasificatorias descriptivas y expectativas intuitivas respecto a sus alumnos. Ese conjunto de representaciones puede ser entendido como la **expresión pedagógica del habitus del maestro**, a través de la cual él puede "conocer" los objetos percibidos, distinciones percibidas que no constituyen una simple reproducción mental de distinciones objetivas³⁹.

Sin embargo, no todos los ejes clasificatorios del maestro tienen el mismo status, sino que son diferenciables. El interés del actor-o maestro- expresado en un plan de acción, organiza la realidad⁴⁰ en estratos de desigual significación. Se eligen objetos y procesos que constituyen obstáculos y condiciones para la ejecución de aquel plan de acción. El actor se familiariza con "los elementos y aspectos "significativos" del mundo solamente en la medida en que ello es menester para la situación" (Schutz y Luckmann, 1977). Las experiencias del maestro van construyendo el ámbito de lo factible en el acervo de conocimiento. La "estructura ontológica inmodificable del mundo de la vida", el nivel de conocimiento de la sociedad, la situación histórica y biográfica, son los límites de ese ámbito.

Esta distinción entre lo inmodificable y lo factible es aplicable a las diversas categorías clasificatorias usadas por el maestro en su interacción con el alumno. Así por ejemplo, las clasificaciones que se refieren a las características cognitivas-académicas o de la personalidad del alumno constituyen parte del

³⁹ "El discernimiento que está en el principio tanto de los actos clasificatorios como de sus productos, es decir, de las prácticas, los discursos y las obras diferentes (...) es la operación práctica del habitus, es decir de esquemas generadores de clasificaciones y de prácticas clasificables que funcionan en la práctica sin acceder a la representación explícita, y que son el producto de la incorporación, bajo la forma de disposiciones, de una posición diferencial en el espacio social(...)" (Bourdieu, 1979).

⁴⁰ La tradición de pensamiento fenomenológico llamó la atención sobre el carácter construido de la realidad social (y educativa), ofreciendo un camino para la comprensión y distinción de las orientaciones interactivas de los actores en contextos particulares. Los trabajos de Becker (1952), Rist (1970) y Nash (1973) pueden considerarse seminales en esa orientación. El uso de algunas de sus distinciones en este trabajo, no supone aceptar el sesgo hacia el "idealismo sociológico" con que esta corriente de pensamiento ha sido adecuada y reiteradamente criticada (Haegreaves, 1977).

acervo del conocimiento del maestro, "familiares" a él, necesarios para dominar la situación, pero, al mismo tiempo, son indicativos de los "límites inalterables" y por lo tanto, constituyen la base presupuesta de la acción. Por otra parte, las clasificaciones dirigidas a los aspectos conductuales⁴¹, constituyen los "objetos modificables" (la conducta social del alumno, la responsabilidad en los "deberes", etc). Es en este campo sobre el que el maestro se "esfuerza", "actúa".

En ese sentido, se puede afirmar que la interacción de los maestros con sus alumnos está estructurada por dos modalidades diferentes de valoraciones: el desempeño académico de sus alumnos y su conducta (Murphy, 1974). Respecto de la primera, el maestro exonera de cualquier responsabilidad al alumno, de forma que "(...) los factores y fuerzas que inciden en el logro son visualizados en gran parte, o inclusive totalmente, como fuera del alcance del alumno" y por lo tanto, no tienen consecuencias para la acción futura. La conducta en cambio, tiene incidencia para el maestro, con atribución de responsabilidad para él mismo o para el alumno, y con implicaciones para "la interacción futura maestro-alumno"⁴².

⁴¹ El esquema clasificatorio completo distingue entre (a) características adjudicables a la persona, a saber: cognitivas académicas (ej. "inteligente"), psicológicas no-cognitivas (ej. "introvertido") y características sociales (ej. "origen social bajo"), y (b) características adjudicables al desempeño esperado en situaciones particulares, a saber: comportamiento escolar (ej. "interesado"), comportamiento social en la escuela (ej. "peleonero") y auto-presentación (ej. "sucio"). Para una exposición más completa, ver Cervini y Tenti (1986).

⁴² Esta distinción proviene de la "teoría de las atribuciones causales y del control", según la cual una persona puede adjudicar los resultados de una interacción determinada a él mismo, a los otros o a factores contextuales, y sus comportamientos estarán afectados por esa percepción. Véase, por ejemplo, Medway (1979) y Cooper y Lowe (1977).

Durante la ECE/93 se pidió al maestro que consignase la clasificación obtenida por cada alumno en lo que iba del año lectivo en curso (7mo. grado) y también la correspondiente a la finalización del año anterior (6to. grado)⁴³, ambas reflejando predominantemente, el logro académico del alumno. Asimismo, se le solicitó que clasificase a cada alumno respecto a su "conducta social" y a su "responsabilidad en los deberes", en una escala de 1 a 4⁴⁴.

Las clasificaciones de logro académico.

Cuando se comparan las distribuciones de los alumnos repitentes y no repitentes en las diversas categorías clasificatorias del 7mo. grado, se evidencia con claridad la mayor probabilidad que tienen los primeros de ser ubicados en las categorías del "fracaso escolar" (Cuadro 18). Los maestros asignaron calificación "regular o insuficiente" a cerca del 30% o más de los alumnos repitentes, mientras que entre los que no lo son, esa situación afecta a menos del 15%. Los perfiles de las distribuciones correspondientes a Lengua y Matemática son muy similares, o sea, no hay diferencias con respecto al tipo de asignatura (o maestro). Tampoco existen diferencias notables entre los alumnos que reincidieron en la repetición en relación a los que sólo lo hicieron una sola vez.

