

1201
7



ANUETA

IDA Y

ESCRITOS PEDAGÓGICOS

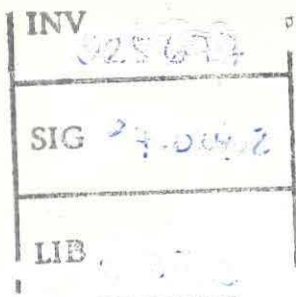
**N°7 • EXPERIENCIAS PARA
LA RETENCIÓN ESCOLAR**



*Mejor Educación!
para todos!*



**PLAN
SOCIAL
EDUCATIVO**
PRESIDENCIA DE LA NACIÓN
Ministerio de Cultura y Educación de la Nación



PRESIDENCIA DE LA NACIÓN
Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

ACCIONES COMPENSATORIAS EN EDUCACIÓN

Programa I:

Mejor Educación para Todos

Proyecto 1:

Mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas de Nivel Inicial y de Educación General Básica.

Proyecto 2:

Estímulo a las iniciativas institucionales.

Proyecto 3:

Mejoramiento de la calidad de la educación secundaria.

Proyecto 4:

Atención de necesidades educativas de poblaciones aborígenes.

Proyecto 5:

Promoción de acciones interinstitucionales de Formación Laboral para alumnos de Tercer Ciclo de Educación General Básica.

Proyecto 6:

Educación Básica para Adultos.

Proyecto 7:

Fortalecimiento de la Educación Rural.

Proyecto 8:

Apoyo a escuelas de Educación Especial.

AUTORIDADES NACIONALES

Ministra de Cultura y Educación

Lic. Susana Beatriz Decibe

Secretario de Programación y Evaluación Educativa

Dr. Manuel Guillermo García Solá

Subsecretario de Gestión Educativa

Prof. Sergio España

Directora Nacional de Programas Compensatorios

Lic. Irene Beatriz Kit

I N D I C E

IDA Y VUELTA

es una publicación del **Plan Social Educativo** que se distribuye entre las escuelas que están dentro del Programa I: "Mejor educación para Todos".
Santa Fe 1548, 6to piso - CP 1060 Capital Federal.

¿POR QUÉ IDA Y VUELTA?

Porque queremos crear un espacio de encuentro para comentar y difundir experiencias pedagógicas y conclusiones que sean de interés para quienes integramos el **Plan Social Educativo**.

Estamos hablando de **IDA Y VUELTA**.

Entre ustedes y nosotros, para enriquecer la tarea docente.



IDA Y VUELTA

Lo hacemos:

Coordinación: Flavia Terigi

Equipo de Redacción: Débora Kantor
María del Pilar Varela
Cristina Junco
Diego Solá
Lucía González
Ana Moyano

Responsable del número 7: Débora Kantor

Diseño: Eduardo Rey
Fotografía: Julieta Escardó

IDA	4
La retención, preocupación central para el Plan Social Educativo	4
•La convocatoria a un encuentro sobre Retención Escolar	5
•Objetivos del Encuentro	6
•Eje de trabajo	6
•Desarrollo del Encuentro	7
•En este número	8
VUELTA	10
La escuela frente al riesgo pedagógico	10
•Retención vs. deserción y fracaso escolar	10
•La escuela y el trabajo pedagógico	12
•El contexto del riesgo y el trabajo escolar	17
•La retención como proyecto colectivo	19
Construyendo alternativas	23
•La pareja pedagógica	24
•Articulación de áreas	25
•Enseñar a aprender	26
•Las formas de recuperar los aprendizajes	28
•Volver a evaluar	31
•El multigrado, un agrupamiento flexible	36
•Propuestas extraescolares	41
•El grupo-clase como lugar de encuentro	45
•La comunicación y la autoestima	50
Gestionar el cambio	57
•La gestión también es pedagogía	57
•Gestionar el tiempo	61
•El ambiente y el equipamiento	63
Abriendo el juego: la escuela sale, el entorno entra	67
•El trabajo con la familia	67
•El trabajo con la comunidad	72
Breve referencia de los Proyectos Institucionales	82
Aportes para el análisis del tema	118
Conclusiones del Encuentro sobre Retención	119
Reflexiones y aportes realizados en el Encuentro sobre Retención por el Lic. Daniel Filmus	126
La permanencia de los alumnos en el Sistema Educativo: rendimiento del sistema, repetición y abandono	129
La resignificación de la normativa en el marco de acciones sobre retención. Normativa sobre evaluación: análisis de casos	147
El fracaso escolar no es una fatalidad	156
Escuela y subjetividad	164
Referencias para lecturas complementarias	170

Abril de 1988.

Estimados docentes de las escuelas
del Programa MEJOR EDUCACIÓN PARA TODOS

Desde su puesta en marcha en 1993, el **Plan Social Educativo** del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación ha trabajado con las escuelas que atienden a los sectores social y escolarmente menos favorecidos para generar condiciones de escolarización que hagan posible a la población destinataria el logro de más y mejores aprendizajes.

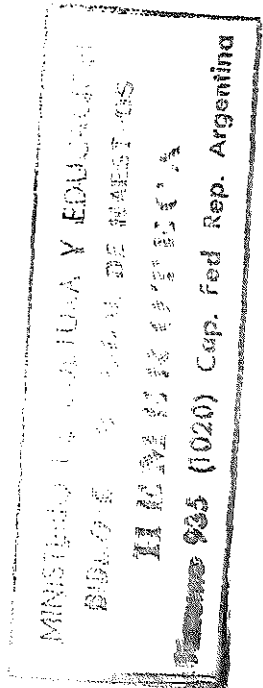
En esta línea, acciones como el equipamiento escolar, la provisión de libros de texto y material didáctico, el perfeccionamiento docente en Lengua y Matemática, la promoción de la lectura y el estímulo a diversas iniciativas institucionales han ido mejorando para docentes y alumnos las condiciones en que tienen lugar las situaciones de aprendizaje.

A lo largo de estos años, ha sido una preocupación permanente de maestros, profesores, directores y supervisores, y también del **Plan Social Educativo**, encontrar los modos para que los alumnos permanezcan en la escuela, tengan en ella una experiencia formativa relevante, en los tiempos previstos escolarmente para ello y en un clima donde cada uno se sepa reconocido en sus posibilidades y apoyado en sus necesidades.

Una expresión visible son las muchas escuelas que han formulado y presentado proyectos específicos encaminados a la retención. En esta línea se inscribe la propuesta de que las escuelas focalicen sus proyectos institucionales para 1998 en el desarrollo de acciones y estrategias para mejorar la retención. En este número retomamos testimonios, relatos y propuestas de acción de escuelas que trabajan en pos de este objetivo.

Deseando que el contenido de estas páginas refleje los esfuerzos de muchos docentes del sistema y pueda fortalecer las ideas y acciones de todos los que estamos preocupados y brindar MÁS Y MEJOR EDUCACIÓN PARA TODOS, los saludamos cordialmente.

Subsecretaria de Gestión Educativa
Dirección Nacional de Programas Compensatorios
Coordinación Nacional Plan Social Educativo



Desde los inicios del **Plan Social Educativo**, del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación la retención de los alumnos de los sectores desfavorecidos en las escuelas, el cumplimiento de su trayecto escolar y el mejoramiento de la calidad de la educación que reciben, han sido preocupaciones centrales en las diversas acciones que se han desplegado. También han sido preocupaciones compartidas por las escuelas. En este número de *Ida y Vuelta* retomamos experiencias presentadas por instituciones educativas preocupadas por la retención que ofrecen, a todas las escuelas incluidas en el **Plan Social Educativo**, caminos que pueden transitarse para incidir más decididamente en la retención escolar.

LA RETENCIÓN, PREOCUPACIÓN CENTRAL PARA EL PLAN SOCIAL EDUCATIVO

► El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación a través de distintas líneas y del **Plan Social Educativo** procura garantizar el derecho a una educación de calidad a los niños y adolescentes de los sectores socio-económicamente más postergados de la Argentina. Por lo tanto, el acceso al sistema educativo, la permanencia en las aulas, y la culminación de la escolaridad en tiempo y forma, se han instalado como preocupaciones y objetivos prioritarios en la totalidad de las líneas de acción impulsadas desde la Coordinación Nacional del **Plan Social Educativo** del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Esta preocupación puede constatarse en los objetivos iniciales del **Plan Social Educativo**, formulados en 1993, y encontrarse

nuevamente en las diferentes acciones desarrolladas, desde las primeras de equipamiento de las escuelas y constitución de bibliotecas escolares, hasta las más recientes de apoyo económico a los alumnos y sus familias a través del Programa Nacional de Becas Estudiantiles, pasando por el sostenimiento de proyectos institucionales de retención a través del Proyecto "Estímulo a las Iniciativas Institucionales".

Durante 1996 se elaboró un material específico que se envió a todas las escuelas, "ENCUENTROS por una escuela para todos", destinado a apoyar la organización de reuniones estructuradas a partir de tres ejes de trabajo pedagógico, estrechamente vinculados a la retención escolar: la autoestima de alumnos y docentes, la confianza en las propias posibilidades, y el sentido de pertenencia a la institución escolar y al grupo de quienes en ella estudian y trabajan.

En ese contexto, al mismo tiempo que avanzamos en la elaboración de nuevas propuestas y orientaciones para la presentación de proyectos institucionales centrados en la retención, nos abocamos a organizar un en-



cuentro para fortalecer e intercambiar experiencias y criterios de trabajo con maestros, profesores, directores y supervisores del sistema, que están desarrollando de manera sistemática acciones centradas en dicha problemática.

Por eso, en este **Proyecto sobre Retención Escolar** hemos dado un nuevo paso con la realización de un **Encuentro sobre Retención Escolar** en el marco del Programa 1, Mejor Educación para Todos, organizado por la Coordinación Nacional del **Plan Social Educativo**. El **Encuentro** se realizó en Buenos Aires el 28 y 29 de abril de 1997 y en él participaron maestros, profesores, directores, supervisores y otros actores de distintos niveles y jurisdicciones del sistema educativo argentino. Los testimonios y experiencias que analizaremos en este número de *Ida y Vuelta* han sido recogidos en esta situación particular del **Encuentro** a través de entrevistas realizadas en

escuelas de diversas jurisdicciones.

Desde luego, las acciones orientadas a mejorar la retención han tenido continuidad después del **Encuentro**, a tal punto que para 1998 todas las escuelas incluidas en el **Plan Social Educativo** han debido elaborar un proyecto institucional orientado a este objetivo.

La convocatoria a un Encuentro sobre Retención Escolar

La convocatoria a participar del **Encuentro sobre Retención Escolar** se concentró en ciertas instituciones y personas que consideramos representativas de un amplio espectro de problemas, realidades y alternativas de acción.

La valoración de esta convocatoria restringida, para abordar un problema extendi-



do, radica en la posibilidad de profundizar el intercambio centrándolo en los avances concretos de experiencias a nivel jurisdiccional e institucional.

En nuestra perspectiva, los invitados representaban, de algún modo, a todos aquellos proyectos en curso comprometidos con la problemática de la retención, a los cuales consideramos referentes necesarios del trabajo que pretendemos recuperar, estimular y generalizar.

Aspirábamos a que el análisis conjunto del problema y de sus posibles soluciones sobre la base de la factibilidad de las propuestas en marcha, permitiera realizar una sistematización de las acciones que contribuyera al fortalecimiento de las mismas y, a la vez, a su apropiación por parte de otros actores e instituciones del sistema educativo.

En este marco, a fin de enriquecer el intercambio, se solicitó a los asistentes al **Encuentro sobre Retención Escolar** que aportaran materiales y documentos pertinentes al tema/ problema central del mismo: la retención. Así, los participantes aportaran crónicas, actas, boletines de calificaciones, normativa jurisdiccional sobre evaluación y promoción de los alumnos, producciones de estos, instrumentos de seguimiento y evaluación, planificaciones institucionales y de aula, y otros materiales y documentos.

Objetivos del Encuentro

En función de todo lo anterior, planteamos para el **Encuentro sobre Retención Escolar** los siguientes objetivos:

- Intercambiar y sistematizar experiencias vinculadas a proyectos institucionales

orientados a mejorar la retención y los resultados educativos de los alumnos que permanecen en la escuela.

- Promover una red entre docentes de las diferentes jurisdicciones que cuentan con experiencias y estrategias de trabajo tendientes a consolidar la responsabilidad institucional por la retención escolar y los resultados pedagógicos.

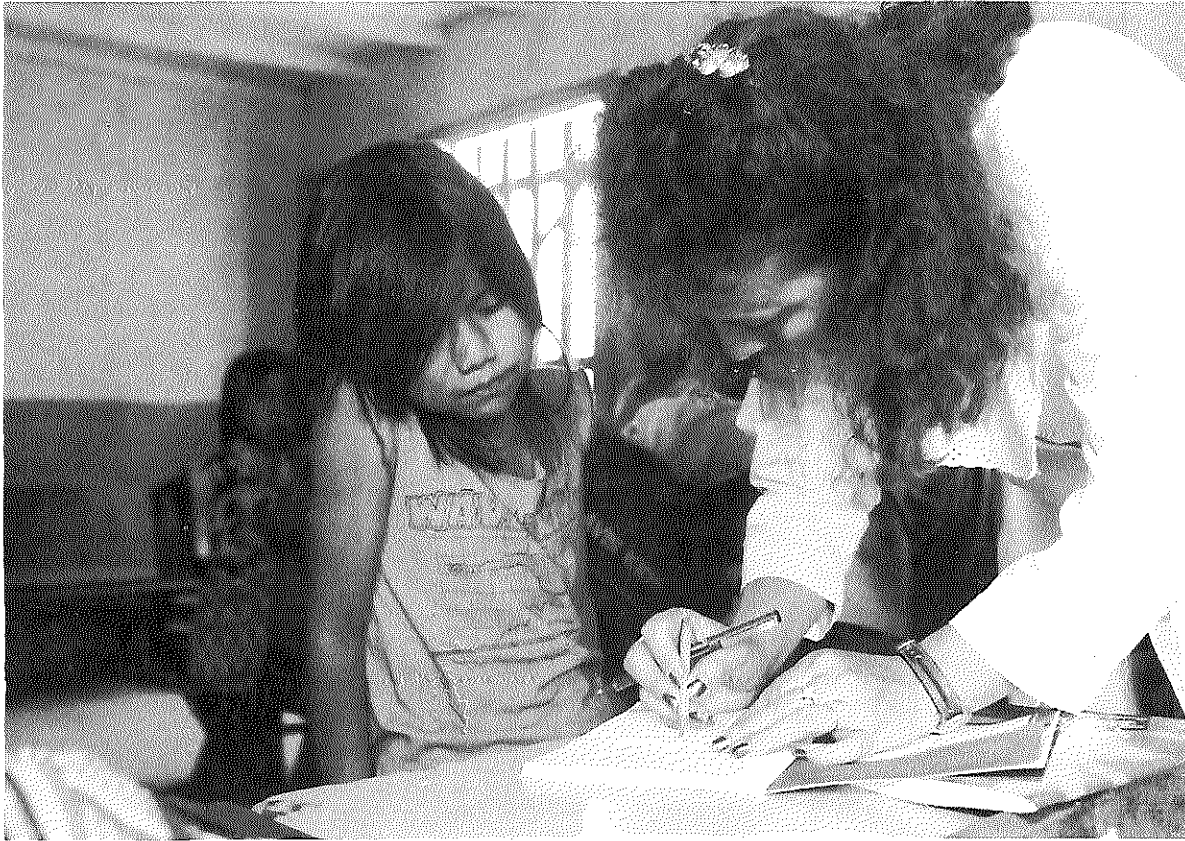
- Elaborar información relevante que dé cuenta de dichas experiencias al conjunto de las escuelas que atienden a población en riesgo de deserción y/o fracaso escolar.

Ejes de trabajo

Durante las dos jornadas de trabajo realizadas se abordó la problemática de la retención, considerando la cantidad y diversidad de variables ineludibles a la hora de realizar un análisis profundo y de avanzar en la construcción de alternativas de solución viables.

Para ello, y a fin de orientar el relato de las experiencias, el intercambio y las síntesis posteriores, se propusieron los siguientes temas- eje:

- la repitencia reiterada,
- el desgranamiento,
- el ingreso tardío,
- la inconcurrencia por largos períodos y/o el ausentismo reiterado,
- la atención a alumnos con sobreedad,
- el trabajo pedagógico con población rural, migrante, aborígen y/o urbano marginal,
- la atención de grados numerosos y de plurigrados,
- la heterogeneidad sociocultural,
- la relación entre la escuela y la comunidad,



- el aislamiento geográfico de la escuela y/o de la comunidad.

Se sugirió asimismo focalizar en las estrategias de gestión implementadas o posibles de implementar a nivel de supervisión, de institución y de aula frente a estos problemas.

Desarrollo del Encuentro

La agenda de trabajo incluyó dos instancias de funcionamiento:

1. Intercambio en tres comisiones constituidas según roles institucionales:

- maestros y profesores,
- directores de escuela,
- supervisores.

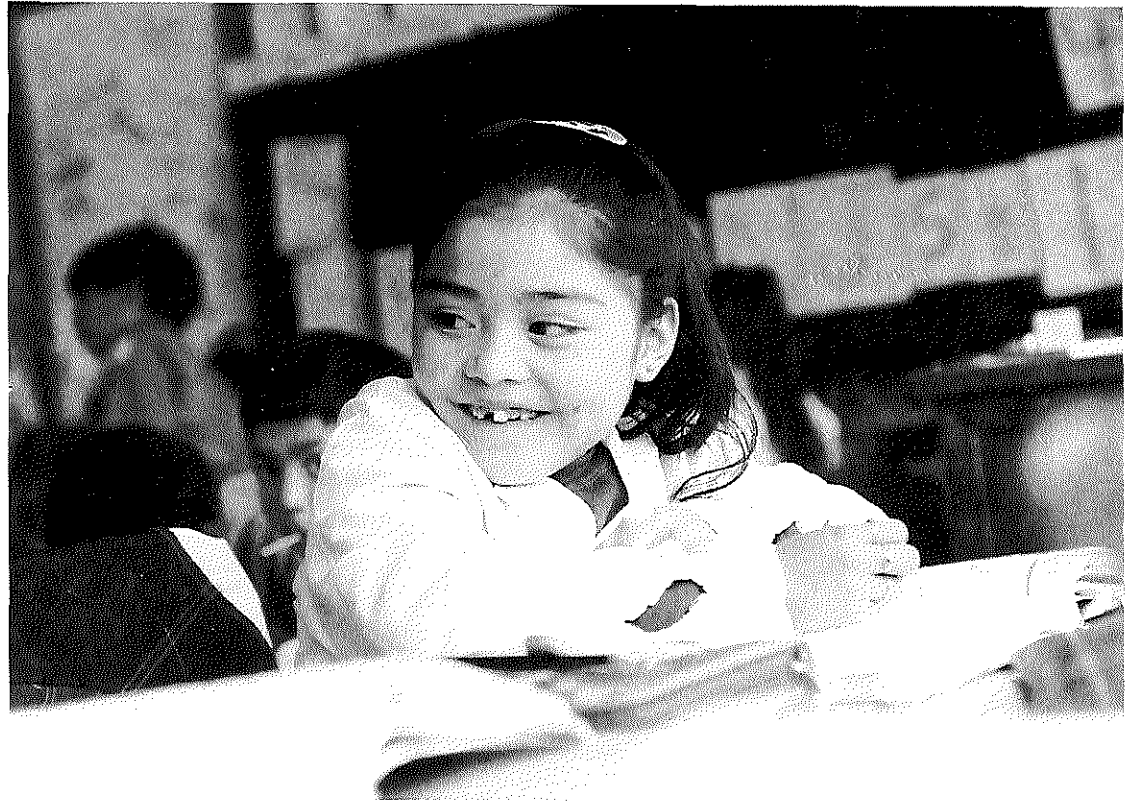
2. Momentos compartidos por la totalidad de los participantes, para comunicación

y puesta en común de los aspectos más relevantes del trabajo por comisiones.

Haber planteado estas dos instancias de funcionamiento pretendió a la vez poner de manifiesto una concepción y una convicción: el trabajo hacia la retención requiere el compromiso y la implementación de estrategias específicas desde las diversas instancias y ámbitos de la tarea educativa; y, complementariamente, la articulación de sus esfuerzos y acciones.

Procuramos fortalecer dicho compromiso en el problema desde los distintos roles institucionales y, al mismo tiempo, la necesidad de actuar coordinadamente en el marco de la responsabilidad colectiva por los resultados de la tarea.

Sobre el final del **Encuentro**, cada comisión expuso sintéticamente las conclusiones de su trabajo, haciendo referencia a las preo-



cupaciones, realidades y respuestas desarrolladas por las escuelas, distritos o provincias que estuvieron presentes en el mismo. Se señalaron tanto los aspectos comunes como los divergentes en cuanto a estrategias implementadas y, fundamentalmente, propuestas para sistematizar y difundir la tarea dirigida a mejorar los índices de retención escolar.¹

La lectura de dichas conclusiones fue presenciada por la Sra. Ministra de Educación de la Nación, Lic. Susana Decibe, quien se dirigió luego a los asistentes, destacando la importancia de plantear la problemática de la retención como política de Estado y la relevancia que adquiere el trabajo en curso en el contexto actual.

Como cierre de las jornadas, el Lic. Daniel Filmus realizó reflexiones y aportes

conceptuales en torno a los temas-eje del **Encuentro**, retomando y comentando las inquietudes y propuestas contenidas en los informes de las comisiones.²

En este número

En este número de *Ida y Vuelta* retomamos las experiencias presentadas por las escuelas y los docentes que asistieron al **Encuentro sobre Retención Escolar**, y también el trabajo que llevan a cabo otras instituciones que no han estado presentes en di-

1. Presentamos las conclusiones en el primer texto incluido en la sección *Aportes para el análisis del tema*.

2. Presentamos estas reflexiones en el segundo texto incluido en la sección *Aportes para el análisis del tema*.

cha actividad pero con las que hemos tenido contacto a lo largo de 1997:³

1. Escuela de Educación Media N° 730, Trelew, provincia de Chubut,
2. Escuela de Educación Media N° 724, Trelew, provincia de Chubut,
3. Escuela de Educación Media N° 735, Esquel, provincia de Chubut,
4. Escuela Primaria N° 112, Esquel, provincia de Chubut,
5. Escuela Albergue N° 147, Departamento Leales, provincia de Tucumán,
6. Escuela Media Agrotécnica, Amaicha del Valle, provincia de Tucumán,
7. Escuela Municipal de Educación Media N° 4, D.E. 21, Ciudad de Buenos Aires,
8. Escuelas Primarias N° 4, N° 5, N° 12, N° 17 y N° 18, D.E. 19, Ciudad de Buenos Aires,

9. Escuela Media N° 314, Romang, provincia de Santa Fe,

10. Bachillerato con Orientación Polivalente N° 37, Puerto Piray, provincia de Misiones,

11. Centro Provincial de Educación Media (C.P.E.M.) N° 14, Aluminé, provincia de Neuquén,

12. Escuela "Presidente Yrigoyen", Alta Gracia, provincia de Córdoba,

13. Escuela "Alfonsina Storni", Potrero de Garay, provincia de Córdoba,

14. Escuelas N° 824, N° 1254, N° 613, N° 1315, N° 9020, Región VI,

15. Proyecto provincial y departamentales (Las Heras y Luján de Cuyo), provincia de Mendoza.

3. Al final de la *Vuelta* incluimos un archivo de las experiencias referidas en este número de *Ida y Vuelta*.

PARTICIPANTES DEL ENCUENTRO SOBRE RETENCIÓN SEGÚN JURISDICCIONES Y ROLES INSTITUCIONALES

	Maestros y profesores	Personal Directivo	Supervisores	Otros
Buenos Aires	2		1	1 (Coordinación PSE)
Ciudad de Buenos Aires	3	2	2	
Córdoba		3		
Chubut		1	2	
Entre Ríos				1 (Vocal Consejo)
Mendoza	2	1	2	2 (Coordinación PSE)
Misiones		1		
Neuquén			1	
Santa Fe	2	1	1	1 (Psicóloga)
Tucumán		2		
TOTAL	9	11	9	5

En esta **Vuelta** retomamos las experiencias presentadas por las escuelas y los docentes que asistieron al **Encuentro sobre Retención Escolar** organizado el 28 y 29 de abril de 1997 por la Coordinación Nacional del **Plan Social Educativo** del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, así como el trabajo que llevan a cabo otras instituciones que ofrecen caminos para actuar más decididamente sobre la retención escolar.

LA ESCUELA FRENTE AL RIESGO PEDAGÓGICO



Retención vs. deserción y fracaso escolar

► Una preocupación permanente de maestros, profesores, directores y supervisores gira en torno a los alumnos que ingresan a la escuela tardíamente, que repiten grados en forma reiterada o que tienen una asistencia irregular.

Estas situaciones, habituales en ciertos contextos, aumentan la probabilidad de que los niños y jóvenes que las padecen fracasen en sus estudios y abandonen la escuela en el corto o el mediano plazo; es decir, definen el "riesgo pedagógico". Ellas no sólo afectan el itinerario escolar de esos alumnos, también impactan fuertemente en su experiencia vital, en la de sus familias y en la propia escuela.

Fracaso y abandono no son lo mismo

pero se articulan y se potencian mutuamente. Esta vinculación se expresa en la secuencia *bajo rendimiento - repetición - sobreedad - deserción*, que experimentan con mayor frecuencia los alumnos pertenecientes a poblaciones socio-económicamente desfavorecidas.

El riesgo pedagógico es mayor cuando las carencias y las necesidades impulsan, por ejemplo, la búsqueda de trabajo y el ingreso temprano de niños y jóvenes al mundo laboral, o las migraciones familiares en busca de mejores condiciones de vida, lo cual atenta contra la calidad y la continuidad de la trayectoria escolar de los alumnos.

En virtud de esta situación y de los propósitos del **Plan Social Educativo**, focalizamos nuestro análisis y nuestras propuestas en aquellas escuelas que atienden a alumnos carenciados, sin desconocer que el fracaso y la deserción afectan también a otros sectores sociales, debido a la confluencia de situaciones y variables de diversos órdenes.

Ahora bien, ya que la escuela no puede operar directamente en la transformación de la realidad socio-económica, ¿puede contribuir a reducir o superar el riesgo de fracaso y deserción que enfrentan sus alumnos?

La respuesta es afirmativa; numerosas escuelas lo están logrando a partir de concebir, construir y sostener una propuesta pedagógica e institucional comprometida con la retención.

Retener significa, primero y ante todo, que los alumnos permanezcan en la escuela, pero no sólo eso; también significa que aprendan bien y en los tiempos previstos. Así como es doloroso borrar un nombre de la lista de alumnos escolarizados, también lo es registrar la presencia o el aumento de alumnos con extraedad, constatar el fracaso escolar y asentar en la documentación la repetencia reiterada.

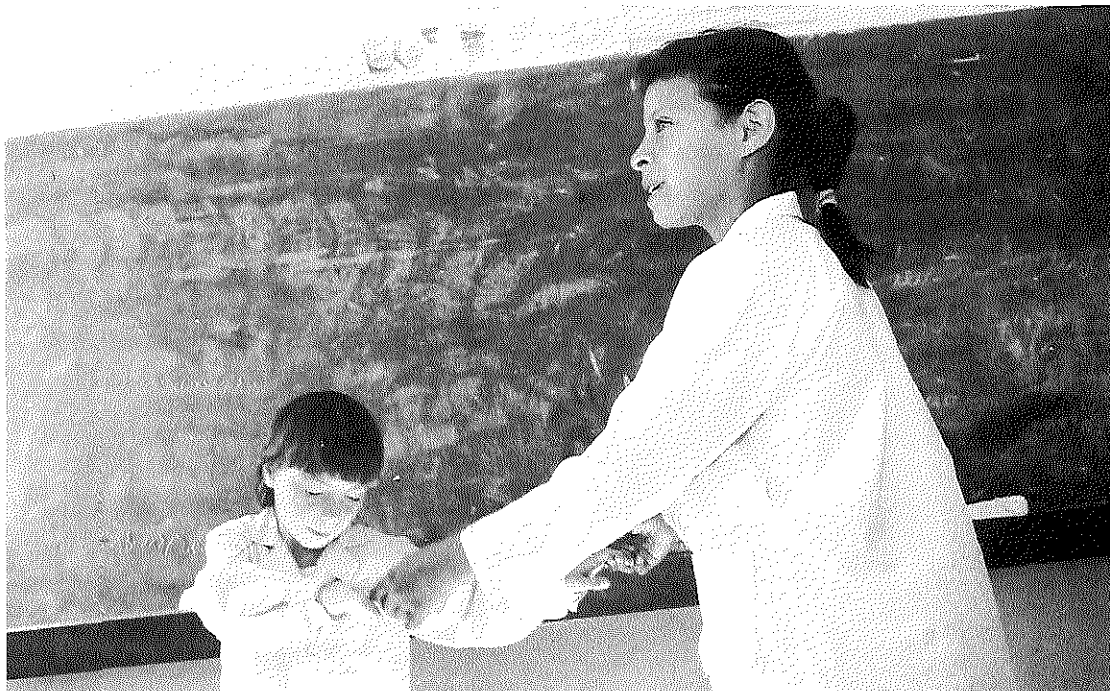
El concepto de retención se refiere a la capacidad del sistema educativo y de cada escuela en particular para lograr la permanencia de los alumnos en las aulas, garantizando la terminación de ciclos y niveles en los tiempos previstos y asegurando, simultáneamente, el dominio de las competencias y saberes correspondientes.¹

En este sentido, la retención debe asociarse necesariamente al concepto de calidad de la educación, en términos de la experiencia y los aprendizajes que los alumnos logran en su pasaje por el sistema educativo.

En el camino de garantizar para todos los alumnos no sólo el acceso y la permanencia en las aulas sino también una educación de calidad, la escuela se interroga y se interpela acerca de su accionar, diagnostica la situación problemática y, de acuerdo a ella y a sus posibilidades, proyecta un recorrido transformador, despliega estrategias, reformula y evalúa su trabajo.²

1. El concepto de retención y sus vinculaciones con la deserción, el desgranamiento, la sobreedad, etc., se desarrolla en "ENCUENTROS. Por una escuela para todos", N°1, material editado por el **Plan Social Educativo** del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

2. Los temas relativos a la elaboración de proyectos institucionales se desarrollan en diversos materiales editados por el **Plan Social Educativo**, entre ellos: Revista *Ida y Vuelta* N° 2 "Los proyectos día a día", y Cuaderno del Proyecto 2 "Estímulo a las Iniciativas Institucionales" (3° llamado a concurso).





La escuela y el trabajo pedagógico

A la hora de diagnosticar la realidad para formular proyectos dirigidos a aumentar la retención escolar, las preguntas pueden ser las mismas que nos hacemos en otras ocasiones frente a otros problemas: ¿qué pasa?, ¿por qué pasa?, ¿cuántos son?, ¿qué se podría mejorar?, ¿cómo facilitar esos cambios?

La retención escolar se sustenta fundamentalmente en políticas educativas que, a través de acciones concretas, hagan posible una escuela para todos; pero también en la reflexión y la acción sistemática en torno a cuestiones tales como: la gestación de trabajos colectivos, las concepciones sobre el fracaso escolar, las expectativas de los docentes respecto al rendimiento de los alumnos, las características de las propuestas de enseñanza y su adaptación a las necesidades e intereses de los estudiantes, las relaciones en el interior del aula y la institución, la participación de los padres en la escolaridad de sus hijos, los vínculos entre la escuela y la comunidad.

Abordaremos entonces estos temas con el propósito de estimular y orientar la búsqueda de alternativas escolares, a fin de que los alumnos que más necesitan de la educación sistemática encuentren en ella un ámbito apropiado para su pleno desarrollo.

En cualquier caso, encontrar respuestas supone detenerse a describir y analizar aquello que observamos, vivimos y hacemos todos los días; descubrir, profundizar, complejizar y enriquecer la visión de los problemas, las causas, las condiciones y las posibilidades. Pero la especificidad del problema del riesgo pedagógico introduce elementos que tal vez no aparecen al abordar otro tipo de situaciones y propósitos.

Diagnosticar, proyectar y actuar en torno a la retención escolar, implica recorrer un camino que suele oscilar entre el fatalismo y la esperanza, entre la impotencia y el optimismo.

En los diagnósticos elaborados por las escuelas antes del desarrollo de acciones que procuran revertir los problemas vinculados al rendimiento escolar de los alumnos, suele observarse la tendencia a poner énfasis en los factores externos o exógenos que generan o contribuyen a mantener la situación detectada.

La propia investigación educativa, durante varias décadas, reforzó el supuesto de que el peso de las condiciones socioeconómicas y culturales externas al sistema educativo sobre las posibilidades de logro académico de los alumnos era tan fuerte que muy poco podía hacer la escuela para contrarrestarlas. De este modo se subestima el rol que le

cabe a la escuela y al docente en el problema que se pretende superar.

Por ello es importante destacar que entre los padres analfabetos, las calles de tierra, la desocupación, la subocupación, la cantidad de hermanos, etc., y el rendimiento del alumno, transcurre la enseñanza y la experiencia escolar en su conjunto.

Tal como lo demuestran investigaciones posteriores, las causas externas contextúan y contribuyen a explicar el riesgo pedagógico de los alumnos, pero no lo definen ni lo determinan en su totalidad. Lo que hacen, con seguridad, es desafiar la mediación de la escuela interpelando su rol y su tarea.

Estudios más recientes han demostrado incluso que "cuando una escuela (o una innovación educativa) se lo propone, es capaz de lograr que alumnos de clases socioeconómicamente desfavorecidas, procedentes de familias con bajo capital cultural, inclusive pertenecientes a grupos étnicos minoritarios, logren resultados de aprendizaje equivalentes a los de alumnos de clase media urbana".³

La escuela puede jugar un rol en el aumento de la retención y en la calidad de la educación, porque lo que ocurre día a día en el aula y en la institución, incide sobre la permanencia de los alumnos en ella y sobre la calidad de sus aprendizajes.

La intervención de la escuela en el problema que analizamos suele ponerse de manifiesto en el marco de los procesos de análisis y de reflexión que suscitan los proyectos orientados a generar cambios profundos en la tarea docente y el funcionamiento institucional. Surgen así reflexiones como las siguientes:

"Los docentes están asimilando recién su

parte de responsabilidad en la repitencia; antes, todo el problema era del chico y la familia".

**Escuela de Educación Media N° 735, Esquel,
provincia de Chubut.**

"Cuando empezamos con los talleres comenzó el trabajo de cambiar la mentalidad y la actitud. Los maestros y todos empezamos a mirar un poco hacia nosotros. No todo pasaba porque los chicos no tenían ayuda familiar, porque no hay responsabilidad... Mirar para adentro es indispensable".

**Supervisores, Departamento Las Heras,
provincia de Mendoza.**

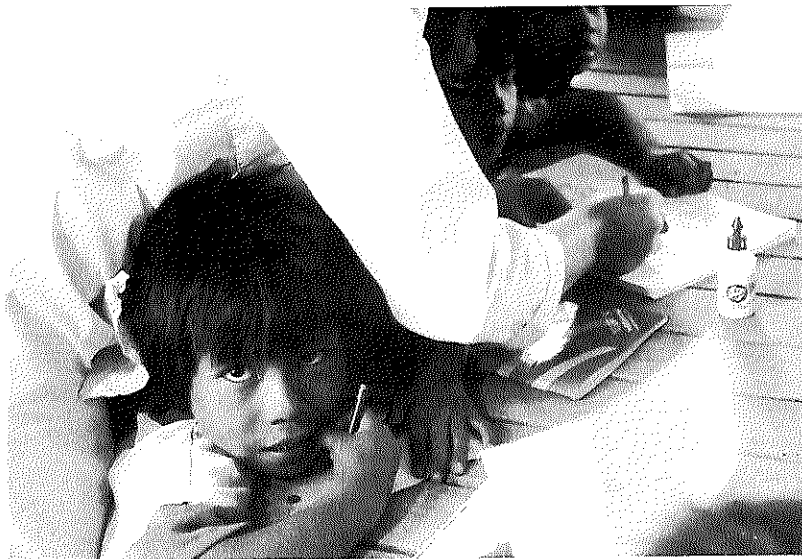
Para avanzar en esta dirección, por otra parte, los docentes debieron enfrentar y superar la influencia de ciertos cuerpos teóricos y representaciones sociales muy arraigadas, según los cuales el fracaso escolar es natural y esperable en ciertos estudiantes o contextos.

"Desde fines del siglo XIX, la medicina pediátrica y la naciente psicología infantil procuraron explicar las dificultades y fracasos escolares estructurando todo un sistema teórico fundado en la siguiente premisa: los orígenes de los problemas que la escuela se plantea acerca de los niños deben buscarse en las características de estos últimos".⁴

Los abordajes tradicionales del fracaso escolar, con gran impacto en el ámbito educativo, centraron la preocupación y el interés en perfeccionar las técnicas de diagnóstico e implementar diversas formas de educación tendientes a revertir la "inadaptación"

3. SCHMELKES, Sylvia. **La calidad de la Educación Básica**. Documentos DIE N° 48. México, 1996. Página 4.

4. C.R.E.S.A.S. **El fracaso escolar no es una fatalidad**. Buenos Aires, Kapelusz, 1986. Página 47.



individual. En el caso de los niños pertenecientes a sectores populares, estas premisas y estrategias se reforzaron a partir del prejuicioso supuesto de que estos niños son menos inteligentes.

Investigaciones diversas muestran que los maestros predicen el rendimiento futuro de los alumnos y que los perciben e interactúan con ellos de acuerdo a ciertas categorías previas o esquemas clasificatorios. De este modo, y por lo general sin advertirlo, contribuyen a producir el tipo de rendimiento previsto. Es decir, dichas clasificaciones (“buenos” y “malos” alumnos, por ejemplo, es la más habitual) ponen en marcha un sistema de expectativas que anticipa, en cierta medida, características o comportamientos de los estudiantes.⁵

Así, la naturalización de las dificultades de aprendizaje de los niños pobres o marginados culturalmente actúa como predictora de fracasos. Queda definido así un enfoque “fatalista” mediante el cual la escuela explica y justifica el fracaso de los niños.

Es por ello que tradicionalmente y durante mucho tiempo, altas tasas de fracaso

no han desencadenado “respuestas orientadas a la resolución del problema sino que -frecuentemente- la responsabilidad es atribuida a la propia víctima del proceso”.⁶

Esta concepción ha impactado fuertemente entre los docentes y los padres generando sentimientos de impotencia (“frente a esta realidad, estos fracasos... ¿no puedo hacer nada!”) y resignación:

“Cuando llegué a la escuela no estaba planteado el problema; se tomaban las cosas así como venían... A los docentes, a los padres y también a los chicos, les parecía normal que los alumnos siguieran hasta donde pudieran. Claro, a los catorce años, sin importar en qué grado estaban, en la sierra era lógico que todos se dijeran ‘ya sos un adulto, si en esto no vas tan bien, más vale cuidá los animales’... entonces se acababa la escuela”.

**Directora de Escuela “Alfonsina Storni”,
Potrero de Garay, provincia de Córdoba.**

Ahora bien, frente a estas concepciones se han desarrollado otras que reconocen y valoran las capacidades de los niños en sus marcos cotidianos de acción, superando, de este modo, supuestos discriminatorios que contribuían a perpetuar la situación problemática.

Actualmente, tanto la investigación educativa como los lineamientos políticos del

5. KAPLAN, Carina. **Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen.** Buenos Aires, Aique, 1997.

6. EZPELETA, Justa y FURLÁN, Alfredo (compiladores). **La gestión pedagógica de la escuela.** Santiago de Chile, UNESCO / OREALC, 1992. Página 26.