Los perfiles de la distribución evaluativa del año

⁴³ Se solicitó que ambas clasificaciones fuesen colocadas de acuerdo a la escala de evaluación usada en su jurisdicción. En general, hubieron dos tipos de escala: la numérica y la conceptual. Numérica (de 1 a 10): fue recodificada de la siguiente manera: 1-3=Insuficiente; 4-5=regular; 6-7= bueno; 8-10= muy bueno. Conceptual: en general, los maestros utilizaron dos escalas, una de 4 categorías y otra de 5 categorías. Para esta última, las dos categorías superiores fueron agregadas en "muy buena":

⁴⁴ La correspondencia conceptual de la escala era: 1="muy buena"; 2="buena"; 3="regular" y 4="insuficiente".

en curso (el maestro encuestado) y del año anterior (seguramente otro maestro) son similares⁴⁵. Esto parece sugerir que existen conocimientos evaluativos compartidos institucionalmente, que se transmiten de año en año, de grado en grado, y aseguran una distribución evaluativa sedimentada, estable, con menor probabilidad de cambio a medida que pasa el tiempo. Predicciones del maestro acerca de capacidades y comportamientos individuales de sus nuevos alumnos, se encuentran ya en la antesala del nuevo ciclo, definiendo probabilidades anticipadas para cada uno y para el conjunto.

Parece obvia la observación de que la gran mayoría de los alumnos consigue superar la línea demarcatoria del fracaso escolar,

incluyendo a los repitentes, aunque en menor medida. Una proporción numéricamente insignificante es declarada con rendimiento "insuficiente". Debe recordarse que estos juicios evaluativos se refieren a alumnos que están próximos a acabar el último grado de la escuela primaria. No están aquí aquellos que abandonaron (temporariamente?) la escuela durante el mismo año, probablemente como consecuencia de la anticipación probable de resultados calificativos "no deseados"⁴⁶.

Esta imagen del nivel de logros educacionales no se compadece con la dibujada por los resultados en la pruebas de Matemática y Lengua, tanto para los alumnos no-repitentes como para los repitentes. Según vimos anteriormente (Cuadro 18), más del 56% de estos últimos

Cuadro 18
Distribución porcentual de los alumnos de 7mo. grado por situación de repitencia, según la calificación obtenida en Matemática y Lengua en el año en curso (séptimo grado) y en el año anterior (sexto grado)

Calificación del maestro	MATEMATICA			LENGUA		
	No repite	Repitencias		No repite	Repitencias	
		Una	Dos		Una	Dos
Séptimo grado	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Muy buena	44,5	21,9	19,4	44,7	18,7	16,1
Buena	41,0	48,1	48,9	41,0	52,0	49,2
Regular	11,7	24,6	25,7	9,2	21,2	26,8
Insuficiente	2,8	5,4	6,0	5,1	8,1	7,9
Sexto grado	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Muy buena	42,4	18,7	15,6	45,2	20,6	15,1
Buena	43,8	56,4	55,4	40,5	53,7	50,3
Regular	10,7	20,6	24,2	9,5	19,4	26,9
Insuficiente	3,1	4,3	4,8	4,9	6,4	7,7

⁴⁵ Debe recordarse aquí que la clasificación de "repitente" se refiere a cualquier grado del recorrido escolar y no al del grado que se está evaluando.

⁴⁶ No sabemos qué peso tiene, para la explicación de una mayor laxitud evaluativa, la "resignación" del sistema reflejada en la

creencia del maestro de que, al final, fueron realizados todos los esfuerzos posible con los alumnos más rezagados y que además, el futuro educativo más probable sea el construido y previsto a través de una historia clasificatoria: la exclusión definitiva, por lo cual no se justifica la persistencia de una mayor rigurosidad evaluativa.

alcanzaron niveles de rendimiento bajo⁴⁷ en ambas pruebas, muy distante del 6% (en Matemática) o el 8% (en Lengua) de "insuficientes". Según parece, son pocos los casos extremos y ejemplares que el maestro necesita para poder completar su mapa categorial, marco ineludible para organizar y dar sentido a las interacciones cotidianas⁴⁸. La dimensión de ese extremo será el resultado de la convergencia de características particulares del propio docente, moldeadas por los conocimiento e intuiciones acumuladas a través de la práctica pedagógica cotidiana y la internalización de ciertos criterios básicos de la cultura evaluativa de la escuela en particular y del sistema educativo en general. O sea, la proporción máxima (y mínima) de fracaso escolar, el nivel "normal" de suceso escolar y la imagen diferencial en los estándares de aprendizaje mínimo que es esperable⁴⁹.

Las clasificaciones conductuales.

Consideraremos ahora la evaluación de dos comportamientos distintos, a saber: la conducta social en el salón de clase y el cumplimiento de los deberes. El primero, más cerca de la influencia del maestro; el segundo, más imputable a los factores exógenos (la familia) y menos influenciado por el maestro.

⁴⁷ Para fines comparativos, estamos igualando la categoría "insatisfactorio" con una proporción de respuestas correctas menor al 40%.