área asumen que “las diferencias entre alumnos, por sí solas, no explican nada; no se transforman en desigualdades de éxito escolar sino a través del peculiar funcionamiento del sistema de enseñanza”.⁷

Los proyectos desarrollados por numerosas escuelas ofrecen una perspectiva interesante sobre la propia participación en el problema: así, por ejemplo, muchos trabajos consideran -o se centran en- resolver dificultades en el manejo didáctico de situaciones, que se traducen luego en problemas de rendimiento de los alumnos:

“La falta de experiencia de reflexionar sobre la propia práctica docente hace que temas específicos como la cobertura didáctica, la utilización de los recursos, la evaluación, la reconceptualización del aprendizaje, a veces no quieran ser vistos a nivel consciente; se pone el fracaso escolar en los chicos”.

Supervisora, directivos y docentes responsables del Proyecto “Multigrados”, Región VI, Rosario, provincia de Santa Fe.

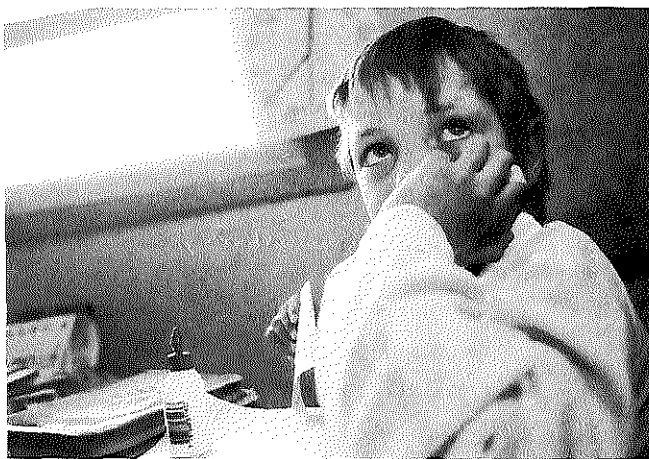
Estos colegas saben que cuando los procesos de reflexión y concientización no existen o se desarrollan tímidamente, se corre el riesgo de depositar el problema en la supuesta incapacidad o ineptitud individual de los alumnos.

Es necesario entonces “despatologizar el estudio del fracaso escolar y crear un nuevo modelo de análisis que tome en cuenta no sólo al niño sino también a la escuela, su propuesta cognitiva y el entretendido formado por actitudes, expectativas y valores que siempre la acompañan”.⁸

Una vía seguida por las instituciones para identificar problemas de bajo rendimiento y

riesgo de deserción, es considerar los casos individuales, no para responsabilizar, sino para determinar cuándo y cómo comenzaron las dificultades, y encontrar allí lo que puede mejorarse desde el punto de vista pedagógico.

“Tenemos que detectar en qué momento de su aprendizaje ese alumno se quedó, perdió el tren, en Lengua, en Matemática o lo que fuere. Recuperar es recuperar lo que se perdió. Se puede detectar ese momento analizando el cuader-



no de clase, buscando el momento en que empezaba a no resolver”.

Supervisor de Educación Primaria, D.E. 19, Ciudad de Buenos Aires.

“Recién ahora estamos encarando diagnósticos que realmente toman en cuenta no sólo lo que el chico no sabe sino lo que sabe, lo que puede, es decir: qué procesos moviliza en sus estructuras para trabajar más allá de que el resultado sea correcto o no”.

Directora de Escuela N° 1-283 “José A. De Ozamis”, Departamento Luján de Cuyo, provincia de Mendoza.

7. PERRENOUD, Philippe. **La construcción del éxito y del fracaso escolar.** Madrid, Morata, 1990. Página 167.

8. LUS, María Angélica. **Hacia un enfoque dinámico del fracaso escolar.** Mimeo. Página 19.

Estos testimonios permiten apreciar al diagnóstico como una instancia en la cual no sólo se releva, se conoce y se analiza la situación, sino que también permite instalar la preocupación acerca del fracaso, la deserción, la población en riesgo y el propósito de la retención.

El aporte siguiente se orienta en esa misma dirección pero introduce además otro elemento interesante:

“A partir de un primer diagnóstico hecho por la escuela, se encaró un trabajo de investigación participativa con los ‘alumnos fundadores’, que estaban cursando 4º y 5º año. Se los incorpora como protagonistas fundamentales de las acciones, capacitándolos para efectuar entrevistas e historias de vida a los compañeros que habían abandonado la escuela, y trabajando a partir de los propios relatos que dan cuenta de su historia familiar, laboral y escolar (...). Encaramos esta tarea para conocer las causas del abandono y, sobre todo, si la EMEM hace todo lo posible para que sus alumnos no dejen de estudiar (...). Desde el principio se reconoció en los alumnos ‘fundadores’ la capacidad para despertar el deseo, el interés por seguir estudiando”.

Directora de Escuela Municipal de Educación Media N° 4, D.E. 21, Ciudad de Buenos Aires.



La inclusión de otros actores vinculados con la escuela -además de los docentes- desde las primeras etapas del trabajo, representa un aporte no sólo para el mejor conocimiento del problema que se aborda sino también para la resolución. En este caso han sido alumnos, lo cual supone una perspectiva y un aporte muy especial, pero también puede resultar valioso incorporar otros actores significativos como padres, referentes comunitarios, profesionales o instituciones de la zona, etc..

Es un hecho importante, que cuando se trabaja colectivamente en la fase diagnóstica o en la elaboración de proyectos a partir de un problema que se caracteriza, surge la necesidad de profundizar conceptualmente en la problemática de la deserción / retención.

Definir encuadres y acordar plataformas para pensar y actuar con criterios comunes aparece como una necesidad propia de la tarea que se está desarrollando y de las propuestas a futuro.

En ese sentido, la formulación de proyectos representa y demanda una instancia de intercambio, que orienta la tarea a desarrollar, a partir de analizar la propia práctica a la luz de la experiencia y de aportes teóricos pertinentes.

“Al principio no había un buen criterio para usar la libreta abierta, estábamos con lo de la psicogénesis y yo creo que nadie estaba bien preparado para entenderla y aplicarla. Cada uno hacía lo que podía, con buena voluntad, y se han cometido muchos errores. Creo que de a poco vamos comprendiendo qué es la recuperación, qué vamos a recuperar, qué podemos hacer en el aula y cuán-

do tenemos que derivar. Nos estamos capacitando mucho y ponemos pautas más claras”.⁹

**Directora de Escuela N° 1-283 “José A. De Ozamis”,
Departamento Luján de Cuyo, provincia de Mendoza.**

“En la reunión de personal en la que se comunicó la posibilidad de entrar en la experiencia hubo bastante resistencia por parte de los docentes y un gran debate. Las dificultades que se podían suscitar no se conocían. Se pensaba que era discriminatorio agrupar a ciertos chicos en los multigrados. Tuvimos que trabajar mucho la concepción de multigrado, que no era un castigo, que no era un reservorio de chicos problema (...). Se elaboró un marco de trabajo, un encuadre: definición de sobreedad, etc.”.

**Supervisora, directivos y docentes responsables del
Proyecto “Multigrados”,
Región VI, Rosario, provincia de Santa Fe.”¹⁰**

9. La expresión “libreta abierta” hace referencia a una estrategia institucional vinculada con la promoción diferida de los alumnos en situación de riesgo y la recuperación de los aprendizajes. La misma se utiliza en diversas jurisdicciones en el marco de programas o proyectos orientados a la retención escolar.

10. El multigrado es en estos proyectos un grupo-clase que nuclea a alumnos con “sobreedad”, es decir: alumnos que cursan grados o años inferiores a los que deberían estar cursando de acuerdo a su edad, en una trayectoria escolar regular. En los multigrados suelen confluír alumnos con sobreedad provenientes de diversos grados de escolaridad. En el interior del mismo se conforman ciclos y se prevén estrategias especiales para la enseñanza, la promoción y la reinserción en los grados comunes.

El contexto del riesgo y el fracaso escolar

Hasta aquí abordamos la temática de la deserción y el fracaso escolar haciendo referencia a enfoques teóricos, tendencias y experiencias concretas, que sugieren cómo comenzar a pensar y actuar en torno a la deserción y el fracaso escolar. Hemos dirigido la mirada hacia la escuela y hacia algunos procesos que se generan en ella toda vez que se supera una perspectiva centrada exclusivamente en los factores exógenos.

Ahora bien, superar esta perspectiva no implica desconocer aquellas características del contexto que potencian el riesgo pedagógico. Por el contrario, nuestros diagnósticos sobre el problema y nuestros proyectos de retención deben fundarse en ellas de modo que podamos tener en cuenta la complejidad de la realidad en la cual actuamos.

A menudo la percepción social respecto a poblaciones marginales tiende a homogeneizar una realidad que suele ser más compleja y heterogénea de lo que advierten la mirada inicial y las aproximaciones estereotipadas.

El riesgo, por lo tanto, es generalizar aquellos rasgos que frecuentemente se atribuyen a la marginalidad: violencia, desocupación, delincuencia, desorganización familiar, prostitución, etc.. Toda asociación mecánica en este sentido empobrece el análisis de los problemas que abordamos y, consecuentemente, la intervención sobre los mismos.

El siguiente testimonio de una directora de escuela es elocuente al respecto:

“Acá tenemos chicos maltratados, hay casos de abusos, drogadicción, madres prostitutas. Pero no es todo igual, todo lo mismo, ni para nosotras ni para ellos. Incluso algunos problemas puntuales llevan a que entre los padres haya valo-

raciones distintas y automarginación. Hay discriminación entre la propia población, tanto de padres como de chicos. Los de una zona me decían 'nosotros somos negros pero de centro, en cambio ellos son negros de villa'. Se refieren a los distintos barrios que confluyen en la escuela, que están separados por dos o tres cuadras".

**Directora de Escuela "Presidente Yrigoyen",
Alta Gracia, provincia de Córdoba.**

Sobre la base de características generales que se mantienen, la realidad, la comunidad y la población escolar cambian, se modifican, se alteran. El diagnóstico, por lo tanto, es una necesidad y una tarea permanente.

La experiencia muestra que en contextos desfavorecidos, debido a las migraciones, la apertura o el cierre de fuentes de trabajo, la búsqueda de empleo, etc., los cambios en la población atendida por la escuela son frecuentes y significativos.

"Tengo 158 nenes más que el año pasado. Nosotros siempre tenemos reintegros tardíos. Pero este año han venido todos porque ha ocurrido que toda la gente de la zona rural se ha venido al centro y se establecieron en las zonas marginales, que es la población que nosotros atendemos. Está habiendo un desplazamiento y un crecimiento hacia el sur a partir del cierre de fuentes de trabajo. Tendremos que reformular algunas cosas porque no tenemos posibilidad de absorber ese crecimiento de la población escolar con la actual estructura de supervisores y recuperadores".

**Supervisora, Departamento Luján de Cuyo,
provincia de Mendoza.**

Es evidente que estos cambios cualitativos y cuantitativos generan nuevos contextos para la acción educativa y, por lo tanto, diferentes demandas hacia el sistema educativo y sus instituciones.

Ahora bien, encarar el diagnóstico de la población escolar en forma amplia, sin restringirse a sus características intrínsecas, nos conduce a considerar otros factores que hacen a la situación de la comunidad y de la zona en términos de desarrollo, de potencialidades, de relevancia para la región, etc..

Esta dimensión es particularmente significativa cuando se pretende avanzar en la articulación del curriculum con la realidad local, y cuando desde las escuelas se promueven estrategias tendientes a favorecer y orientar la futura inserción laboral de los alumnos, tales como microemprendimientos, cooperativas de servicios, proyectos productivos, pasantías, etc..

"Uno de los ejes de desarrollo de la región es el turismo. A partir de eso pensamos propuestas para que la enseñanza sea útil y ofrezca alternativas reales a los alumnos. Cuando pensamos en pasantías, tratamos de que fueran algo más profundo y útil para todos. Es decir, que no fueran solamente una práctica alejada de las posibilidades reales y tampoco mano de obra barata para los hoteles o los organismos públicos. Siendo ésta una escuela con orientación en Hotelería y Turismo era importante que los alumnos pudieran pensar en el desarrollo posible de la región, que entendieran el significado de las cosas que ocurren o que debieran hacerse, aparte de hacer la experiencia de ser maleteros o de tratar bien a los turistas".

**Director, Centro Provincial de Educación Media
N° 14, Aluminé, provincia del Neuquén.**

Situar a la escuela como institución en su contexto, planificar estrategias de retención acordes a su situación y considerar a la comunidad a partir de su inserción en la zona, todo esto califica las propuestas peda-

gógicas en general y, particularmente, aquellas referidas a la integración de la tarea escolar con el entorno. Retomaremos este punto más adelante, cuando abordemos las estrategias de trabajo con y hacia la comunidad.

De manera general, en consonancia con lo que venimos desarrollando, destacamos la necesidad de atender la realidad en sus diversas dimensiones, detectando los factores externos que potencian el riesgo o el fracaso escolar, e incluyendo y dando relevancia al rol que juega -y el que puede jugar- la escuela en ese contexto.

Las posibilidades de acción desde el aula y la institución surgen de considerar ambas dimensiones en forma articulada; indudablemente, para ello:

“Es necesario crear espacios de reflexión y análisis que nos permitan interrogarnos acerca de cuánto y cómo las cuestiones institucionales determinan muchos fracasos escolares”.

**Informe de Proyecto “Multigrados”, Región VI,
Rosario, provincia de Santa Fe.**

La retención como proyecto colectivo

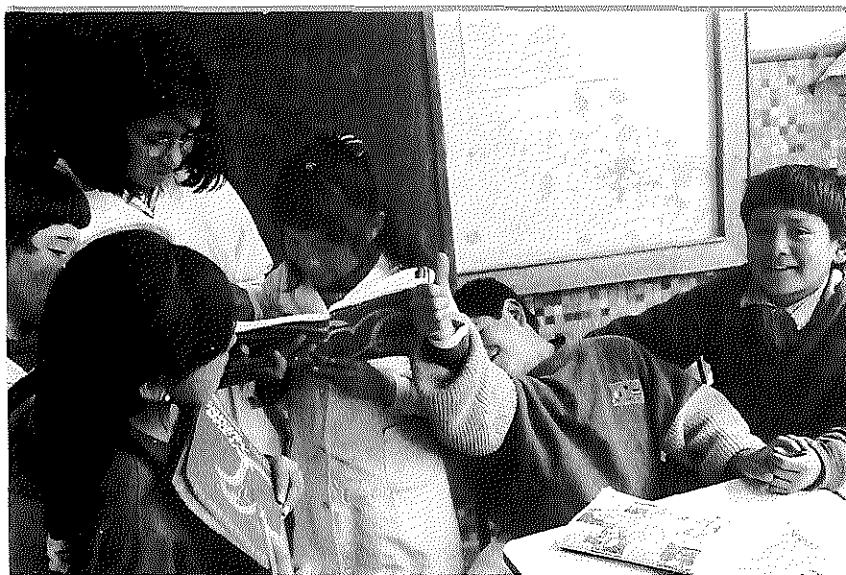
“Un proyecto escolar es un instrumento para cambiar la escuela. (...). Un proceso de mejoramiento de la calidad parte del reconocimiento de que hay problemas. Si se sigue haciendo lo mismo, los problemas per-



sistirán. Para resolverlos, es necesario cambiar lo que hacemos”.¹¹

Por su magnitud y su complejidad, el fracaso y la deserción escolar demandan cambios profundos y duraderos, vinculados al funcionamiento institucional y del sistema, a las actitudes y la práctica docente cotidiana. Estas transformaciones difícilmente puedan alcanzarse a través del esfuerzo individual y acotado; por el contrario, demandan acciones colectivas que involucren a las distintas instancias del sistema y del gobierno escolar, y un compromiso sostenido en el tiempo.

11. SCHMELKES, Silvia. Op. cit., página 10.



Ahora bien, muchas veces, los proyectos no nacen sino que se hacen colectivos.

“La retención aumentó. Pero faltaría que el proyecto se haga carne en toda la institución. Que no se aproxime el docente sólo por casualidad, sino que haya un grado de compromiso institucional. Que se vayan incorporando todos los docentes”...

**Directora de Escuela de Educación Media N° 724,
Trelew, provincia de Chubut.**

Los intentos de forzar el compromiso colectivo, parejo, de igual intensidad y simultáneo, suelen generar actitudes y respuestas más formales que reales y, por lo tanto, no resultan significativos para el desarrollo de la tarea. La adhesión, a diferencia de la obediencia, no puede ser decretada; sin embargo, puede ser facilitada, requerida, suscitada.

“La apropiación de la experiencia por parte de la institución es un proceso, no se da por imposición o por una normativa. El trabajo que llevamos a cabo durante el año nos permitió visualizar avances; el lugar que antes era sólo de algunos maestros ahora se empieza a extender a otros”.

**Informe Proyecto “Multigrados”, Región VI,
Rosario, provincia de Santa Fe.**

El compromiso genuino que resulta de la participación progresiva y acompañada, es

finalmente más profundo y más útil para generar los consensos reales que requiere la tarea conjunta.

El siguiente testimonio pone de manifiesto cómo y en qué medida, por motivos diversos, estos procesos no suelen ser lineales ni están exentos de conflictos y contradicciones:

“Al principio había resistencias hasta para una reunión de personal; porque en Córdoba reglamentariamente corresponden dos reuniones mensuales, que normalmente se hacen entre turnos. Pero vamos a ser claros: de esa manera no se puede intercambiar, profundizar, analizar ni cambiar nada realmente. Entonces, aparecer con el planteo de más y mejores encuentros – que significan más horas – generó rechazo en mucha gente. Hasta que se fue generalizando el interés pasamos momentos duros y enfrentamientos. Yo me sentía totalmente frustrada y amargada. Creía que no servía para Directora porque no lograba que todas piensen igual o parecido, que todas se sumaran a lo que a mí me parecía tan importante. Pero nos complementábamos, la Vice me tranquilizaba, ella veía la otra parte, los avances, y así con errores y todo eso, fuimos respetando los tiempos personales, grupales y ahora es otra cosa. También hay actitudes ‘contra’ que se mantuvieron más tiempo pero que ya tienen que ver con características personales (‘yo ya sé todo’, ‘yo estudio en la facultad’, ‘yo tengo 24 de concepto’, etc.). En algunos casos estas resistencias fueron disminuyendo a medida que todo el personal iba valorando y aportando al trabajo común”.

**Directora, Escuela Primaria
“Presidente Yrigoyen”,
Alta Gracia, provincia de Córdoba.**

Esta reflexión nos conduce a destacar otro punto de interés en lo que respecta a la construcción de consensos. Tal como descubrieron los colegas de Alta Gracia, necesitar

y promover acuerdos y compromisos colectivos no es asimilable a pretender "que todos piensen igual"; eso no sólo difícilmente pueda lograrse sino que también atenta contra la consideración y el respeto que merecen las diferentes posiciones y opiniones. No se trata de uniformar voluntades y capacidades, sino de sumarlas y articularlas en función de propósitos y encuadres compartidos, acordando criterios y tareas.

Ahora bien, tradicionalmente la estructura y el funcionamiento del sistema, así como las demandas hacia el docente, han privilegiado el trabajo aislado en detrimento de la conformación de equipos solidarios. Por ello, encarar proyectos institucionales requiere un proceso orientado a revisar y reformular ciertas conductas y formas de trabajo, de modo que puedan desarrollarse capacidades, generalmente devaluadas, como la capacidad de escuchar, de disentir y de construir en conjunto, respetando tiempos, experiencias y perspectivas diversas.

Este aspecto es tanto más relevante en el marco de trabajos centrados en la retención, en los cuales el respeto por la heterogeneidad y la diversidad es un eje insoslayable en la tarea del aula y la institución.

Por otra parte, un proyecto puede ser colectivo aunque no todos participen cada día efectiva y concretamente en su ejecución. Es decir, no sólo el grado de adhesión a los objetivos planteados o los aspectos vinculares del equipo docente intervienen en la definición de quiénes, cuándo y de qué modo se involucran en el trabajo, sino también los aspectos sustantivos del proyecto y sus implicancias pedagógicas. Muchas veces resulta pertinente avanzar gradualmente en la incorporación de estrategias y/o de ámbitos de aplicación de las mismas, sin que por ello el

proyecto deje de ser colectivo ya que se sostiene en la priorización conjunta del problema.

"Cuando apareció la convocatoria del Plan Social Educativo, nosotras, el equipo de conducción, juntamos todo el material que teníamos acumulado de las experiencias que veníamos realizando: las ideas, los proyectos de los equipos docentes de ciclo, el material de las reuniones de personal, y lo armamos como un proyecto global, con responsables, tiempos, recursos, etc.. Lo revisamos con las maestras y lo apoyamos entre todas. Pero no se largó para todos los grados y las docentes al mismo tiempo. Estaba claro que era un proyecto institucional pero que había que avanzar de a poco. Leímos mucho, nos capacitamos y en las reuniones armamos la propuesta para primer ciclo. Fuimos analizando los avances, las dificultades, y más adelante pasamos al segundo ciclo, comenzamos a generalizarlo. Ahora lo tenemos en toda la escuela".

**Directora de Escuela Primaria "Presidente Yrigoyen",
Alta Gracia, provincia de Córdoba.**

Toda acción colectiva se construye y lleva tiempo. Para avanzar en ese camino es importante el rol que desempeñe la dirección en cuanto a privilegiar "el crecimiento de su equipo docente por encima de sus funciones administrativas y de control, y un equipo docente que funcione como equipo",¹² en el cual cada miembro sea un protagonista activo. Estos roles, como lo demuestran numerosas experiencias, también se construyen de a poco. Retomaremos esta cuestión más adelante; ahora abordaremos un tema clave: las estrategias posibles y viables para construir una escuela en la cual los alumnos permanezcan y aprendan bien aquello que la escuela debe enseñar.

12. SCHMELKES, Sylvia. Op cit., página 6.

CONSTRUYENDO ALTERNATIVAS

► *“Sabemos que para muchos pibes, una de las cosas más importantes que brinda la escuela es un lugar agradable y calefaccionado, que para las temperaturas de esta zona en invierno no es poca cosa. Y cuando hay plata para el pan y el mate cocido, más todavía. Aquí muchos vienen a la tarde o a la noche a hacer sus tareas para la escuela porque en la casa no tienen lugar o porque les cortaron la luz por no pagarla. Tenemos chicos que vienen mal vestidos, mal alimentados y con frío. Uno se siente mal porque no se puede hacer cargo de todo eso, no tenés manera de cambiar esa realidad. Pero lo nuestro es intentar que aprendan cosas importantes. Y para eso hay que trabajar duro, cosa que no es sencilla en este momento tan difícil también para la docencia”.*

Vice Director, Centro Provincial de Educación Media N° 14, Aluminé, provincia del Neuquén.

Esta reflexión revela claramente la tensión existente entre las condiciones de vida de los alumnos de sectores carenciados, la situación del docente y la necesidad de avanzar en la construcción de alternativas pedagógicas que permitan aumentar los índices de retención y mejorar la calidad educativa. Nos acercamos así a un aspecto central del tema que nos ocupa: la dimensión pedagógico-didáctica del problema y su abordaje en los distintos niveles o instancias del trabajo escolar.

Desde luego, la presencia de recursos materiales para el aprendizaje (libros, materia-

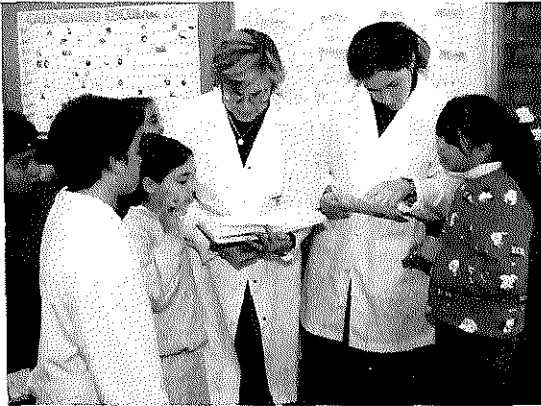
les didácticos, útiles escolares, equipamiento institucional) es condición necesaria, pero sabemos que no suficiente. ¿Qué estrategias implementadas por directores, supervisores y maestros promovieron avances significativos en aquella dirección? Intentaremos responder a este interrogante a través de la experiencia que ofrecen diversos proyectos en curso. De ellos surge la relevancia de estrategias que giran en torno a la pareja pedagógica, la recuperación de los aprendizajes, la articulación de áreas, el enseñar a aprender, la reformulación de la evaluación, el multigrado, las propuestas extraescolares y la construcción de ambientes y grupos favorecedores del aprendizaje, la comunicación y la autoestima.

Dichas alternativas remiten a diferentes ámbitos, actores y actividades: mientras algunas enfatizan componentes didácticos, otras se refieren a aspectos grupales o a la dimensión institucional; algunas admiten decisiones meramente personales y otras sólo son posibles a partir de acuerdos conjuntos. En cualquier caso, destacamos que todas ellas adquieren relevancia y aumentan su impacto en la medida en que se enmarquen en proyectos de acción sostenida colectivamente y en procesos a mediano y largo plazo.

Los testimonios de los colegas, los ejemplos y la conceptualización permitirán apreciar que distintos problemas admiten estrategias similares y que problemas comunes pueden ser abordados mediante diferentes propuestas.

La pareja pedagógica

La inclusión de la pareja pedagógica en los equipos docentes institucionales permite mejorar los dispositivos de enseñanza, puesto que incrementa las posibilidades de atender de manera más personalizada a los alumnos con dificultades. De este modo, se convierte en una estrategia para abordar con



mayor profundidad y posibilidades de éxito los problemas de rendimiento escolar de los alumnos.

Si bien la expresión “pareja pedagógica” se aplica a diversas estrategias o modalidades de trabajo, todas ellas comparten una característica esencial: la tarea conjunta entre dos docentes, centrada en los procesos del aula y en los logros y dificultades de los alumnos.

La posibilidad de implementar un proyecto de trabajo que gire en torno a esta estrategia, o que la contemple entre otras, depende de la existencia de cargos, pero no sólo de eso: la pareja pedagógica puede generarse a partir de reformular las tareas e incumbencias del plantel; es decir, aprovechando y potenciando los recursos disponibles.

Respecto a este tema reflexiona un supervisor:

“En grupos donde se concentran dificultades de aprendizaje, la experiencia de pareja pedagógica resulta muy positiva. Cuando es posible la pareja se conforma entre maestro recuperador y maestro de grado. Cuando no disponemos del recuperador, propiciamos la fusión entre secciones de grados no muy numerosos; los docentes

trabajan en conjunto y cada uno se hace cargo de su especialidad. El chico tiene dos referentes y eso es bueno. Esto incide en la retención porque hay mayor seguimiento y atención más individualizada. Yo no la restringiría a los grados con dificultad, la extendería a todos los grados”.

Supervisor, D.E. 19, Ciudad de Buenos Aires.

Las formas que adopta el trabajo en pareja pedagógica varían de acuerdo a los proyectos que la definen y, dentro de ellos, al perfil y la cantidad de personal docente involucrado. Las más frecuentes son: maestro recuperador - maestro de grado (donde el recuperador desempeña ese rol para varios grados, existiendo o no otro recuperador para los demás grupos), y dos maestros de grado con tareas diferenciadas.

En cualquier caso, destacamos que la existencia de dos docentes no implica por sí sola una pareja pedagógica en los términos en que nos interesa promoverla. Los riesgos son muchos y conviene tenerlos presentes: superponer esfuerzos, competir velada o abiertamente, restringir y delegar lo propio, etc., son situaciones posibles que entorpecen la articulación necesaria y el verdadero trabajo conjunto. Hay experiencias que alertan al respecto.

Frente a ellas, señalamos que la pareja pedagógica se orienta a desarrollar abordajes de responsabilidad compartida en cuanto a la enseñanza, los procesos de aprendizaje y la recuperación de los alumnos con mayores dificultades. Se impone por lo tanto la práctica de la planificación y el seguimiento conjuntos, no sólo del aprendizaje de los alumnos, sino también de la modalidad de trabajo y del propio desempeño en el marco de la estrategia implementada.

Articulación de áreas

Como sostuvimos en el inicio de esta *Vuelta*, retener significa, primero y ante todo, que los alumnos permanezcan en la escuela, pero también que aprendan bien y en los tiempos previstos. Es sabido que la compartimentación de contenidos y actividades dificulta el aprendizaje y, más ampliamente, conspira contra una propuesta pedagógica de calidad. En el contexto de trabajos dirigidos a la retención, la articulación de áreas y su contribución a una propuesta de calidad adquieren un significado especial, ya que la calidad de la enseñanza afecta particularmente a quienes tienen mayores dificultades para aprender y para asignar sentido a lo que la escuela intenta transmitir.

Ahora bien, es necesario revisar y superar los problemas que suelen presentarse a quienes se proponen como estrategia la articulación de áreas o asignaturas, a fin de lograr que los enunciados tales como "integración de áreas", "articulación de contenidos", "abordaje desde diversas asignaturas", "planificación conjunta", etc., se traduzcan en acciones concretas que pongan de manifiesto la pretendida articulación. No pocas veces a lo que se llega es a una integración ficticia y forzada, bajo el supuesto de la interdisciplina.

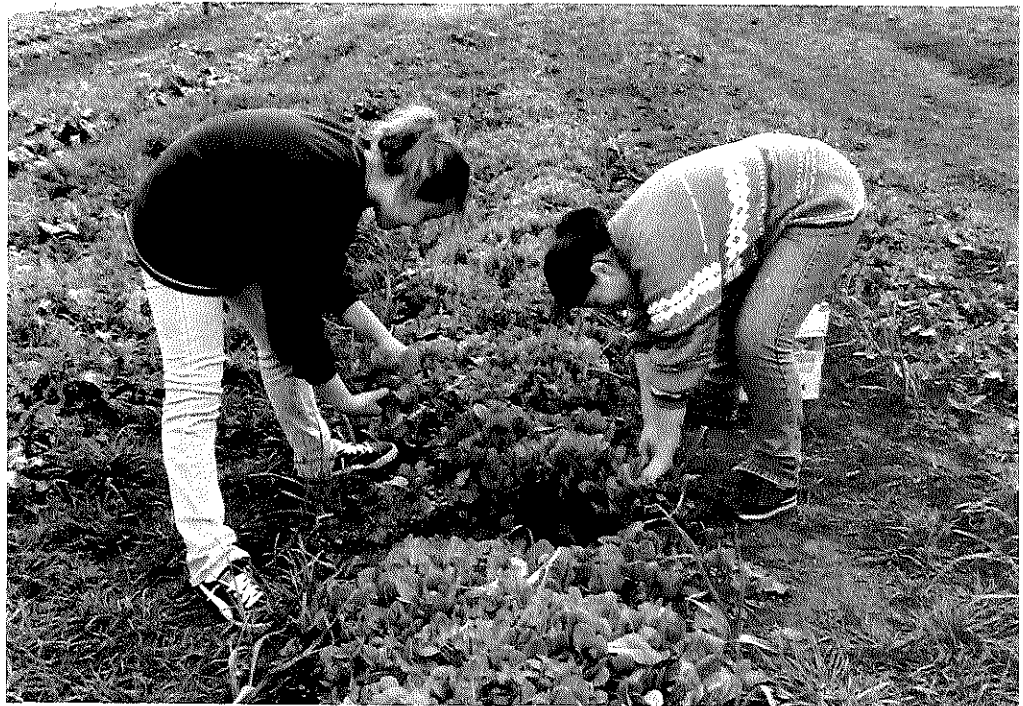
Se hace un intento de articulación, cuando los proyectos centrados en la construcción y el trabajo propios de una huerta, por ejemplo, plantean actividades en distintas áreas (matemática: contar surcos, medir el predio, calcular perímetro y

superficie, etc.; lengua: confeccionar listas de las semillas o herramientas utilizadas, leer y crear poesías sobre la naturaleza, etc.; educación física: jugar y realizar ejercicios en el predio cercano a la huerta, etc)..

Ahora bien, aunque estas propuestas representan un cambio respecto a los modos más tradicionales de plantear la tarea y expresan el esfuerzo por dotar de significatividad a la enseñanza, no son suficientes por sí solas para garantizar el propósito de la articulación.

En este marco, vuelve a plantearse -y se refuerza- la necesidad de llevar a cabo trabajos conjuntos, tal como los analizamos y los presentamos al desarrollar los temas de proyectos colectivos y pareja pedagógica. Así lo demuestran las experiencias que están obteniendo interesantes logros en esa dirección.

"Intentamos una permanente articulación entre el trabajo del grado, los talleres y otras actividades especiales. Por ejemplo, para lectoes-



critura se trabajó mucho con el taller de radio, dentro de la escuela y a través de las actividades realizadas en las radios de la zona”.

Supervisora, directivos y docentes responsables del Proyecto “Multigrados”, Región VI, Rosario, provincia de Santa Fe.

“A partir de una iniciativa de la profesora de Educación Física, en ciertos grados se implementa el proyecto de Dificultades de Aprendizaje y Reinserción (D. A. R.); se centra en los chicos que vienen reinsertados desde la Escuela Especial. Se trabaja conjuntamente las áreas de música y educación física y se planifica con la maestra de grado, para ayudar al proceso de esos chicos. Es un intento de interdisciplinariedad. Al ver los buenos resultados que fue dando, se extendió para todo el grupo y también para otros grados”.

Directora de Escuela Primaria “Presidente Yrigoyen”, Alta Gracia, provincia de Córdoba.



Enseñar a aprender

Las escuelas que realizan un trabajo dirigido a mejorar las oportunidades educativas de los alumnos en situación de riesgo pedagógico suelen implementar estrategias preventivas o recuperadoras de las dificultades de aprendizaje.

Enseñar a aprender puede tener este valor: es sabido que, cuando las dificultades no se originan en problemas o discapacidades individuales de los alumnos (es decir, la mayoría de las veces), las dificultades de aprendizaje suelen estar asociadas a la carencia de herramientas intelectuales para encarar el estudio y para vincularse con el conocimiento en los términos y los códigos que plantea la escuela.

Frente a esta situación, es importante destacar que todos los alumnos, salvo aquellos que padecen determinadas deficiencias o patologías (que son los menos), pueden adquirir y desarrollar estas herramientas e instrumentos.

La situación es particularmente problemática en contextos rurales y urbano-marginales dado que los códigos que plantea la escuela difieren notablemente de los que se utilizan en el entorno familiar y social.

Enseñar a aprender, como estrategia recuperadora o preventiva, implica orientar y guiar el proceso de aprendizaje de los alumnos a fin de que alcancen los resultados esperados por la escuela, potenciando las capacidades que poseen y las que pueden desarrollar. Se trata, entonces, de darles instrumentos para que transiten con éxito dicho proceso.

Ahora bien, enseñar a aprender implica

necesariamente para los docentes avanzar en la adecuación de las propuestas didácticas a los procesos cognitivos que supone y requiere el aprendizaje verdadero.

En la perspectiva de estos apoyos, numerosas escuelas y equipos docentes del nivel primario y medio implementan estrategias adecuadas a las necesidades de sus alumnos tales como tutorías, clases de apoyo, profesor padrino, clases o talleres de metodología de estudios, etc.. Veamos al respecto la experiencia de algunos colegas.

“Antes el cuello de botella era tercer año; ahora es primero y segundo. En nuestra experiencia, una clave para garantizar mejores aprendizajes y superar el problema de la repitencia son los talleres de técnicas de estudio. Los trabajamos sobre todo en el ciclo básico, y están a cargo del Asesor Pedagógico. No son obligatorios; hasta ahora, cada Jefe de Departamento, a partir de un seguimiento de los alumnos, les sugería a los que tenían dificultades que fueran al taller por la tarde. Después de dos años de este trabajo, nos planteamos dos cosas: hacerlos durante la mañana, para todos los alumnos, y trabajar de manera similar con los profesores, además de hacerlo directamente con los chicos. De esta manera, los profesores pueden aplicar esas técnicas en el dictado de sus asignaturas”.

Asesor Pedagógico, Centro Provincial de Educación Media N° 14, Aluminé, provincia de Neuquén.

“Formamos un cuerpo de tutores compuesto por profesores y preceptores. La tutoría consiste en un seguimiento y un acercamiento más directo hacia el alumno, y se trabaja también con los padres. En el marco del proyecto de prevención de la repitencia se dio mucha importancia a la enseñanza de técnicas de estudio, se realizaron talleres para reforzar el aprendizaje,

primero a contraturno y luego durante el horario escolar; se fijaron días y horarios para hacer reuniones individuales, analizar las calificaciones y trabajar junto a los profesores de las asignaturas en las que el alumno tiene mayores dificultades. El trabajo dio buenos resultados.”

Directora, Escuela de Educación Media N° 730, Trelew, provincia de Chubut.

Aún cuando estas iniciativas encierran un valor en sí mismas en cuanto a favorecer y potenciar logros académicos de los estudiantes, destacamos la necesidad y la importancia de articularlas con la tarea del aula.

En muchos casos, enseñar a aprender es una tarea que se integra a una propuesta escolar que pretende habilitar e instrumentar a los alumnos para un aprovechamiento pleno de las oportunidades que ofrece la escuela.

“Se trató fundamentalmente de crear un canal distinto de comunicación, con actividades y propuestas específicas. Los tutores también juegan un papel importante en otras áreas, por ejemplo estimulando a los alumnos a participar en diversas actividades, como el encuentro sobre turismo, que se relaciona con el armado de grupos solidarios y la responsabilidad”.

Directora, Escuela de Educación Media N° 730, Trelew, provincia de Chubut.

Las experiencias de tutorías y profesores consejeros que abarcan desde el apoyo y la orientación específica al estudiante hasta la “mediación” en situaciones conflictivas con determinados profesores en cuanto a la relación, el aprendizaje o las calificaciones, representan formas de hacerse cargo institucionalmente de la problemática. Pueden tener, a su vez, un efecto positivo sobre el conjunto de los profesores, si se elaboran enfo-

ques y formas de trabajo que permitan sumar a todos a los propósitos del apoyo, el mejor rendimiento y la retención, dando así mayor especificidad a las mediaciones que se necesiten.

Aunque los testimonios incluidos corresponden a colegas que trabajan en escuelas de nivel medio, las líneas de acción institucional centradas en enseñar a aprender no son privativas de aquéllas; antes bien, desde el inicio de la escolaridad obligatoria es importante desarrollar un trabajo sostenido en este sentido, que pueda contribuir a reducir las dificultades con que se encuentran los alumnos a lo largo de toda su trayectoria escolar.

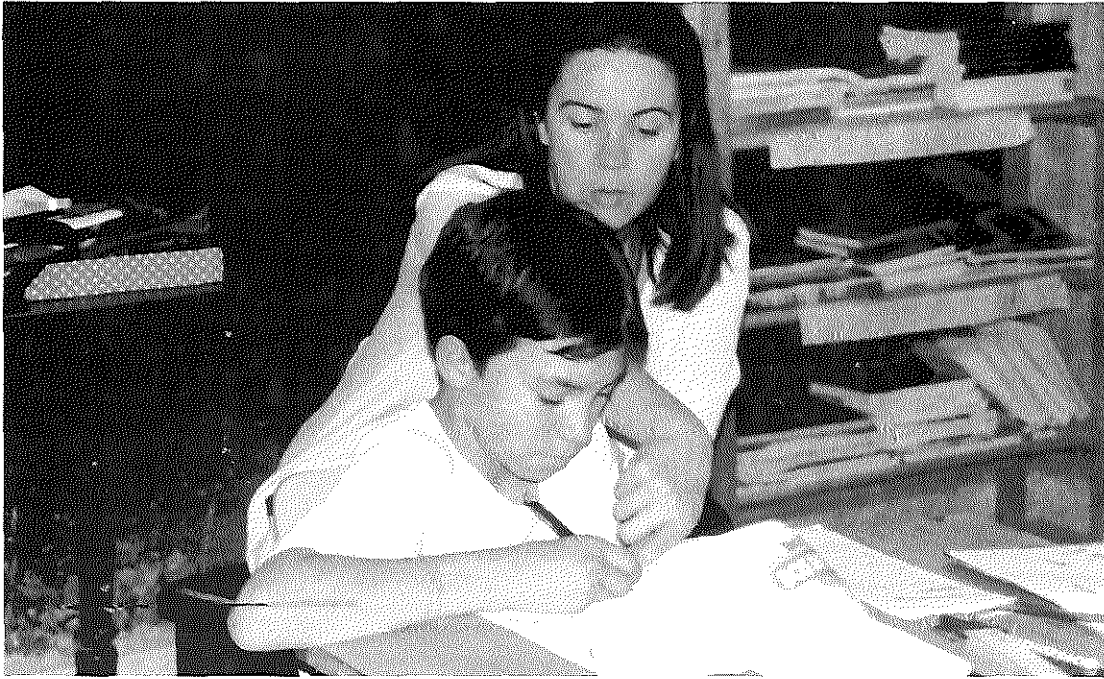
En cualquier caso es importante destacar, además, que centrar la atención en las herramientas y los procedimientos (de estudio, aprendizaje, manejo de la información, etc.), no significa desconocer la importancia de los contenidos; más aún en contextos carenciados, donde la experiencia escolar representa muchas veces la única oportunidad que tienen los alumnos para vincularse con ciertas realidades, temas y problemas.

Las formas de recuperar los aprendizajes

“Los supervisores de este Departamento veíamos que había una repitencia altísima. Entonces comenzamos con los directores a buscar estrategias y entre ellas vimos que había que aprovechar mejor el recurso del cargo del recuperador. Se hizo mucho perfeccionamiento específico para el recuperador y junto con ello se perfeccionaba todo el equipo directivo, por lo cual el proyecto se fue ampliando para trabajar con todos los docentes del primer ciclo. Nos fuimos dando cuenta de varias cosas. Por un lado vimos que, al trabajar sólo con los alumnos con dificultades, el recuperador estaba desaprovechado. Por otro lado, nos preguntamos qué pasaba que precisábamos tanto del recuperador en primer grado, ¿por qué fracasaban tanto esos docentes? Nos preguntamos además quién era el recuperador nato. Para nosotros es el maestro de grado. Pero le faltan herramientas, falta más trabajo personalizado. Entonces, a partir de todo eso, decidimos que el recuperador trabajara tres días a la semana con los alumnos y los otros dos días hiciera apoyo en los grados. No va al aula para controlar, o para contarle al supervisor cómo trabaja ese maestro, va para apoyarlo; le sugiere recursos pedagógicos, lo ayuda en la planificación. En general, eso funcionó bien y a partir de ese trabajo disminuyó la derivación hacia el recuperador. Pero en otras escuelas hubo dificultades por resistencias de los maestros de grado”.

Supervisores, Departamento Las Heras, provincia de Mendoza.

Este testimonio pone de relieve una serie de cuestiones centrales, que analizaremos procurando vincularlas con aportes igualmente relevantes provenientes de otras experiencias.



Pero ante todo es necesario dejar claro que no sugerimos ni promovemos servicios de atención especializada, docentes de educación especial o escuelas especiales, como respuesta a los problemas de fracaso y deserción en contextos carenciados. “Cuando un niño es enviado a esos sistemas especializados (...) se adopta con él una actitud similar a la que se adopta frente a los niños realmente ‘especiales’ o ‘atípicos’. Es decir, se trata al niño como si él llevara consigo la causa de su propio trastorno. La institución escolar queda libre de responsabilidad. Algo debe haber en el mismo niño que lo lleva a fracasar”.¹³

Ello implicaría considerar como una patología -individual y social- al problema, respecto a lo cual ya alertamos anteriormente. Pretendemos estimular, en cambio, un trabajo especial en términos de atención y focalización, dirigido a los alumnos en si-

tuación de riesgo, posible de llevar a cabo desde el aula y la institución.

Volviendo al planteo de los colegas de Mendoza, podemos observar los cambios realizados en favor del mayor rendimiento del trabajo de la maestra recuperadora dentro de la escuela. Pero ¿qué ocurre cuando no existe ese cargo?, ¿es posible redefinir roles y funciones dentro y fuera del ámbito escolar a fin de responder a las necesidades especiales de ciertos niños o grupos?

En el diseño de estrategias de recuperación de los aprendizajes es sumamente importante aprovechar y potenciar los recursos y las estructuras existentes. Las experiencias que presentamos a continuación pueden resultar sugerentes al respecto.

“Una profesora con tareas pasivas apoyó especialmente un grupo de chicos de 3º año que había repetido. Trabajó sobre todo en técnicas de estudio, haciendo apoyo individualizado”.

Directora de Escuela Municipal de Educación Media N° 4, D.E. 21, Ciudad de Buenos Aires.

13. FERREIRO, Emilia. **El Proyecto Principal de Educación y la Alfabetización de Niños: un Análisis Cualitativo.** UNESCO. Boletín Informativo de Aique Grupo Editor. Buenos Aires, 1989.

“El año pasado se abrieron registros de voluntarios para trabajar en la recuperación de alumnos fuera de la escuela, en distintos puntos estratégicos de la zona. Cada maestro trabaja con cinco chicos en bloques de horas. Los niños se agrupan según las dificultades o áreas. La tarea es ad honorem pero otorga puntaje. Este trabajo se realiza a partir de acuerdos y convenios donde participan la comuna y la Dirección General de Escuelas”.

Supervisores, Departamento Las Heras, provincia de Mendoza.

La experiencia demuestra la posibilidad de proyectar e implementar estrategias a partir del compromiso efectivo de diversas instituciones y organismos en torno al propósito de la retención. La escuela y el sistema educativo en su conjunto, pueden desempeñar un rol importante en la movilización de recursos y la generación de alterna-

tivas dirigidas a los alumnos en situación de riesgo pedagógico. Algunos de estos compromisos surgen espontáneamente, pero en general es necesario hacer un esfuerzo deliberado para buscar nuevas formas de cooperación, que modifiquen las pautas tradicionalmente seguidas en este aspecto.

Así, por ejemplo, respecto de la derivación, el testimonio anterior señala un alerta y un desafío: contar con el maestro recuperador, no debe conducir automáticamente a incrementar la cantidad de derivaciones sino, por el contrario, a procurar evitarlas mediante el mejoramiento de las estrategias de enseñanza y de seguimiento implementadas colectivamente.

A quiénes, cuándo y hasta cuándo derivar, qué articulación se realiza con la tarea del aula, etc., son preguntas claves que cada



proyecto debe abordar y responder con claridad, a fin de no profundizar involuntariamente la marginación y el fracaso de los alumnos. Ésta es una problemática común a todas las estrategias de recuperación, que pueden ser muchas y diversas. Veamos al respecto otra experiencia elocuente que remite a la relación con la Escuela Especial.

“Desde que implementamos el cambio metodológico no tenemos más problemas de repitencia ni de sobreedad. Pero sí tenemos casos problema que nosotras realmente no podemos resolver, en esos casos hacemos derivaciones a la Escuela Especial. Somos muy firmes en esto: derivación temprana y reinserción temprana. Antes se esperaba que el chico repitiera tres veces para derivarlo, se perdía un tiempo precioso. Lo mismo con la reinserción. Muchos casos de sobreedad tenían que ver con una tardanza innecesaria en la vuelta a la escuela”.

**Directora, Escuela Primaria “Presidente Yrigoyen”,
Alta Gracia, provincia de Córdoba.**

Una posición clara respecto de centrar los esfuerzos en apoyar y garantizar la escolaridad común, conduce a no tranquilizarse ni desentenderse ante la salida de la escuela de los alumnos con dificultades.

Volver a evaluar

En nuestro país la repetición es un problema clave, tanto más frecuente y relevante que la exclusión, el ingreso tardío o la deserción temprana.

La tasa de repetidores que permanecen en el sistema, relativiza pero no anula la hipótesis de que la repetición es causa directa del abandono, ya que la probabilidad de exclusión permanente del sistema es mucho mayor entre los repetidores que entre los no repetidores. Así, la repitencia opera como mecanismo intermedio tanto de la expulsión definitiva como del bajo rendimiento escolar: del total de alumnos que abandonan, la mayoría ha repetido al menos una vez, y los repitentes obtienen peores resultados que los no repetidores.

En la medida en que muchos alumnos permanecen en la escuela sin poder lograr los desempeños mínimos, la repetición opera, por un lado, como factor de retención y, por otro, como factor de expulsión: el esfuerzo que supone repetir (insistir, resistir), no permite superar la discriminación y el fracaso que acompaña al repetidor que no aprende.¹⁴

Además de aparecer asociada a variables exógenas (carencias económicas y culturales de la familia), la repetición alerta sobre aspectos cualitativos de la educación e interpela, fundamentalmente, a la acción pedagógica que se desarrolla en los primeros años de la escolaridad primaria y media, ya que en ellos se concentran las tasas más altas de repetición.

14. AGUERRONDO, Inés. **Escuela, fracaso y pobreza.** OEA, 1993.

Ahora bien, muchas veces la repitencia no deviene del bajo rendimiento académico o de factores directamente asociados a la enseñanza o al sistema de promoción. Sobre todo en la escuela media, otro tipo de situaciones conducen a ella: los “problemas de conducta” de los alumnos, las características del sistema disciplinario e inclusive el desconocimiento de ciertos códigos y procedimientos institucionales por parte de los estudiantes, favorecen la repitencia y aumentan el riesgo de deserción. Un director advierte la necesidad de estar atentos a quienes queden colocados en situaciones de riesgo por desconocer aspectos de la normativa o procedimientos específicos de la institución:

“Algunos alumnos repiten porque no saben lo que es dar exámenes en marzo. Si veo que es un buen alumno y que puede repetir porque no entendió la correlatividad de previas y materias actuales a examen y se inscribió mal, o dejó pasar un turno de examen por error, hablo con el docente y le pido que le tome igual”.

**Directora, Escuela Municipal de Educación
Media Nº 4,
D.E. 21, Ciudad de Buenos Aires.**

Desde luego, cierta flexibilidad normativa, la decisión del director y el buen sentido del docente confluyen para una intervención como ésta. En cualquier caso, la frecuencia de estas situaciones y de las que se vinculan con problemas disciplinarios, conduce a destacar la pertinencia de proyectos que contemplen mecanismos de información y orientación a los estudiantes, así como la posibilidad de despertar en ellos mayor interés por las propuestas escolares y por la elaboración de normas de convivencia que permitan resolver situaciones que afectan su trayectoria escolar.

En cualquier caso, es necesario revisar las concepciones y las prácticas relativas a la evaluación y la promoción.

Aunque la evaluación constituye una tarea estrechamente ligada a la reorientación de la enseñanza, a fin de facilitar el aprendizaje de los alumnos, su importante papel en la acreditación de la escolaridad muchas veces conduce a no considerar en su real dimensión aquella función pedagógica.

En tales casos, puede ocurrir que la evaluación (los propósitos, los instrumentos, los tiempos, la frecuencia, la interpretación de los resultados, etc.), permanezca más ligada a las decisiones sobre la promoción de los estudiantes (¿pasa o repite? ¿aprueba o reprueba?), que a su utilización para ajustar la enseñanza y para reforzar procesos y logros de los alumnos.

Las experiencias llevadas a cabo por las escuelas aportan interesantes elementos para reflexionar sobre este problema y para generar propuestas.

“Nos preocupaba el asunto de la repitencia y la cantidad de reprobados en algunas materias. Ahora desde hace unos años está aumentando el porcentaje de aprobados en todos los cursos y en todas las asignaturas. Hay muchos factores que incidieron; uno de los más importantes fue el cambio de sistema de evaluación que se implementó en la provincia por el cual se considera más lo conceptual y no sólo lo cuantitativo, lo numérico. Es distinto que el profesor te diga ‘tenés un 4’ a que analice con vos el proceso y considere tu opinión, tu propia evaluación. Esto va acompañado también por planteos didácticos distintos. Por ejemplo, en las guías de estudio se incorpora la autoevaluación, y se presta atención no sólo al resultado final de un ejercicio sino también al trabajo grupal. Hubo que prepa-



Es decir, no se trata sólo de incorporar nuevas técnicas para evaluar el rendimiento, sino de recuperar el sentido de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, en función de eso, reformular los parámetros, las expectativas de logro, los instrumentos, las formas de operar con los resultados, de comunicarlos, etc..

Las consecuencias de la evaluación para la toma de decisiones relativas a la promoción, exigen considerar otros aspectos que intervienen en el problema, sobre todo cuando se trata de alumnos en situación de riesgo pedagógico. Nos referimos al impacto en la autoestima de los estudiantes y sus familias, y en la voluntad de continuar o abandonar la escuela. "Estudiar con libros, organizarse para hacerlo, trabajar en grupos, recibir ayuda, representa una posibilidad de reparar los resultados de un año escolar difícil. Todo esto es en sí mismo valioso pues, si bien no se opera sobre las causas, atendiendo a los efectos no se abandona a su suerte a los alumnos que deben afrontar una situación crítica".¹⁵

15. PLAN SOCIAL EDUCATIVO. Programa Nacional de Becas Estudiantiles. **Los exámenes, una nueva oportunidad para alumnos y docentes.** Buenos Aires, 1997. Página 1.

"Nosotros tenemos un período de recuperación de dos semanas en diciembre, aparte del trabajo con la recuperadora que hacemos todo el año. En cuanto a la promoción, ante la duda promovemos, porque la repitencia los bloquea demasiado, los hace sentir inútiles e incapacitados. Preferimos pasarlo de grado con libreta abierta

y trabajamos 'full time' durante todo el año para lograr la recuperación del chico. Muchas veces, chicos que parecen repetidores seguros despiertan durante la recuperación o al año siguiente".

**Directora Escuela N° 1-283 "José A. De Ozamis",
Departamento Luján de Cuyo,
provincia de Mendoza.**

"La repetición es un problema pero también creemos que hay que romper con esa idea de que repetir un año es fracasar fuerte. Fracasar en serio es abandonarse, es quedarse, no querer o no poder seguir. Nosotros tenemos varios casos en que los chicos han decidido repetir porque según ellos no habían hecho 'un buen año'. Algunos no rinden las materias porque creen que es mejor cursar todo de nuevo que tratar de zafar en los exámenes. Esto tiene que ver con la orientación del trabajo y la conciencia que estamos logrando en la escuela. Para mí esas respuestas revelan madurez y no fracaso... sobre todo porque no es verso, después los ves cursando y aprobando".

**Director, Centro Provincial de Educación Media
N° 14, Aluminé, provincia del Neuquén.**

"No tenemos la premisa de que el chico no repita; tenemos la premisa de que aprenda, y hacemos todo lo posible para eso. Si el alumno sa-

rarse para eso, porque no se cambia de un día para otro; incluso no en todas las asignaturas se evalúa de ese modo todavía”.

**Director y Asesor Pedagógico,
Centro Provincial de Educación Media N°
14,
Aluminé, provincia del Neuquén.**

Este testimonio introduce elementos importantes para el tema que nos ocupa. Mencionamos especialmente tres de ellos:

1. Evaluar exige considerar y analizar procesos, es decir, atender no sólo a los resultados sino también a las capacidades y habilidades cognitivas que los alumnos ponen en juego en la situación de evaluación.

“Antes se hacían evaluaciones finales, en los tiempos formalmente asignados: una prueba por materia, un número o resultado para cada chico y listo. Ahora prestamos mayor atención a la evaluación de proceso, se llevan registros detallados de los alumnos, una semblanza (sobre todo de los que tienen más dificultades). Así, al final del trimestre, para hacer la libreta o ante la consulta de un padre, la maestra tiene presentes los avances y las dificultades”.

**Directora, Escuela Primaria “Presidente Yrigoyen”,
Alta Gracia, provincia de Córdoba.**

“La propuesta del año pasado fue no decidir la promoción del chico a partir de una prueba sino del juicio de su evolución a través de todo un proceso, basándonos en un seguimiento”.

**Supervisora, directivos y docentes responsables
del Proyecto “Multigrados”, Rosario, provincia de
Santa Fe.**

“Respecto a la evaluación y la promoción, se generó una reflexión acerca de los criterios que se aplicaban. Se confeccionaron historias escolares de los niños y fichas de seguimiento, articu-



lación de contenidos y metodologías en el marco del primer ciclo y no del grado”.

**Supervisor de Educación Primaria, D.E. 19,
Ciudad de Buenos Aires.**

2. Modificar estrategias de evaluación implica necesariamente cambios en los dispositivos de enseñanza; es decir, redefinir cómo y qué se evalúa, supone repensar cómo y qué se enseña, en función de lo que se espera que los alumnos aprendan. La evaluación es un momento o instancia de la secuencia didáctica y como tal no puede pensarse en forma aislada.

“Pensamos elaborar el proyecto institucional alrededor de los procedimientos de evaluación. Vemos que, en general, las consignas no son claras para los chicos, las preguntas son muy complejas y cerradas; tampoco es claro el lenguaje de los profesores, y además suelen evaluarse cosas que no se han enseñado”.

**Directora, Escuela de Educación Media 724,
Trelew, provincia de Chubut.**

3. En la medida en que estos cambios modifican concepciones y prácticas arraigadas, el proceso suele requerir -además de voluntad- capacitación, reflexión, intercambio y orientación sostenida. Los logros aparecen lentamente, en forma gradual.

be, pasa de grado. Si no sabe, va a recuperatorio en diciembre, después se le da otra oportunidad para que rinda en marzo. Hay una semana de período recuperatorio para trabajar sobre los objetivos que no se lograron. Tenemos la idea de extenderlo por lo menos 15 días, suspendiendo antes las clases para todos los demás. Eso sería más provechoso y más verdadero: un proceso de recuperación centrado en la dificultad específica de cada chico, y no solamente en pasar más tiempo en la escuela. Vamos a ver si nos aprueban ese proyecto.”

**Directora, Escuela Primaria “Presidente Yrigoyen”,
Alta Gracia, provincia de Córdoba.**

Estos aportes permiten apreciar diversas posturas o tendencias respecto a priorizar o no la aprobación. En cualquier caso, destacamos que lo fundamental es disponer de estrategias y encuadres de trabajo que aseguren la adquisición de los aprendizajes por parte de los alumnos, su voluntad de permanecer en la escuela y la retención de los mismos. Nos referimos a estrategias tales como el apoyo especial, la promoción diferida, la recuperación, etc..

“La promoción diferida se refiere al tiempo suplementario para la toma de decisión con respecto a la promoción, que se realiza en los primeros meses del siguiente año, sobre la base del compromiso del alumno y el apoyo de los padres. Fue una estrategia que fomentó la retención”.

**Supervisor de Educación Primaria, D.E. 21,
Ciudad de Buenos Aires.**

“Para evitar la repitencia es importante trabajar con la escuela de verano, en recreación y apoyo escolar. Esto fortalece a los alumnos para los exámenes de marzo”.

**Directora, Escuela Municipal de Educación
Media N° 4, D.E. 21, Ciudad de Buenos Aires.**

Otro aspecto relevante vinculado a la evaluación es la determinación de los parámetros de logro y, junto a ello, la conveniencia y la posibilidad de trabajar en este sentido con los propios alumnos, adecuando las estrategias según las diferentes edades y niveles, de forma tal que ellos puedan manejarse en la situación sabiendo -e incluso acordando- qué se espera y se valora de su desempeño.

En cuanto a la construcción de los indicadores de aprendizaje, reducir las dificultades que frecuentemente acompañan este proceso y evitar las arbitrariedades, requiere un esfuerzo de profundización individual y conjunta. Veamos diversos aportes al respecto.

“Todas las maestras hacen seguimiento. Cada materia tiene sus indicadores de conducta posibles de observar en la clase”.

**Directora, Escuela Albergue N° 147,
Departamento Leales, provincia de Tucumán.**

“Los indicadores los armamos entre todos, queda claro qué necesitan saber los chicos de 1° para que no tengan dificultades en 2°; cómo promovemos a los chicos de 7°, etc.”.

**Escuela Primaria N° 112, Esquel, provincia de
Chubut.**

“Es importante saber qué es lo que se evalúa y cómo hacerlo, las expectativas de logro; no es nada fácil. Tenemos que revisar por ejemplo, el tema de la ortografía; los chicos dicen ‘gaina’, la maestra ‘gayina’ y deben escribir ‘gallina’... Esto hay que elaborarlo con cuidado y en conjunto”.

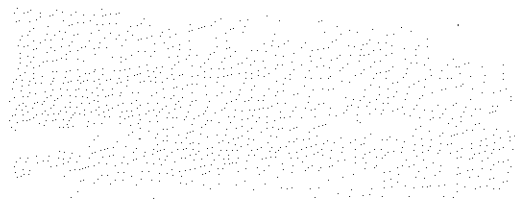
**Directora, Escuela Primaria “Presidente Yrigoyen”,
Alta Gracia, provincia de Córdoba.**

El aporte de la colega de Alta Gracia introduce un tema que es particularmente relevante en relación a la retención: el cuidado

que es necesario poner al evaluar la adquisición de la lectura y la escritura, dado que aquí se localiza la razón fundamental de la repetición en el primer año de la escuela primaria.

Volviendo a la preocupación central de este apartado, señalamos que puede pensarse -y puede ocurrir- que el hecho de poner la evaluación al servicio de la retención se asocie a bajar expectativas, a ser más permisivos, menos exigentes.

Frente a este riesgo conviene destacar que, en el marco de proyectos orientados a la retención, la exigencia en cuanto a los resultados de aprendizaje no sólo no disminuye sino que aumenta. Los alumnos conocen lo que lograron, lo que no alcanzaron y cómo recuperar su aprendizaje. Al mismo tiempo el docente, comprometido con los resultados de su trabajo, procura que todos sus alumnos aprendan y, consecuentemente, aprueben y promocionen.



El multigrado, un agrupamiento flexible

Desde los orígenes del sistema educativo argentino moderno, nuestra escuela ha sido graduada. Un tránsito regular de los niños y jóvenes por la escolaridad producía una cierta correspondencia *edad/año de escolarización*, de tal modo que a los seis años los chicos estaban en primer grado, a los nueve en cuarto... y, recíprocamente, el maestro "sabía" que, si tenía cuarto grado, podía esperar mayoritariamente chicos de nueve años. Esto era mucho más que un dato: suponía ciertas características de los alumnos, cierta homogeneidad de tales características, y por lo tanto la posibilidad de acudir a criterios conocidos para organizar la enseñanza.

Pero el ingreso tardío, la deserción temporal y la multirrepetencia, tan frecuentes y extendidos en nuestro sistema, han producido el fenómeno de la sobreedad: la presencia en los años de los diferentes niveles escolares de un importante número de niños y adolescentes con una edad mayor que la es-

La estrecha relación entre cultura local, lengua oral y aprendizaje de la escritura, obliga a reconsiderar algunas prácticas que se ponen en juego al enseñar a leer y escribir, garantizando el respeto al habla del grupo social al cual pertenecen los niños, sin sobreimponerles otra habla regida por una normatividad que les es ajena. Es posible introducir a los sujetos en la cultura escrita y en la normatividad que ésta vuelca sobre el lenguaje sin desvalorizar su propia habla. La ortografía a la que hacen referencia los colegas de Alta Gracia, es un campo donde esto es especialmente relevante. En la medida en que la escritura representa la lengua y no el habla, "cualquier intento de justificar la ortografía a partir de la pronunciación, lleva a rechazar las variantes de habla de los niños de las poblaciones socialmente marginadas y a dificultar su aprendizaje".¹⁶ Por el contrario, un análisis ortográfico desde el punto de vista de la normatividad de la comunicación escrita, abre alternativas de acercamiento a nuevas formas de habla que no desjerarquizan la propia.¹⁷

16. FERREIRO, Emilia. Op. Cit..

17. Retomaremos el tema del respeto de la escuela por la cultura y los códigos de origen de los

alumnos al abordar cuestiones relativas al clima del aula y la institución, la comunicación y la relación con la comunidad.

timada para el momento escolar en que se encuentran. No debería escapársenos que esto también significa que son alumnos con una edad mayor que la mayoría de sus compañeros. Si la situación no es atendida escolarmente, genera incomodidad y vergüenza, poniendo en riesgo la continuidad de los alumnos con sobreedad:

“Me fui porque me daba vergüenza volver a estar en tercero cuando mis compañeros estaban en cuarto”.

Testimonio de un alumno que ha abandonado la escuela.

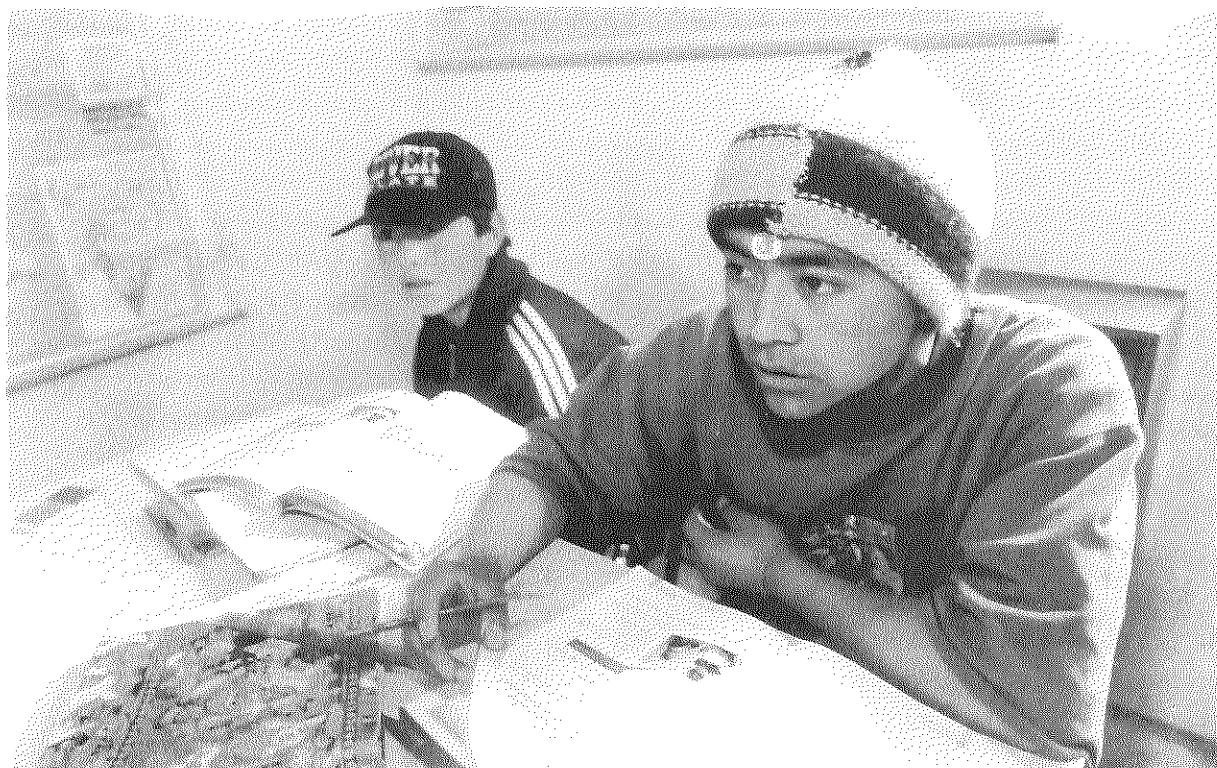
Del total de alumnos que llegan a 7º grado en nuestro país, casi el 30% presenta sobreedad. Este dato expresa diferentes situaciones:

- la repetición de grados,

- el ingreso tardío al nivel de escolaridad correspondiente, a su vez generalmente asociado a procesos de migración familiar, a lejanía de la escuela, etc.. Si bien no es un fenómeno masivo, el ingreso tardío tiene una incidencia significativa en la sobreedad en los sectores más pobres. Dado que la deserción comienza a la edad en que los alumnos se incorporan al trabajo, el ingreso tardío impacta en la cantidad de años de escolarización de los niños y jóvenes de sectores socio- económicamente sumergidos. En este sentido, representa una fuente de inequidad en la medida en que reduce la permanencia en el sistema de estos alumnos y genera heterogeneidad con respecto a los grupos escolares a los cuales pertenecen,

- la deserción transitoria: pérdida de regularidad en la cursada del año lectivo, que suele estar ocasionada por migraciones, mu-





danzas, incorporación transitoria a trabajos, enfermedades prolongadas propias o de un familiar que el alumno debe cuidar, etc..

La sobreedad generalmente es tratada como un problema. En general, los métodos que ha desarrollado históricamente la didáctica suponen homogeneidad y se dirigen a un supuesto “alumno medio”; pero en contextos de diversidad cultural y diferencias etarias, los alumnos tendrán más dificultad para seguir los ritmos y las pautas escolares si el maestro apunta a ese “alumno medio”.

No debe escapárse nos que si nuestros esfuerzos por incrementar la retención tienen el éxito que deseamos, la reincorporación de quienes han abandonado la escuela y la permanencia de los alumnos más allá de la edad estimada por el sistema educativo para completar la escolaridad, contribuirá a incrementar por un cierto período la sobreedad.

Lejos de asustarnos, esta situación nos

alienta como señal de recuperación de quienes de otro modo dejarían trunca su experiencia escolar, y nos obliga a anticipar, a pensar formas de ajuste de la organización de la enseñanza a las edades y características heterogéneas de nuestros alumnos.

En nuestro país existe desde siempre una forma de agrupamiento de los alumnos desarrollada en contextos donde la correspondencia *edad/año de escolarización* se quiebra: se trata del plurigrado o multigrado, tan conocido por los maestros de las escuelas rurales atendidas por **Plan Social Educativo**. En el multigrado, la diferencia de edad deja de ser un problema del plano individual, en la medida en que impacta en la escuela en su conjunto y demanda estrategias específicas en las diversas dimensiones de la vida institucional: lo organizacional, lo didáctico, el vínculo con las familias, etc..

El multigrado se originó fundamentalmente como una modalidad organizativa

adecuada cuando la *ratio docente/alumno* hace imposible la graduación, pero su idea básica, la agrupación flexible de alumnos, puede ser aprovechada para alcanzar otros objetivos:

- para el tratamiento de las diferencias de aprendizaje y la adecuación al progreso personal diferenciado de cada alumno,
- para crear un clima de satisfacción y motivación personal, por una experiencia escolar apropiada que provoque en el alumno “cadenas de pequeños éxitos”,¹⁸
- para superar y prevenir el fracaso escolar.

Varias escuelas urbanas han retomado la modalidad de multigrado para tratar de aprovecharla como forma organizativa adecuada para incluir el fenómeno de la sobriedad:

“En los Multigrados, los recursos pedagógicos centrales fueron el trabajo grupal, los rincones y los talleres (privilegiando aquéllos referidos a temas curriculares). El trabajo docente se organizó en base a la elaboración de fichas de autoaprendizaje. Todo ello se implementó en el marco de la atención a la diversidad y el respeto a los intereses y los tiempos de los alumnos, incentivando el trabajo autónomo de los mismos”.

Informe del Proyecto “Multigrados”, Región VI, Rosario, Santa Fe.

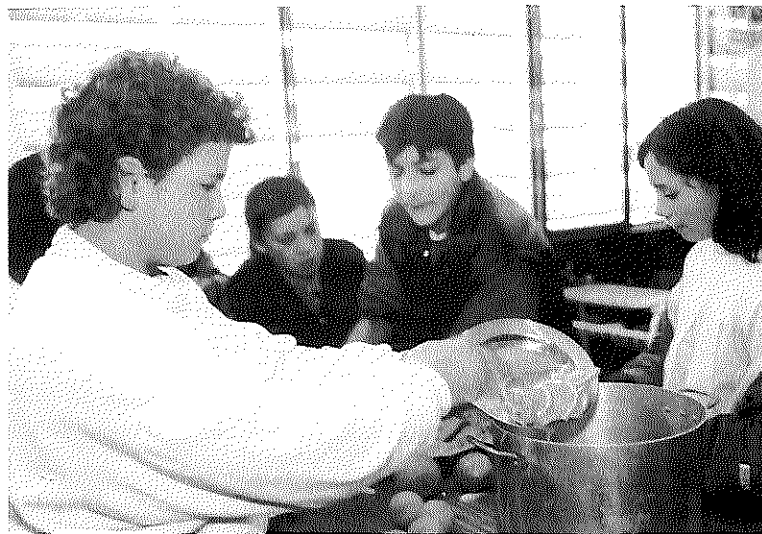
A otras escuelas, en cambio, les genera temor, porque el multigrado exige y supone

18. GARRIGA, citado en ALBERICIO HUERTA, Juan José. *Las agrupaciones flexibles y la escuela para el progreso continuo*. Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, 1994. Pág. 50.

un manejo especial de aspectos estructurales de la tarea escolar tales como el tiempo, el espacio y el agrupamiento de los alumnos.

El multigrado propicia y se sustenta en la flexibilidad de la organización escolar, en la posibilidad de desarrollar un curriculum abierto, adecuado a la demanda, las características y las necesidades de los alumnos con extraedad. Es una modalidad organizativa que permite considerar necesidades y expectativas diversas de los alumnos, pues propone un modelo de respeto hacia la escolaridad de los alumnos con sobriedad en el marco de una integración institucional.

Cuando se realiza por decisión de un grupo de diversos profesionales de diferentes



instituciones, implica un trabajo interdisciplinario con aportes de especialistas que conforman un equipo de apoyo técnico a la experiencia: especialistas de áreas curriculares, psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, bibliotecarios, etc.. Pero, aún donde estas condiciones de apoyo no se pueden lograr, requiere mucho intercambio, acuerdos y capacitación de los docentes para reformular concepciones y prácticas relativas a la

enseñanza, la propuesta didáctica, la adaptación curricular, el manejo de la particular situación de la clase, el seguimiento y la promoción.

Un análisis de las experiencias de multigrado en contextos urbanos permite señalar un riesgo: que el multigrado se convierta en una especie de “sala de recuperación”, con la consiguiente carga de desvalorización de sus alumnos por sus diferencias con quienes realizan su escolarización en el aula común.

Esto nos lleva a realizar dos consideraciones. En primer lugar, el multigrado demanda estrategias específicas orientadas hacia una real integración de la experiencia y de los alumnos con los compañeros de otros grados y con la escuela. Es necesario atender al impacto afectivo del multigrado en los propios alumnos: las vivencias que producen la mejora de la autoimagen, por la “cadena de pequeños éxitos” a la que hemos hecho referencia. Pero es importante también que en el resto de los alumnos integrados en grados comunes y en la institución en su conjunto se trabaje para generar respeto y reconocimiento, y no desvalorización o discriminación. En esto juega un papel crucial la forma en que la propia escuela plantea la estrategia:

“Todavía nos queda mucho por ajustar. En relación a la conformación de los grupos tenemos que volver a pensar el criterio que vamos a tomar: ¿el de sobreedad, o el de problemas de aprendizaje? Debemos hacer el esfuerzo de no confundir la sobreedad con los problemas de aprendizaje. Son dos cosas distintas, que a veces coinciden, pero no siempre. Lo que sí debe-

mos evitar, es que cuando alguien moleste en un aula o no aprenda deba ir al multigrado”.

“El plurigrado en escuelas urbanas: una estrategia de retención para alumnos con sobreedad”. Pág. 24.¹⁹

Por otra parte, en términos más generales, la agrupación flexible de alumnos “es la modalidad organizativa mediante la cual los alumnos se pueden agrupar de diferentes maneras con el fin de adecuar su progreso, intereses y necesidades a diferentes situaciones escolares”.²⁰ Aunque pueda generarse



para atender situaciones específicas, es una modalidad deseable de organización normal de la tarea escolar, pues intenta “adecuar los recursos escolares a las circunstancias de los alumnos, de tal manera que cada alumno pueda disponer y disponga realmente del tiempo escolar según sus necesidades en cada área de aprendizaje y en cada momento de su escolaridad: que cada alumno pueda agrupar-

19. La referencia completa del material es: PLAN SOCIAL EDUCATIVO. Serie ENCUENTROS por una escuela para todos. N° 5: **El plurigrado en escuelas urbanas: una estrategia de retención para alumnos con sobreedad.** Se presenta una síntesis en la sección *Referencias para lecturas complementarias* de este número.

20. ALBERICIO HUERTA, Juan José. Op. cit. Págs. 48/ 49.

se y reagruparse en cada momento y en cada área según su situación concreta y personal”.²¹ En este esquema, un alumno puede estar agrupado, en un mismo período escolar, en diferentes agrupaciones atendiendo a criterios diversos; y puede cambiar de agrupación atendiendo a nuevas situaciones, necesidades o intereses, a lo largo del tiempo, dentro del mismo período escolar. Desde luego, sabemos que una organización escolar flexible es difícil, pero no por ello queremos alentar su reducción a una forma referida a los alumnos con sobreedad. Por otra parte, las escuelas incluidas en el **Plan Social Educativo** cuentan con numerosos recursos (libros, equipamiento, material didáctico, etc.) que podrían facilitar estos agrupamientos flexibles.

Los protagonistas de las propuestas de multigrado señalan los ajustes que la experiencia requiere: mejorar y profundizar el compromiso y la integración del personal, revisar constantemente los acuerdos sobre evaluación y promoción... Mientras tanto, los avances son evidentes:

“Este proyecto tiene muy pocos meses de vida, pero aún así algo está pasando, y no cabe duda de que lo que está sucediendo es bueno, a pesar de que a veces nos vamos muy contentos, y otras veces no... Llegar a cada una de las escuelas con ganas y ver qué nos depara cada día, son cosas del trabajo diario con las que vamos aprendiendo a convivir”.

“El plurigrado en escuelas urbanas: una estrategia de retención para alumnos con sobreedad”. Pág. 24.

21. Idem.

Propuestas extraescolares

Nos referimos aquí a propuestas mediante las cuales la escuela amplía su “oferta” y su alcance, al tiempo que incrementa el protagonismo de los alumnos en la construcción y el aprovechamiento de nuevos espacios y alternativas para su formación.

Se trata de talleres, salidas, campamentos, jornadas recreativas y deportivas, clubes escolares, emprendimientos productivos, etc., es decir, actividades comúnmente denominadas “propuestas extraescolares” o “de extensión”, y que entendemos como complementarias de la tarea del aula.

Estrategias de esta naturaleza permiten que los alumnos se vinculen de maneras diversas entre ellos, con los adultos, con el conocimiento, con la institución y con el entorno, lo cual enriquece su trayectoria escolar en términos cualitativos y cuantitativos. Las mismas se vinculan al propósito de la retención en virtud de que:

- Generan interés y compromiso con proyectos escolares, dado que responden a necesidades e intereses no satisfechos en otros ámbitos.
- Aportan al mejoramiento de la convivencia en el interior del aula y la institución.
- Movilizan y fortalecen procesos cognitivos que permiten más y mejores aprendizajes.
- Enriquecen y dinamizan el desarrollo de contenidos curriculares de diversas áreas y asignaturas.

Para los alumnos en situación de riesgo pedagógico la exclusión se vincula fuertemente al sentimiento de no pertenecer, no entender, no poder, no ser bien recibido, no



allá del aula o de la escuela en el marco de proyectos institucionales, del mismo modo en que las actividades “extraescolares” pueden, a su vez, retomar, ampliar y resignificar los contenidos de la clase.