⁴⁸ No está en juego aquí la probable "objetividad" de los juicios evaluativos. De hecho, la clasificación del maestro se asocia con los resultados en las pruebas (Cervini, 1995b). Al menos, se puede afirmar que los clasificados "insuficientes" tuvieron mayor probabilidad de obtener bajos resultados.

⁴⁹ Está pendiente aquí por ejemplo, el estudio de las variaciones del perfil clasificatorio entre diferentes tipos de escuelas (ej. diferente nivel socioeconómico). Así por ejemplo, sería legítimo preguntarse acerca de los fracasos mínimos "necesarios" para viabilizar la práctica pedagógica en distintos contextos socio-

La disciplina puede ser considerada como un indicador o reflejo del "medio ambiente escolar" o "clima organizacional", reiteradamente considerado como uno de los principales factores del aprendizaje escolar. La indisciplina es una de las expresiones de la distancia y conflicto entre la cultura escolar y la de la familia o comunidad de origen. La estratificación del sistema educativo refleja, entre otros aspectos, la distribución de las escuelas a lo largo del eje disciplinario, o sea, la variación en el "clima organizacional". Para las escuelas conformadas por sectores de más alto nivel socio-económico, alcanzar ese clima organizacional no será difícil. En cambio, sí lo será para escuelas más heterogéneas socialmente u homogéneamente pobres. En este caso, si la escuela es incapaz de construir un punto de encuentro cultural que viabilice la acción educativa entonces, sus resultados (e ineficacia) tenderá a reproducir las desigualdades sociales externas.

Veamos cómo aparece la dimensión disciplinaria en la percepción del maestro. La distribución de los alumnos en el eje clasificatorio de la conducta social es la más benévola de todas (Cuadro 19). El maestro tiende efectivamente, a minimizar la relación conducta-rendimiento, dado que aquí su responsabilidad es mayor, es el terreno donde se pone en juego su capacidad de influencia y control, de administrar las interrelaciones aúlicas cotidianas⁵⁰. Alrededor del 15% de los repitentes y 10% de los no-repitentes son clasificados en las dos últimas categorías evaluativas. O sea, educativos.

⁵⁰ En otro trabajo (Cervini, 1995b), hemos mostrado (1) la asociación estadísticamente significativa entre rendimiento escolar, por un lado, y las clasificaciones de logro y de responsabilidad en los deberes, por el otro, y (2) la falta de relación entre el rendimiento en las pruebas y las clasificaciones de conducta social.

las diferencias entre ambos tipos de alumnos persisten, pero se acortan notablemente en relación a la clasificación de logros y de responsabilidad en los deberes, como veremos a continuación. En este aspecto entonces, los dos tipos de alumnos son más similares, el maestro tiende a una mayor homogeneidad clasificatoria. Esto no significa que ambas dimensiones se comporten aleatoriamente una con relación a la otra. Por el contrario, serán relativamente pocos los casos ejemplares de “desencuentro clasificatorio” que el maestro necesita para dar sentido a sus interacciones cotidianas en el aula.

Abordemos ahora, el análisis de la clasificación respecto a la responsabilidad en la realización de los deberes asignados por el maestro. Reencontramos aquí el mismo perfil de distribución observado para las clasificaciones de logros académicos, e inclusive un poco más

extremado. La asociación entre la situación de repitencia y esta clasificación es la más fuerte de las tres analizadas hasta aquí. Los alumnos repitentes son más frecuentemente categorizados con “regular o insuficiente” responsabilidad en la realización de las tareas escolares. Esto tiende a confirmar la hipótesis respecto a la naturaleza diferente de los diversos tipos de clasificación. En este caso, estamos en presencia de un comportamiento que aunque modificable, es más atribuible a los agentes externos, al sistema (la familia del alumno, por ejemplo) que a la capacidad de influencia o control del propio maestro.

Recordemos finalmente, la importancia que abundantes investigaciones en esta área han adjudicado al “tiempo efectivo dedicado al aprendizaje” en la explicación del rendimiento escolar. La realización de tareas escolares en la casa ha sido una de las prácticas tradicionales

Cuadro 19
Distribución porcentual de los alumnos de 7mo. grado por situación de repitencia, según la conducta y la responsabilidad en los deberes en Matemática y Lengua

Calificación del maestro	MATEMATICA			LENGUA		
	No repite	Repitencias		No repite	Repitencias	
		Una	Dos		Una	Dos
Conducta	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Muy buena	55,6	37,4	33,3	56,4	36,3	32,8
Buena	34,4	47,0	45,6	33,8	46,9	49,2
Regular	8,5	13,1	16,7	8,5	13,5	13,7
Insuficiente	1,5	2,5	4,4	1,3	3,3	4,3
Deberes	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Muy buena	45,1	20,0	17,0	45,4	19,2	16,0
Buena	37,0	43,5	41,4	38,2	47,8	43,9
Regular	14,6	27,4	30,4	13,6	25,8	31,0
Insuficiente	3,3	9,1	11,2	2,8	7,2	9,1

para extender ese tiempo de aprendizaje⁵¹, destinado especialmente para reforzar y consolidar los conocimientos y habilidades desarrollados en el salón de clase. De acuerdo a esto, es razonable hipotetizar que existan ciertas bases empíricas, internalizadas por el maestro y transformadas en percepciones evaluativas, de fuerte asociación entre logros académicos percibidos y la dedicación de tiempo de aprendizaje adicional al consagrado dentro de los límites espaciales y temporales de la escuela.

IV.2. Las clasificaciones del alumno y su familia

Como fue sugerido anteriormente, la construcción de la expresión más extrema del fracaso escolar -"la repetición"-, y sobre todo, la perdurabilidad de sus efectos, no podría lograrse sino a través de la participación, inconsciente y por ello eficaz, de todos los actores involucrados - maestros, alumnos y familia.

Por eso, es común la observación de que las clasificaciones tienden a reforzar, a reproducir a través del tiempo, las situaciones de fracaso escolar. A nivel del alumno, ellas promueven una relación tensionada con la escuela, perdiendo auto-estima, auto-confianza, motivación y expectativas positivas. A nivel de la escuela y de

la propia familia, la repetición estigmatiza al alumno, generando expectativas negativas sobre sus capacidades y su rendimiento futuro⁵². Estos efectos se reproducen en el día a día escolar y familiar. Con el pasar del tiempo, la familia y el propio alumno irán reduciendo sus aspiraciones educacionales y preparando el abandono escolar que sucederá inevitablemente después o inclusive antes, de cumplido el mínimo consagrado socialmente.

Los cuestionarios aplicados durante la ECE/93 permiten una aproximación a los otros actores involucrados en el proceso escolar, desde la perspectiva de las expectativas y aspiraciones. Al alumno se le preguntó acerca de las calificaciones que obtendría al final del año en Matemática y Lengua⁵³. Además de las notas esperadas, a su familia se le preguntó sobre la opinión que tenía acerca del aprendizaje logrado por su hijo en la escuela. En base a esas preguntas, se construyó un índice compuesto⁵⁴. El Cuadro 20 muestra los resultados obtenidos para los alumnos repitentes y no-repitentes.

La proporción de expectativas positivas respecto al resultado de la evaluación escolar es mucho menor entre los repitentes, comparado con sus pares no-repitentes. Casi el 30% de los alumnos

⁵¹ Debe notarse que la extensión de ese tiempo es particularmente importante en las escuelas que han venido reduciendo su tiempo efectivo de enseñanza.

⁵² En otro trabajo (Cervini, 1995, en impresión), hemos demostrado la existencia de una asociación estadísticamente significativa entre expectativas (del alumno y de su familia) y rendimiento escolar (Matemática y Lengua), en base a los datos de la ECE/93.

⁵³ La escala de "notas" propuesta para la respuesta fue "muy buena", "buena", "mínima" y "no aprobado". Debido a que esta última obtuvo muy baja frecuencia, y para conseguir mayor confiabilidad, esta categoría fue agregada a "mínima".

⁵⁴ Las preguntas utilizadas fueron: a) Matemática: ¿Cómo cree que le irá en la prueba de matemática?, ¿Cómo cree que el niño se desenvuelve en matemática?; Lengua: ¿Cómo cree que le irá en la prueba de lengua? ¿Cómo cree que lee el niño? ¿Cómo cree que escribe el niño? Ambas asignaturas incluyeron la pregunta ¿Cómo cree ud. que el niño terminará el año escolar? Con ellas se definieron sendos índices sumativos no-ponderados. Dado que Matemática tuvo un ítem menos que Lengua, los cortes definidos para ambos índices son diferentes (ver Cuadro 20).

repitentes esperan ser clasificados en las categorías más extremas del esquema clasificatorio escolar, no habiendo grandes diferencias en ambas asignaturas. El alumno repitente comparte así, a través del deterioro de su auto-estima, la clasificación que la escuela, junto con él, crearon y re-crearon a través del tiempo.

Además, la familia no parece ofrecer resistencia a ese proceso clasificatorio cuyo resultado es la ubicación del niño en un punto de la jerarquización escolar. Por el contrario, los datos indican que ella acompaña o aún profundiza, las diferencias escolares. Una gran proporción de familias parece compartirla duda sobre la “enseñabilidad” del niño repitente, duda sancionada precedentemente por el sistema, al ubicarlo en esa categoría a través de procedimientos tan

objetivos como objetivados en la propia resignación familiar.

Es interesante observar que las distancias relativas entre ambos tipos de familias (con y sin alumno repitente) son mayores en Matemática que en Lengua. Es decir, la diferencia entre las opiniones/expectativas familiares de aprendizaje de alumnos repitentes y no-repitentes es un poco mayor cuando se refiere al aprendizaje de la Matemática. Si consideramos las dos últimas categorías agregadas, en Lengua la diferencia entre los repitentes (65%) y los no-repitentes (39%) es del 67%, mientras que, en Matemática, la diferencia entre ambos porcentajes (38% y 15%, respectivamente) es de más del 150%. O sea, los padres son relativamente más “optimistas” cuando se refieren a la Lengua⁵⁵. Es razonable pensar que la mayor posibilidad de

Cuadro 20

Distribución porcentual de los alumnos de 7mo. grado por situación de repitencia, según las expectativas/ opinión del alumno y su familia respecto a su rendimiento escolar en Lengua y Matemática

Expectativa / opinión sobre rendimiento escolar	LENGUA		MATEMATICA	
	No repitente	Repitente	No repitente	Repitente
Alumno	100,0	100,0	100,0	100,0
Muy buenas notas	39,7	27,3	41,2	29,9
Buenas notas	48,2	44,9	45,0	41,7
Notas mínimas/ No aprobado	12,1	27,8	13,8	28,4
Familia	100,0	100,0	100,0	100,0
Muy bueno	33,3	12,8	31,7	11,8
Bueno	28,1	21,9	35,6	25,5
Medio	-	-	17,4	24,5
Bajo	19,0	23,5	9,0	20,6
Muy bajo	19,6	41,8	6,2	17,6