Por otra parte, si las actividades novedosas, dinámicas, divertidas -que se suponen más convocantes y eficaces para aprender y aplicar los conocimientos- se

sentirse cómodo. Estas situaciones aparecen con mayor claridad e impacto al comienzo de la escolaridad, en el momento del pasaje a la escuela media y durante los primeros años de la misma; es decir, en momentos clave para los problemas de fracaso, repitencia y deserción.

Ante esta realidad, desarrollar actividades y proyectos que incrementen y diversifiquen las oportunidades de socialización escolar se sustenta tanto en la necesidad de acercar la escuela a los alumnos, como en la posibilidad de resignificar su participación en la vida institucional y en su propio proceso educativo.

Por ello, al tiempo que promovemos acciones centradas en las estrategias de enseñanza, en la recuperación de los aprendizajes y en la gestión institucional, sugerimos también esta línea de trabajo.

El hecho de que las iniciativas que promovemos se ubiquen preferentemente en el tiempo y el espacio “extraclase” no implica necesariamente su desvinculación con el trabajo áulico, sino todo lo contrario. El desarrollo curricular se enriquece con el aporte de lo que los alumnos viven y hacen más

ofrecen fuera y al margen de la escuela de todos y de todos los días, postergaremos los cambios que ella misma necesita para enseñar mejor y retener a sus alumnos.

Respecto de las salidas, destacamos que ellas permiten a los alumnos conocer y aprovechar más y mejor la propia realidad: la inmediata, cercana, y la más lejana, que representa un referente y un horizonte.

“Resueltos los problemas de los gastos que implican, el viaje a San Martín de los Andes, el viaje de estudios a Neuquén y el contacto con la Universidad y los Institutos son experiencias interesantes y muy valoradas por los alumnos”.

**Director, Centro Provincial de Educación Media
N° 14,
Aluminé, provincia de Neuquén.**

Se trata de facilitar el contacto directo con personas, paisajes, instituciones, producciones culturales, opciones recreativas, etc., a las cuales los adolescentes y jóvenes de poblaciones carenciadas no se acercan naturalmente o no acceden con facilidad, en virtud de su aislamiento geográfico o de su marginación social, cultural y económica. Los viajes aparecen, a este respecto, como

una alternativa accesible en ciertos casos especiales, pero en todos es factible ampliar el universo de referencia a través de materiales (libros, videos, etc.), instituciones y personas que muestren otros mundos posibles.

Es necesario, por lo tanto, analizar cómo operan los distintos tipos de “barreras” sobre la dificultad de acceso y la marginación. Lograr que los alumnos conozcan otro pueblo, una central hidroeléctrica cercana, o una ciudad alejada de la escuela no requiere las mismas estrategias que lograr, por ejemplo, que conozcan y disfruten de la visita a un museo cercano y gratuito. Sin embargo ambas demandan un trabajo previo y posterior orientado a potenciar su significado educativo.

En este sentido, destacamos la importancia de que las salidas se estructuren en torno a un proyecto que las articule y les otorgue relevancia en términos de la formación de los alumnos. No se trata de un mero cronograma de excursiones sino de una propuesta integral de experiencias educativas.

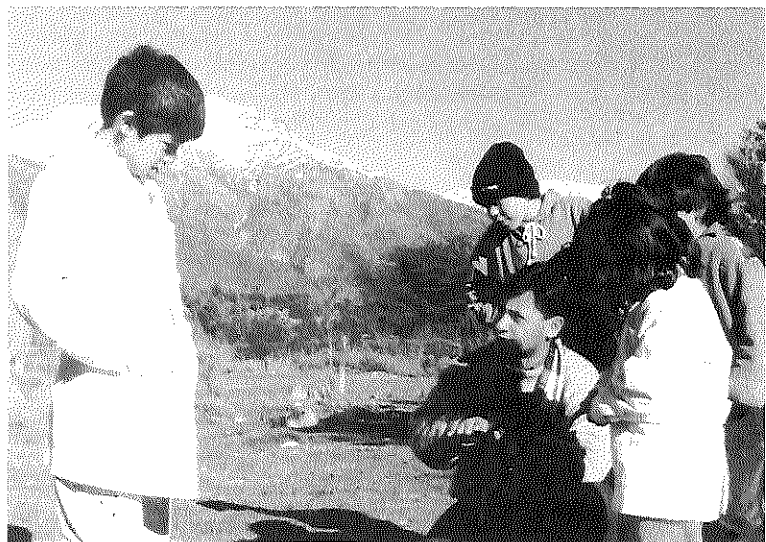
Por ello, sin descuidar las cuestiones operativas (permisos, horarios, vianda, traslados, recursos, etc.), y sin negar su significa-

do recreativo, placentero, es importante considerar y privilegiar los aspectos vinculados a la enseñanza y el aprendizaje. El contacto con objetos, realidades y situaciones no cotidianas favorece procesos cognitivos que requieren del docente un rol activo para su aprovechamiento pedagógico.

En esta dirección se sugiere facilitar la preparación colectiva de estas experiencias, incluyendo la formulación de interrogantes e hipótesis acerca de lo que se va a conocer; la vinculación con temas curriculares; la construcción de guías e instrumentos para orientar búsquedas, relaciones, asociaciones; instancias de intercambio que permitan elaborar y apreciar distintas opiniones, sensaciones, conclusiones, etc..

“Organizamos salidas extraescolares, dirigidas a un conocimiento de la ciudad de Buenos Aires y de sus instituciones culturales. El objetivo era profundizar su sentido de pertenencia a la ciudad y mejorar la relación entre los chicos y los profesores. El grupo de periodismo escolar exponía en una hoja mural el relato de la experiencia”.

**Directora, Escuela Municipal de Educación Media
Nº 4, D.E. 21, Ciudad de Buenos Aires .**



“Se desarrolló una serie de estrategias tendientes a aumentar el tiempo de escolarización, brindando una oferta variada de actividades que les permitieran a los alumnos afianzar su autonomía y apropiarse de saberes socialmente significativos”.

**Escuela de Educación Media
Nº 314, Romang, provincia de
Santa Fe.**

Por otra parte, estas propuestas, en tanto permiten que los chicos desempeñen nuevos roles, los muestran a sus maestros y profesores en facetas poco frecuentes en la cotidianidad escolar. En este sentido, las experiencias extraescolares constituyen una oportunidad para tender puentes recíprocos entre alumnos y docentes en situaciones nuevas, construyendo nuevos lugares y otras formas de relación. Los “profes” pueden conectarse con otras posibilidades de sus



alumnos, verlos en contextos poco habituales, generando lazos personales que, sin dudas, contribuyen a fortalecer la pertenencia de los chicos a la escuela.

En la implementación de estas estrategias es particularmente importante facilitar la participación activa de los alumnos en lo relativo a la gestión de las actividades. Es decir, no se trata solamente de “ofrecer” actividades y difundirlas a la espera que los alumnos “asistan”, sino de movilizarlos y comprometerlos en su organización.

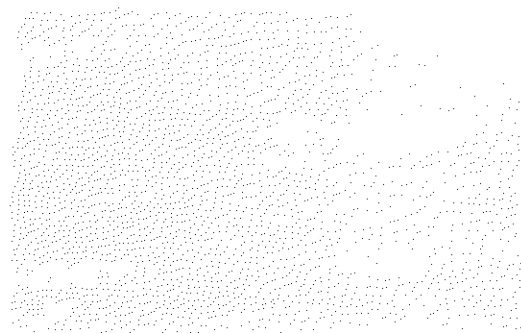
De acuerdo a ello, en el desarrollo de un club de ciencias o de recreación, es tan importante que los alumnos participen en los encuentros, los experimentos, los juegos o

los torneos, como que aprendan a organizar una convocatoria, armar grupos, distribuir espacios y horarios, elaborar reglamentos y presupuestos, generar recursos, sortear dificultades, evaluar, etc., asumiendo y delegando responsabilidades para la discusión y la toma de decisiones, y compartiendo con los adultos logros y dificultades. Retomaremos más adelante cuestiones relativas a la participación de los alumnos y el rol de los docentes en dichas situaciones y procesos.

Las propuestas extraescolares así concebidas, contribuyen simultáneamente a la permanencia de los alumnos en la escuela y al desarrollo de su autonomía, en la medida en que enriquecen y multiplican las oportunidades para la utilización y la transformación del medio escolar y de su entorno. “No hacemos ‘nuestro’ un espacio por ocuparlo, por estar en él simplemente, sino por la capacidad de utilizarlo y transformarlo, por ser capaces de proyectarnos en él”.²²

En este proceso, y en el marco de proyectos centrados en la retención, requiere una atención especial lograr la adhesión de aquellos que, por su situación de riesgo, más necesitan de propuestas extra-áulicas como refuerzo, sustento y complemento de su escolaridad.

22. CANO, María Isabel y LLEDÓ, Ángel. **Espacio, comunicación y aprendizaje**. Colección Investigación y enseñanza. Sevilla, Diada Editora, 1995. Página 14.



El grupo-clase como lugar de encuentro

Es sabido que en el rendimiento escolar de los alumnos influyen las expectativas propias y ajenas con respecto a su desempeño y sus posibilidades. La familia, los maestros y los compañeros van configurando un horizonte de expectativas, en el cual cada alumno construye una autoimagen que facilitará o inhibirá su rendimiento. Este tema es particularmente relevante en contextos de marginalidad y riesgo de fracaso.

Asimismo, aún cuando el bajo rendimiento escolar, la repetición y la deserción no puedan ser revertidos operando exclusivamente sobre las relaciones y el ambiente, el clima áulico e institucional puede despertar deseos de permanecer y aprender.

¿Cómo aparecen estas variables y consideraciones en las vivencias de alumnos y docentes? Veamos los siguientes testimonios que dan cuenta de la experiencia de la Escuela Municipal de Educación Media N° 4, D.E. 21, Ciudad de Buenos Aires.

“Creo que en esta escuela los chicos se quedan porque reciben un trato especial, un seguimiento particular. Acá son escuchados”.

Directora, Escuela Municipal de Educación Media N° 4, D.E. 21, Ciudad de Buenos Aires .

“Acá no es que termina el estudio, la clase y te vas. Es más compartido, se habla de la vida. En otras escuelas te marginan (...). Ellos te marginan un poco y vos te marginás un poco y decís: acá yo no pertenezco, no entro, y te sentís incómodo y vas... seguís yendo más por una obligación; así es un peso. En cambio cuando vas a un lugar que te sentís cómodo, en un colegio así, estudiás porque te gusta, como una cosa normal, no como un peso”.

Alumno, Escuela Municipal de Educación Media N° 4, D.E. 21, Ciudad de Buenos Aires .

Se destaca, entonces, la necesidad de favorecer la contención, la identidad grupal y un clima agradable, en la medida en que ello puede impactar positivamente en el autoconcepto de los alumnos, en su valoración de la propuesta escolar, en su sentimiento de pertenencia institucional y, por lo tanto, en su motivación y sus logros de aprendizaje.

“La convivencia se abordó desde la dimensión institucional, reconsiderándose lo grupal, la utilización del tiempo libre en la escuela y la comunicación, desde una perspectiva que logró romper el aislamiento del trabajo en cada grado”.

**Supervisor de Educación Primaria, D.E. 19,
Ciudad de Buenos Aires .**

Estos aspectos resultan significativos tanto en el nivel primario como en el nivel medio, pero en este último adquieren connotaciones particulares dado que, como ya hemos adelantado, “la incorporación al secundario significa para el alumno adaptarse a modelos pedagógicos e institucionales completamente nuevos, donde la disciplina, la exigencia, la relación con los docentes y con los compañeros, entre otros aspectos, conforman ámbitos educativos distintos a los conocidos. La posibilidad de desarrollar un proceso de adaptación poco conflictivo en el nuevo medio será uno de los factores que incidan, probablemente, en la permanencia en el establecimiento y en el éxito de los estudios”.²³

En este marco es importante considerar los aspectos grupales atendiendo a los roles

23. FILMUS, Daniel. “Primer año del colegio secundario y discriminación educativa”. En BRASLAVSKY, C. y FILMUS, D. **Respuestas a la crisis educativa**. Buenos Aires, Cántaro - FLACSO - CLACSO, 1988. Página 27.



que los niños y jóvenes desempeñan en sus grupos, y favoreciendo una dinámica de relaciones cuya riqueza y variedad contribuya al crecimiento personal en sentido amplio y promover el respeto entre los mismos.

El ambiente de la clase “ha de potenciar el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros. Progresivamente ha de posibilitar la construcción de un grupo humano cohesionado, con objetivos, metas e ilusiones comunes (..). Si nuestra pretensión es favorecer el desarrollo de la autonomía de los individuos en el marco de relaciones cooperativas con los demás y con el medio, parece inevitable que el progresivo desarrollo cognitivo y social esté indisolublemente unido a la construcción de un grupo cohesionado y solidario.”²⁴

De esta manera podrán desarrollarse en los alumnos no sólo actitudes positivas hacia los otros y hacia las propuestas escolares sino también estrategias concretas orienta-

das a apoyar y estimular a aquellos compañeros que enfrentan mayores dificultades para aprender, en una perspectiva solidaria y no compasiva.

No se trata de una línea de acción independiente de lo didáctico y de lo de todos los días; repensar los climas y las relaciones en función del propósito de la retención implica repensar la enseñanza en su contexto inmediato: el grupo clase.

En este marco, invitamos a repensar la conveniencia de estrategias tales como las “carreras” o “los premios al mejor” en función de sus resultados ... Al respecto cabe preguntarse si las situaciones y los sentimientos que suelen generar no son acaso más inhibidores que estimulantes para quienes no “ganan” y/o ni participan en esos desafíos. Generalmente, estos recursos pro-

24. CANO, María Isabel; LLEDÓ, Ángel. Op. cit., página 28.

mueven escasos cambios positivos, mientras que favorecen la competencia entre los compañeros de aula y refuerzan la distancia entre “mejores” y “peores”.

Considerar la dimensión social, grupal, personal, afectiva, enriquece la tarea de la clase en la medida en que aporta contenidos, estímulos y genera interesantes procesos y aprendizajes, al tiempo que contiene a los alumnos y responde a sus necesidades. Una clase pobre en estímulos sociales y materiales, donde tanto las actividades como las personas se encasillan y se reiteran dentro de una estructura rígida, empobrece y limita la experiencia escolar.

“Tenemos que encontrar la manera de transitar un camino común creando las condiciones para que todos los chicos aprendan y les guste lo que aprenden. Tenemos que lograr que se sientan cómodos. Hay que trabajar en forma activa con los intereses, despertar el interés y no sólo apelar al esfuerzo”.

**Directora, Escuela N° 1-283 “José A. De Ozamis”,
Departamento Luján de Cuyo,
provincia de Mendoza.**

“Es importante que los alumnos sean protagonistas de su aprendizaje, y que las clases sean atractivas, que las actividades, los juegos y ejercicios no sean formales”.

**Directora Escuela Albergue N° 147,
Departamento Leales, provincia de Tucumán.**

Estos testimonios introducen dos temas clave: los intereses y el protagonismo de los alumnos. Ambos aluden a procesos y estrategias relevantes para el propósito de la retención al abordarse en su real significación.

Trabajar en torno a los intereses implica articular los procedimientos y los contenidos de la enseñanza con las necesidades de los alumnos, aproximando las situaciones de aprendizaje a su experiencia de vida.

Ahora bien, los intereses de niños y jóvenes están condicionados por los estímulos y la información de que disponen, y muchas veces expresan la manipulación de los medios de comunicación y el mercado de consumo. Por tal motivo, el respeto hacia las propuestas espontáneas de los alumnos es relativo a un análisis crítico de sus posibilidades y su contexto.

Es decir, respetar los intereses de los alumnos implica no sólo -y no necesariamente- responder a sus demandas explícitas (temas, actividades, salidas, etc.) sino también movilizar y despertar en ellos nuevos intereses, aquéllos que consideremos válidos y necesarios para su formación y que, sin la intervención de la escuela, tal vez nunca se plantearían.



Una escuela interesante, motivadora y participativa genera mayor compromiso con el propio proceso educativo. "El gusto por ir al colegio es uno de los factores más importantes en las posibilidades de permanencia y éxito en los estudios, en especial de los niños de sectores populares."²⁵

"El asunto es que los alumnos participen en cosas importantes y que les generen interés. Para eso es importante darles mayor protagonismo en la escuela y en el aula, trabajar en grupos... pero en serio, no sólo dividirlos en grupos".

Vice Director, Centro Provincial de Educación Media N° 14, Aluminé, provincia del Neuquén.

"A partir de pautas y criterios fijados en conjunto con la Supervisora, los maestros elaboraron guías de estudio, tarjetas de matemática y lengua. Teniendo en cuenta todos los contenidos que tiene que dar, la maestra va trabajándolos de acuerdo al tiempo del chico y a sus intereses".

Supervisora, directivos y docentes responsables del Proyecto "Multigrados", Región VI, Rosario, provincia de Santa Fe.

Si el alumno en situación de riesgo pedagógico no es actor y protagonista de su aprendizaje, lo más probable es que termine siendo espectador y víctima de su fracaso.

Siempre se puede participar en algo; no hay edades ni situación socio-económica que lo impidan. Proponerse estimular y orientar la participación de los alumnos implica privilegiar los aprendizajes sociales que ella supone: opinar, proponer, analizar, decidir, hacerse cargo, etc..

La participación de los alumnos en cuestiones relativas al aprendizaje y la vida grupal e institucional exige del docente una presencia permanente, una práctica que facilite

el logro de este objetivo educativo, supone analizar cuándo, sobre qué, quiénes y de qué manera pueden participar... y actuar en consecuencia.

Es decir, la participación de los niños y adolescentes no supone un terreno ajeno a las intervenciones por parte de los adultos; su rol es indispensable para estimular y conducir los procesos orientados hacia la construcción de la autonomía.

En esta perspectiva, promover la participación no se reduce a votar algunas decisiones ni a realizar periódicamente actividades que admiten cierta injerencia de los alumnos en algunas cuestiones. Ello puede resultar significativo para dicho propósito en la medida en que se integren en un proceso de responsabilidad creciente y se traduzcan en cambios duraderos a nivel de la estructura y el funcionamiento del aula y la institución.²⁶

"En los aspectos que hacen a la convivencia en la escuela, se trabajó desde la gestión y la organización institucional en la implementación del Consejo de Convivencia, Centro de Estudiantes y Asambleas Docentes".

Escuela de Educación Media N° 314, Romang, provincia de Santa Fe.

Los consejos de aula y de escuela, las cooperativas y las instancias participativas en diversos asuntos de la vida institucional que afectan directamente a los alumnos, representan avances interesantes en la temática que analizamos. Veamos otro ejemplo al respecto:

25. LUCART, L. , citado en Filmus, Daniel, 1988. Op. cit., pág.131.

26. KANTOR, Débora, **La participación: modalidad de trabajo y propósito educativo.** En OPS-OMS/Fundación Kellog. Grupo de consulta sobre Metodologías participativas en el trabajo con adolescentes. Sao Paulo, Brasil, 1994.

“Un aspecto que tiene mucho que ver con el funcionamiento de los grupos y el rendimiento de los alumnos es la formación de las divisiones. Estamos tratando de romper la estructura tradicional y el estigma clásico (por ejemplo, que 1º A es la clase ‘vip’). Incluso buscamos la manera de darles mayor protagonismo a los chicos en eso; antes las armábamos nosotros, o los mismos alumnos pero sin ninguna consigna y la cosa no resultaba bien. Creemos que ellos tienen que meterse en esta cuestión pero con orientaciones claras de parte nuestra. Por eso ahora les damos pautas más precisas para agruparse, distribuirse, juntarse, etc., y les explicamos por qué. Acá hay poblaciones bien diferenciadas: los que vienen de escuelas rurales, los que egresaron de una u otra escuela del pueblo, los repitentes, etc., y esto coincide con la situación socio-económica de la familia. El asunto es evitar que se formen divisiones donde los intereses, los estímulos, la experiencia previa y las expectativas sean más bajas que en otras. Es decir, que esas poblaciones estén en distintas divisiones. Creemos que es mejor esta heterogeneidad. Pero implica más trabajo, desde cómo concebimos el armado hasta el seguimiento y las estrategias especiales en el aula, porque ahí importa mucho la intervención del profesor”.

Director y Asesor Pedagógico, Centro Provincial de Educación Media N° 14, Aluminé, provincia del Neuquén.

El relato introduce un elemento relevante para la problemática de la retención: la heterogeneidad como fuente de estímulo y como forma de no discriminar... siempre que el docente pueda trabajar con ella.

Al respecto, señalamos que pronunciarse a favor de la heterogeneidad en la composición de los grupos no implica automáticamente poder manejar la heterogeneidad de niveles de respuestas en las actividades. Es importante, entonces, que la práctica del

maestro o el profesor frente a un grupo heterogéneo en su composición, no permanezca sustentada en una homogeneidad supuesta o deseada. Grupos de esta naturaleza requieren una determinada intervención por parte del docente en la situación de aprendizaje, ya que una actividad dirigida a un grupo heterogéneo comporta la posibilidad de logros y realizaciones diversas.

El grupo como lugar de encuentro, la cohesión, las expectativas que estimula, las interacción social en la escuela como potenciadora del enriquecimiento individual y colectivo, y la heterogeneidad respetada, constituyen dimensiones necesarias de una tarea pedagógica orientada a la retención y la calidad educativa. En esos términos son consideradas y desarrolladas por los proyectos exitosos que llevan a cabo numerosas escuelas, más allá de las estrategias específicas que se implementan en cada caso particular.

El encuentro entre nuestros actuales alumnos y aquellos que ya pasaron por las aulas y lograron, pese a tener las mismas dificultades, completar su escolaridad, es una alternativa que vale la pena ensayar. Para nuestros alumnos actuales, tales encuentros los acercan a sus pares, a chicos que han experimentado obstáculos parecidos pero han seguido adelante y completado el nivel. Gracias a estos contactos, lo que puede parecerles difícil o lejano se torna accesible. Y para nuestros egresados, ser identificados como un ejemplo a emular constituye un estímulo para sus proyectos.

La comunicación y la autoestima

En el trabajo con poblaciones postergadas del ámbito rural o urbano, la problemática frecuente de la baja autoestima de los alumnos se vincula estrechamente con su inhibición en el manejo del cuerpo, en la expresión y en la comunicación con los otros.

Por ello en estos contextos, donde se presentan las situaciones más acuciantes de fracaso escolar, las estrategias de los proyectos orientados hacia la retención estimulan la oralidad y la expresión en todas sus formas, la autoconfianza y el dominio del espacio.

Es necesario destacar la importancia del lenguaje como elemento mediador en los procesos de aprendizaje que tienen lugar en la interacción social y con el entorno (espacio, objetos), y en la construcción del conocimiento.

Al respecto, los docentes entrevistados aportan su visión y su experiencia:

“Los niños que recibo son sumamente inseguros, maltratados y generalmente de padres analfabetos. Tienen muchos problemas de relación y con el lenguaje. Frente a eso es importante trabajar desde el juego y la dramatización, fortaleciendo la autoestima. Junto a los contenidos, es importante el afecto, la libertad y los límites”.

Maestra Recuperadora, provincia de Mendoza.

“Toda la escuela habla del problema de la comunicación. Son chicos que se expresan mal, no se comunican, no redactan. Acá hubo profesores excelentes de Lengua pero se fueron agobiados. Cuando los convocamos para una reunión de reflexión sobre estos problemas, colaboraron y plantearon necesidades y acciones concretas: mejor uso de la biblioteca, audición de radio, producción de videos...”

Directora, Escuela Municipal de Educación Media N° 4, D.E. 21, Ciudad de Buenos Aires

Como puede apreciarse, frente a las características señaladas, los recursos y las estrategias son múltiples: juegos, radios, dramatizaciones, lectura, videos, conversacio-



nes, etc.. No se trata sólo de disponer de ellos sino de integrarlos de manera permanente a las actividades de aprendizaje y, sobre todo, a la modalidad de relación que se favorece dentro y fuera del aula.

“Cuando me hice cargo de la escuela lo más evidente eran las dificultades en la expresión oral y en la comunicación. Son chicos muy cerrados, es una característica del serrano... no se dan con extraños. Yo tardé bastante en poder acercarme realmente a ellos. No eran lectores, no había comprensión de texto (...). De a poco fuimos logrando que desarrollen el placer de leer, la necesidad de intercambiar. Ahora conversan más espontáneamente y reclaman la hora de lectura... es muy lindo cuando vamos todos juntos con un montón de libros a leer debajo de los pinos”.

**Directora Escuela Primaria “Alfonsina Storni”,
Potrero de Garay, provincia de Córdoba.**

“El Taller de Radio llevado a cabo en el marco de los Multigrados se orientó a desarrollar la oralidad, a quebrar la inhibición y a reforzar la autoestima tan devaluada en este grupo de chicos. Pretendía favorecer una comunicación distinta a la habitual, basada más en la violencia que en el ejercicio compartido del habla y de la escucha. Frente a estos códigos del ámbito familiar y barrial, reforzados por el discurso autoritario de la institución, la radio permitió que, tal vez por primera vez, los chicos sintieran que su palabra era escuchada, que tenían voz. (...) Desde el espacio de la radio, además, se pudo comprobar un avance notorio en la lecto-escritura en la mayoría de los alumnos, y mejoró no sólo la dicción sino también la calidad del vocabulario empleado por los chicos”.

**Informe del proyecto “Multigrados”, Región VI,
Rosario, provincia de Santa Fe.**

Este aporte señala que algunas estrategias

dirigidas a superar ciertas “carencias” de los niños suscitan transformaciones en aspectos institucionales que, de no ser atendidos, pueden reforzar involuntariamente la falta de comunicación entre sus miembros y la inhibición de los alumnos.

A partir de este testimonio enfatizamos una vez más la necesidad de privilegiar las potencialidades de estos niños y jóvenes antes que sus limitaciones, y de adoptar enfoques dinámicos e interactivos que permitan apreciar la incidencia de la intervención escolar sobre las características que se les atribuye como “intrínsecas” o “naturales”.

▼ Frecuentemente, además, se considera que la baja autoestima, la inhibición, etc., representan “problemas” o “dificultades” para el desarrollo de proyectos de retención o de mejoras de la calidad educativa cuando, en realidad, constituyen situaciones iniciales que demandan una intervención específica, no necesariamente “especializada” ni centrada en supuestas “patologías” individuales. Es decir, “lo que el sistema plantea como pre-requisito para el aprendizaje debería ser el objetivo inicial de la acción pedagógica en los sectores marginales.”²⁷

Es oportuno señalar, entonces, que “el hecho de que un niño sea pobre no significa que su experiencia de vida también lo sea. Aunque su experiencia de vida esté llena de carencias, esto no necesariamente lo condena al silencio. El niño más desprovisto de bienes materiales puede expresar y

27. TEDESCO, Juan Carlos. “Capacitación de educadores para áreas marginales”. En *Revista Argentina de Educación* N° 4. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (AGCE). Buenos Aires, 1984. Página 40.

analizar su situación, si se siente cómodo y confiado”.^{28, 29}

Es decir, lo que favorece o inhibe que en la escuela los alumnos logren analizar, organizar y comunicar la experiencia vital que poseen, no es su situación material desventajosa sino las condiciones que la escuela les presenta y les ofrece.



“Los niños que callan o responden con cuentagotas durante la hora de lenguaje (...) ¿no podrían ser locuaces en otras situaciones? Si así fuera ¿se podría seguir afirmando que esos niños padecen de dificultades lingüísticas? A lo sumo podría decirse que no se adaptan bien a determinadas situaciones, con lo cual se cuestionaría el fundamento de éstas y no la capacidad lingüística de los niños.”³⁰

La propia intervención docente en la interacción y en los intercambios que ocurren en el interior de la clase contribuye a determinar aquellas condiciones.

Algunas investigaciones muestran que la cantidad y calidad de intercambios verbales entre maestros y niños se diferencian nota-

blemente según la percepción que los docentes tengan de sus alumnos y, de acuerdo a ello, según las predicciones acerca de su rendimiento. La frecuencia de participación espontánea, de preguntas y respuestas, de invitaciones a participar, a dar opiniones, etc., es notablemente mayor entre los niños con mejores pronósticos, y entre ellos y sus maestros, que entre los niños respecto a los cuales las expectativas son más bajas.

En el mismo sentido, varios estudios afirman que el docente interactúa más frecuentemente en público con los alumnos de expectativas positivas y en privado con los alumnos “problemáticos”.³¹

Develar estas dinámicas ayuda a pensar en cambios posibles: estos aportes desafían

la actitud y la práctica docente en virtud de las consecuencias que ellas tienen sobre la experiencia y el rendimiento escolar de sus alumnos. Descubrir y reconocer las consecuencias indeseadas de algunas de nuestras prácticas ayuda a modificar la dinámica de las interacciones y revertir la situación.

28. C.R.E.S.A.S Op. cit. Página 81.

29. Entre los *Aportes para el análisis del tema*, el titulado “Escuela y subjetividad” muestra con gran sensibilidad la diferencia entre pobreza material y pobreza de experiencias. En la persona del escritor Camus, se muestra cómo la escuela puede generar escenarios que enriquecen la experiencia de vida de los alumnos.

30. C.R.E.S.A.S Op. cit.. Página 75.

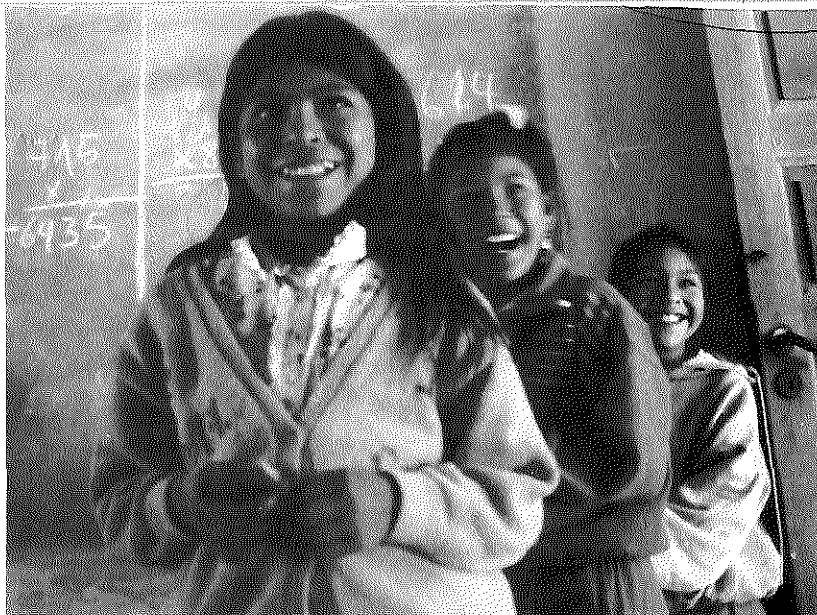
31. DÍAZ AGUADO, citado en KAPLAN, Carina. Op. cit.. Página 67.

Por ello, y en consonancia con lo que planteamos en el punto anterior, destacamos la necesidad de repensar los “problemas en la expresión y la comunicación” en el marco de un trabajo dirigido a proporcionar ambientes y relaciones favorecedoras de más y mejores aprendizajes socio-afectivos y cognitivos.

Es en la continua interacción con los otros que los niños y los jóvenes comprenden que sus sentimientos, sus gustos, sus opiniones, sus formas de pensar y de hacer, etc., son importantes y necesarios para ellos mismos y para quienes los rodean, en la escuela y en la casa.

De esta manera, *“van a necesitar aprender a comunicarse de distintas formas con los demás y que éstos se comuniquen con ellos para conseguir objetivos que solos no podrían alcanzar; para satisfacer necesidades que, casi siempre, implican a otras personas. Van a tener que estructurar sus propios puntos de vista con objeto de convencer a otros, explicar a otros, consolar a otros, ayudar a otros...”*³²

En el camino hacia estos propósitos debemos tener en cuenta, además, que para los niños pertenecientes a sectores cultural y económicamente postergados, tanto el ingreso a la escuela como el pasaje al nivel medio supone un importante cambio simbólico y social. Las consignas y el lenguaje utilizados en la escuela, así como las relaciones que en ella establecen las personas entre sí, con los objetos y con el conocimiento suelen diferir de aquéllas que son propias de la vida familiar y comunitaria. José Gimeno Sacristán, un investigador español, recoge frases representativas de este cambio simbólico y social en las que, seguramente, reconoceremos cosas dichas por muchos alumnos:



“Lo más difícil fueron los primeros días, porque los profesores eran todos desconocidos y además tenías que hacer nuevas amistades”.

“No tengo confianza para preguntar cosas que no entiendo porque te ponen en ridículo delante de toda la clase”.

“En la EGB los profesores estaban más pendientes de tí, te ayudaban en todo lo que podían y si tenías algún problema se lo podías contar en confianza. Ahora nos conocen por números”...

“Ahora tienes que buscarte la vida. No hay nadie detrás de tí que te diga: ¡estudia!”.

Testimonios de estudiantes de nivel medio españoles.³³

Es sabido que en el aprendizaje de la lectura y la escritura incide significativamente el hecho de que en el hogar circulen o no diarios y libros, que los padres y hermanos mayores estén o no alfabetizados, y hayan completado o no su escolaridad; algo similar ocurre con la comprensión del sistema de exámenes en la escuela media. Asimismo, cuando las preocupaciones familiares por la

32. CANO, Ma. Isabel; LLEDÓ, Ángel. Op. cit.. Página 32.

33. En GIMENO SACRISTÁN, José (1997). *La transición a la educación secundaria. Discontinuidad en las culturas escolares*. Segunda edición. Madrid, Morata. Edición a cargo del Plan Social Educativo. Págs. 90/91.

subsistencia no dejan lugar para otros temas y expectativas, el universo de los contenidos curriculares puede resultar ajeno y extraño. Del mismo modo, consignas aparentemente tan sencillas como “mantener ordenados los propios materiales o la biblioteca del aula” son procesadas de manera distinta por los niños según dispongan en sus casas de cajones, armarios, estantes, lugares individuales y comunes, etc..

Consecuentemente, en los contextos en que estamos trabajando, cuando se trata de favorecer la comunicación y la expresión en el marco de una educación con igualdad de oportunidades para el aprendizaje, el punto de partida no debe ser el mismo que para los alumnos de sectores medios o urbanos, cuyos códigos guardan mayor afinidad con los que la cultura escolar valora, promueve y legitima.

“¿De qué estamos hablando? No es sólo una cuestión de tiempos o de ritmos. Estamos hablando de personas diferentes, con experiencias y conocimientos previos diferentes, estamos hablando de la diversidad. Cada uno aprende en su contexto”.

Directora Escuela N° 1-283 “José A. De Ozamis”,
Departamento Luján de Cuyo,
provincia de Mendoza.



Lograr una educación relevante y significativa para todos remite necesariamente a la noción de diversidad. “Los puntos de partida con los que los diversos tipos de alumnos llegan a la escuela son distintos. Los puntos de llegada del aprendizaje -el para qué del mismo- son, sin embargo, para todos infinitos. Así, tenemos que educar a todos nuestros alumnos de forma tal que como consecuencia de la educación básica, el planeta entero se encuentre potencialmente a su disposición. Esto significa que los egresados de educación básica tendrán que poder enfrentar la vida en circunstancias potencialmente infinitas, fundamentalmente porque, entre otras cosas, el sistema educativo les ha entregado las habilidades de buscar información y las bases para la comprensión de información nueva, porque ha desarrollado en ellos la capacidad de analizar y de desarrollar una visión crítica de la realidad, y porque ha despertado la capacidad tanto de plantear como de solucionar problemas.”³⁴

Adecuar el punto de partida no implica, por lo tanto, generar una estructura de acción pedagógica que perpetúe el estado inicial sino todo lo contrario: asegurar que ella pueda ser efectiva en cuanto a garantizar igualdad de oportunidades para que todos los alumnos alcancen los resultados esperados en términos de aprendizajes conceptuales, actitudinales y procedimentales.

En este marco, a propósito del lenguaje y la comunicación, y retomando las reflexio-

34. SCHMELKES, Sylvia. **Ensayos sobre Educación Básica**. Documentos DIE N° 50. México, 1996. Página 7.



nes que hiciéramos anteriormente respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura, desatacamos que “el rechazo lingüístico es uno de los rechazos más profundos y probablemente uno de los rechazos con mayores consecuencias afectivas. (...) Cuando se rechaza el dialecto materno de un niño, se lo rechaza entero, a él con toda su familia, con su grupo social de pertenencia.”³⁵

Para lograr una real integración escolar de los alumnos pertenecientes a sectores populares es imprescindible identificar, valorar y considerar su cultura de origen y las características de sus códigos lingüísticos, de modo que la escolaridad no se reduzca a la adecuación de los mismos al modelo educativo tradicional, pensado para las clases medias urbanas.

▼
Cuando la escuela logra integrarse, integra; cuando logra acercarse, acerca; si comunica cosas valiosas de manera adecuada, supera sus propios problemas de comunicación...

Los avances en esta dirección y los esfuerzos por lograr que todos los alumnos realicen una escolaridad exitosa en términos de rendimiento y de significado, se expresan en los avances que día a día realizan los docentes y las instituciones comprometidas con la retención y con la calidad de la educación que brindan.

35. FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI, 1986. Página 329.

GESTIONAR EL CAMBIO

► Construir una escuela para la retención, una escuela para todos, implica modificar, transformar y potenciar recursos, actitudes, modalidades de trabajo, enfoques. Para lograr una escuela atractiva y convocante, una institución abierta, un equipo docente trabajando colectivamente, unas clases productivas y enriquecedoras, es necesario formular y reformular el conjunto de los procesos que ocurren en la escuela de todos los días. ¿Cómo avanzamos hacia esos resultados? ¿Cómo pensamos y facilitamos estos cambios?

Es ilusorio pensar que esos propósitos pueden alcanzarse a través de la mera sustitución de contenidos o la aplicación mecánica de nuevos métodos; para lograr cambios reales y profundos en la educación es condición necesaria incidir en el funcionamiento interno de las instituciones.

“Los aspectos de gestión han sido habitualmente confinados a la órbita de los administradores y planificadores. Esto ha contribuido a que loables proyectos pedagógicos sean neutralizados por no haber incidido en la transformación de la estructura y funcionamiento del sistema escolar”.³⁶ En consecuencia, es necesario pensar las transformaciones de manera integral, articulando propuestas dirigidas a lo curricular, al funcionamiento institucional y al desempeño docente.

La gestión también es pedagogía

El mejoramiento de la calidad de la educación implica superar el tradicional divor-



cio de dos dimensiones constitutivas de la práctica escolar: los aspectos relativos a la función pedagógica y aquéllos que se refieren a los procesos de gestión. Estas dimensiones suelen pensarse y abordarse de manera independiente y desarticulada; la gestión suele condenarse al “encierro administrativo” y las cuestiones técnico-pedagógicas se conciben al margen de ella, dentro de los límites del aula.

Es necesario pensar la escuela como el “lugar donde esos dos elementos (lo curricular y lo administrativo) coinciden. Ese encuentro no sucede en el plano abstracto de la armonía normativa, sino en las tensiones que surgen de actores y relaciones que en circunstancias precisas y condiciones materiales diversas, organizan y desarrollan su actividad.”³⁷

En esta perspectiva, es en el espacio de la gestión donde se lleva a cabo la interacción con los alumnos y se construyen las condiciones del trabajo docente.

La temática de la gestión pedagógica remite a la noción de *curriculum oculto* en la medida en que ubica en el centro de la esce-

36. EZPELETA, Justa; FURLÁN, Alfredo. Op. cit. Página 17.

37. EZPELETA, Justa.. Op. cit.. Página 105.

na todos aquellos procesos que explícita o implícitamente, directa o indirectamente, se vinculan con la enseñanza y son efectivos en la transmisión de prácticas y valores.

“Lo mismo que establecimientos como los hospitales definen con sus prácticas institucionalizadas el concepto de salud o los cuarteles el concepto de disciplina, las organizaciones escolares, más allá de los individuos concretos, definen el sentido de la enseñanza y de la educación institucionalizada en sus prácticas. Los efectos de éstas no se agotan en la enseñanza. La forma concreta en que se regula el tiempo, el espacio, el comportamiento dentro de ellos, el uso de los materiales escolares, el orden, la relación entre los iguales y con los adultos, la relación entre los profesores, la distribución del poder, el tiempo de ocio en relación al tiempo de trabajo, el condicionamiento de la vida fuera del centro a partir de las actividades dentro de él, la resolución de los problemas de disciplina, etc., son influencias educativas sutiles derivadas de la forma de funcionamiento colectivo de la comunidad escolar” .³⁸

Repensar la gestión de la escuela no implica, por lo tanto, reformular sólo el manejo de lo administrativo sino, fundamentalmente, revisar la modalidad de funcionamiento institucional, la participación de los diversos actores del proceso educativo y los aspectos organizativos, para crear las condiciones que favorezcan una adecuada formación de los alumnos. Al respecto es elocuente el testimonio siguiente.

38. GIMENO SACRISTÁN, José. Citado en EZPELETA, Justa y FURLÁN, Alfredo (comps.) op. cit. Página 70.

“Desde el inicio de esta experiencia, el equipo profesional trabajó fundamentalmente con los maestros, ofreciéndoles un espacio de reflexión acerca de su posición frente a los alumnos como facilitador de aprendizajes. Este accionar modificó la verticalidad que es la lógica imperante en el sistema educativo, posicionando al docente en un lugar de protagonismo en la toma de decisiones. Esto le permitió proponer modificaciones, alternativas y sugerencias en la resolución de situaciones conflictivas”.

Informe del Proyecto “Multigrados”, Región VI, Rosario, provincia de Santa Fe.

Para poder desarrollar y sostener los cambios mencionados, resulta imprescindible reconstruir el rol de la dirección del estable-



cimiento como conducción de un proyecto pedagógico. El equipo directivo desempeña un papel clave en cuanto al impulso, el diseño, la orientación y la evaluación de las acciones tendientes a mejorar los índices de retención escolar.

En el mismo sentido, el trabajo conjunto que requiere este propósito demanda la reformulación de la tarea de los supervisores, priorizando su responsabilidad sobre la propuesta educativa de las instituciones que tienen a cargo, en tanto representantes de la administración escolar y de políticas educativas

orientadas al logro de la equidad y la calidad.

Estas necesidades y propuestas no se limitan al ámbito de las escuelas que trabajan con poblaciones en riesgo, pero en dichos contextos es más urgente garantizar una buena escolaridad para los alumnos. Veamos entonces las reflexiones y experiencias que ofrecen al respecto los colegas que están ejecutando proyectos de retención:

“Por más colectivo que fuera el proyecto, el camino para desarrollarlo fue largo y duro. Empezamos cambiando la tónica de las reuniones de personal, que comenzaron a centrarse en temas más arduos y requerían más lectura y más compromiso que la sola presencia. Teníamos la tradición de esa reunión de personal en la que se dice que hay que cuidar el recreo, poner más plantitas allá, cuidar el baño, etc.. Todo eso puede pasar por una circular o se los decís directamente, o se instaura un organigrama interno con tareas y rotaciones y listo. Lo importante es tratar entre todas los temas que van surgiendo de la problemática de los alumnos, de los docentes. Empezamos a trabajar con casos, armados por la conducción, que reflejaban nuestra realidad en la escuela, y daba buenos resultados. También se intensificó la lectura y la discusión. A medida que las maestras se fueron capacitando, al equipo de conducción no le quedó otra que hacer lo que en realidad siempre debió hacer: orientar, apoyar, ayudar a los docentes a encontrar la manera de llevar a la práctica del aula aquello que se aprendió a partir de la bibliografía y de los aportes de todas. Al principio había muchas dudas, temores y preguntas: ‘¿cómo hago para hacer esto o lo otro?’, ‘yo entiendo esto que dice acá pero no sé como incluirlo en la planificación’, etc.. Ahora, por ejemplo, estamos profundizando en los contenidos procedimentales, muy bien, ahí estamos con las maestras pensando actividades. Para cambiar en serio no alcanza con que aparezca escrito ‘debate’, nos sentamos juntas a ver cuáles son las preguntas que

verdaderamente pueden estimular un debate sobre, por ejemplo, la contrastación entre la vida urbana y la rural”.

**Directora, Escuela Primaria “Presidente Irigoyen”,
Alta Gracia, provincia de Córdoba.**

El testimonio pone de manifiesto la posibilidad de desempeñar el rol directivo asumiendo la centralidad de lo pedagógico y promoviendo acciones a nivel áulico e institucional que conlleven un verdadero sentido educativo, junto a la participación, el protagonismo y el compromiso docente.

Ahora bien, no cualquier ambiente genera y permite relaciones y prácticas de esta naturaleza. Para que prospere en la escuela una modalidad de trabajo y un vínculo entre las personas basado en el respeto mutuo y en la responsabilidad individual y colectiva por los resultados de la tarea, es necesario pensar y actuar sobre el clima institucional.

Aunque todos los docentes contribuyen a conformarlo, aunque impacta directamente en el desempeño y el desarrollo de cada uno, aunque a menudo se habla de él en uno u otro sentido y también lo perciben alumnos y padres, el clima no parece ser una dimensión consciente y pensada de la dinámica institucional y, por lo tanto, no suele estar sujeto a revisiones y reformulaciones explícitas.

“El encuentro diario de un grupo de personas que comparten una pertenencia laboral genera, por sí mismo, un clima de trabajo. Un buen clima es expresión de un ambiente donde se comparten proyectos y preocupaciones, se clarifica el sentido individual y colectivo de la tarea y se potencia el compromiso de cada uno con las metas de la institución. El ambiente opuesto tiende a atomizar a los sujetos. Cada uno -con ma-

*yor o menor interés individual- atiende sus deberes y cuida, por su cuenta, de la relación con la autoridad inmediata “.*³⁹

Las acciones y las propuestas que aliente la conducción determinan en gran medida los logros, pero generar un ambiente estimulante, contenedor y enriquecedor es tarea de todos. Este aspecto de la gestión institucional es particularmente relevante en contextos donde la problemática de la población que se atiende y el entorno de la tarea



provocan a menudo el desaliento de los docentes o el afianzamiento de la rutina.

Las experiencias llevadas a cabo por las escuelas muestran que, aún cuando la iniciativa muchas veces no partió del equipo directivo, el trabajo sostenido de los docentes preocupados por el fracaso de sus alumnos los llevó a sacar el problema de la retención del plano de lo doméstico y contenido en el aula, para convertirlo en asunto institucional y relativo a la gestión, a través de acciones que terminaron dinamizando ciertos

39. EZPELETA, Justa. **Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina.** Buenos Aires, Centro Editor de América Latina. 1991. Página 123.

componentes tradicionales de la escuela en cuanto a las formas de trabajo y de relación.

Muchas de las escuelas que llevan adelante nuevos modelos de gestión comenzaron desarrollando un cambio significativo en cuanto a la noción y la práctica de “la autoridad”. Así, la legitimidad de la función directiva se va corriendo del valor *per se* de la jerarquía hacia aspectos más vinculados a su función pedagógica.

En ese marco, destacamos las experiencias realizadas en las escuelas en cuanto a la creación de instancias consultivas y decisorias, las cuales pueden adoptar formas diversas pero, de manera general, son estructuras que favorecen el análisis conjunto de las situaciones y los problemas que presenta la vida institucional. Estas estrategias inciden en cuestiones relativas al rendimiento y la retención escolar en la medida en que permiten que dichos problemas

sean abordados colectivamente, generando compromisos y acciones concretas ante las distintas situaciones. Veamos un ejemplo:

“Tratamos de que la toma de decisiones sobre las cosas más importantes de la tarea se haga colectivamente, descentralizando todo lo posible y dando mayor autonomía a medida que la gente responde. Tanto con los profesores como con los alumnos. Para lo pedagógico y lo didáctico funcionar por departamentos es importantísimo. Para lo institucional, es clave el Consejo Consultivo que no es una obligación ni mucho menos, sino una sugerencia que viene dada. El Consejo está integrado por los jefes de Departamento, el personal directivo y el asesor pedagógico. La idea era integrar de a poco a

alumnos y también a padres. Acá tratamos de que ambas cosas sean verdaderamente lo que deben ser. Por eso, al margen de lo que establece la normativa (o mejor dicho, adaptándola), el jefe de departamento no se decide por puntaje sino por consenso de los colegas. El Consejo tiene mucha importancia como órgano de discusión, de análisis y de propuesta. Impulsa proyectos, fija normas, se deciden cosas como, por ejemplo, si recibimos o no a chicos de escuelas rurales como oyentes durante medio año, si funciona o no el nuevo sistema de evaluación, o cómo y con quién se cubren las vacantes docentes. De todas maneras, intentamos que muchas de estas decisiones no se tomen en el Consejo sino en reuniones de personal, para lograr mayor consenso. Se tratan desde normas como la puntualidad o el cigarrillo hasta temas pedagógicos y álgidos para la vida institucional. No es todo color de rosa, hay tensiones, enfrentamientos, y hasta diría que complica la vida de la dirección de la escuela; pero, en realidad, este funcionamiento está a favor de la convivencia, de la organización institucional y de la calidad del trabajo en que estamos comprometidos”.

**Director, Centro Provincial de Educación Media
N° 14, Aluminé,
provincia del Neuquén.**

A través del análisis y los ejemplos aportados, es posible apreciar cómo desde esta perspectiva de la dinámica y el manejo institucional, los problemas pedagógicos ya no son relegados al ámbito del aula ni adquieren el status de asuntos personales, y viceversa: todos los asuntos de la vida institucional y de la enseñanza propiamente dicha se analizan y se deciden en función de su impacto sobre el aprendizaje de los alumnos. Así, gestionar el cambio supone e implica un cambio en las concepciones y las prácticas relativas a la gestión.

Gestionar el tiempo

A menudo la organización de la escuela parece estar diseñada para coexistir con la tarea pedagógica y no tanto para contenerla o facilitarla. Nuevas visiones y prácticas de gestión pedagógica permiten superar los problemas que ello suele ocasionar.

El horario y la distribución horaria, la utilización de materiales y recursos, la definición de qué comprar con los aportes financieros recibidos, la organización del espacio, la distribución de tareas, etc., no constituyen “meras cuestiones administrativas u organizativas”, posibles de abordarse al margen de lo pedagógico, sino aspectos que contribuyen a definir las condiciones de trabajo, de enseñanza y de aprendizaje.

Tal como lo expresa el testimonio siguiente, ellos ocupan un lugar relevante en contextos donde todos y cada uno de los elementos de la organización y el funcionamiento escolar deben ser pensados en función de mejorar los niveles de retención.

“El cambio de horario facilitó muchísimo. Pensá que acá hay muchos chicos que vienen a caballo y tardan dos horas en llegar. Más con el frío del invierno, con lluvia, heladas o nieve... Era ridículo que la escuela funcionara en el turno mañana. Desde ahí ya se ponía trabas al acceso y la permanencia de los alumnos en la escuela”.

**Directora, Escuela “Alfonsina Storni”, Potrero de
Garay, provincia de Córdoba.**

El tiempo es un elemento central en el trabajo escolar; prever el tiempo necesario, ganar tiempo, recuperar el tiempo perdido, aprovechar el tiempo que queda, etc., son preocupaciones permanentes dentro del aula y en la institución... y más aún cuando se trabaja con alumnos de sectores desfavorecidos.

dos, dada la necesidad de potenciar los logros de su trayectoria escolar.

Por lo tanto, las decisiones relativas al tiempo constituyen una dimensión central de los proyectos orientados a la retención, tal como lo expresan los aportes siguientes:

“Con respecto al tiempo, integramos las horas, porque sumando la mayor cantidad de horas posibles de un área en un día se enseña mejor y se aprende más. Se trata de disminuir la circulación de caras en el día, que los chicos trabajen con dos profesores por día. Hubo que hacer una compatibilización horaria por este cambio debido a que los docentes trabajan en otras escuelas de Esquel”.

**Directora, Escuela de Educación Media N° 735,
Esquel, provincia de Chubut**

“Acomodar los horarios y las fechas de exámenes es todo un tema. Nuestra idea es hacer módulos horarios que permitan romper con la estructura tradicional de la cuadrícula”.

**Director, Centro Provincial de Educación Media
N° 14, Aluminé, provincia del Neuquén.**

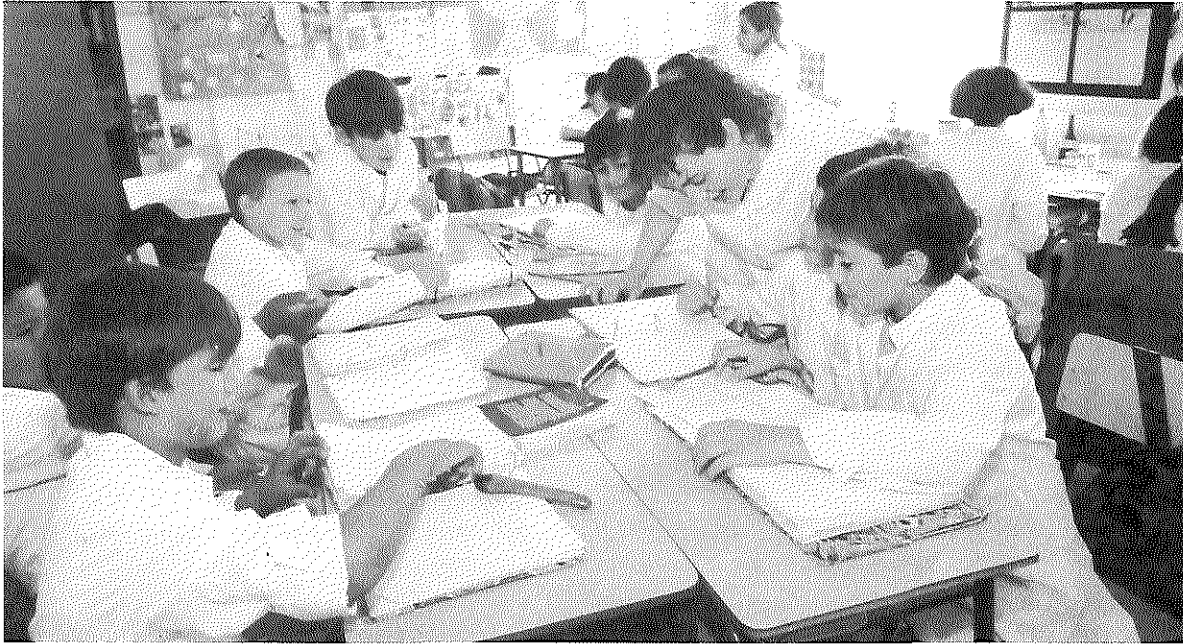
En relación a este tema es necesario destacar que “cuando se opta por presentar los objetos de estudio en toda su complejidad y por reconocer que el aprendizaje progresa a través de sucesivas reorganizaciones del conocimiento, el problema de la distribución del tiempo deja de ser simplemente cuantitativo: no se trata sólo de aumentar el tiempo o de reducir los contenidos, se trata de producir un cambio cualitativo en la utilización del tiempo didáctico. Para concretar este cambio, parece necesario -además de atreverse a romper con la correspondencia lineal entre parcelas de conocimiento y par-

celas de tiempo- cumplir por lo menos con dos condiciones: manejar con flexibilidad la duración de las situaciones didácticas y hacer posible la reconsideración de los mismos contenidos en diferentes oportunidades y desde diferentes perspectivas. Crear estas condiciones requiere poner en acción diferentes modalidades organizativas.”⁴⁰

Tiempo para enseñar, para aprender, para recuperar, para complementar, para intercambiar, para capacitarse, para dar y tomar exámenes, para prepararlos, etc....

Aún cuando parece que todo lo relativo al tiempo viene determinado, hay mucho por decidir alrededor de él; las decisiones comprenden el establecimiento de prioridades, secuencias, etapas, plazos, alcances, y la compatibilización de tiempos individuales y colectivos. En ese sentido, gestionar el cambio implica también gestionar el tiempo.

40. LERNER, Delia (1996). “¿Es posible leer en la escuela?”. En: *Lectura y Vida*, año 17, N° 1, marzo de 1996. Página 14.



El ambiente y el equipamiento

Como ya hemos adelantado, la interacción de los alumnos con el entorno escolar, con los materiales y con los recursos disponibles para la enseñanza constituye una fuente de estímulos que promueve y enriquece el aprendizaje.

Para los niños y jóvenes cultural y económicamente desfavorecidos, la escuela representa muchas veces la única posibilidad de interactuar con elementos que favorecen experiencias distintas a las que les ofrece su entorno inmediato y cotidiano.

Durante mucho tiempo, los alumnos carentes de zonas rurales o urbano-marginales han transitado una escolaridad también carente de infraestructura y materiales adecuados. Los cambios y los avances que, en ese sentido, han sido facilitados por el **Plan Social Educativo**, junto a las condiciones favorables que ellos crean para la tarea escolar, son claramente percibidos y valorados por docentes y alumnos.

“El edificio nuevo, el hecho de tener más materiales, libros, computadoras, jerarquizó la escuela y generó más permanencia de los alumnos”.

**Directora, Escuela Media Agrotécnica,
Amaicha del Valle, provincia de Tucumán.**

Ahora bien, contar con materiales adecuados es condición necesaria pero no suficiente para asegurar una educación de calidad y mejorar los niveles de retención. La incorporación de materiales y recursos debe acompañarse de una reformulación o adecuación de las prácticas docentes cotidianas. Por eso, los manuales operativos de cada uno de los proyectos del **Plan Social Educativo** contienen sugerencias e indicaciones al respecto, reforzando la idea de que la gestión de cada escuela parte de la definición de prioridades pedagógicas, y continúa con decisiones relativas a qué elementos incorporar y a cómo usarlos de manera intensiva y pertinente de acuerdo a las prioridades fijadas.

Destacamos entonces la importancia del equipamiento como estímulo para la reflexión, la búsqueda y el ensayo de nuevas es-

trategias pedagógicas; sobre todo en aquellas escuelas que durante mucho tiempo han permanecido postergadas en cuanto a su dotación material y, por lo tanto, alejadas de la posibilidad y el desafío de diseñar y renovar sus dispositivos de enseñanza.

“La incorporación de materiales, libros, equipo de audio, etc., nos fue abriendo ventanas, posibilidades... A nosotros también nos estimularon los nuevos materiales. ¿Sabés lo que era antes nuestra biblioteca? Daba pena. Ahora les gusta leer, buscan el tiempo para hacerlo, lo disfrutan. (...). Encaramos más trabajos de investigación, usamos la música y las canciones para crear un lindo clima y para desarrollar algunos temas”.

**Directora, Escuela Primaria “Alfonsina Storni”,
Potrero de Garay, provincia de Córdoba.**

La escuela es contexto y escenario de los aprendizajes, por eso es necesario pensar y gestionar el entorno escolar como instrumento, el ambiente como enseñante, cargado de estímulos y mensajes. En este marco, hemos de disponer del equipamiento de



modo tal que los alumnos puedan contactarse con materiales y actividades diversas, abarcando un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales.

Indudablemente, la instalación y el diseño arquitectónico, así como la calidad de la infraestructura, determinan gran parte de las condiciones del ambiente definiendo así el espacio básico. Sin embargo, en él casi todo está por hacerse; aquello que más influye sobre las interacciones entre las personas y con los objetos está en manos de los docentes, o mejor dicho en sus manos y en las de los alumnos.⁴¹

“La infraestructura hace a la dignidad y a la posibilidad de ofrecer no sólo mejores condiciones sino, fundamentalmente, mejores experiencias”.

**Directora, Escuela Primaria “Presidente Yrigoyen”,
Alta Gracia, provincia de Córdoba.**

Sobre el espacio básico se dispone el ambiente de convivencia y aprendizaje, a nivel de la institución en su conjunto y de las aulas de clase. Es decir, entre el espacio puesto y el ambiente dispuesto hay una intervención pedagógica.

En esta perspectiva, intentaremos que la construcción del ambiente escolar y del aula se realice en consonancia con la naturaleza de los procesos que deseamos suscitar en los alumnos, con la manera en que ellos aprenden, con sus posibilidades, necesidades e intereses.

Los materiales pueden provocar procesos diversos: pueden estimular, pasar desapercibidos, confundir, distraer; pueden sugerir búsquedas y promover investigaciones, o

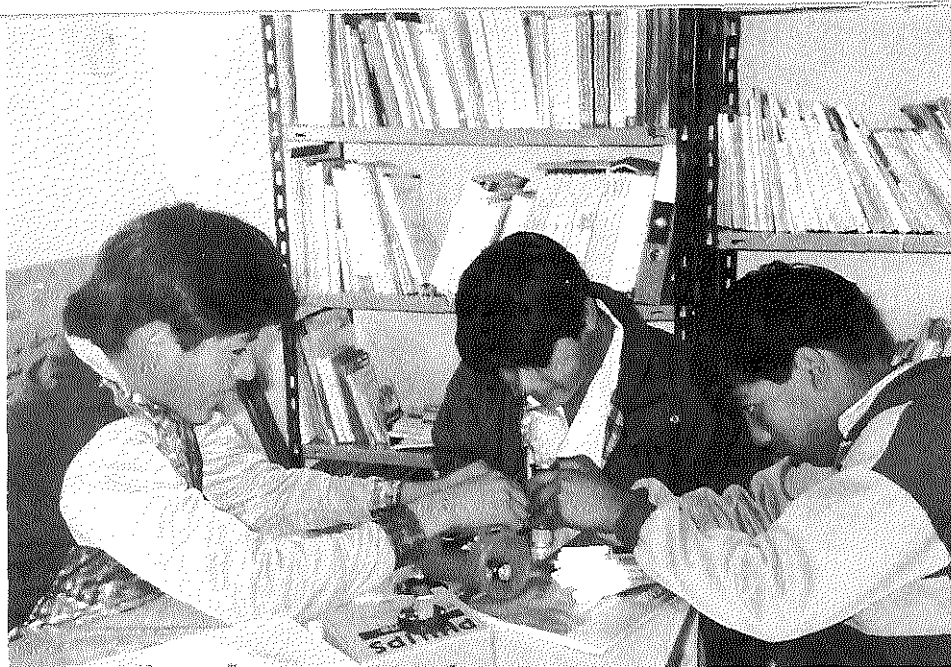
41. LOUGHLIN, C. E. y SUINA, J. H.. **El ambiente de aprendizaje: diseño y organización.** Madrid, Morata/MEC, 1990.

responder todo antes que los alumnos se hayan preguntado nada; pueden suscitar una admiración paralizante o despertar deseos de exploración y actividad; pueden, en definitiva, convocar y provocar cambios o permanecer ajenos a los alumnos y a la dinámica de la institución.

¿Qué factores determinan que sean unos u otros los procesos generados por el equipamiento de la escuela y del aula? La naturaleza de los materiales, su grado de adecuación al nivel y a los intereses de los alumnos, su pertinencia respecto a los contenidos curriculares, el momento y la forma en que se presentan, etc., son algunos de ellos. Tal vez estos factores sean percibidos y reconocidos de inmediato y con claridad.

Pero también existe otra gama de elementos que intervienen en la situación y que merecen especial atención en la medida en que demandan otro tipo de reflexión, decisiones y acuerdos colectivos. Nos referimos, por ejemplo, a los criterios que orientan la ubicación, la exhibición o visibilidad, el acceso y el manejo (por parte de docentes y alumnos), la distribución, los préstamos, el cuidado, la reparación, la reposición, el aprovechamiento, la circulación, etc..⁴²

Es importante que en la consideración, la articulación y la búsqueda de equilibrio entre estos factores, se privilegien los propósitos educativos. Se trata, además, de elaborar acuerdos y criterios claros para el funcionamiento de la biblioteca central o de aula, para el gabinete de computación, el laboratorio de ciencias o la utilización de los afiches y cuadernos; y además, de que dichas decisiones potencien los logros académicos y favorezcan prácticas sociales compatibles con



lo que la escuela se propone en otras áreas o dimensiones de la tarea: la apropiación del espacio escolar por parte de los alumnos, el protagonismo y la participación, la comunicación, la colaboración solidaria, el apoyo a los alumnos en situación de riesgo, la responsabilidad, la autonomía, etc..

En este sentido, reiteramos que la utilización y el aprovechamiento del equipamiento remite tanto a cuestiones didácticas como a la gestión del espacio y el funcionamiento áulico e institucional.

La escuela de la retención supone una escuela bien equipada en la cual lo relativo a la gestión del espacio y el equipamiento se integra a un proyecto global cuyos mensajes y prácticas guardan coherencia con el propósito de que los alumnos permanezcan en la aulas y aprendan mejor.

Tal como lo demuestran las experiencias exitosas que desarrollan numerosas escuelas, ésta es una dimensión más, y no menor, de la puesta en marcha de una escuela para todos.

42. Nos hemos referido extensamente al aprovechamiento de recursos y material didáctico en "Recursos tecnológicos, o la ilusión de mejorar mágicamente", en la sección *Aportes para el análisis del tema*, en el *Ida y Vuela* N°5 dedicado a "Telemática".

ABRIENDO EL JUEGO: LA ESCUELA SALE, EL ENTORNO ENTRA

“Haciendo educación desde una perspectiva crítica, progresista, nos obligamos por coherencia a engendrar, estimular, favorecer la propia práctica educativa en el ejercicio del derecho a la participación por parte de quien está directa o indirectamente ligado a este quehacer”.⁴³

► Con el quehacer educativo están ligados no sólo docentes y alumnos, directores y supervisores, sino también las familias de los niños y jóvenes que asisten a nuestras escuelas. Por eso es necesario que se involucren también ellos en las propuestas dirigidas a mejorar la retención.

El trabajo con la familia

Para muchas escuelas de zonas rurales y urbano-marginales, los proyectos dirigidos a retener a los alumnos en la institución y mejorar su rendimiento comienzan por garantizar que los mismos accedan a las aulas. En esos contextos, la escolarización constituye un desafío permanente que demanda estrategias específicas dirigidas a lograr el compromiso de las familias respecto a la educación de los hijos.

“Hemos logrado cierta concientización de los padres. Antes, ir a buscar los animales, alimentarlos, etc., interfería mucho en la escolarización y en la asistencia a la escuela. Si bien eso sigue siendo necesario, y es importante que los

chicos participen en la tarea rural, en los trabajos de la familia, ahora los padres también saben que sí o sí, sus hijos tienen que venir a la escuela, que eso los forma en otras cosas necesarias... Estamos viendo los frutos; ahora los padres se comportan de otra manera”.

Directora, Escuela Primaria “Alfonsina Storni”,
Potrero de Garay, provincia de Córdoba.

Numerosos docentes desarrollan sistemáticamente una amplia gama de estrategias de recuperación de la matrícula que permiten alcanzar interesantes resultados en cuanto al ingreso y la permanencia de los alumnos en la escuela. Estas estrategias se sustentan, entre otros factores, en la adecuada articulación entre los diversos elementos que intervienen en la situación: la normativa vigente, la presencia del director y los docentes, las características de la comunidad y de la escuela, las situaciones particulares de determinadas familias, etc..

Es necesario destacar, sin embargo, que la relación con los padres no se limita a lograr su adhesión y su compromiso efectivo con la asistencia de los niños a la escuela. Es importante analizar su actitud y su rol frente a los logros y dificultades de sus hijos para promover, a partir de ello, su inserción activa y positiva en dicho proceso.

En los sectores socio-económicamente carenciados, a diferencia de lo que suele ocurrir en otros sectores de la población, no es habitual que los padres vinculen el fracaso de sus hijos en la escuela a la acción pedagógica que ella desarrolla. Su perspectiva respecto al problema, tal como lo mencio-

43. FREIRE, Pablo. **Nuevas perspectivas críticas en educación**. Buenos Aires, Paidós Educador. 1994. Página 85.



namos anteriormente, responde más bien a enfoques individuales y fatalistas.

Consecuentemente, atribuyen las dificultades a la capacidad de los niños, a su propia falta de formación, a sus escasas posibilidades de apoyo, a la carencia de material en el hogar, etc., pero no generan demandas hacia la calidad del servicio educativo que reciben sus hijos.

En este sentido, cuando la escuela aborda en profundidad el problema del bajo rendimiento de los alumnos asume una doble responsabilidad: reconoce su papel relevante en el problema y desempeña un rol decisivo en la generación de conciencia en torno al mismo. Y en la medida en que propicia cambios en la mirada de los padres, favorece la emergencia de demandas hacia sí misma.

El primer paso, muchas veces, consiste en procurar sencillamente que los padres se

acerquen, se interesen, pregunten, cuenten, escuchen.

“Yo dedico mucho tiempo a hablar con los padres y veo que la familia aprende muchas cosas. En general, los padres de los chicos con graves problemas sociales y con situaciones de violencia son los que menos participaban. No se imaginaban que era importante que vinieran, que ellos tenían cosas para aportar”.

**Directora Escuela Municipal de Educación Media
N° 4, D.E. 21, Ciudad de Buenos Aires.**

En contextos donde el fracaso, los riesgos y la baja autoestima afectan a niños y adultos, se procura presentar las dificultades del alumno como parte de un proceso a lo largo del cual podrán superarse. No se trata de ocultar sus problemas sino de poner en valor las posibilidades que tiene para revertirlos, junto a la necesidad de acompañarlo desde distintos ámbitos. Así lo explica una colega:

“Es distinto citar a los padres y decirles ‘su

hijo no aprende o anda mal en tal cosa' y listo. A nadie le gusta escuchar sólo lo negativo y menos a quienes no tienen muchas satisfacciones por otros lados. Nosotros tratamos de centrar en los avances, en las posibilidades, en la necesidad de apoyo”.

Maestra Recuperadora, Escuela N° 1-212, “Antonio Zinny” de Luján de Cuyo, provincia de Mendoza.

Este tipo de acercamiento y de contacto puede contribuir a estimular en los padres prácticas de contención y de apoyo, desalentando el castigo familiar que a menudo acompaña a los problemas en el rendimiento escolar de los alumnos. Respecto de esto último, algunas experiencias son de una claridad y una dureza insoslayables. Veamos un ejemplo:

“Un día, al presentar imágenes de objetos para escribir y conversar, un chico empezó a llorar frente a la imagen de un cinturón; no podía pararlo ni consolarlo. Y otro escribió en el pizarrón ‘con esto nos pegan cuando no vamos bien en la escuela”.

Maestra Recuperadora, provincia de Mendoza.

Situaciones como ésta demandan estrategias especiales a la hora de comunicar a los padres los logros y dificultades de sus hijos.

“Sin mentir, les decimos a los padres: su hijo es bueno para las manualidades, pero deberíamos ayudarlo en tal o cual cosa. Los papás se van conformes y dan una mano; y los chicos también lo viven más tranquilos... no les van a pegar en casa”.

Directora, Escuela Primaria “Alfonsina Storni”, Potrero de Garay, provincia de Córdoba.

Cuando la escuela encara el trabajo con los padres y las familias priorizando el obje-

tivo de que desempeñen un rol relevante en el proceso de aprendizaje o en la recuperación escolar de sus hijos, el contacto con ellos deja de ser formal y esporádico.

“Antes se hacía una reunión cada tres meses para la entrega de boletines, ahora hay una por mes... y no faltan temas sino todo lo contrario. Creo que deberíamos lograr una cada quince días, es necesario, hay cosas para tratar, para informar, para sugerir. Ese contacto hizo que los padres se largaran más a proponer. Antes cuando les preguntábamos qué pretendían de la escuela se quedaban callados, o escribían papeletos sólo los que sabían escribir, etc.. Ahora la mayoría quiere opinar, y cuando se trata de dejar por escrito, los que son analfabetos les dictan sus ideas a los que saben escribir. Así propusieron, por ejemplo, que incorporáramos más actividades prácticas o con una cierta salida laboral, como electricidad, tejido, plomería, etc.”.

Directora, Escuela Primaria “Presidente Yrigoyen”, Alta Gracia, provincia de Córdoba.

“Es importante el trabajo de los tutores con los padres. A partir del mayor acercamiento, conocimiento y seguimiento de cada alumno, se realizan reuniones tutoriales con los padres, o con padres e hijos juntos, para analizar el rendimiento, los avances, los problemas que tienen, incluso en relación a las inasistencias, las amonestaciones, etc.”.

Directora, Escuela de Educación Media N° 730, Trelew, provincia de Chubut.

Al asumir que la retención demanda acciones articuladas y colectivas, y que la escuela es la responsable de impulsarlas, la convocatoria a los padres no se centra en la realización de tareas para mejorar la infraestructura escolar, la generación de fondos, la asistencia a reuniones para escuchar informes o la presencia en actos y fiestas.

▼
Se procura, en cambio, calificar su presencia y su participación dándoles un significado y un contenido en dirección a su propio enriquecimiento y a la posibilidad de desempeñar un rol activo en la escolaridad de sus hijos.

“(A través del desarrollo del proyecto) se amplió la convocatoria a los padres para superar la limitación de una participación estereotipada. La familia fue invitada, no sólo para los actos escolares y las reuniones de padres, sino también para actividades relacionadas con otros festejos de la comunidad y ferias donde se exponían contenidos curriculares de las diversas áreas”.

**Supervisor de Educación Primaria, D.E. 19,
Ciudad de Buenos Aires.**

Este proceso no es sencillo ni se garantiza por el hecho de tener claros el propósito y la necesidad. Superadas las propias dificultades que pueda tener al respecto, la escuela enfrenta la compleja realidad de las familias que viven en situación de margina-



ción social y cultural, y la tradición de su vínculo con ellos, que predispone a otro tipo de relación. El siguiente testimonio pone de manifiesto esta situación:

“Nosotros tenemos la adhesión de los padres, pero igual nos cuesta que se interesen y participen en la educación de sus hijos. Lo que más se escucha de ellos es: ‘como Ud. diga señora’, ‘si así va a aprender, estará bien’, etc.. Si los convocás para trabajar, por ejemplo en la construcción de la cocina o para hacer empanadas para una fiesta, los tenés a todos, pero para lo que es la educación en sí... ahí no tanto, ya cuesta más”.

**Directora, Escuela Primaria “Alfonsina Storni”,
Potrero de Garay, provincia de Córdoba.**

Esta realidad y estas dificultades son frecuentes y establecen, precisamente, las condiciones iniciales para pensar y adecuar las estrategias. En ese camino hay avances significativos, como muestra este testimonio:

“Cuando convocamos a los padres tratamos de que también sea una reunión de aprendizaje para ellos, que no se limite a una simple entrega de boletines. Como se trata de padres en su mayoría analfabetos, en la reunión trabajamos con el mismo material que se trabaja en el aula con los chicos. Hay mucho intercambio; los padres se interesan y se preocupan”.

**Directora, Escuela Primaria N° 112, Esquel,
provincia de Chubut.**

El testimonio anterior introduce un elemento importante en el trabajo con los padres: la necesidad de familiarizarlos con las experiencias que viven sus hijos y con los procesos que ocurren al interior del aula.

Las propuestas que se elaboran a fin de instrumentar a los padres para que participen en el seguimiento y el apoyo del aprendizaje de sus hijos los acercan a la situación

de clase, a cómo se enseña y cómo aprenden los niños.

En este punto destacamos la necesidad de considerar el contexto, los conocimientos y las experiencias propias de los padres, ya que ellos conocen, aprenden y participan en tanto adultos. Veamos cómo aborda esta cuestión otra de las escuelas de referencia.

“Los padres de algún modo entienden la metodología. Obviamente no podrán explicar ni hablar de constructivismo o psicogénesis, pero saben (...) que trabajamos de una manera determinada, y que ellos pueden ayudar a sus hijos dentro de ella. Los padres conocen la letra, conocen el sonido, a partir de eso podemos acercarlos al trabajo en torno a la pauta sonora, sobre esta base pensamos su participación y su apoyo (...) Con el tema de las fracciones pasa lo mismo. Ellos manejan fracciones en su vida cotidiana, entonces tratamos de orientarlos en cómo pueden apoyar en eso. A veces es difícil, pero si vienen al aula, miran lo que hace la maestra y se retoma después en reuniones de padres... al final, ellos también cortan, separan, unen, y terminan sacando equivalentes”.

**Directora, Escuela Primaria “Presidente Yrigoyen”,
Alta Gracia, provincia de Córdoba.**

En este proceso el acercamiento mutuo es progresivo y generalmente no es lineal. Por ello, del mismo modo en que resulta imprescindible que los docentes sugieran formas y recursos concretos para que la familia apoye la escolaridad de los niños, es importante que mantengan una actitud abierta, flexible y hasta “negociadora”, a fin de lograr y sostener la adhesión los padres.

“Hay que lograr acuerdos con los padres, ellos tienen que estar conformes. Por ejemplo, a veces

trato de explicarles que los chicos están aprendiendo tal o cual cosa aunque no vean nada escrito en el cuaderno por unos días; pero si insisten, no entienden o se enojan... y, yo les hago escribir. Si los padres no están conformes no podemos avanzar, o directamente dejan de mandar a los chicos”.

**Directora, Escuela Primaria “Alfonsina Storni”,
Potrero de Garay, provincia de Córdoba.**

Otra manera de fortalecer a los padres en su rol frente a la educación de los hijos es enriquecer su mirada respecto a temas relevantes para la formación de los mismos. Frecuentemente, en poblaciones carenciadas y marginales, la escuela ocupa un lugar de privilegio en la promoción de intereses, valores y prácticas de los adultos, ya que éstos demandan y admiten su participación en relación a ciertos temas y necesidades, para los cuales hallan poca respuesta en otros ámbitos. Veamos un ejemplo:

“Aquí son muy machistas, todavía hay familias que en el fondo piensan que la mujer no debe estudiar, ni pensar en ciertas cosas, y ni que hablar del aspecto sexual... no debe saber. La realidad es que las chicas se van de la escuela a los 14 años y a los seis meses quedan embarazadas. Desde la escuela tratamos humildemente de ofrecer información sobre estos temas para que puedan ver las cosas de otra manera. Pasamos videos, damos ideas y estimulamos la discusión para que puedan hacerse responsables del futuro de esas criaturas. La relación con los padres cambió mucho en estos años, ahora ellos mismos proponen temas, piden por ejemplo charlas sobre problemas de actualidad o sobre el SIDA, y hasta participan en la convocatoria”.

**Directora, Escuela Primaria “Presidente Yrigoyen”,
Alta Gracia, provincia de Córdoba.**

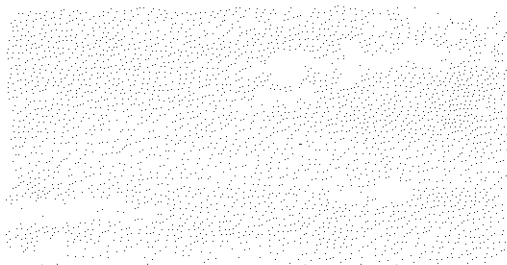
De manera general, al encarar la relación con los padres y con el conjunto de la comunidad, debemos tener presente que la educación formal constituye, probablemente, una de las formas de acción cultural sistemática e institucionalizada con mayor significación en las áreas rurales y urbano marginales.⁴⁴

Un ejemplo elocuente y significativo es la experiencia desarrollada por una escuela en el seno de una localidad en la cual una alta proporción de los habitantes tiene necesidades básicas insatisfechas:

“En la línea de trabajo que se dirige a la integración comunitaria se realizan cursos de capacitación laboral y bachillerato libre asistido para padres. En esta misma línea de inserción social se inscriben los talleres de producción y participación desde los cuales se produce una revista escolar bimestral -que es el único medio de comunicación gráfica de la localidad- y los programas para la Radio FM escolar comunitaria”.