⁵⁵ Adviértase que nos estamos refiriendo a las distancias relativas entre ambos tipos de alumnos y no a los valores porcentuales de cada una de las distribuciones.

entender y apreciar el aprendizaje obtenido en la escuela ayude a suavizar las categorizaciones más extremas. La probable mayor lejanía del conocimiento matemático escolar experimentada por las familias de los alumnos repitentes (con una alta proporción de familias con bajo nivel socio-económico), comparada con las otras familias, promueve una visión relativamente más discriminatoria que la producida por el conocimiento de la lengua.

Motivación y repitencia. La motivación del alumno es uno de los factores determinantes del rendimiento escolar más persistente en las investigaciones en esta área. Obviamente, uno de los componente de la motivación es la importancia otorgada al objetivo de la acción. Por otro lado, sabemos que la escuela del nivel primario tiene como objetivos prioritarios la adquisición de los conocimientos y habilidades básicas para el manejo de la lengua y la matemática. Por ello, es más probable que el éxito escolar esté asociado con la motivación hacia las áreas prioritarias de la escuela, y no con la que valoriza las otras áreas.

A través del cuestionario aplicado al alumno durante la ECE/93 es posible conocer la distribución de las motivaciones entre los alumnos⁵⁶. La primer evidencia que surge (Cuadro 21) es que no existen diferencias entre alumnos repitentes y no-repitentes respecto a la motivación por Lengua⁵⁷. Nuevamente surge aquí esta particularidad de Lengua según la cual

⁵⁶ Se solicitó al alumno que enumerase en orden de importancia las siguientes áreas temáticas: lengua, matemática, ciencias naturales, ciencias sociales y deportes.

⁵⁷ El análisis de los datos evidenció la similitud entre ambos tipos de alumno también para el caso de ciencias naturales.

los alumnos serían más homogéneos en sus valoraciones y motivación.

En Matemática en cambio, se perciben más claramente las diferencias entre ambos tipos de alumno. Los alumnos exitosos manifiestan una mayor preferencia por la matemática en comparación con los alumnos con antecedentes de fracaso escolar. Estos últimos acentúan en cambio, su preferencia por conocimientos sociales o actividades deportivas. En consecuencia, existen indicios de que el resultado de los procesos evaluativos (y clasificatorios) globales de la escuela primaria estén más estrechamente vinculados a la distribución de la motivación por los conocimientos y habilidades matemáticas.

El sitio de privilegio que ocupa la matemática en el curriculum escolar la transforma en la fuente principal de creación de estereotipos que fundamentan las clasificaciones del alumnos (apropiación de los objetivos priorizados institucionalmente) y la distinción de la escuela respecto al entorno inmediato familiar.

Apoyo e interés familiar. Pero, ¿cómo es vivido el proceso de clasificación en el interior de la familia? Los datos de la ECE/93 permiten conocer dos aspectos relevantes: la ayuda familiar percibida por el niño y el interés de la familia en las actividades escolares. Respecto al primero, sería hipotetizable que una proporción significativa de los alumnos repitentes percibiese un menor involucramiento de su familia en sus actividades escolares, comparado con sus compañeros no-repitentes, situación mutuamente creada y esperada a través del tiempo en el seno familiar. A pesar del significado

Cuadro 21

Distribución porcentual de los alumnos de 7mo. grado por situación de repitencia, según el orden de importancia asignada a diversas áreas curriculares

Áreas curriculares y nivel de importancia	Número de repeticiones	
	Ninguna	Una o más
Lengua	100,0	100,0
Primer lugar	20,3	21,5
Segundo lugar	41,8	40,6
Tercer lugar	37,9	37,9
Matemática	100,0	100,0
Primer lugar	53,3	47,8
Segundo lugar	22,9	19,9
Tercer o mayor	23,8	32,3
Estudios sociales	100,0	100,0
Primer lugar	13,3	19,8
Segundo lugar	13,7	15,6
Tercer o mayor lugar	73,0	64,6
Educación física	100,0	100,0
Primer lugar	12,5	16,4
Segundo lugar	10,9	14,4
Tercer o mayor lugar	76,6	69,2

un tanto ambiguo del indicador⁵⁸, y quizá por ello, en los datos del Cuadro 22 se percibe una tendencia, aunque muy leve, en el sentido apuntado.

Es en el segundo aspecto considerado donde las diferencias entre ambos tipos de alumnos surgen con mayor evidencia. La frecuencia con que las familias de los alumnos repitentes

manifestaron un alto grado de desinterés o falta de preocupación por la realización de las tareas escolares del niño (21,3% y 26,0%) es notablemente superior al resto de las familias. Esto debe interpretarse como la proporción de los niños cuyo futuro educacional ya fue sellado y resignado a través de las evaluaciones mutuamente compartidas. A esta altura, el sistema educativo incentivó, logró y compartió con la familia la sensación de inutilidad de todo esfuerzo, debido a las limitaciones objetivas del niño, objetivadas en cada uno de los momentos evaluativos.