**Escuela de Educación Media N°314, Romang,
provincia de santa Fe.**

Si favorecer la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos es siempre una necesidad y una premisa de la escuela, tanto más imperiosa es la necesidad en situaciones de riesgo pedagógico y social. En este marco se generan, se legitiman, se multiplican y se dimensionan las acciones orientadas a colaborar con la formación de los padres y, directa o indirectamente, con el desarrollo de la comunidad en su conjunto.



El trabajo con la comunidad

Es imposible pensar y hacer la escuela de todos los días prescindiendo de la comunidad porque la escuela es parte de ella y está inmersa en su dinámica.

La comunidad es un referente ineludible para la tarea educativa, es contexto que demanda, condiciona y apoya; es el medio que se debe respetar y aprovechar y que, a la vez, se quiere transformar; son los modos en que se expresa la organización social y, fundamentalmente, son sus actores.

Frente al fracaso escolar, trabajar con la comunidad adquiere, además, significados particulares: en el intento de garantizar una educación de calidad para todos los niños y adolescentes de la zona la escuela no está sola, o no debería estarlo.

De allí la importancia de promover desde la escuela la conformación de redes interinstitucionales para la atención de los alumnos en situación de riesgo pedagógico.

“En la villa hay ocho comedores comunitarios; estoy vinculada a ellos, tengo alumnos que son hijos de dirigentes de comedores. La relación con la comunidad sirve de contención para los alumnos más desprotegidos. Por ejemplo, vino un nene paraguayo sin documento, le pedí que viniera la madre y me dijo que no podía por su trabajo, le pregunté a qué comedor de la villa iba y después hablé con el dirigente del comedor que hace de una especie de padrino...”

**Directora, Escuela Municipal de Educación Media
N° 4, D.E.21, Ciudad de Buenos Aires.**

44. RAMA, Germán, en PARRA, Rodrigo y otros. **La Educación popular en América Latina.** Buenos Aires, Kapelusz/UNESCO - CEPAL-PNVA, 1984.



Trabajos de esta naturaleza requieren no sólo conocer los códigos, el funcionamiento y los referentes de la comunidad, sino también advertir y aprovechar las posibilidades que ellos brindan para facilitar y potenciar las acciones dirigidas a la retención escolar.

Es posible y necesario, entonces, establecer vínculos con aquellos organismos e instituciones comunitarias que, desde diversos ámbitos sociales o áreas profesionales, trabajan con los mismos sectores que la escuela, a fin de que puedan aportar su experiencia, sus recursos y su perspectiva de abordaje para enfrentar los problemas de la población carenciada.

Conformar redes implica comprometerse en un trabajo articulado que parte de preocupaciones comunes y se traduce en acciones concretas que, llevadas a cabo desde di-

versas instituciones, procuran revertir las situaciones problemáticas.

En cuanto a los resultados de la tarea, las redes logran mayor impacto ya que permiten enfrentar dichas situaciones desde múltiples ámbitos y a través de un trabajo interdisciplinario.

A menudo este tipo de abordajes encuentra dificultades de diversos órdenes (organizativas, de relación, reglamentarias, etc.), sin embargo, hay interesantes experiencias en esa dirección.

“A la biblioteca del barrio, que se organizó con uno de los preceptores de la escuela, van un médico y un psicólogo. El psicólogo me alertó mucho sobre accidentes, desnutrición, mortalidad infantil, hubo un caso de suicidio... No se puede trabajar en una escuela de estas características sin tener una buena alianza con el sec-

tor Salud. Acá vienen dos psicólogos de una institución privada, todos los miércoles gratis. Trabajan especialmente en la atención de las alumnas madres”

**Directora, Escuela Municipal de Educación Media
N° 4, D.E. 21, Ciudad de Buenos Aires.**

“Se avanzó en la construcción de una red distrital a partir de la cual se organizaron jornadas que involucraban a todas las escuelas y en las que se abordaban problemáticas comunes o diferentes, logros y obstáculos en la tarea, planificación conjunta del trabajo, e intercambio de estrategias de acción para el mejor aprovechamiento de recursos de otras áreas, como Salud o Acción Social, vinculados a la temática del aprendizaje”.

**Supervisor de Educación Primaria, D.E. 19,
Ciudad de Buenos Aires.**

Los testimonios ponen de manifiesto la importancia de hacer confluir esfuerzos y estrategias, ya que las situaciones que se vinculan con el riesgo y el fracaso escolar exceden las posibilidades de la escuela en forma aislada, aunque tengan en ella a un actor principal.

Las redes de atención facilitan la circulación de información relevante, la capitalización de experiencias propias y ajenas, y el aprovechamiento de los recursos disponibles en distintos ámbitos. Representan a su vez instancias de apoyo mutuo y contención en una tarea difícil, y la única forma de evitar la superposición y la duplicación de esfuerzos en torno a un mismo problema o población destinataria.

El propósito de la retención puede involucrar a tantos ámbitos, profesionales o funcionarios como lo requieran las situaciones problemáticas que se deban enfrentar. Al

respecto veamos los siguientes ejemplos:

“Aquí trabaja gente que no es de la planta funcional de la escuela, es pagada por la comuna. Tenemos relación con el Juzgado de Paz porque muchas mamás no tienen recursos... y hay chicos que ni siquiera están inscriptos, así que la escuela hace de mediadora y manda los papeles. También estamos vinculados a SI-PROSA, el servicio de salud”.

**Directora, Escuela Albergue N° 147,
Departamento Leales, provincia de Tucumán.**

“Cuando detectamos chicos que no están escolarizados nos contactamos con la casa de protección familiar que hay en Alta Gracia o con el Juzgado de Menores para que nos ayuden de alguna forma. Ahora tenemos un caso así: un chico que está en la calle y se droga con pegamento. También buscamos apoyo y orientación para otros problemas, por ejemplo para un alumno que proviene de una familia de alcohólicos”.

Directora, Escuela Primaria “Presidente Yrigoyen”, Alta Gracia, provincia de Córdoba.

La actuación en red que propiciamos contempla prácticas tales como mantener contacto, derivar, invitar a dar una charla, consultar, etc., pero no se limita a ellas, sino que se expresa en intervenciones de responsabilidad compartida en torno al propósito de la retención.

En esta perspectiva de articulación mencionamos -a modo de ejemplos y sugerencias- diversos tipos de instituciones y organismos: asociaciones de fomento, clubes sociales y deportivos, centros barriales y comunitarios, organizaciones no gubernamentales, agrupaciones juveniles, hospitales, centros de salud, salas de atención primaria, y otros organismos gubernamentales



de las áreas de desarrollo social, minoridad y familia, asuntos legales, turismo, juventud, trabajo, cultura, deportes, etc..

La articulación no se restringe al propósito de la atención y la prevención del riesgo en términos sociales o de salud. Realizar proyectos o actividades con otras instituciones educativas permite, por ejemplo, enriquecer los aprendizajes de los alumnos a partir de nuevos estímulos y relaciones. El siguiente testimonio muestra cómo estas acciones contribuyen a superar la marginalidad a partir de valorar lo propio y enriquecerlo con el aporte de los otros.

"Hay una FM de paraguayos en la villa. Un ex alumno de la escuela tiene dos horas diarias para pasar música paraguaya y nos va a dar 30 minutos diarios durante una semana entera en junio. Las audiciones se van a grabar con profesores de la Universidad de Buenos Aires en una escuela técnica privada. Dos profesores de UBA XXI van a capacitar a 10 chicos de 3º año para la organización de la radio, y para que sirvan como comunicadores permanentes de la escuela y como editores de publicaciones".

**Directora, Escuela Municipal de Educación Media
Nº 4, D.E. 21, Ciudad de Buenos Aires.**

La comunidad en su conjunto es, además, contenido educativo y referente necesario del desarrollo curricular cuando se pretende que éste se articule con la realidad local.

Éste es un tema clave para el propósito de la retención, ya que se vincula con el sentido



que los alumnos y sus familias asignan a los aprendizajes escolares, y con la incidencia de la enseñanza para el desenvolvimiento de los alumnos en su medio de manera creativa y potencialmente transformadora.

Al respecto es necesario advertir que, cuando los proyectos institucionales o de aula procuran mejorar la autoestima individual y colectiva de la población escolar a través de la revalorización de la cultura de la zona, pueden promover involuntariamente un localismo cerrado, que limita y restringe la perspectiva que pretende enriquecer.

Frente a este riesgo, señalamos que actuar en y con la comunidad, tanto como enseñar el barrio, la zona o la región, exige considerar sus aspectos dinámicos, las necesidades y posibilidades futuras, las aspiraciones de la gente y la proyección de lo local en el contexto del país y el mundo actual, a fin de superar una mirada adaptativa, autorreferenciada y estática. Sólo de este modo la educación será relevante en un sentido amplio y profundo, tal como lo presentamos anteriormente.



Ahora bien, destacar que el papel de la escuela es clave en cuanto a promover nuevas expectativas y facilitar el acceso a conocimientos y realidades distintas a las de la comunidad, no debe conducirnos a intervenciones carentes de sentido para el contexto particular. El siguiente relato es ilustrativo al respecto, aún cuando no proviene del ámbito escolar.

“Un agrónomo llegado a una comunidad campesina mejicana, propuso la sustitución de maíz simple por maíz híbrido. En el desempeño de su tarea tuvo varias reuniones con la comunidad campesina, en las que hablaba de las ventajas económicas que se conseguían con la

*sustitución de las semillas. Hablaba de la productividad. El aumento de la producción sería indiscutible. Exultante, medía los espacios de tierra, calculaba con los campesinos cuánto más irían a producir. Y los campesinos diciendo ‘sí, muy bien’, sustituyeron, por fin, una semilla por la otra. Muy feliz, muy contento, siempre con su discurso bien intencionado... pero la tarea estaba mal cumplida. Al regresar, llegó al mismo campo para examinar los resultados. El cambio de maíz simple por maíz híbrido había intensificado la producción como él lo había previsto. Sucedió, sin embargo, que los campesinos habían abandonado el maíz híbrido y habían vuelto a plantar maíz simple. La razón fundamental era la siguiente: aquella comunidad no plantaba maíz para venderlo. Lo plantaba para comerlo en la tortilla y el gusto del maíz híbrido era absolutamente diferente del otro y alteraba, entonces, una dimensión fundamental de la cultura de aquella comunidad, representada en el gusto de la tortilla. Fue preciso que aquel agrónomo sufriese ese impacto para que percibiera una obviedad: antes de proponer un cambio, es preciso saber, conocer, las condiciones culturales del grupo al que se le hace la propuesta”.*⁴⁵

En sintonía con lo que transmite este relato del gran pedagogo brasileño, la experiencia muestra que aún en contextos carenciados la escuela puede ofrecer, aportar, realizar servicios, tareas comunitarias, etc..

En esa línea se destacan las pasantías, los proyectos productivos, evaluaciones y diagnósticos hechos por escuelas medias en y para organismos e instituciones públicas, comercios y empresas de distinto tipo.

45. FREIRE, Pablo. **Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez.** Buenos Aires, La Aurora. 1986. Página 131.

“Para tener una idea de la magnitud y la trascendencia del aporte que significaron las pasantías, se debe tener en cuenta que la Municipalidad de Puerto Piray pudo normalizar el cobro de impuestos y tener un registro de propiedades, y el Hospital tuvo por primera vez registros de consultas, natalidad y mortalidad”.

Informe sobre Proyecto de Pasantías Laborales, Bachillerato con Orientación Polivalente N° 37, Puerto Piray, provincia de Misiones.

Estas actividades resultan particularmente relevantes para el propósito de la retención en la medida en que, articuladas con el trabajo del aula, generan transformaciones en la propuesta escolar en términos de significado y proyección de las experiencias que brinda a sus alumnos. Veamos otro aporte relevante al respecto:

“Acá es sabido que las potencialidades del Departamento no están aprovechadas. A partir de eso, con los chicos hicimos diagnósticos y relevamientos en cuanto a producción, minería y servicios, desde asignaturas como Merceología, Química, y otras. De allí salieron proyectos de calidad, con inserción real en la zona. Trabajamos con el Asentamiento Universitario de Zapala, con el Museo de Minería, con la Asociación de productores; hicimos análisis de factibilidad, estudio de costos, etc.. Así surgió un proyecto que desarrollamos en la escuela: producción de pastas y de conservas, que ahora están en proceso de integración en la Cooperativa Escolar. Y también surgieron proyectos para la región, que discutimos con la Universidad del Comahue, Parques Nacionales, organismos dependientes del Ministerio de Agricultura Ganadería y Pesca o del Consejo Provincial de Desarrollo. ¡Había que ver a los alumnos defendiendo las propuestas sobre la base de los datos que teníamos! Si los alumnos y las familias ven que la escuela aporta para que la zona crezca valoran más a la institución, y además,

si las propuestas sirven y se implementan, estamos generando mayores posibilidades reales de trabajo a futuro”.

Vice Director, Centro Provincial de Educación Media N° 14, Aluminé, provincia del Neuquén.

Los testimonios recientes introducen un tema crucial que atañe particularmente a los alumnos de sectores carenciados y a las escuelas de nivel medio a las cuales concurren: las expectativas de trabajo y las posibilidades que ofrece el mundo laboral.

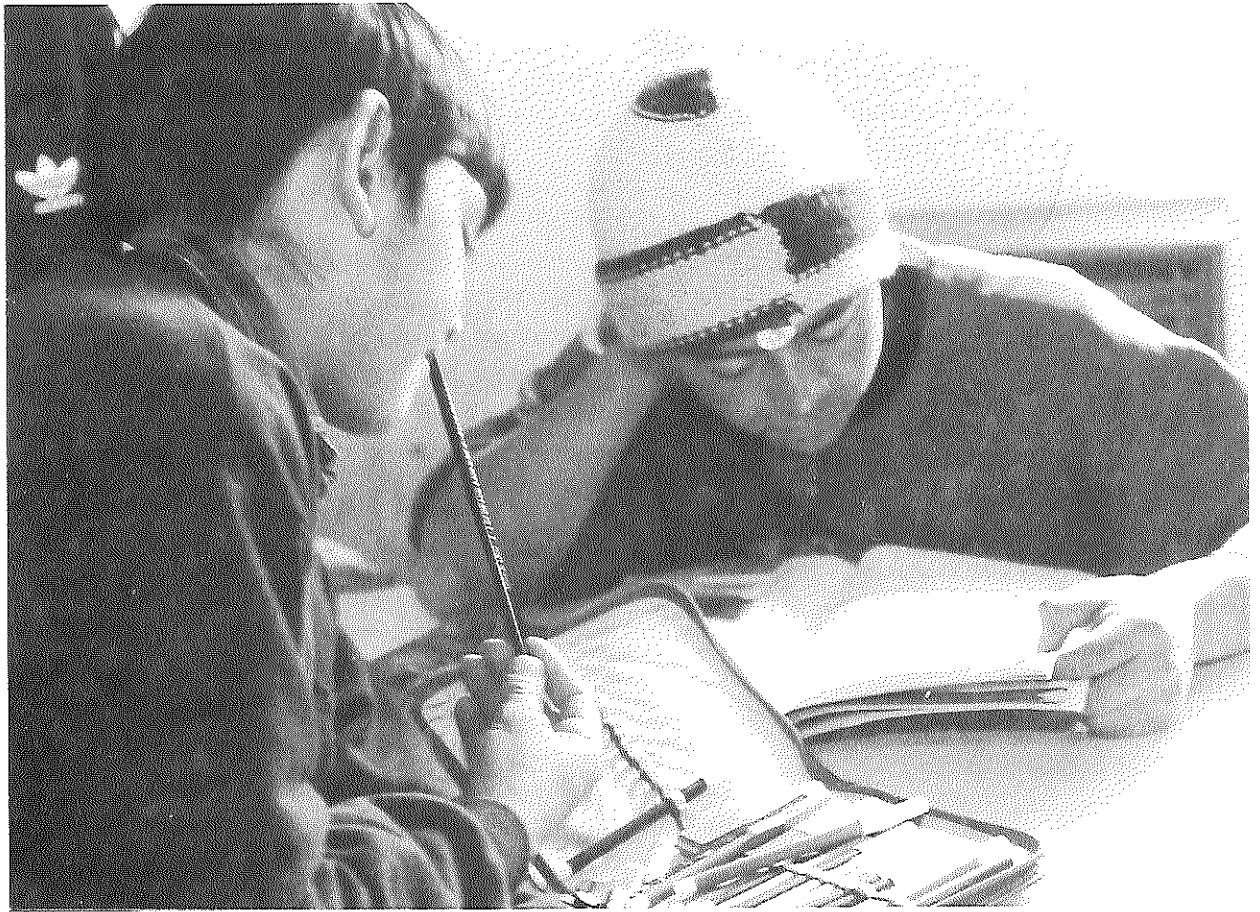
Esta cuestión requiere especial atención en el marco de la prevención del fracaso, ya que los principales factores que inciden sobre la deserción temporaria o permanente son las presiones económicas y laborales, y las repeticiones múltiples. Al respecto, el relato que sigue es claro y revelador:

“Con las carencias que hay en la población y la falta de trabajo, cuando aparece la posibilidad de una changa ni los grandes ni los pibes la pueden desaprovechar, y muchas veces es a costa de la escolaridad de los chicos. Acá hubo planes de forestación en los que se conchabaron muchos alumnos. Durante tres meses los llevaban al campo y los traían a la tarde. Nosotros intentamos articular con los organismos correspondientes para ver si los alumnos podían realizar tareas alternativas que les permitieran seguir cursando, por ejemplo en la planta de tratamiento del tronco que está más cerca del pueblo, pero fue imposible. Al final quedaron libres por inasistencias. La continuidad de los estudios de esos chicos no era un problema de ellos...”

Vice Director, Centro provincia de Educación Media N° 14, Aluminé, provincia del Neuquén.

Si bien situaciones como la que describe el testimonio anterior devienen de factores exógenos, ellas se vinculan también, de una





manera u otra, con la calidad de la educación, en la medida en que una educación cultural y socio-económicamente pertinente a la realidad y las necesidades de la vida cotidiana, podría reducir el impacto de la presión económica sobre la deserción.⁴⁶ Con ese supuesto y esa intención, las escuelas elaboran y ejecutan proyectos de diverso tipo, por ejemplo:

“Uno de nuestros proyectos consiste en armar una cooperativa como empresa de servicios. Si bien la convocatoria fue amplia, al principio la comunidad se mostró reticente. Es una comunidad que hasta que no ve resultados concretos

no se engancha. Los alumnos integrantes de la cooperativa, que pertenecen sobre todo a la modalidad agrotécnica, realizaron tareas de fumigar, desmalezar, pintar, y en el verano formaron un grupo para ofrecer turismo aventura. Desde hace dos años se fabrica dulce de membrillo. Con el tiempo hubo buena respuesta de la comunidad, solicitaron trabajo a los chicos y esto empezó a generar dinero. El manejo de los fondos sigue determinados criterios: hay un fondo común, destinado a la compra materiales y al armado del comedor, y una parte es para los propios alumnos que trabajan”.

Directora, Escuela Media Agrotécnica, Amaicha del Valle, Departamento Leales, provincia de Tucumán.

46. SCHIEFELBEIN, Ernesto y TEDESCO, Juan Carlos. *Una nueva oportunidad. El rol de la Educación en el Desarrollo de América Latina.* Buenos Aires, Santillana/Aula XXI, 1995).

El esfuerzo de las escuelas se apoya desde 1997 por medio del Programa Nacional de Becas Estudiantiles, a través del cual se pro-

cura disminuir la presión económica que deviene en deserción escolar. Este Programa es una herramienta de retención: la escuela cuenta con un recurso pedagógico que influye fuertemente en la comunidad porque agrega a la escuela la posibilidad de incidir en una cuestión que hasta ahora sólo podía aceptar fatalmente.

Volviendo a centrar el análisis y las sugerencias en lo que hace a la relación con la comunidad, destacamos que propuestas escolares de calidad implican necesariamente vínculos estrechos con diversas instituciones.

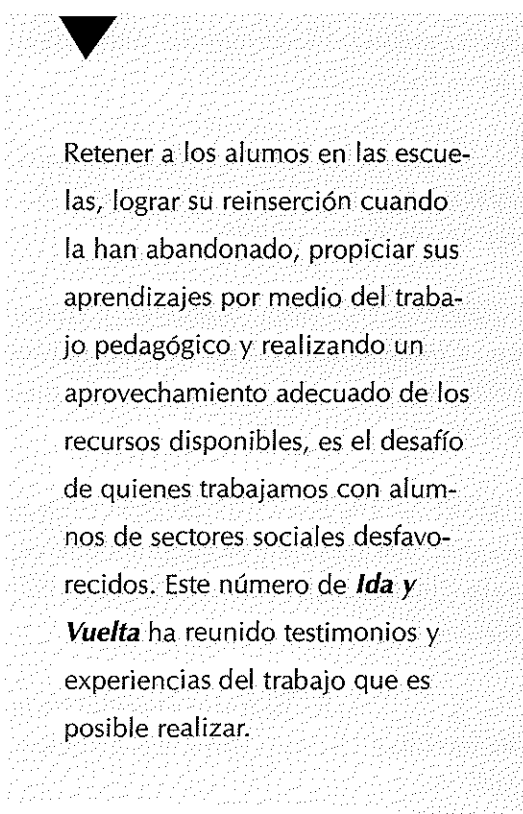
“Para el Proyecto de Pasantías de alumnos de quinto año en empresas públicas coordinamos acciones con Vialidad Provincial, con Acción Social, con el Municipio, el Hospital, etc.. Hicimos realidad eso de llevar a la práctica y confrontar los conocimientos teóricos y las habilidades trabajadas en el aula. Para muchos chicos fue una posibilidad de indagar en sus capacidades y sus inclinaciones, lo vocacional digamos. A partir de haber trabajado en el diseño de las tapas de videos o folletería para Turismo y Acción Social, por ejemplo, algunos siguieron la carrera de Diseño Gráfico. Además salían con certificados, y en varios casos eso les sirvió para conseguir trabajo posteriormente en esos organismos. Los chicos aprendieron mucho y nosotros también porque a partir de esas experiencias hicimos todo un trabajo de reformulación de los contenidos, tanto en lo conceptual como en lo procedimental. En el ir y venir de los aprendizajes y las relaciones que se establecieron, los mismos chicos demandaban más o distinto. Nosotros monitoreábamos el trabajo y advertíamos cómo surgían comentarios del estilo: ‘a mí me pidieron tal cosa y yo no lo sabía hacer’, o ‘los balances es mejor hacerlos de tal manera’, o ‘con las facturas de la DGI pasa tal cosa’... También desde nosotros

como institución planteamos asesoramiento, sugerencias o distintas modalidades para encarar las cosas”.

**Director, Centro Provincial de Educación Media
Nº 14, Aluminé, provincia del Neuquén.**

Cuando los conocimientos -de los alumnos y los docentes- se confrontan, surge la necesidad de adaptar, mejorar, actualizar contenidos y métodos.

Pasantías, redes, talleres, cooperativas, servicios, colaboraciones, fiestas... todas estas experiencias conllevan un ida y vuelta en las estrategias y los cambios que producen. Ellas impactan en la valoración que los alumnos tienen de su aprendizaje y de su escuela, y en la manera de trabajar en el aula y en la institución. Y en ese proceso, “ganan” todos: la escuela, la comunidad, los alumnos.



Retener a los alumnos en las escuelas, lograr su reinserción cuando la han abandonado, propiciar sus aprendizajes por medio del trabajo pedagógico y realizando un aprovechamiento adecuado de los recursos disponibles, es el desafío de quienes trabajamos con alumnos de sectores sociales desfavorecidos. Este número de **Ida y Vuelta** ha reunido testimonios y experiencias del trabajo que es posible realizar.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA:

AGUERRONDO, Inés. **Escuela, fracaso y pobreza.** Organización de los Estados Americanos (OEA), 1993.

ALBERICIO HUERTA, Juan José. **Las agrupaciones flexibles y la escuela para el progreso continuo.** Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, 1994.

BRASLAVSKY, Cecilia y FILMUS, Daniel. **Respuestas a la crisis educativa.** Buenos Aires, Cántaro - FLACSO - CLACSO, 1988.

BREMBECK, C. S., **Ambiente y rendimiento escolar. El alumno en desventaja.** Buenos Aires, Paidós, 1975.

CANO, María Isabel; LLEDÓ, Ángel. **Espacio, comunicación y aprendizaje.** Sevilla, Diada Editora, 1995.

EZPELETA, Justa. **Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina.** Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991.

EZPELETA, Justa y FURLÁN, Alfredo (comps.). **La gestión pedagógica de la escuela.** Santiago de Chile, UNESCO/O-REALC, 1992.

C. R. E. S. A. S.. **El fracaso escolar no es una fatalidad.** Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1986.

FERREIRO, Emilia. **El Proyecto Principal de Educación y la Alfabetización de Niños: un Análisis Cualitativo.** Buenos Aires, Boletín Informativo de Aique Grupo Editor, 1989.

FERREIRO, Emilia (coord). **Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina.** Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1989.

FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.** México, Siglo XXI, 1986.

FILMUS, Daniel. **Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos.** Buenos Aires, Troquel, 1996.

FLECHA, Ramón. "Las nuevas desigualdades educativas" en CASTELLS, M.; FLECHA, R.; FREIRE, P. y otros: **Nuevas perspectivas críticas en educación.** Buenos Aires, Paidós Educador, 1994.

FLEITO, Rafael. **Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares.** Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia - CIDE, 1990.

FREIRE, Paulo. **Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez.** Buenos Aires, Ediciones La Aurora, 1986.



GIMENO SACRISTÁN, José. **La transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares.** Madrid, Ediciones Morata, 1996.

KANTOR, Débora. "La participación: modalidad de trabajo y propósito educativo". En OPS-OMS/Fundación Kellogg. Grupo de consulta sobre Metodologías participativas en el trabajo con adolescentes. San Pablo, Brasil, 1994.

KAPLAN, Carina. **Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen.** Buenos Aires, Aique, 1997.

LOUGHLIN, C. E.; SUINA, J. H. **El ambiente de aprendizaje: diseño y organización.** Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia - Ediciones Morata, 1990.

LUS, María Angélica. **Hacia un enfoque dinámico del fracaso escolar.** Mimeo.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, Dirección Nacional de la Evaluación de la Calidad de la Educación, SINEC. **La repetición escolar y el alumno repitente.** Trabajos ocasionales, Serie Calidad de la Educación N° 2. Buenos Aires, 1995.

OEA. **Escuela, fracaso y pobreza.** Buenos Aires, 1993.

OYOLA y otros. **Fracaso escolar. El éxito prohibido.** Buenos Aires, Aique, 1994.

PARRA, Rodrigo; RAMA, Germán W.; RIVERO HERRERA, José; TEDESCO, Juan Carlos. **La Educación popular en América Latina.** Buenos Aires, Kapelusz - UNESCO - CEPAL - PNUD, 1984.

PERRENOUD, Philippe. **La construcción del éxito y del fracaso escolar.** Madrid, Morata, 1990.

SCHIEFELBEIN, Ernesto y TEDESCO, Juan Carlos. **Una nueva oportunidad. El rol de la Educación en el Desarrollo de América Latina.** Buenos Aires, Santillana, Aula XXI, 1995.

SCHMELKES, Sylvia. **Ensayos sobre Educación Básica.** Documentos DIE N° 50. México, 1996.

SCHMELKES, Sylvia. **La calidad de la Educación Básica: conversaciones con maestros.** Documentos DIE N° 48. México, 1996.

TEDESCO, Juan Carlos. "Capacitación de educadores para áreas marginales". En **Revista Argentina de Educación** N° 4. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (AGCE). Buenos Aires, 1984.

BREVE REFERENCIA DE LOS PROYECTOS INSTITUCIONALES (escolares, distritales y jurisdiccionales)

Presentamos a continuación una síntesis descriptiva de los proyectos institucionales referidos en la Vuelta a través de los testimonios aportados por sus responsables. De este modo, los aportes y comentarios incluidos en la Vuelta podrán contextualizarse en el marco del trabajo desarrollado por cada escuela, distrito o jurisdicción.

1 Proyecto: Tutoría

INSTITUCIÓN: Escuela de Educación Media N° 730.

LOCALIDAD: Trelew.

PROVINCIA: Chubut.

POBLACIÓN INVOLUCRADA: alumnos de 1er. y 2do. año de la escuela media.

OBJETIVOS:

- Brindar cobertura a los alumnos, ofreciéndoles apoyo y contención afectiva ante los problemas que se les presentan en su escolaridad.
- Reforzar técnicas de estudio, enseñarles a estudiar.
- Mediar ante problemas con los profesores.

SITUACIÓN / PROBLEMA:

La escuela se crea para albergar a gran parte de repitentes que no tenían cabida en otras escuelas y otros grupos de alumnos. Venían de fracasar en otras escuelas, en el turno tarde casi el 100% eran repitentes.

A la escuela asisten chicos de zonas alejadas de la escuela, lo cual dificulta en ocasiones el seguimiento escolar.

En los primeros años del nivel es frecuente la deserción por problemas económicos. Los chicos se inscriben, comienzan a cursar y no pueden continuar.

En esa época en la escuela se crea el Consejo Escolar, con función asesora del Consejo Directivo, y el Consejo de la Disciplina con representantes de todos los sectores de la escuela, incluidos los preceptores y porteros.

En ese marco, en 1993 se presenta el proyecto "Tutoría" al concurso Estímulo a las Iniciativas Institucionales del **Plan Social Educativo**. El proyecto se desarrolló durante tres años con la coordinación de los directivos.

DESARROLLO DEL PROYECTO:

- En un primer momento se definen las propuestas de los tutores. El cuerpo de tutores está compuesto por profesores y hay un preceptor. La tutoría se encarga de escuchar a los alumnos, de identificar sus dificultades para el aprendizaje, de mantener un acercamiento directo con los padres y de reunirse con los profesores.
- Los tutores dan clases y tienen su horario de 5 horas por semana de tutoría. Hacen reuniones en contraturno con los padres y los chicos un día al mes. En la entrega de los boletines aprovechan para hablar con los padres acerca de las calificaciones, las faltas, las amonestaciones.
- Se organizó un proyecto de prevención de la repitencia con tres talleres obligatorios para los alumnos de 1er. y 2do. años, de matemática y técnicas de estudio.
- Se realizaron encuentros tutoriales entre padres e hijos donde tuvieron lugar actividades de intercambio.
- A partir de la reformulación del proyecto, se suspendió la aplicación de instrumentos de medición y se intenta trabajar más con temas y actividades de reflexión.
- Los tutores también incentivaron a los alumnos a participar en el encuentro sobre turismo, que tiene que ver con el armado de un grupo solidario, liderazgo, responsabilidad.

AVANCES Y DIFICULTADES:

- La tutoría impactó por el conocimiento y el acercamiento que se logra respecto a los alumnos, pero falta sistematizar la capacitación para abordar adecuadamente problemas de aprendizaje y de dinámica grupal.
- Se trabaja con una normativa muy inflexible, a menudo no se entiende que se necesitan horas para capacitación, o para reunirse: existen contradicciones notorias en el hecho de promover prácticas novedosas en un contexto de rigidez.
- Frente a las dificultades que presenta el pasaje de un nivel a otro, las características particulares de cada docente y su modo de enseñar, la indiferencia de los padres, etc., la tutoría es una estrategia adecuada pero insuficiente si no está acompañada por otras medidas de prevención de la repitencia.

2 Proyecto: Técnicas de estudio

INSTITUCIÓN: Escuela de Educación Media N° 724. Orientación Computación.

LOCALIDAD: Trelew.

PROVINCIA: Chubut.

DESTINATARIOS: alumnos de nivel medio.

OBJETIVO: disminuir el nivel de repitencia.

DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN:

Hace unas décadas, no había, entre la población aborigen de la provincia, tradición escolar: no asistían a la escuela primaria y mucho menos accedían al nivel medio. A partir de los años 70 todas las familias empiezan a concientizarse y se masifica la asistencia a la escuela.

Esta escuela nace hace 10 años, como tantas otras escuelas de la provincia, para incorporar a los repitentes o chicos sin vacantes en otras escuelas. En general eran alumnos muy afectados por el fracaso escolar, chicos con sobreedad, algunos de 20 años, y otros alumnos sumamente violentos.

La escuela atiende tres turnos, el turno de la noche es de adultos. Si el alumno repite y tiene 16 años, tiene que continuar en la escuela nocturna.

La provincia tiene un altísimo nivel de repitentes. En la escuela en su año pico, 1992, había un 45% de repitentes en 1er. año.

La escuela ya estaba trabajando en distintas estrategias para solucionar el problema de deserción. Actualmente no hay casi deserción en el nivel medio, pero aún persisten las altas tasas en adultos y subsiste la repitencia.

Con el propósito de dar solución a los problemas de repitencia se elabora un proyecto de apoyo escolar.

EJECUTORES:

Al principio cuatro profesores se ocuparon de la puesta en marcha del proyecto. Se designó, además, un coordinador contable y la directora tomó a su cargo la coordinación pedagógica.

Más adelante se reestructura el proyecto y se integran a él más profesores. El grupo que finalizó el proyecto estaba integrado por dos docentes de Historia, dos de Geografía, dos de Biología, uno de Lengua y como coordinador se desempeñaba el profesor de Computación.

PROPUESTAS:

En 1994 se comenzó el proyecto de apoyo escolar y se decide realizarlo en un

horario entre los tres turnos y los días sábado. Se consiguió también un apoyo pedagógico del COPACE, para atender a los grupos de riesgo.

Como la iniciativa no tuvo el resultado esperado, ya que la asistencia de los alumnos era muy poca, se convino ajustar el proyecto y transformar las clases de apoyo en materia curricular con el nombre de "Técnicas de estudio".

Esta materia se crea en el primer año, a partir de 1995, y nace como propuesta de los profesores más jóvenes, para mejorar los aprendizajes de los alumnos en todas las áreas y además crear una metodología de estudio que les permitiera el abordaje del conocimiento de forma más instrumental. El dictado de esta materia llega a afectar a un 40% del personal docente.

Al año siguiente se reformula el programa de la materia y se instala su dictado en el segundo año de enseñanza. Y además, para profundizar el estudio y garantizar el trabajo se confeccionó material didáctico para los docentes y los alumnos.

Se utilizó el subsidio para becarios en proyectos y para compra de bibliografía y material didáctico. Sin duda, para el logro de la propuesta resultaba imprescindible la compra de libros para la formación de una buena biblioteca pedagógica.

En cuanto a la preparación de los docentes, se da inicio a un proceso de autocapacitación del personal docente. Para sustentar esta tarea de capacitación se compró material bibliográfico como sustento teórico-práctico que encuadrara las acciones de investigación y conceptualización de los saberes.

En todas las materias, los profesores armaron planificaciones de sus clases a partir de reuniones entre todos los docentes en horario extraescolar. Durante estas reuniones se acordaba el tratamiento de determinados contenidos, el desarrollo de estrategias para su enseñanza y algunas actividades que podrían resultar pertinentes para el abordaje de distintos conocimientos.

El conjunto de profesores consideró importante la objetivación de las propias prácticas como una forma de mejoramiento de la oferta educativa dada por la institución. Para ello, se propició la observación de clases y el registro de las mismas por un docente con la finalidad de ajustar las prácticas pedagógicas. Como estas acciones dieron buenos resultados se decidió continuar el proyecto en esta línea de la investigación-acción. Sin duda, lo más significativo de este proyecto ha sido que esta manera de encarar el trabajo docente logró institucionalizarse.

En la actualidad, cada docente que hace su proyecto elabora la evaluación de los resultados e incluye la autoevaluación de sus propuestas.

En 1997, el proyecto institucional de la escuela giró alrededor de la evaluación

porque es uno de los aspectos que más dificultades presenta en la escuela, resulta difícil para los profesores organizar instrumentos para evaluar a sus alumnos cuando se ha variado el eje de las propuestas de enseñanza.

AVANCES Y RESULTADOS:

Los datos recientes sobre el primer año son: sobre 188 inscriptos, 43% promovieron, repitieron el 37% y desertaron el 20%. En el segundo año sobre un total de 129 inscriptos, promovió el 59%, repitieron el 27% y desertaron el 13%. En el año 1994 el 72,5 % de la matrícula de primer año eran repitentes, una proporción provenía de otra escuela.

Entre los logros obtenidos se puede considerar los siguientes:

- El proyecto ha ayudado a los docentes en su autoformación y les ha dado la posibilidad de conformar un grupo que está en condiciones de formar a otros docentes.
- Los resultados de los exámenes de primer y segundo años han mejorado mucho e inclusive son mucho mejores que los de los otros años.
- Los alumnos han mejorado en la comunicación oral, se expresan mucho mejor y con mayor fluidez, sobre todos los alumnos de primero y segundo año.
- Los docentes están asimilando recién su parte de responsabilidad en la repitencia y ya está dejando de ser un problema exclusivo de los alumnos y la familia.

Sin embargo, persisten problemas sin resolver, a saber:

- La falta de espacios de formación para atender población en riesgo.
- La existencia de una normativa muy rígida que no respeta la autonomía.
- La necesidad de un tiempo institucional para capacitarse.
- La contradicción entre las innovaciones que se piden y la poca autonomía que se otorga.

3 Proyecto: Deserción y repitencia en primer año: una nueva mirada a las prácticas docentes

INSTITUCIÓN: Escuela de Educación Media Nro. 735.

LOCALIDAD: Esquel.

PROVINCIA: Chubut.

POBLACIÓN INVOLUCRADA: repitentes de 1er. año.

OBJETIVO: disminuir los niveles de deserción y repitencia.

SITUACIÓN / PROBLEMA:

La escuela ha sido creada hace seis años y nació como una escuela destinada a albergar alumnos repitentes que llegaban a la institución con fracasos reiterados. La elaboración del proyecto respondió, fundamentalmente, a la necesidad y la preocupación de atender a los dos problemas centrales de la escuela en primer año: la deserción que alcanzaba el 40 % y la repitencia entre el 60 % y el 65%.

El primer proyecto presentado tenía por objetivo elaborar un diagnóstico de la población escolar, tanto de los alumnos como de los docentes para conocer cómo los aspectos socio-económicos y culturales influyen en la práctica pedagógica y por ende en la deserción y la repitencia.

A partir de ese diagnóstico se definirían acuerdos básicos para el desarrollo de una labor institucional que iniciara acciones de mejoramiento de esta situación.

A instancias del jurado se reformula el objetivo ajustándose a “mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos en un contexto adverso”.

La consideración del trabajo docente frente a problemáticas concretas se convirtió en el eje del proyecto, así como la creación de condiciones para la enseñanza que facilitarían los aprendizajes de los alumnos.

Los docentes participantes redactaron el proyecto y nombraron a un coordinador encargado de planificar las tareas del grupo: llevar las actas, invitar a las reuniones, evaluar y monitorear el trabajo del equipo.

Actualmente están en el proyecto ocho docentes de los cuarenta que pertenecen a la escuela.

EJECUTORES:

El equipo inicial estaba integrado por cuatro docentes de cada materia. En la actualidad, se han incorporado cuatro docentes más al grupo inicial.