Aspiración educacional. A lo largo de la vida escolar, institución, maestros, familia y el propio niño, van construyendo, conjuntamente, la categorización del "alumno". Hasta aquí, hemos comentado la posición relativa del alumno

Cuadro 22

Distribución porcentual de los alumnos de 7mo. grado por situación de repitencia, según la percepción (del alumno) de la ayuda familiar que recibe y el interés de la familia por los estudios del niño (según información de la propia familia)

Ayuda familiar que recibe el niño e interés de la familia	Número de repeticiones		
	Ninguna	Una	Dos
Alumno	100,0	100,0	100,0
Nunca te ayudan	11,7	17,3	19,3
A veces te ayudan	43,8	41,8	42,2
Casi siempre te ayudan	18,3	16,2	15,7
Siempre te ayudan	26,2	24,6	22,9
Familia	100,0	100,0	100,0
Nunca le preguntan	13,7	21,3	26,0
A veces le preguntan/ miran lo que hizo	28,1	31,2	29,0
Siempre miran/ preguntan lo que hizo	58,2	47,5	45,0

⁵⁸ A través del análisis de los resultados de la ECE/93 se pudo percibir que una proporción importante de alumnos aventajados informaron la inexistencia de apoyo familiar. Es dable pensar que el desarrollo de una alta auto-confianza o auto-estima en ese tipo de alumnos, lleve a la disminución del apoyo familiar (por innecesario) o inclusive, a la dificultad (por parte del alumno) de reconocerlo explícitamente.

“repitente” en algunos de los ejes clasificatorios escolares, es decir, aquellos criterios que adquieren su sentido inmediato en relación a la propia escuela (en ese caso, primaria). Pero, las consecuentes jerarquizaciones escolares son, al mismo tiempo, el medio a través del cual las “estructuras sociales se vuelven activas” y una condición necesaria para la futura distribución de los “educados” en toda la extensión de la heterogeneidad social.

Si existe una categoría que mejor sintetiza y condensa esta relación entre clasificaciones y distribución social es sin dudas, la aspiración educacional. Todos y cada uno de los diferentes criterios clasificatorios irán, paralelamente, creando las condiciones para que el futuro deseado por el propio alumno sea el más “razonable”, de acuerdo justamente a aquellos juicios evaluativos que le dieron origen.

Del lado del alumno, el tratamiento de la aspiración educativa fue vinculada a la del trabajo. Es interesante observar que las pretensiones de continuar estudiando y al mismo tiempo trabajar, son tan frecuentes entre los repitentes como entre los no-repitentes (Cuadro 23). La distinción más evidente lo refleja la categoría “otros” (22% de los repitentes vs. 7,6% de los no-repitentes), que incluyen el abandono del sistema educativo o la indefinición, reflejo de la carencia de motivaciones positivas educacionales.

La familia refleja aún con mayor transparencia la desigual distribución de las aspiraciones educacionales entre los dos tipos de alumnos. Más del 27% de las familias de los niños con historia de repetición sellan, al menos en sus aspiraciones, el futuro educativo del niño. Más

que suavizar los desniveles, las familias parecen aceptar (y tomar decisiones) con mayor “realismo” los mensajes clasificatorios sedimentados a lo largo del tiempo conjuntamente con la escuela.

Cuadro 23
Distribución porcentual de los alumnos de 7mo. grado por situación de repitencia, según la aspiración educacional del alumno y su familia

Aspiración educacional	Número de repeticiones	
	Ninguna	Una o más
Alumno	100,0	100,0
Seguir el secundario y no trabajar	65,6	42,6
Seguir el secundario y trabajar	26,7	25,2
Otros	7,6	22,2
Familia	100,0	100,0
No seguirá estudiando/ cursos cortos	6,8	27,3
Seguirá estudiando hasta el secundario	40,4	48,9
Hará cursos cortos post-secundarios	8,2	7,8
Llegará hasta la Universidad	44,6	16,0

VI. CONCLUSIONES

Argentina exhibe altas tasas de cobertura y permanencia en la educación primaria. En este contexto, las miradas se vuelven hacia otro aspecto del sistema, la calidad educativa, referida tanto a sus resultados (los aprendizajes efectivos de los alumnos) como a sus factores asociados (ej. organización escolar, práctica pedagógica, etc)

Un primer indicador que alerta sobre la importancia de los aspectos cualitativos de la educación es la repetición escolar. En Argentina, las tasas de repetición, especialmente en los primeros grados, señalan la mayor relevancia de este problema en relación a otros indicadores, tales como la exclusión de la escuela, el ingreso tardío y la deserción temprana permanente. Respecto a esta conclusión son convergentes fuente de datos diferentes, como los Censo de Población y los censos de establecimientos educativos.