DESARROLLO DEL PROYECTO:

Primera etapa:

De acuerdo a la reformulación del proyecto, la escuela decide en relación a la problemática planteada (repitencia y deserción) “privilegiar lo relativo a la práctica pedagógica” y se comienza con el análisis de los posibles condicionantes del fracaso escolar, desde la visión de la práctica docente y con una actitud de franca autocrítica.

Se detectaron algunos factores que originan dificultades, a saber:

- En relación con los alumnos: diferencias entre sus patrones culturales y los de los docentes, lo cual provoca dificultades de comunicación y/o conductuales.
- En cuanto a los docentes: dificultad de adaptar la práctica a la realidad de cada institución en la que trabaja; la creencia generalizada de que el alumno ha adquirido herramientas para el trabajo intelectual durante su trayectoria escolar

previa (lo cual no siempre es así); la dinámica profesional y la sobrecarga de trabajo, que no favorece la reflexión acerca de la propia tarea ni la actualización docente continua.

- En relación con la institución: no se propician espacios compartidos entre docentes, ni se utilizan eficazmente las posibilidades existentes en el sistema; no existe un proyecto institucional explicitado; no funcionan como tales los departamentos afines.

Segunda etapa:

Luego del diagnóstico, el equipo de docentes se propone “detectar qué elementos de la práctica influyen más significativamente en el fracaso escolar y la deserción de los alumnos de la escuela”, a partir de explorar los siguientes aspectos:

- Cómo se produce, circula y se reproduce el conocimiento entre docentes y alumnos.
- De qué manera esta situación se explicita en las prácticas escolares de la institución.
- Cómo influyen estos hechos en el fenómeno de deserción y repitencia.

De acuerdo a los resultados obtenidos, se elaboran y se implementan las siguientes líneas de acción:

- Reuniones sistemáticas y periódicas con los docentes de primer año a fin de consensuar instrumentos de abordaje de la problemática (crónicas, registro de clases, etc.).
- Capacitación de los docentes en el uso de dichos instrumentos. Intercambio grupal de los datos logrados y análisis de la información.
- Estudio individual y grupal sobre metodología investigativa en educación y sobre la temática específica.
- Observación, a través de métodos estadísticos, de la evolución de las calificaciones de los alumnos.

ESTRATEGIAS / DIMENSIÓN INSTITUCIONAL:

En lo institucional resulta indispensable instalar la gestión participativa. El coordinador surge por libre elección, se dedica a socializar el material y a elaborar los contratos a los docentes becarios.

ESTRATEGIAS / LO DIDÁCTICO - LA ENSEÑANZA:

- Viajes de estudio y realización de trabajos por los alumnos integrando áreas (Lengua, Geografía e Historia). Relatos por parte de los alumnos.
- Promoción del trabajo en grupo: técnicas grupales, distribución de tareas y de roles, etc..

-Se implementan nuevas formas de evaluación: encuestas, trabajos prácticos, informes de trabajo de laboratorio, pruebas estructuradas o semiestructuradas. Elaboración de mapas y cuadros sinópticos. Se opta por un sistema de evaluación por parejas y a libro abierto.

-Se produce una redistribución de tiempos y espacios. Se comparten aulas con más de un docente. Con respecto al tiempo: "nosotros integramos las horas sumando la mayor cantidad de horas posibles de un área (por ejemplo, Ciencias Sociales), en un día, de tal manera que los alumnos tengan sólo dos profesores por día". Esta propuesta surgió como alternativa ante la imposibilidad de hacer aula taller por falta de espacio y por ello se realizaron las modificaciones horarias.

ESTRATEGIAS / OTRAS DIMENSIONES DEL TRABAJO DOCENTE:

-Observaciones entre docentes.

-Trabajo en forma conjunta de profesores y maestros de escuela primaria en proyectos de Ciencias Naturales.

-Profundización de estrategias lectoras para mejorar la interpretación de consignas, fortalecimiento del trabajo grupal e intensificación de la expresión oral y escrita.

AVANCES Y DIFICULTADES:

Son indudables los avances realizados en torno a la deserción, antes de poner en marcha el proyecto había cuatro primeros, dos segundos, un tercero, un cuarto, y un quinto con sólo 16 alumnos.

A partir del proyecto existen en la escuela cuatro primeros de 36 alumnos cada uno, tres segundos de 36 chicos cada uno, dos terceros de 38 y 39, dos cuartos de 28 y 26 alumnos y no siempre los repitentes desertan.

Actualmente se está trabajando en la compatibilización de los distintos proyectos que se presentaron en las distintas áreas. Aunque se hicieron algunos avances, falta sistematizar y profundizar la articulación entre los proyectos.

Así como es notoria la disminución de la deserción, no ha pasado lo mismo con la repitencia que es del 40% en primer año. Por este motivo, la decisión del grupo docente es avanzar este año en ese sentido, debido a la persistencia de este problema.

Los planteos que realizaron los docentes con respecto a la enseñanza han contribuido a mejorar el trabajo del equipo y a tener una mirada más crítica y objetiva de sus prácticas.

Las nuevas formas de enseñanza se han ido sistematizando en estos años y su impacto se ve reflejado en los alumnos que comenzaron hace tres años, ya que ellos han adquirido mucha más seguridad para exponer sus opiniones y además muestran una mayor autoestima en un marco de respeto.

4 Proyecto: Articulación de ciclos

INSTITUCIÓN: Escuela primaria N° 112.

LOCALIDAD: Esquel.

PROVINCIA: Chubut.

OBJETIVO: mejorar los aprendizajes en lengua y matemática.

DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN:

En el año 1993 se inició el proyecto en la escuela con el fin de mejorar el rendimiento en los aprendizajes de los alumnos y evitar, como ya había ocurrido, bajar la exigencia de los objetivos promocionales con la justificación de que “los alumnos eran pobres”.

Entre otros muchos inconvenientes, los alumnos tenían problemas de sobreedad y la deserción era un obstáculo constante para pensar en proyectos que tuvieran un impacto razonable en la población escolar. De esta manera, los egresados de la escuela que ingresaban en el nivel medio tenían muy pocas posibilidades de salir adelante.

Los autores del proyecto, docentes del primer ciclo, consideraron la necesidad de producir modificaciones en las formas de enseñanza con el objeto de dar coherencia pedagógica a la institución.

No se presentaban mayores dificultades en el primer ciclo ya que existía una coherencia institucional sustentada por un modelo pedagógico. Los alumnos se formaban con docentes que tenían una visión similar de la enseñanza y el aprendizaje pero esta coherencia pedagógica se quebraba en el pasaje de los alumnos a 4to. grado.

Es decir que los principales desafíos del proyecto fueron, por un lado, el de someter a debate las distintas posturas pedagógicas y, por otro, tomar decisiones con respecto al enfoque de la enseñanza que la institución deseaba desarrollar en todos los ciclos.

EJECUTORES: la coordinación estuvo a cargo de 4 docentes, dos del turno mañana y dos del turno tarde.

PROPUESTAS:

Como primera tarea se planteó hacer un nuevo diseño curricular sobre el presupuesto de pensar qué tipo de escuela se quería para los alumnos.

En la provincia en ese momento se estaban dando dos lineamientos curriculares distintos, uno de 1978 y otro de 1985.

Como para muchos docentes “los chicos son pobres desde lo económico pero no desde lo intelectual”, ésta fue la consigna de trabajo que convocó a la realización de las acciones del proyecto. Para ello, el equipo coordinador comenzó a traba-

jar en seminarios y talleres, organizados como instancias de capacitación y de estudio.

En el segundo año todos los docentes de la escuela participaron del proyecto. Se dedicaron a la tarea de recopilar diseños curriculares y se establecieron acuerdos mínimos entre los docentes sobre lo que el chico debería saber en cada uno de los grados.

Para profundizar la tarea de capacitación interna, los docentes, se reunían cuatro horas por semana extra-clases. Se realizaban talleres en el área de lengua con propuestas didácticas de lectura y escritura. Es decir, que lo importante no era sólo la transferencia de la teoría sino también y especialmente la didáctica de la disciplina.

La capacitación pretendía que los maestros hicieran consciente su adhesión a una determinada teoría, es decir, evitar discursos pedagógicos vacíos en pro de decisiones didácticas más fundamentadas.

El tiempo que demanda reunirse, estudiar, compartir, planificar, es un tiempo extra-escolar.

ESTRATEGIAS:

- Se ha hecho un uso diferente de espacios. Concretamente se propició la observación de clases por un docente, para ayudarlo a corregir su práctica. Se requiere el registro de las prácticas y, sobre todo, trabajar sobre las dificultades.
- Cada docente hace su propio proyecto, tiene su evaluación y su auto evaluación.
- Existe una absoluta comunicación vertical y horizontal entre los docentes de grado en relación a lo que están aprendiendo los chicos de los grados anteriores. Los indicadores los arman entre todos los maestros: por ejemplo, qué contenidos necesitan saber los chicos de 1ro. para que no tengan dificultad en 2do.
- La promoción de los alumnos de 7mo. grado forma parte de la preocupación de todos los docentes y es cuestión de toda la escuela establecer las condiciones para esta promoción.
- También, para poder establecer un mismo criterio de promoción de acuerdo a los logros, el año pasado se trabajó con supervisores para un grupo de escuelas de Esquel. Los criterios de promoción tendrán que ver con los logros mínimos que debe tener cada chico, por grado y por ciclo.
- Los docentes que están en otras escuelas han sido agentes multiplicadores. Se hicieron talleres por ciclos, donde los maestros se intercambian los alumnos. Intercambio de experiencias a partir de encuentros con directivos y supervisores
- Modificación en la entrega de boletines que no se limita a la simple entrega. Como se trata de padres en su mayoría analfabetos, se trabaja en la reunión con el mismo material que trabajan los chicos en el aula.
- Realización de reuniones a cargo de la supervisión, teniendo como eje la problemática de la repitencia.

AVANCES Y DIFICULTADES:

- De acuerdo al seguimiento realizado, se registra una disminución de la repitencia.
- Se ha generado un cambio de actitud que permite desarrollar la posibilidad de diálogo, aunque continúan los debates “todos hablamos un mismo lenguaje en cuanto a concepción de aprendizaje”.
- El rendimiento de los alumnos ha mejorado notablemente y estos alcances se hacen visibles en el muy buen nivel con el que los niños egresan de la escuela.
- Se observa por primera vez una disminución de los repitentes y de la repitencia reiterada. Prácticamente todos los chicos que ya estaban en la escuela promovieron.
- Una de las grandes preocupaciones era la continuidad del proyecto por la alta rotación de los directivos y el cambio de supervisores. Sin embargo, cuando hubo cambio de directivos, la continuación del proyecto estuvo en manos de los docentes que se seguían autoconvocando y continuaban reuniéndose.
- Otra de las dificultades en el plano normativo o administrativo es la alta movilidad docente, en particular de los suplentes o interinos. De allí que todos los años se necesita explicar al nuevo docente el enfoque y metodología de enseñanza que sustenta la escuela.

5 Proyecto: Escuela rural N° 197 de Leales, Tucumán

INSTITUCIÓN: Escuela primaria rural Nro. 147. Escuela - albergue.

DEPARTAMENTO: Leales.

PROVINCIA: Tucumán.

DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN:

Entre las características de la población y las condiciones en las cuales la escuela desarrolla su tarea se destacan:

- La falta de expectativas de los padres respecto de la escolaridad de sus hijos.
- La característica de extraedad de muchos alumnos de la institución.
- La demanda de los padres para que los alumnos realicen tareas de ayuda económica al grupo familiar en desmedro de la permanencia de éstos en la escuela.
- Desinterés de los alumnos, que se señala como componente básico de la baja calidad de sus aprendizajes.
- Los altos índices de desocupación y la distancia de los centros poblados que afectan al desarrollo comunitario.

PROPUESTAS:

- Acciones de articulación entre la escuela primaria y la escuela media: se elabora un proyecto entre la escuela primaria y la escuela media para garantizar la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza en el marco de la nueva Ley Federal de Educación. Para ello, se realizan reuniones entre maestros y profesores con el objetivo de llevar a cabo actividades de difusión a la comunidad e implementar técnicas de estudio para los alumnos involucrados en esta transición.

- Proyectos pedagógicos: se planifican proyectos pedagógicos abiertos y participativos con actividades de interrelación entre áreas.

Estos proyectos se elaboran a partir de la necesidad de modificar estrategias docentes para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de los alumnos considerando con mayor flexibilidad el tiempo de realización de las propuestas de enseñanza.

- Vinculación con la comunidad: la escuela tiene un proyecto institucional vinculado con la comunidad. Muchas de las acciones que se realizan son de carácter eminentemente social, como por ejemplo la atención médica de los alumnos. Para tener un conocimiento fundado de las necesidades de la población, la escuela organiza un censo cada dos años, con el fin de relevar información sobre trabajo, vivienda y condiciones del grupo familiar. De esta manera, el maestro cuenta con mayores datos acerca de sus alumnos que le permitirán un mejor conocimiento de la problemática familiar y su posible incidencia en el aprendizaje.

Con el propósito de acercar la comunidad a la escuela se ofrecen talleres de orientación laboral para los padres: (carpintería, instalador electricista) y para las madres, (corte y confección).

La escuela considera que la retención del alumnado se logra no sólo a través de proyectos pedagógicos que aseguren el mejoramiento de la calidad de la educación sino también con la oferta del albergue y el comedor.

AVANCES Y RESULTADOS:

Se constata un mayor ingreso al nivel medio y mayor retención escolar y asistencia diaria. Además, los alumnos participan más activamente en actividades de promoción de la lectura y en los talleres de radio que se realizan en la escuela.

Los talleres ofrecidos a la comunidad tuvieron un efecto de mayor acercamiento entre los ex-alumnos de la escuela y entre las madres jóvenes.

6 Proyecto de investigación acerca de algunas de las causas que provocan efectos negativos y derivan en deserción en la población escolar de la EMEM N° 4.

INSTITUCIÓN: Escuela Municipal de Educación Media N° 4.

LOCALIDAD: Ciudad de Buenos Aires, Distrito Escolar N° 21.

OBJETIVOS:

- Implementar un trabajo de investigación participativa con los alumnos “fundadores” de la escuela, inscriptos en 1990 y que, en el comienzo de este trabajo, se encontraban cursando 4to. y 5to. años.
- Desarrollar acciones tendientes a retener la población escolar.

DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN:

La EMEM es una de las escuelas creadas por la Secretaría de Educación de la MCBA, a partir de 1989 para atender población socio-económicamente desfavorecida que quedaba excluida del sistema educativo formal.

Esta institución está ubicada frente a la villa 20 de Lugano. La población está conformada por bolivianos, paraguayos y argentinos y en ella hay actualmente 300 alumnos que concurren a la escuela y 100 egresados.

A partir del diagnóstico realizado, en el que surge como principales problemáticas de los alumnos, los conflictos de conducta y aprendizaje (fundamentalmente en la divisiones de 1er. año) y altos porcentajes de abandono, se decide llevar a cabo una investigación con el fin de orientar las acciones tendientes a retener a la población escolar, conocer las razones de la deserción escolar y atender los problemas de aprendizaje detectados en el diagnóstico.

Los recursos asignados para el proyecto fueron utilizados para un equipo de investigación (sociólogo, psicólogo y pedagogo) y para la capacitación de los alumnos (dos jornadas). Además de los gastos de insumos y publicación de resultados.

DESARROLLO DEL TRABAJO:

Una de las peculiaridades de la investigación es la de incorporar a los “alumnos fundadores” como protagonistas fundamentales de las acciones, capacitándolos para efectuar entrevistas (historias de vida) a los compañeros que habían abandonado la escuela. Para ello, en una primera etapa se trabaja a partir de los relatos de estos alumnos que dan cuenta de su historia familiar, laboral y escolar.

En una etapa posterior (1996) las actividades estuvieron centradas en la población de 1er. año con el objetivo principal de mejorar la comunicación oral y escrita de los alumnos. El propósito era incidir en esta importante variable, ya que el buen desempeño en el área de Lengua favorece el rendimiento en las otras áreas del conocimiento.

Entre otras actividades, se organizaron salidas extraescolares que permitieran conocer mejor la Ciudad de Buenos Aires y sus instituciones culturales, con el objetivo de profundizar su sentido de pertenencia a la misma y al mismo tiempo mejorar la relación personal con los profesores participantes. Para dar un testimonio escrito de estas experiencias, el grupo de periodismo escolar exponía en una hoja mural el relato de las salidas.

Actualmente, como cierre del proyecto para 1997, se plantea potenciar las posibilidades expresivas de los alumnos, contemplar una mejor utilización de la biblioteca, y el equipo de video, y llevar a cabo la elaboración de tres producciones comunicacionales: una serie de audiciones radiales, una pequeña revista de la escuela y un video sobre una temática propuesta por los chicos para que ellos interactúen con la comunidad en la que están insertos.

En el marco de estas planificaciones dos profesores de UBA XXI van a capacitar a alumnos para la organización de la radio, y con el fin de que se constituyan en comunicadores permanentes de la escuela y editores de publicaciones.

AVANCES Y RESULTADOS:

La mayor riqueza de la investigación realizada tiene que ver, desde la perspectiva del equipo de conducción, con la valiosa información aportada respecto de los componentes institucionales que juegan a favor de la permanencia de los alumnos en la escuela.

Los docentes entienden que una de las razones para el no abandono de los estudios, en la EMEM 4, tiene que ver con que en la escuela “se consideran los aprendizajes adquiridos fuera del sistema educativo y la complejidad de sus condiciones de vida”, estableciéndose una relación con los alumnos más personalizada y vinculada con el reconocimiento de sus posibilidades.

A través de un análisis crítico del concepto de “desertor”, los docentes comprobaron que quienes no volvieron a la escuela lo hicieron por situaciones familiares y socio-económicas, pero que desearían volver. Es por ello que “aún suponiendo que nunca volverán a la escuela, sería adecuado pensar que a partir de la buena experiencia escolar, serán promotores, portavoces del valor de seguir estudiando. Por lo tanto no son desertores de un ideal”.

También es necesario puntualizar la capacidad para despertar el deseo y el interés por seguir estudiando de los alumnos “fundadores” que realizaron las entrevistas, y se manifiestan de esta manera los propósitos esenciales de ellas: conocer las causas del abandono pero también alentar el retorno a la escuela.

7 Proyecto: Aportes para la comprensión del fracaso escolar en el marco del mejoramiento de la calidad del Servicio Educativo Municipal

INSTITUCIONES: Escuelas primarias N° 4, N° 5, N° 12, N° 17 y N° 18.

LOCALIDAD: Ciudad de Buenos Aires, Distrito Escolar N°19.

OBJETIVOS:

- Aportar a la investigación de los aspectos pedagógicos e institucionales que intervienen en la producción del fracaso escolar.
- Colaborar en la implementación de estrategias pedagógico-didácticas en las escuelas involucradas en el proyecto a través de la constitución de equipos de trabajo docente (pareja pedagógica).

DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN:

A partir de un análisis estadístico efectuado en la Dirección de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación, con indicadores de rendimiento escolar y NBI de la población según distritos escolares, se comprobó que la problemática del fracaso escolar estaba concentrada en algunas zonas de la Capital Federal con mayor presencia de sectores socioeconómicamente desfavorecidos. La repitencia, la sobreedad, ausentismos reiterados, abandonos temporarios de la escolaridad fueron algunos de los indicadores seleccionados para el diagnóstico.

Para organizar un proyecto que diera algunas respuestas a la situación diagnóstica de estas escuelas se trabajó en dos líneas interrelacionadas permanentemente: una línea de investigación complementada con una línea de acción.

En este proyecto participaron maestros de grado de primer ciclo, maestros recuperadores, personal de conducción, la Supervisión del distrito y maestros colaboradores que eran miembros del personal técnico de la Dirección de Investigación Educativa.

ESTRATEGIAS:

- Organización de espacios de trabajo compartido para optimizar estrategias didácticas que contribuyeran a la disminución del fracaso escolar a partir de:
 - planificación y evaluación de prácticas cotidianas,
 - organización, funcionamiento y proyección comunitaria de cada escuela,
 - instalación de la figura del maestro, colaborador al principio como promotor de actividades y progresivamente como mediador en pro del fortalecimiento de la autonomía del resto de los maestros.
- Construcción de una red distrital que implementara jornadas que involucraron

a todas las escuelas y en las que se abordaban problemáticas comunes y o diferentes logros y obstáculos en las tareas.

- Consideración de un miembro del equipo de conducción como responsable de los tres ciclos para contrarrestar el alto grado de rotación docente.
- Constitución de equipos de trabajo en el primer ciclo para la planificación de estrategias innovadoras y producción de nuevos materiales didácticos.
- Implementación en cada escuela y en cada aula del trabajo alrededor de los siguientes ejes:
 - La relación escuela-familia.
 - La contextualización de los contenidos que se enseñan y los que se aprenden.
 - La reflexión sobre los criterios de evaluación y promoción.
 - Las relaciones vinculares, la convivencia y la disciplina en el aula.

A partir de estos ejes se tuvo en cuenta:

- La participación de los padres no sólo en las fiestas escolares sino en actividades relacionadas con otros festejos de la comunidad.
- La consideración de los saberes de los alumnos desde su marco social y familiar para tomar en cuenta sus intereses, conocimientos previos y la heterogeneidad en los procesos y ritmos de apropiación y resolución.
- La promoción diferida (tiempo suplementario para la toma de decisión de promoción al siguiente año).
- Reflexión sobre los criterios de evaluación empleados, que definieron la confección de historias escolares de los niños y fichas de seguimiento, además del planteo de articulación de contenidos y metodologías por ciclos y no por grados.
- El abordaje de la convivencia desde la dimensión institucional para considerar el trabajo grupal, la comunicación en la escuela y la utilización del tiempo libre.

8 Proyecto: Hacia la escuela autogestionaria

INSTITUCIÓN: Escuela Media Agrotécnica "Amaicha del Valle".

LOCALIDAD: Amaicha del Valle.

PROVINCIA: Tucumán.

POBLACIÓN DESTINATARIA: en una primera etapa los alumnos y los egresados de la escuela y en una segunda etapa los padres y la comunidad.

DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN:

- Altos porcentajes de deserción debidos a la necesidad de los alumnos de emigrar a centros urbanos en la búsqueda de trabajo ante la inexistencia de oportu-

nidades laborales en la región.

- Altos índices de desgranamiento en el pasaje de la escuela primaria a la escuela media.
- Problemas de ausentismo y baja calidad de los aprendizajes, sobre todo, en las áreas básicas de Lengua y Matemática.
- Poca expectativa de los padres respecto de la escolarización secundaria.

ESTRATEGIAS:

- Formación de una cooperativa con objetivos didácticos productivos organizada como microemprendimiento o empresa de servicios a la comunidad. La participación de los alumnos en las ganancias permite un ingreso económico que resulta de significativa importancia para la retención de ellos en la escuela.

La actividad cooperativista asegura que el alumno pueda poner en práctica los conceptos teóricos de las diferentes materias, ya que los servicios que se ofrecen tiene que ver con la modalidad agrotécnica: fumigar, desmalezar, producir dulce de membrillo y de cayote, elaborar proyectos sobre el área.

Además este proyecto plantea la interrelación de contenidos que hacen a su implementación: publicidad de los productos obtenidos, organización del trabajo, conceptualización de aspectos contables y matemáticos.

- Realización de un taller de articulación entre la escuela primaria y la media que consideró:

- Encuentros entre los alumnos de séptimo grado y de primer año de la escuela media.
- Encuentros entre maestros y profesores para el análisis de los contenidos y de las competencias a lograr en los alumnos de primer año.
- Clases de nivelación.

- Actividades tendientes a la promoción de la escuela en la comunidad; por ejemplo, una exposición con muestras de productos elaborados en el predio de prácticas.

9 Proyecto: Mayor calidad educativa para superar la desigualdad de oportunidades

INSTITUCIÓN: Escuela de Educación Media, N° 314.

LOCALIDAD: Romang.

PROVINCIA: Santa Fe.

POBLACIÓN INVOLUCRADA: alumnos de primero y segundo año y padres de la comunidad educativa.

OBJETIVOS:

- Dar una respuesta integral a las necesidades expresadas por un importante sector de la población.
- Mejorar la propuesta escolar para la disminución de la repitencia y deserción en la población ingresante.
- Llevar a cabo acciones compensatorias para los alumnos que están en desventaja social y cultural.
- Brindar refuerzo alimentario a los alumnos a través del comedor escolar.
- Realizar acciones específicas en relación con la atención de la salud de los alumnos.

SITUACIÓN / PROBLEMA:

La escuela está ubicada en una localidad cuyos habitantes tienen el 50% de sus necesidades básicas insatisfechas. Y en este marco comunitario, surge este proyecto para intentar dar respuesta a los altos porcentajes de repitencia y deserción -superadores de la media escolar- así como a la baja calidad de los aprendizajes de los alumnos.

Además, se toman en cuenta las dificultades y limitaciones de las familias para acompañar el trabajo escolar de sus hijos, por lo tanto resulta indispensable contemplar de manera efectiva la dimensión comunitaria a través de acciones que faciliten la inserción y el apoyo de los padres a la institución.

ESTRATEGIAS:

En dirección al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes se realizan:

- Cursos de nivelación para ingresantes.
- Clases de apoyo en las asignaturas que presentan mayores dificultades.
- Promoción de la lectura.
- Pasantías laborales.
- Inclusión de nuevos materiales didácticos.
- Perfeccionamiento docente en servicio.
- Talleres de informática y ciencias fuera de horario escolar.
- Elaboración y edición de una revista escolar bimestral que facilita la integración de los alumnos de los diferentes años, y, fundamentalmente, el desarrollo de competencias comunicativas así como la realización de variadas situaciones de enseñanza aprendizaje.

En cuanto a la integración comunitaria se destacan las siguientes acciones:

- Edición de la revista, verdadero nexo entre comunidad y escuela, ya que es el único medio de comunicación gráfica de la comunidad en el que participan también alumnos de escuelas primarias.

- Radio FM escolar donde se realizan programas de extensión comunitaria.
- Acciones de atención social con el aporte de servicios odontológicos y organización de una obra social escolar atendida por los alumnos de 5to año.
- Implementación del Consejo de Convivencia, Centro de Estudiantes y Asambleas Docentes.

AVANCES Y RESULTADOS:

Una primera evaluación indica que las acciones del proyecto han permitido mejorar el índice de retención y promoción de la institución y además mejorar la calidad educativa. Se constata que el índice de repitencia en primer año bajó del 55% al 25%, así como el descenso en el índice de deserción anual disminuyó del 20% al 9%.

10 Proyecto: Pasantías laborales

INSTITUCIÓN: Bachillerato con Orientación Laboral N° 37.

LOCALIDAD: Puerto Piray.

PROVINCIA: Misiones.

OBJETIVOS:

- Enriquecer la enseñanza y el aprendizaje de la informática a través de experiencias de trabajo concretas.
- Presentar alternativas de inserción laboral para los futuros egresados calificando su capacitación y favoreciendo la valoración de la misma por parte de las instituciones públicas y las empresas de la localidad.

DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN:

Las perspectivas de trabajo y de vida de los alumnos del BOLP 37 se hallan limitadas y amenazadas por la realidad de la crisis económica y la desocupación creciente en la zona.

El alumnado proviene mayormente de la población ligada a la industrialización de la celulosa, con un alto porcentaje de migrantes (trabajadores golondrina).

En ese contexto, y mientras avanzaba en la resolución de problemas edilicios y de infraestructura, la escuela registró una gradual disminución en la matrícula, un aumento en los índices de deserción, repitencia en el ciclo básico y alumnos con sobreedad.

La situación descripta generó la necesidad de elaborar nuevas líneas de acción y de reformular ciertos aspectos de la propuesta pedagógica institucional.

BREVE DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO:

Se trata de pasantías no rentadas, en el área de informática, en instituciones y organismos públicos y empresas privadas de la localidad.

La experiencia comenzó a implementarse en 1996 y participan en ella alumnos de 5to. año.

En los inicios del proyecto, el cuerpo docente de la institución realizaron un relevamiento con el objeto de detectar las carencias de informatización en instituciones y empresas de la zona.

La articulación posterior y los convenios con cada una de ellas se realizaron a partir de un decreto provincial que pone el acento en la incorporación de los estudiantes al mundo del trabajo.

Las pasantías se realizan en la Municipalidad de Puerto Piray, en el hospital, en una escuela de frontera, en el sindicato papelero y en una empresa de TV por cable. En cada uno de estos lugares se nombra un instructor que se hace cargo de la orientación en la tarea y el seguimiento de los pasantes.

Lo concerniente a la implementación y la dimensión pedagógica del proyecto queda a cargo de los directivos y docentes de la escuela. No obstante, las actividades de los pasantes son planificadas conjuntamente por el docente a cargo y el instructor asignado.

Luego de detectar las necesidades de las instituciones, la intervención y el aporte específico para cada una de ellas, fue diseñado por los alumnos y los profesores de las materias afines el problema a solucionar.

En la primera etapa de implementación, los alumnos que realizaron la experiencia de trabajo externo fueron seleccionados a partir del rendimiento escolar. En cualquier caso, todos participaron de una u otra manera en el proyecto, realizando desde el aula tareas complementarias.

Junto a la implementación de este proyecto se destacan otras acciones significativas dirigidas a mejorar la calidad de la educación y aumentar la retención de los alumnos, a saber: creación de una biblioteca, clases de apoyo, trabajo de actualización y contextualización de contenidos, formación del centro de estudiantes, actividades de capacitación docente, mayor protagonismo de la escuela en eventos culturales y deportivos a nivel departamental y provincial.

RESULTADOS ALCANZADOS:

El conjunto de estas acciones, y fundamentalmente las pasantías laborales, han despertado el interés no sólo de los alumnos sino también de los profesores y de toda la comunidad.

A partir de ello son evidentes los cambios en la propuesta de la escuela y en su valoración interna y externa.

11 Proyecto: Cooperativa escolar, emprendimientos productivos y pasantías laborales.

INSTITUCIÓN: Centro Provincial de Educación Media N° 14.

LOCALIDAD: Aluminé.

PROVINCIA: Neuquén.

SITUACIÓN / PROBLEMA:

La localidad se encuentra relativamente aislada de otras poblaciones y de la capital provincial; sus habitantes enfrentan actualmente problemas de desempleo y serias carencias económicas.

Entre la población escolar, pocos alumnos provienen de familias propietarias de tierras y ganaderas.

Ésta es la única escuela media del pueblo; tiene orientación en gastronomía y hotelería.

Los problemas de fracaso (repetencia, deserción, sobreedad, etc.) se concentran en la porción del alumnado de familias con necesidades básicas insatisfechas, con padres analfabetos y donde se registran mayores niveles de desocupación.

ESTRATEGIAS Y LÍNEAS DE TRABAJO:

A fin de modificar la situación planteada el proyecto opera en distintas áreas e involucra diferentes aspectos de la institución. Entre las estrategias implementadas se destacan las siguientes:

- Transformación gradual de la gestión institucional para asumir el desafío y el compromiso de la retención a partir de instancias de decisión más colectivas: funcionamiento del Consejo Consultivo.
- Desarrollo de proyectos nacidos de la iniciativa individual o de pequeños grupos que se amplían y adquieren consenso integrando a mayor número de docentes y alumnos.
- Adaptación y permanente renovación curricular a fin de calificar los aprendizajes de los alumnos sobre la base de reformular programas y normativas, considerando la realidad de la localidad y de la zona con propuestas específicas para la capacitación y la salida laboral.
- Relación interinstitucional con organismos provinciales e instituciones para la realización de pasantías y emprendimientos.
- Revisión y rediseño de estrategias de evaluación y promoción en las que se incluyen instancias de auto y coevaluación con los alumnos. Se retoman para esta tarea las líneas y propuestas de transformación del Consejo de Educación Provincial.
- Apoyo y fortalecimiento del Centro de Estudiantes de la escuela a fin de in-

centivar, también por esta vía, el trabajo cooperativo, la organización y el compromiso de los alumnos.

- Atención a las problemáticas grupales y personales que atentan contra la retención y la calidad de la educación: integración de alumnos con realidades socio-culturales diferentes (alumnos provenientes de escuelas rurales: vivienda en hogar o en el pueblo; escuelas más y menos calificadas del pueblo, etc.), necesidades de trabajo, causas de las inasistencias, situaciones de embarazo precoz, inexistencia de lugares para la juventud, etc..

AVANCES Y DIFICULTADES:

- Los alumnos valoran las propuestas escolares y su rendimiento así como su compromiso con respecto a su escolaridad mejoran progresivamente.

- La formulación y evaluación de proyectos para el desarrollo de la zona y para la inserción laboral realizadas por docentes y alumnos de la escuela han alcanzado una importante valoración de la comunidad.

- Relación con la comunidad: valoración, participación e intercambio progresivo pero no es fácil. De a poco las familias ven las ventajas de que los adolescentes estudien y terminen aunque los problemas y la incertidumbre de la comunidad respecto del futuro es fuerte.

- Los proyectos involucran gran cantidad de tiempo extra y voluntario, y erogaciones a cargo de los docentes. Esta situación se sustentaba en el compromiso y convencimiento, pero actualmente hay una importante crisis en el plano laboral (eliminación de cargos) que, seguramente, llevará a reformulaciones del trabajo.

- El funcionamiento y la relación en el interior del equipo docente es productiva pero no "idílica". Se trata de plantear alternativas para solucionar los conflictos, avanzar hacia los consensos, considerar las disidencias que persisten, etc..

12 Proyecto: Mejorar la comunicación, la enseñanza y el aprendizaje para lograr la igualdad de oportunidades. Un enfoque constructivista.

INSTITUCIÓN: Escuela primaria "Presidente Yrigoyen".

LOCALIDAD: Alta Gracia.

PROVINCIA: Córdoba.

SITUACIÓN / PROBLEMA:

Ésta es una escuela urbana marginal que recibe población de barrios, de villas y de zona rural. Alberga una población muy carenciada, con índices altos de de-

empleo. En general, las familias y los alumnos son muy "castigados" en todo sentido (alcoholismo, prostitución, hacinamiento, violencia, etc.).

Desde hace siete años la escuela se encuentra en una situación muy deficiente y problemática, el fracaso se manifiesta en todas sus formas; sobre todo, en relación con el lenguaje y la expresión oral, es decir, básicamente con la comunicación. También se plantean dificultades de los alumnos para abstraer, concentrarse, retener información, etc..

Desde entonces tanto el equipo directivo como los docente de la escuela forman un plantel bastante estable ya que sólo se han realizado algunos cambios de maestras.

El equipo directivo se ha propuesto transformar la escuela y la manera de trabajar a fin de mejorar el rendimiento de los alumnos y calificar sus aprendizajes. Para ello promueve especialmente la capacitación, favorece el intercambio y realiza un seguimiento de la enseñanza y de los logros y dificultades de los alumnos.

LÍNEAS DE TRABAJO:

- Dedicación a la capacitación individual y colectiva centrada en teoría y metodología de la enseñanza de la lectura y la escritura. Se toman en cuenta, fundamentalmente, las líneas de perfeccionamiento de la Provincia y de Nación.
- Consideración de la práctica de cada maestro basada en la planificación y fundamentación de sus decisiones didácticas. Capacitación procurando una modalidad de trabajo más compartida y homogénea en el marco del enfoque constructivista.
- Profundización en cuanto al sistema de evaluación: reformulación de criterios e indicadores.
- Reformulación del período de recuperación: su sentido, organización y funcionamiento.
- Instancias de decisión colectiva a partir del compromiso y predisposición de los docentes. Esta modalidad permite explicitar y tratar de resolver problemas, conflictos y desacuerdos.
- Evaluaciones parciales y finales sobre el funcionamiento institucional, considerando los roles, las relaciones y los desempeños en función de los proyectos colectivos.
- El equipo directivo prevé y articula:
 - Distribución de tareas, priorizando el seguimiento del trabajo docente, del rendimiento de los alumnos, el control de carpetas y la sugerencia para la planificación docente.

- Dedicación al funcionamiento del comedor (menú, raciones, control de compras, planilla diaria de asistencia, etc.). El comedor es un elemento importante de retención.

- Intervención en la comunidad: propuestas, conflictos, alternativas, etc., en torno a familias, instituciones y profesionales vinculados con los alumnos y la escuela.

- Su rol de apoyo y referente para proyectos diversos, por ejemplo "Madres productivas" (Ministerio de Trabajo).

13 Proyecto: Escuela no graduada

INSTITUCIÓN: Escuela primaria "Alfonsina Storni".

LOCALIDAD: Potrero de Garay.

PROVINCIA: Córdoba.

SITUACIÓN / PROBLEMA:

Se trata de una escuela rural, en la sierra, con dificultades de acceso por cierto aislamiento y problemas de comunicación con otros pueblos y con la capital provincial.

Los alumnos se trasladan hasta la escuela a caballo, a pie, y algunos por medio de vehículos.

Cuenta con dos docentes: un maestro y una directora a cargo de grado, que atienden a una población escolar de 44 alumnos, distribuidos en dos plurigrados.

Desde hace cinco años la escuela atraviesa muchos problemas de repitencia, sobriedad y abandono. En relación con el aprendizaje de los alumnos, las mayores dificultades se observan en lengua y matemática.

Tradicionalmente, la institución tiene escasa relación con la comunidad.

La preocupación central del equipo docente es lograr que la escuela no graduada constituya una verdadera alternativa para la continuidad de los estudios de los alumnos.

LÍNEAS DE ACCIÓN:

- Agrupamiento de los alumnos en grados / grupos según su propio proceso, sus logros y posibilidades.
- Adecuación de la enseñanza a esa modalidad de agrupamiento y funcionamiento de las clases, cambios en la manera de organizar los contenidos y la propuesta didáctica en general.
- Manejo de criterios de promoción acordados internamente; promoción por área o por materia.

- Especial interés en la promoción de la lectura y en la estimulación de todo lo vinculado con la expresión y la comunicación.
- Atención a las necesidades de apoyo y contención afectiva de los niños, junto a la promoción de su autonomía y su participación en la vida de la escuela.
- Estimulación de la valoración de las propuestas escolares a partir de la consideración de las tradiciones, características y pautas culturales propias de la comunidad. En este marco se procura una mayor presencia de la escuela en los eventos de la localidad y en el intercambio con otras escuelas rurales.
- Contactos con otras escuelas y docentes de la zona a fin de producir material didáctico y de construir un ámbito de discusión e intercambio ante problemas y realidades comunes.

AVANCES Y DIFICULTADES:

- La escuela ha dejado de expulsar y de generar fracaso, logrando estimular el compromiso y la participación de alumnos y padres.
- Persisten situaciones a resolver en relación a la normativa y la documentación (sobre todo los boletines) dado que esta propuesta de agrupamiento, enseñanza y promoción se implementa en un marco normativo previsto para la escuela graduada.

14 Proyecto: Una oportunidad. Un modelo alternativo de promoción.

INSTITUCIONES: escuelas primarias N° 824, 1254, 1315, 9020. Sección B -
Región VI.

LOCALIDAD: Rosario.

PROVINCIA: Santa Fe.

POBLACIÓN DESTINATARIA:

Alumnos de extra edad con respecto a su grupo áulico de origen, ya sea por repitencia, ausentismo o ingresos tardíos (aproximadamente un 10% de la matrícula institucional).

RESPONSABLES:

- Supervisora de la sección 23.

- Directores de las instituciones: la gestión directiva generará:
 - a. Espacios de transformación, conllevando niveles de participación.
 - b. La rampa de proyección del compromiso de acciones de cada uno.
- Docentes comprometidos, cooperadores, creativos, abiertos, coherentes con la propuesta y con sentido común. Los maestros actúan como facilitadores; guían, orientan y evalúan el aprendizaje.

DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN:

Las escuelas involucradas en este proyecto son instituciones situadas en contextos de pobreza urbana, con todas las connotaciones que ello conlleva.