El análisis de los datos de la evaluación de la calidad de la educación de 1993 (ECE/93) permiten establecer las siguientes conclusiones:

1. *Se confirma la importancia de la repetición escolar en el sistema educativo nacional. Del total de alumnos que llegan a 7mo. grado casi el 30% presenta sobre-edad. Dado que el ingreso tardío es muy bajo en Argentina, este desajuste etario es una consecuencia casi lineal de la repetición. También se constató que las tasas más altas de repetición son las del 1er. grado.*

2. *La repetición escolar está asociada no sólo con las características del alumno o su familia, sino también con cierta incapacidad de la escuela para atender eficazmente las diferencias. Respecto al primer tipo de determinantes, se constató que la repetición es más frecuente en las familias a) sin la madre o sin ambos padres y con mayor cantidad de hermanos (estructura familiar); b) más pobres y con menor acceso a bienes culturales; c) cuyas madres tienen un bajo nivel de instrucción; y c) cuyos padres trabajan en relación de dependencia o por cuenta propia, sin calificación laboral. Finalmente, se mostró que los varones repiten más que las mujeres.*

3. *Del segundo aspecto mencionado arriba -la ineficacia escolar-, fue posible abordar una dimensión: la relación entre clasificaciones escolares y repitencia. Se observó que los alumnos repitentes tienen mayor*

probabilidad de conseguir clasificaciones (del maestro) relativamente bajas en el desempeño académico y en el cumplimiento de los "deberes", dos aspectos que el maestro estará más inclinado a imputarlos a factores externos, extra-escolares. Esta situación no es tan pronunciada cuando se trata de la evaluación de la "conducta social del alumno", aspecto sobre el cual el maestro siente una responsabilidad más directa o tiene más "control". Es decir, la escuela tiende a reforzar las clasificaciones de fracaso escolar del alumno repitente a través del tiempo.

4. *Existen dos consecuencias de la repetición escolar, la cual opera como mecanismo intermedio: a) la expulsión definitiva del sistema (del total de alumnos que abandonan, la mayoría ha repetido al menos una vez) y b) el bajo rendimiento escolar (los alumnos que repitieron al menos una vez, obtuvieron peores resultados (en la pruebas de Matemática y Lengua), que los que no lo hicieron.*

5. *Finalmente, se trató de identificar algunas situaciones o características del alumno repitente que lo distinguiese de sus pares no-repitentes. Como resultado, fue mostrado que los alumnos repitentes tienen mayor inasistencia escolar; cambian de escuela más frecuentemente; no disponen del material requerido y necesario para el trabajo escolar; aún cuando desarrollan actividades extra-escolares con una frecuencia similar a los de sus colegas, no lo hacen en aquellas actividades que, como idiomas y computación, son probablemente más valorizadas por la escuela.*

Por otro lado, se constató que el alumno repitente presenta un comportamiento similar al de sus compañeros respecto a los medios de comunicación masiva (TV, Diarios y/o revistas) y los hábitos de lectura.

Las políticas sectoriales deberían prestar especial atención a las cuestión de la repitencia escolar. Abordar este desafío redundará sin dudas, tanto en la elevación de los aprendizajes escolares promedios (calidad) como en su distribución más homogénea (equidad).

ANEXO A

DISTRIBUCION ETARIA DE LOS ALUMNOS DE 7MO. GRADO

La distribución de la matrícula en el 7mo. grado de la primaria, según la edad de los alumnos, presentada en el Cuadro A-1, está definida en relación a los alumnos de 11 a 20 años, a diferencia del Cuadro 6, donde la edad de la población de referencia es hasta 14 años. Para efectos de comparabilidad entre las diferentes estimaciones del Cuadro A-1 se debe tener en cuenta que : a) Los datos del Ministerio de Educación se refieren a establecimientos de educación primaria comunes y no incluye a los que atienden adultos; b) De la misma forma, la

muestra de la ECE/93 no incluyó ese tipo de establecimiento. Debido a esas particularidades, ambas distribuciones se presentan con un perfil suavemente más joven que el del Censo de 1991, al inverso de lo observado en el Cuadro 6. Con respecto a la distribución, sin embargo, no se registra ninguna alteración significativa y por lo tanto, continua siendo una distribución etaria notablemente menos joven que las otras. O sea, no se altera la conclusión extraída del Cuadro 6.

Cuadro A-1

Distribución de la matrícula de 7mo. grado por edad, según diferentes estimaciones - Argentina

Edad	ESTIMACIONES				
	UNESCO (1987)	Ministerio	ECE / 1993	Censo 1991	
				Total	Urbano
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
12	59,0	69,7	72,2	70,6	72,5
13	20,6	19,0	18,5	15,3	14,5
14	10,9	8,2	6,8	7,6	7,0
15 - 20	9,5	3,1	2,5	6,5	6,0

Fuentes: UNESCO / OREALC, 1992b; Ministerio de Cultura y Educación; Censo de Población 1991.

ANEXO B

LA ESTRUCTURA OCUPACIONAL SEGUN LA ECE/93

Se solicitó a cada uno de los padres que auto-clasificaran en las siguientes posiciones: empleado u obrero con sueldo o remuneración, patrón, por cuenta propia, familiar sin pago. Para el caso de la madre se dio además la opción "empleada doméstica". Se procedió de la siguiente forma:

1. Se utilizó la información del padre, o de la madre cuando falta la información del padre;

2. La categoría "familiar sin pago" fue excluida;

3. Cada categoría se subdividió de acuerdo al nivel de instrucción declarado por los padres, agregado en tres categorías, equivalentes a niveles de calificación:

No calificado: hasta secundaria incompleta;

Calificado: hasta universitaria incompleta;

Profesional: universitario/terciario completo;

4. Dado que la categoría "patrón" estaba muy sobredimensionada, se la redistribuyó teniendo en cuenta el tamaño del establecimiento y el nivel educativo. De esta forma,

universitario en establecimientos de hasta 5 personas se considera "**autónomo profesional**";

no-universitario en establecimiento de hasta 5 personas se considera "**autónomo no-profesional**";

"Patrón" en establecimientos con más de 5 personas se considera "**patrón**".

La columna A del Cuadro A-1 muestra la distribución de la muestra en las categorías así definidas.

5. Posteriormente, se construyó un índice sumativo simple no-ponderado de "nivel económico familiar" (NEF) en base a la tenencia o no, de 12 bienes familiares. El índice fue dicotomizado en "bajo" y "alto"⁵⁹;

6. Las categorías "obrero/empleado no calificado" y "autónomo no-profesional" se subdividieron de acuerdo al "nivel económico familiar" (NEF); La columna B del Cuadro A-1 muestra la distribución de la muestra con las nuevas categorías.

7. Para fines de cruce con repetición (Cuadro 10) y teniendo en cuenta las limitaciones propias del tamaño de la muestra, se define una clasificación resumida o más agregada (columna C). Para ello, (i) se excluye a los "patrones", (ii) los profesionales se agregan en una sola categoría y (iii) las empleadas domésticas se agregan a "obreros/empleados no calificados y en situación económica baja".

⁵⁹ El rango de variación del "nivel económico" es de 0 a 12. Para la dicotomización de la variable se seleccionó el intervalo hasta 4 ("bajo") y más de 4 ("alto").

Cuadro B-1

Distribución del padre o la madre* del alumno, según la posición en la ocupación

Posición en la ocupación	Completa		Resumida
	(A)	(B)	(C)
Obr./empl. n/calificado y NEF bajo	45,9	17,3	20,8
Obr./empl. n/calificado y NEF alto	-	28,6	30,6
Obr./empl. calificado	13,1	13,1	13,3
Autónomo n/profesional y NEF bajo	26,6	6,0	6,1
Autónomo n/profesional y NEF alto	-	20,6	21,1
Empleado profesional	5,4	5,4	8,2
Autónomo profesional	2,6	2,6	-
Patrón	2,0	2,0	-
Empleada doméstica	4,5	4,5	-
TOTAL	100,0	100,0	100,0
(n=)	(6503)	(6503)	(6397)

(*) Cuando no se cuenta con la información del padre se sustituye por la correspondiente a la madre.

REFERENCIAS

Aguerrondo, I. (s/f), **Investigación sobre la pobreza en Argentina - Área educación** (Buenos Aires, Mimeo)

Becker, H. (1951) Social class variations in the teacher-pupil relationship, **Journal of Educational Sociology**, 25, pp.451-465.

Bourdieu, P. (1979) **La distinction - Critique sociale du jugement** (Editions de Minuit, Paris).

Brandao, Z. et. ali (1983) Estado da arte da pesquisa sobre evasao e repetencia no ensino de 1ro. grau no Brasil (1971-1981), **Revista Brasileira de Estudos Pedagogicos**, 64, pp.38-69.

Castro, C. de Mora y Sanguinetti, J.A. (1980). **Determinantes de la educación en América Latina: acceso, desempeño y equidad** (Programa ECIEL, Rio de Janeiro).

Cervini, R. (1995a) **El rendimiento escolar: ¿una cuestión de escuela o de familia?** Serie Calidad de la Educación, Nro.1, (Buenos Aires, Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación - SINEC) Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.

_____(1995b), **Los factores escolares del rendimiento en Matemática y Lengua**, Serie Calidad de la Educación, Nro.3, Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación - SINEC, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires (en impresión).

_____(1995c), **Los factores individuales y familiares del alumno y el rendimiento en Matemática y Lengua**, Serie Calidad de la Educación, Nro.4, Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación - SINEC, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires (en impresión).

Gimeno Sacristán, J. y Perez Gomez, A. (1993) **Comprender y transformar la enseñanza**. Morata. Madrid. España. 1993. pag.441.

Hargreaves, D.J. (1977), "The process of tipification in classroom interaction: models and method", **Br. J. Ed. Psych**, nro. 47, pp. 247-284.

Ministerio de Cultura y Educación (1974). **Rendimiento cuantitativo del nivel primario**, Buenos Aires.

_____(1981). **Retención y desgranamiento 1974-1980**. Departamento de Estadística Educativa. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires.

Murphy, J. (1974) "Teacher expectations and working-class underachievement", **Brit. J. of Soc.**, 3, nro. 25, pp.326-344.

Nash, R. (1973), **Classrooms observed. The teacher's perception and the pupil's performance**, Routledge and Kegan Paul, London.

Schiefelbein, E. (1992.a) Relación entre la calidad de la educación y el modelo de enseñanza frontal en América Latina. Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina. Nro. 29. OREALC/UNESCO. Santiago. Chile. pag.3-18.

Schiefelbein, E. y Wolff, L. (1993) Repetición y rendimiento inadecuado en escuelas primarias de América Latina: magnitudes, causas, relaciones y estrategias. Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Nro. 30. UNESCO/OREALC. Santiago. Chile. pag.17-49.

Schutz, A. y T. Luckmann, (1977), **La estructura del mundo de la vida**, Amorrortu.

Tedesco, J.C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1987), **El proyecto educativo autoritario - Argentina 1976-1982**, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

UNESCO (1991) **Statistical Yearbook 1991**. Paris.

UNESCO/CEPAL (1992) Educación y Conocimiento - Eje de la transformación productiva con equidad. UNESCO/CEPAL. Santiago. Chile. (pag.269; 44-45).

UNESCO/OREALC (1992b) Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1989. Santiago: UNESCO/OREALC.

World Bank (1991). **World Development Report 1991. The Challenge of development**.