Las carencias educativas son sólo un aspecto de una realidad más compleja, conformada por un conjunto de necesidades culturales y sociales que caracterizan la marginalidad del sector. Las escuelas se proponen atender a las causas del fracaso escolar derivadas de la Institución Escolar. La mayoría de estos niños no presentan problemas orgánicos, ni retraso mental, ni lesiones cerebrales, sin embargo fracasan. Es que la escuela, al no incorporar en sus prácticas otros modelos socio-culturales, puede constituirse en factor de riesgo para la población carenciada.

Estas escuelas tenían entre su población alumnos mayores que su grupo de origen (potenciales desertores) y altas tasas de repitencia. Procuraron dar respuestas a la situación con esta propuesta.

CARACTERIZACIÓN DEL PROYECTO:

Este proyecto se llevó a cabo mediante la constitución de grupos de trabajos con alumnos de sobre-edad con respecto al grupo áulico de procedencia, sin discriminar el grado al que pertenecían.

Los grupos se organizaron como grado múltiple, a la manera de las escuelas rurales, respetando tres niveles de promoción, correspondientes a los tres ciclos de la EGB.

El multigrado fue sostenido por un aparato didáctico coherente, organizado desde la compacta unidad de la clase en asamblea, hasta el aislamiento del trabajo individual con tarjetas, pasando por una gama incontable de combinaciones de grupos según los intereses, considerando las edades, expectativas y capacidades.

La tarea fue planificada para distintos niveles y en todas las asignaturas, de manera globalizada, y movida por una dinámica de conjunto.

La selección de contenidos en las áreas de Ciencias Sociales y Elementales contempla la edad de los alumnos, es decir, sus saberes previos, más allá del nivel de alfabetización en el que se hallen.

“El niño progresa, no pasa año”, ocupa en cada momento el lugar que corresponde a su estado personal de progreso.

EJES DEL TRABAJO CURRICULAR:

El curriculum se organiza alrededor de los tres Ejes Temáticos que entrelazan los contenidos curriculares con la realidad: Rescate cultural, Educación y trabajo, Organización y promoción comunitaria. Estos tres ejes permiten la intercomunicación de las tres dimensiones del proyecto: social, pedagógica y operativa.

Este curriculum se plasma en una organización de los aprendizajes que contempla un trabajo áulico y un trabajo extra áulico que se complementan y retroalimentan permanentemente, cumpliendo en todos los casos funciones teóricas y prácticas.

El trabajo áulico y extra áulico cuenta con guías de estudio, guiones, rincones o centros de aprendizajes, biblioteca áulica con material de referencia básico y la organización de un gobierno áulico que permite iniciar a los chicos en la vida cívica y democrática, fomentando procesos de toma de decisiones, responsabilidad y generando actitudes de solidaridad, compañerismo y colaboración.

El trabajo extra áulico se organiza en Talleres de acuerdo a la realidad de cada Institución, respetando algunas cuestiones básicas: revalorización de la cultura del trabajo y probabilidades de inserción, potenciación de las tecnologías propias, vinculación con los avances científicos y tecnológicos.

El horario se organiza de acuerdo a la propia dinámica de los grupos y de los alumnos con un tiempo pausado.

RESULTADOS ESPERADOS:

1. Que los alumnos que formen parte de la propuesta alcancen la escolaridad primaria completa.
2. Lograr la retención de esta población escolar, potencialmente desertora.
3. Que puedan incorporar competencias válidas, que les permitan su inserción social y laboral.

4. Mejorar las relaciones personales, instituciones y familiares al comprender y trabajar en torno a la especificidad de las problemáticas de los grupos y/o niños.

5. Generar espacios de trabajo que mejoren la calidad y eficacia de los procesos, y a la vez, la reinserción de estos menores dentro de la escuela.

6. Evitar la repitencia.

15 Proyecto: PROMERE - Programa de Mejoramiento del Rendimiento Escolar

PROGRAMA: PROMERE PROGRAMA DE MEJORAMIENTO DEL RENDIMIENTO ESCOLAR.

INSTITUCIÓN: Dirección de Educación Inicial y Primaria.

PROVINCIA: Mendoza.

1. SITUACIÓN INICIAL:

1.1. Distribución del problema de la repitencia. Año 1992

A) En 1992 la tasa de escolarización de la Provincia de Mendoza era del 96,9 %, es decir, casi la totalidad de los niños de entre cinco y doce años ingresaban a la escuela.

B) El problema que debía resolver la sociedad mendocina y el Estado provincial tenía relación con la repitencia, última barrera de la universalización de la educación básica, según Schiefelbien. En 1991 la tasa de repitencia para el nivel primario oficial era de un 10,16%. Es decir, repitieron 18.953 alumnos sobre un total de 186.381. En 1992 fue el 10,01% equivalente a 18.355 alumnos de un total de 182.603.

Al analizar la distribución por grado, se observó que el más alto porcentaje estaba centrado en el primer ciclo, fundamentalmente en primer grado. En 1991 repitieron primer grado 5.624 alumnos de un total de 26.859 (19,81%).

En 1992 repitieron primer grado 5.368 alumnos de un total de 31.499 (17,04%) Se observó que un tercio de la población repitente en la provincia estaba concentrada en un grado de los que constituyen el primer ciclo, primer grado.

En cuanto a la distribución de la repitencia por ámbitos, se evidenciaba que la misma se concentraba en las zonas urbano-marginales y rurales. En 1991 del total de alumnos repitentes (18.953), el 44,4% (8.416) concurrían a escuelas urbano-marginales y el 32,6 % (6.182) a escuelas rurales.

En 1992 de 18.355 alumnos repitentes 8.007 pertenecían a escuelas urbano-marginales y 5.598 a escuelas rurales.

1.2. Abordaje del problema

La Dirección General de Escuelas en 1992 asume la equidad y la calidad como factores ordenadores de la política educativa y como una de sus principales líneas de acción la implementación de proyectos remediales para prevenir la no promoción y deserción escolar. Teniendo en cuenta este marco y los aspectos cuantitativos ya enunciados la Dirección de Educación Inicial y Primaria diseña e implementa el PROMERE.

2.- OBJETIVOS CENTRALES:

- Garantizar a todos los alumnos el ingreso, permanencia y egreso del sistema y el logro de aprendizajes definidos como básicos, promoviendo un proceso centrado en la igualdad de oportunidades.
- Disminuir la repitencia y la deserción en el nivel primario, especialmente en el primer ciclo.

3. PROCESO METODOLÓGICO:

A partir de la definición de un marco y una organización del sistema educativo la Dirección de Educación Inicial y Primaria definió una metodología que, desarrollando acciones contextualizantes y globalizantes, fue rescatando, difundiendo y profundizando experiencias relevantes. Esto permitió instalar una propuesta de retención en las instituciones.

4. RESULTADOS

A. Cuantitativos

Entre 1991 y 1996, ha disminuido en un 50% el porcentaje de repitencia escolar (del 10,17% al 5,20%) en la totalidad de la provincia de Mendoza. El rendimiento total del primer grado en el mismo período registra una disminución de la repitencia que va de un 19,36% en 1991 al 10,61% en 1996.

B. Cualitativos

En el sistema escolar se ha comprobado que la organización inflexible y dual del trayecto escolar actúa como un factor interno que provoca fracaso escolar y acentúa las desigualdades con las que ingresan los niños a este sistema. Esto ha permitido:

- un fuerte proceso de reflexión sobre los factores internos institucionales que inciden en el fracaso escolar.
- implementar líneas de seguimiento trimestral de los alumnos y la prolongación del período de promoción de quienes no registraban los logros esperables con "libreta abierta".

Se han promovido acuerdos organizacionales y curriculares intrainstitucionales e intraseccionales tendientes a facilitar un proceso continuo de aprendizaje a través de la articulación entre jardín de infantes y primer grado y los distintos grados entre sí.

Se desarrolló, también, un proceso descentralizado de planificación del trabajo de recuperación de los alumnos en situación de riesgo pedagógico a nivel de consejos de Supervisores, de Directores y Maestros recuperadores, permitiendo la implementación de modelos diferenciados según las necesidades de las distintas comunidades. Ello ha generado:

- Equipos regionales, seccionales de recuperación.
- Capacitación permanente de docentes referentes de los distintos Ciclos, del Nivel Inicial y de materias especiales a cargo de docentes recuperadores, de profesionales de DOAP y docentes de Educación Especial.
- Redefinición y afirmación del rol de docente recuperador como coordinador institucional y especialista en lo referido a estrategias áulicas dirigidas a atender la diversidad.

Se han establecido en conjunto con los Municipios y otros organismos acciones que, desarrolladas en el marco del Proyecto de Recuperación, han posibilitado generar nuevas alternativas de intervención pedagógica (voluntariado)

- Auxiliar docente o pareja pedagógica.
- Docente recuperador extraescolar pero con coordinación directa con la institución.
- Docente recuperador en la institución a contraturno.

Se han profundizado los diagnósticos regionales, seccionales e institucionales en el marco de los Planes de Coordinación Seccional.

Se han implementado proyectos alternativos focalizando dificultades puntuales (extraedad, inasistencia reiterada, violencia).

A partir de 1993 se articulan las diversas acciones con las de los Proyectos del **Plan Social Educativo**. En 1995 las acciones se fortalecen con la iniciación de la aplicación de la Ley Federal de Educación.

A partir de 1996 se reorientan las líneas del PROMERE en el marco de la aplicación de la Ley compatibilizando el proceso de desarrollo curricular con las políticas compensatorias.

APORTES PARA EL ANÁLISIS DEL TEMA

Las páginas que siguen contienen aportes para el análisis del tema de este número. Se trata de las siguientes propuestas:

► **1. Conclusiones del Encuentro sobre Retención:** se transcriben las conclusiones elaboradas por las tres comisiones en que se organizaron los participantes del Encuentro realizado en Buenos Aires el 18 y 29 de abril de 1997: maestros y profesores, directores de escuela, supervisores. También se sistematizan los ejes de trabajo que surgieron del intercambio y las conclusiones del Encuentro.

► **2. Reflexiones y aportes realizados en el Encuentro sobre Retención por el Lic. Daniel Filmus:** este *Aporte* se ha elaborado sobre la base de la intervención del Lic. Daniel Filmus, especialista en el campo educativo, en el Encuentro sobre Retención que constituye el eje de este número de *Ida y Vuelta*.

► **3. La permanencia de los alumnos en el sistema educativo: rendimiento del sistema, repetición y abandono,** elaborado por la Lic. Marta Peraud, del Equipo de Retención del **Plan Social Educativo**. Este aporte es una versión revisada y condensada de un material estadístico que se entregó a los asistentes al **Encuentro de Retención**, que se ofrece a todas las escuelas de **Plan Social Educativo** del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en la expectativa de que les sea de utilidad para su propio trabajo de análisis del tema de la retención escolar.

► **4. La carta de Pedrito:** en el marco del PROMERE (Programa de Mejoramiento del Rendimiento Escolar), la Dirección de Educación Inicial y Primaria de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Mendoza envió a las escuelas este material, con el propósito de abrir un espacio de reflexión sobre la problemática de la repitencia y el fracaso escolar. Con el mismo fin se lo incluye en este número de *Ida y Vuelta* para todas las escuelas de **Plan Social Educativo** del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

► **5. La resignificación de la normativa en el marco de acciones sobre retención. Normativa sobre evaluación: análisis de casos.** En este material se analiza la incidencia de la normativa en la generación de condiciones que favorezcan la permanencia de los alumnos en el sistema educativo y la terminación de los estudios en los tiempos previstos. Se acompaña el análisis con ejemplificaciones tomadas de la normativa sobre evaluación y promoción de diversas jurisdicciones.



► **6. El fracaso escolar no es una fatalidad:** fragmento del libro homónimo del C.R.E.S.A.S., el Centro de Investigación de la Educación Especial y de la Adaptación Escolar, que forma parte del Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) de Francia, de donde extraemos reflexiones en torno a las explicaciones corrientes sobre las causas del fracaso escolar y algunas conclusiones basadas en experiencias e investigaciones desarrolladas en escuelas concretas.

► **7. Escuela y subjetividad:** es un análisis del artículo "Escuela y subjetividad" de Fernando Álvarez Uría, sobre la novela póstuma del escritor Albert Camus, "El último hombre", novela que proporciona ricos elementos de reflexión sobre las funciones sociales de la escuela y sobre las posibles alternativas a los mecanismos de relegación de los alumnos provenientes de los sectores populares.

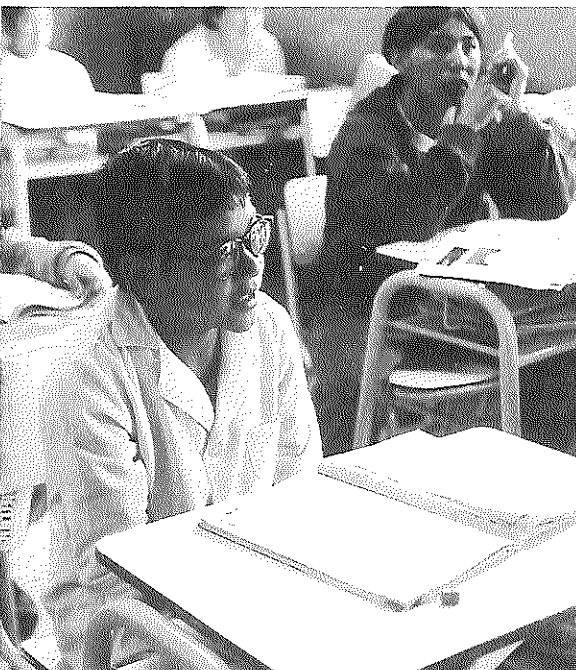
CONCLUSIONES DEL ENCUENTRO SOBRE RETENCIÓN

*El 28 y 29 de abril de 1997 se realizó en Buenos Aires un **Encuentro sobre Retención** en el marco del Programa I, Mejor Educación para Todos, organizado por la Coordinación Nacional del **Plan Social Educativo** del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Participaron maestros, profesores, directores, supervisores y otros actores de distintos niveles y jurisdicciones del sistema educativo argentino. Presentamos aquí las conclusiones elaboradas en el **Encuentro**, centradas en los problemas detectados, las estrategias implementadas y, sobre todo, las propuestas para sistematizar y difundir la tarea dirigida a mejorar los índices de retención escolar.*

PRESENTACIÓN

Las elaboraciones de las diversas comisiones organizadas durante el **Encuentro sobre Retención** recogen los aspectos más relevantes del trabajo dirigido hacia la retención que realizan las escuelas representadas en el mismo. Se señalan los principales aportes en términos de preocupaciones comunes, estrategias coincidentes y recomendaciones o demandas.

Dado que las conclusiones se sustentan en los logros obtenidos por proyectos en curso, estimamos que las mismas pueden sugerir ideas y caminos alternativos tanto a las escuelas que están desarrollando un trabajo centrado en el problema de la retención, como a aquéllas que se planteen abordarlo en el futuro.



Cada grupo trabajó centrándose en su rol: maestros o profesores, directores de escuela, supervisores. Por lo tanto, las conclusiones se refieren a las particulares posibilidades de acción que dichos roles permiten y demandan en la tarea cotidiana a nivel de supervisión, de dirección y de aula.¹

Finalmente, presentamos una lista sintética de temas o puntos claves que surgen de todos estos aportes. Ellos constituyen aspectos centrales a retomar en el trabajo dirigido a mejorar los niveles de retención, el rendimiento escolar de los alumnos en situación de riesgo, y la calidad de la educación en las escuelas que atienden a poblaciones carenciadas.

Destacamos el rol orientador de la elaboración siguiente, que no pretende proponer “recetas” listas para aplicar o traspolaciones descontextualizadas que asocien mecánicamente problemas y soluciones, lo cual significaría simplificar o esquematizar un problema complejo.

PRINCIPALES CONCLUSIONES

Conclusiones del grupo integrado por Supervisores:

- Procurar y producir datos e información que permitan analizar la realidad y elaborar proyectos tendientes a transformar las situaciones problemáticas, considerando la heterogeneidad social, cultural y pedagógica.
- Disponer de encuadres teóricos apropiados

1. Tal como podrá advertirse, en las conclusiones de los diversos grupos de trabajo aparecen reiteraciones de inquietudes y propuestas. Hemos preferido incluirlas no sólo por respetar la lógica de cada una de las elaboraciones, sino también porque ellas expresan coincidencias significativas entre supervisores, directores y docentes.

dos para orientar, desde la supervisión, el trabajo escolar en torno a la retención, de modo que cada institución pueda tomar y recrear lo que considere pertinente para su realidad.

- Encarar y estimular el trabajo hacia la retención a partir de las fortalezas institucionales, descubriendo y potenciando las capacidades de directivos, docentes y alumnos.

- Dado que la retención y la recuperación de los alumnos en situación de riesgo pedagógico es responsabilidad de toda la institución, es fundamental propiciar proyectos institucionales que se aboquen a la problemática facilitando la participación de todos los actores del proceso educativo.

- Actuar como generador y analista de redes realizando seguimiento, apoyo, evaluación y articulación de acciones en curso y focalizando la tarea en las escuelas que manifiesten mayores dificultades.

- Propiciar estrategias permanentes de capacitación y perfeccionamiento que permitan articular los aportes teóricos y los saberes del docente provenientes de su práctica cotidiana.

- Tener pleno conocimiento de la normativa vigente a fin de articular su cumplimiento y/o adaptación a las realidades particulares, fortaleciendo, al mismo tiempo, la capacidad propositiva del supervisor.

- Lograr espacios de encuentro e intercambio sistemático entre supervisores que faciliten el enriquecimiento colectivo y la coordinación de acciones.

Conclusiones del grupo integrado por Personal Directivo:

• La desocupación, las migraciones y la discriminación son realidades comunes y recurrentes que caracterizan el contexto socio-económico de las poblaciones atendidas por estas instituciones. En la escuela, y como consecuencias de dichos problemas, aparecen la repitencia, la sobreedad, el bajo nivel de autoestima de padres, alumnos y docentes, y la deserción.

• Es necesario abordar estas cuestiones de manera colectiva, procurando el involucramiento del equipo docente en su conjunto en la elaboración y ejecución de proyectos referidos a la retención.

• En este marco, como primer paso del trabajo, se destaca la importancia de la toma de conciencia con respecto a que existe un problema cuya solución demanda la elaboración de estrategias específicas.

• La realización de investigaciones y diagnósticos que incluyan el análisis de datos estadísticos (a nivel provincial, regional, departamental e institucional) permite definir, conocer y comprender cabalmente el problema que se pretende abordar.

• Propiciar y sustentar desde el personal directivo la realización de estos proyectos requiere de parte del mismo una actitud y una práctica de gestión permanente de la escuela, hacia adentro y hacia afuera. Tanto el manejo del tiempo y del espacio, del clima institucional y de la participación, como la relación con los padres y la comunidad en su conjunto, son preocupaciones y responsabilidades ineludibles e indispensables para encarar un trabajo hacia la retención.

• En esta dirección se plantea la apertura y la relación con la comunidad, que demanda la capacidad de gestionar la articulación

con instituciones, organismos y empresas locales a fin de llevar a cabo acciones conjuntas o lograr determinados servicios para la población escolar.

• Cada realidad, y dentro de ella cada problema, requiere acciones y estrategias específicas. No obstante, de acuerdo a las experiencias exitosas en curso, es posible señalar la pertinencia de determinadas estrategias para encarar determinados problemas. A saber:

DESOCUPACIÓN Y DISCRIMINACIÓN:

- Pasantías laborales; trabajo articulado con empresas e instituciones de la localidad.
- Constitución de cooperativas escolares dedicadas a la producción y comercialización de productos.
- Inclusión de alumnos en calidad de becarios para la realización de tareas determinadas dentro de proyectos institucionales que contemplan esta posibilidad.

REPITENCIA Y ABANDONO:

Estrategias tendientes a mejorar y/o recuperar los aprendizajes de los alumnos con mayores dificultades:

- Escuelas de verano; apoyo para la preparación de exámenes.
- Trabajo en "Pareja Pedagógica"; seguimiento y recuperación focalizada a partir del trabajo conjunto entre maestro de grado y otro docente con preparación y funciones específicas para esta tarea ("maestro recuperador", de "educación especial", etc.).
- Talleres de técnicas de aprendizaje; en general se llevan a cabo en horario extraescolar.

SOBREEDAD:

- Multigrados.
- Escuela no graduada.

DISCRIMINACIÓN Y BAJO NIVEL DE AUTOESTIMA:

Estrategias tendientes a revalorizar la riqueza del propio contexto y, complementariamente, ampliarlo conociendo otras realidades y lugares.

- Viajes, excursiones y salidas (sobre todo en escuelas rurales y urbano- marginales).
- Trabajos en torno a tradiciones culturales y productos regionales. Acceso a centros culturales y recreativos de la zona.
- La relación con la comunidad, y especialmente el vínculo con la familia, ocupa un lugar relevante en el abordaje del problema fracaso/ retención.

En este marco aparecen diversas propuestas que tienen a los padres y/o madres como destinatarios o protagonistas. Estas actividades facilitan el acercamiento escuela/ familia estimulando y canalizando inquietudes propias, ofreciendo capacitación específica, etc.. De esta manera, la escuela se constituye en articuladora de demandas y dinamizadora de la comunidad, al tiempo que potencia la necesaria participación y el compromiso de la familia en el proceso educati-

vo de los niños. En esta dirección se orientan estrategias tales como:

- Talleres productivos.
- Charlas para padres sobre temas específicos.
- Talleres de capacitación laboral.
- Bachillerato libre asistido para padres.
- Participación de los padres en la actividad del aula a través de la enseñanza de temas o actividades que son de su dominio (carpintería, electricidad, etc.).
- Elaboración del proyecto institucional, o de determinados componentes del mismo, en conjunto con los padres.
- El vínculo con los padres, en lo referido al rendimiento escolar de sus hijos, aparece fuertemente condicionado por una característica recurrente: el maltrato y el castigo hacia los niños que tienen dificultades, y consecuentemente el temor de los alumnos que advierten su propio fracaso. Frente a ello, es importante centrar las reuniones o



los informes en los procesos y progresos de los niños y no sólo en las dificultades, en la necesidad de ayuda y las estrategias que se están implementando, destacando sus logros y sus posibilidades.

En este contexto se destaca la importancia y la utilidad de las clases abiertas -de aula o gabinete-, y el trabajo con los padres dirigido a favorecer su participación en el aprendizaje de sus hijos, orientándolos para el seguimiento y el apoyo de la escolaridad de los mismos (formas e instrumentos para ayudar o controlar la tarea hogareña, para comprender las observaciones del docente, para estimular a los niños, etc.).

- El desarrollo de proyectos que consideren tal cantidad y variedad de problemas y estrategias requiere acciones de capacitación y perfeccionamiento acordes a dicha complejidad. En este sentido, aparece como estrategia común la implementación de espacios de reflexión y la capacitación autogestionada, en las cuales el personal directivo cumple un rol importante en cuanto a estímulo y orientación.

- Una serie de sugerencias y demandas surgen del intercambio de experiencias en torno a los proyectos en curso dirigidos a mejorar la retención. Ellas retoman cuestiones que con frecuencia entorpecen el desarrollo del trabajo y que, encaradas de otro modo, podrían facilitar o potenciarlo. A saber:

- La importancia de que las reuniones de trabajo y de capacitación se realicen dentro del horario escolar, y de que aquéllas que se realicen fuera de dicho horario sean pagas.

- La necesidad de asesoramiento y capacitación específica para la tarea educativa en zonas rurales o urbanomarginales.

- La necesidad de que la normativa contemple el problema de la estabilidad docente a fin de evitar los cambios permanentes y/o imprevistos.

CONCLUSIONES DEL GRUPO INTEGRADO POR MAESTROS, PROFESORES Y MAESTROS RECUPERADORES:

Aspectos institucionales:

En la elaboración y ejecución de proyectos institucionales referidos a la problemática de la retención resulta imprescindible avanzar a partir de acuerdos previos asumidos como responsabilidad colectiva. Se destaca la necesidad de calificar los espacios de reflexión a partir del tratamiento de temas relevantes y significativos para la tarea.

Procurar una verdadera articulación entre grados, ciclos y niveles a fin de afianzar y dar continuidad a los logros sin causar interrupciones en los procesos, o cambios abruptos en enfoques y modalidades de trabajo que resultan exitosas.

Estrategias de trabajo con y hacia los alumnos:

En cuanto a la enseñanza, se destaca que algunos principios didácticos adquieren particular importancia para el trabajo en contextos desfavorecidos; a saber:

- Selección y priorización de contenidos considerando la heterogeneidad de la población atendida.

- Indagación y consideración de los saberes previos.

- Contextualización de contenidos y temas en el marco de la realidad de los alumnos y la comunidad.

- Articulación de los mismos en un proyecto global (de grupo, aula o institución) que los contenga y les otorgue sentido.

Elaborar y aplicar criterios y estrategias de seguimiento, evaluación y promoción de los alumnos que resulten claros para todos los involucrados, pertinentes para la realidad y

potenciadores de la recuperación y la retención. Al respecto se destacan las experiencias centradas en las siguientes estrategias:

- Libreta abierta/promoción diferida.
- Exámenes complementarios a mitad de año.

Un elemento importante en el desarrollo de proyectos para mejorar la retención es la apropiación del espacio institucional por parte de los alumnos. Estimular la familiaridad respecto a la escuela, y el placer de ir y permanecer en ella, supone un trabajo especialmente dirigido a esos propósitos.

Generar modalidades y estructuras de funcionamiento grupal que estimulen y faciliten la participación de los alumnos en el proceso educativo y la vida institucional; por ejemplo: consejos de grado, cooperativas escolares, consejo de estudiantes, etc..

Frente a la problemática común de las dificultades de relación entre pares (alumnos) y con los adultos, las frecuentes situaciones de violencia, etc., resultan significativas las estrategias centradas en el trabajo grupal a nivel del aula, con proyecciones hacia la institución y la comunidad. En este sentido se destacan:

- La elaboración colectiva de normas.
- La realización de jornadas de convivencia.
- La organización y distribución de tareas.
- El trabajo solidario dentro y fuera de la escuela.
- La reflexión y evaluación sistemática y conjunta, que permita apreciar logros, desajustes, nuevas necesidades.

La relación escuela/familia:

Considerar que los referentes válidos de los alumnos en cuanto a contención, con-

vivencia, seguimiento, etc., no siempre son los padres, y actuar en consecuencia:

- Tener una actitud y una práctica de apertura permanente, que favorezca el acercamiento y el vínculo de los padres o referentes con la escuela a fin de involucrarlos en el proceso educativo de los niños.

- Implementar formas diversas para la convocatoria de modo que ésta no quede exclusivamente en manos de los docentes; implicar en ello a los propios padres y a los alumnos suele enriquecer el proceso, genera mayor compromiso y garantiza más asistencia.

- Procurar que las reuniones, los contactos, etc., no se centren exclusivamente en informes de rendimiento o en la entrega de boletines, sino priorizar el intercambio y el involucramiento colectivo de padres y docentes en el seguimiento y el apoyo del aprendizaje de los niños.

- Incluir en el proyecto institucional el análisis de la necesidad, la posibilidad y la pertinencia de realizar visitas domiciliarias como estrategia para acercar la escuela a la familia y viceversa.

EJES DE TRABAJO QUE SURGEN DEL INTERCAMBIO Y LAS CONCLUSIONES DEL ENCUENTRO

- ☞ La necesidad de construir marcos conceptuales claros y compartidos.

- ☞ El concepto de recuperación.

- ☞ La importancia del punto de partida para la elaboración y ejecución de proyectos: el reconocimiento de la existencia del problema del riesgo pedagógico y el fracaso esco-

lar de los alumnos (en la provincia, la región, el distrito, la escuela).

☞ El abordaje del problema en las dimensiones cualitativa y cuantitativa; el manejo de datos estadísticos macro educativos y a nivel de la propia escuela.

☞ La cantidad y variedad de estrategias que requiere y admite el propósito de la retención. Muchas alternativas posibles frente a un mismo problema; propuestas similares para realidades diversas.

☞ La necesidad de focalizar las acciones en los problemas que se detecten como más significativos (ingreso tardío, repitencia, sobreedad, etc.), y en los niveles, escuelas, ciclos, grados, etc., en los cuales la problemática se presenta de manera más acuciante.

☞ El involucramiento de los diversos sectores de la comunidad educativa y en especial del equipo docente en la elaboración y ejecución de los proyectos focalizados.

☞ La importancia de la “pareja pedagógica” como modalidad de trabajo estable e institucionalizada, sustentada en la existencia de cargos y designaciones específicas y/o en la tarea conjunta entre docentes.

☞ La implementación de grados paralelos y/o diversas formas e instancias de trabajo y de organización grupal; la posibilidad y la pertinencia de la ruptura de la estructura de grados por edad.

☞ La normativa; necesidad y posibilidad de adaptación, aplicación flexible, reformulación, etc..

☞ La realidad de las escuelas rurales y urbano-marginales; lo común y lo diferente.



☞ La importancia del trabajo con los padres, encuadres y estrategias.

☞ La particular situación que se presenta en los contextos más carenciados, donde los roles parentales frecuentemente son ejercidos por sustitutos (hermanos mayores, tíos, otras personas a cargo, etc.). Consideración de estos referentes válidos para el seguimiento y el apoyo de los niños.

☞ El problema del bajo nivel de autoestima de padres, alumnos y docentes como situación recurrente y condicionante de la tarea escolar.

☞ El vínculo escuela/ comunidad; cantidad y variedad de estrategias para encarar el trabajo de la escuela hacia afuera y para estimular la participación y la colaboración de la comunidad hacia la escuela.

REFLEXIONES Y APOR- TES REALIZADOS EN EL ENCUENTRO SOBRE RETENCIÓN POR EL LIC. DANIEL FILMUS

• El contenido y el significado de los términos que manejamos en esta problemática merecen una reflexión que permita revisar preconceptos y representaciones que, desde el uso habitual y el sentido común, pueden “teñir” nuestra mirada y las intervenciones concretas en la realidad.

Esto es lo que ocurre con los niños y jóvenes que abandonan la escuela contra su propia voluntad, por razones socio-económicas y culturales. A partir de ese momento, para las estadísticas estos niños y jóvenes pasan a llamarse desertores.

El término desertor me resulta injusto. Miro el diccionario y se confirma la sensación. Leo, “desertar: abandonar el soldado sus banderas; el soldado que deserta es un traidor / pasarse al enemigo / abandonar la sociedad que uno frecuentaba”. Los sinónimos, según la misma fuente, son: “apóstata, renegado, hereje ...”.

¿Cómo es que quien resulta excluido y es víctima de un proceso de marginación se convierte en culpable? Seguramente no se trata sólo de una cuestión lingüística. Es posible proponer que es el reflejo del papel contradictorio que la sociedad le impone a la educación en la actual coyuntura. **La escuela ha pasado a ser la principal institución pública que pretende incluir a aquellos grupos sociales que la sociedad intenta por otros medios excluir.** Los mecanismos tradicionalmente integradores como el trabajo, los beneficios sociales, las organizaciones gremiales, etc. en muchas ocasiones

ya no alcanzan a los sectores más carenciados de la sociedad.

Esta contradicción respecto del papel de la escuela se disimula descargando sobre las espaldas de los actores individuales las culpas respecto de los procesos que el propio Estado y la sociedad no pueden resolver.

- Sobre las espaldas de los alumnos que son excluidos, considerándolos desertores.

- Sobre las espaldas de los maestros cuando por ejemplo se enfrentan a la disyuntiva de qué hacer ante un alumno que no aprendió lo suficiente: ¿lo deja pasar igual, aunque sepa poco y entonces fracasará el próximo año, o lo hace repetir y quizás abandona la escuela?.

- Sobre las espaldas de los padres, cuando a pesar de la alarmante correlación entre exclusión escolar y pobreza siguen contestando que su hijo abandonó la escuela “porque no le daba la cabeza”, “prefiere estar en la calle”, “no nació para estudiar”.

- Sobre la propia institución educativa cuando debe educar en la solidaridad en el marco de una sociedad que distribuye los bienes materiales y culturales únicamente de acuerdo a la posición que se tenga frente al mercado; o cuando debe formar en los valores del trabajo mientras que muchos alumnos ven que sus padres no logran acceder al empleo.

El objetivo no es plantear que los actores educativos están “libres de culpas”. Existe allí un conjunto de transformaciones que es necesario realizar para que las escuelas puedan integrar a estos grupos. El sentido es plantear que el problema de la exclusión educativa de los niños y jóvenes de los sectores más carenciados no puede ser abordado únicamente como una cuestión escolar. Los enormes esfuerzos que se hacen desde el sistema educativo deben ser complementados con verdaderas redes de contención social donde el Estado, en sus diversas áreas

y ámbitos, las organizaciones de la comunidad, las cooperadoras, etc., se integran a nivel local para elaborar estrategias socio-culturales y educativas de prevención de la exclusión y de reincorporación de los marginados del sistema.

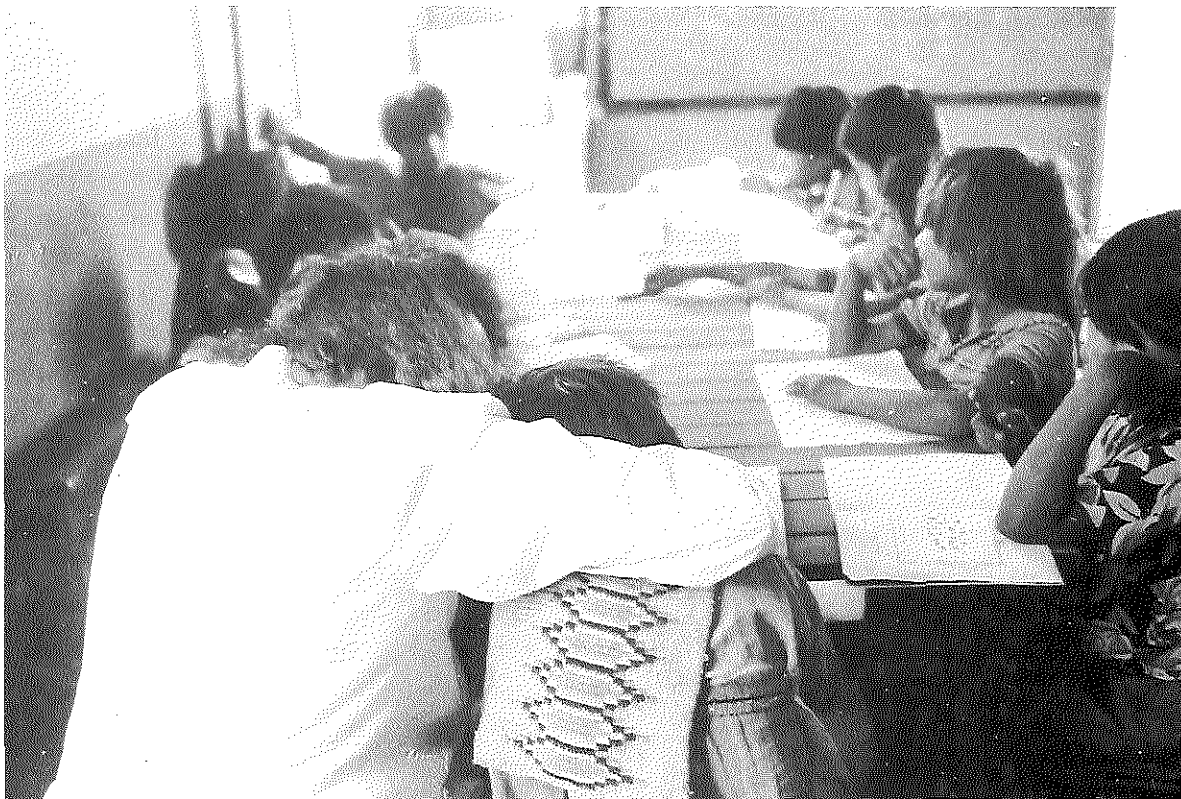
En su libro *El horror económico*, Viviane Forrester nos habla de países mucho más desarrollados económicamente que el nuestro en los cuales los jóvenes de los sectores marginales sí comienzan a desertar voluntariamente de las escuelas. Lo hacen porque la vida cotidiana les muestra que el mundo del salario, del trabajo y el premio al mérito y al esfuerzo que allí se promete, ya no existe para ellos. En estas situaciones la reinserción parece muy difícil.

Es posible sustentar que en nuestro caso, la tradición escolar y la historia de la movilidad social ascendente que posibilitó la escuela, todavía están vigentes en el imaginario social, y que la mayor parte de quie-

nes quedan marginados del sistema lo hacen por carecer de otra alternativa. La posibilidad de integración en esta situación, depende más de que sean el Estado y la sociedad quienes no **deserten** de su tarea educadora. Si lo hacen, sí podríamos referirnos al término **deserción** en el estricto sentido que plantea el diccionario: estarían traicionando su ideal de justicia e igualdad.

- En este camino, es necesario enfatizar la centralidad del conocimiento. Procurar retener no implica solamente la meta de que los alumnos permanezcan en las aulas, sino también el desafío de jerarquizar la experiencia escolar mejorando la calidad de la enseñanza y los resultados de aprendizaje.

- El trabajo sistemático hacia la retención, en la medida en que se expresa en la ejecución de proyectos a nivel del aula y de la escuela, se vincula con el problema de la auto-



nomía de las instituciones, lo cual remite a la trama de reglamentaciones y controles que regula la tarea y las relaciones entre las diversas instancias del sistema.

La lógica burocrática que caracteriza nuestro Sistema Educativo se expresa en el hecho de que la escuela y los maestros deben dar cuenta de qué, cómo y cuándo hacen, pero no deben responder, en cambio, por los resultados del trabajo.

En este contexto, importantes experiencias innovadoras se realizan “en negro”, es decir: al margen de las directivas, las comunicaciones o la normativa oficial. Esta dinámica impide conocer, difundir, evaluar, contrastar, generalizar, etc., iniciativas y resultados, lo cual permitiría potenciar los logros propios y fortalecer el intercambio entre docentes y establecimientos.

“Blanquear” lo que las escuelas hacen en negro, apoyar las experiencias, orientarlas, integrarlas, mejorarlas, capacitar; ese debería ser el camino de las gestiones comprometidas con la transformación real de la escuela.

- Un problema central y clásico en la educación de nuestro país es el “recorrido” que hacen los docentes desde los inicios de su carrera. Es sabido que los maestros nuevos - es decir los que menos saben, los que tienen menos experiencia -, se incorporan al sistema trabajando en las zonas más marginales y en los primeros grados; o sea: asumiendo la tarea más difícil. Luego, conforme va aprendiendo y aumentando puntaje, se van “acercando a su casa”.

Esta situación recurrente define un circuito perverso en virtud del cual el sistema ofrece menos a los que más necesitan; y la rotación de personal es mayor en las escuelas que requieren más atención y continuidad en la gestión.

- El esfuerzo por retener en la escuela a los

alumnos provenientes de sectores postergados implica el trabajo cotidiano de acercamiento e investigación del entorno a fin de considerar el contexto, incorporar a la familia, la cultura del lugar, sus costumbres y expresiones propias, etc..

Señalamos aquí una premisa que es al mismo tiempo una precaución a tener en cuenta: cuando encaramos la relación con la comunidad a partir de conocer y valorar sus características, sus necesidades y sus problemas, debemos estar alertas frente al riesgo de reciclar los círculos de pobreza.

En este sentido, destacamos que el propósito de las acciones desde la escuela es contribuir a generar las condiciones para que la población, lejos de mantener o perpetuar su contexto y su situación de desventaja, pueda superar la marginalidad y la pobreza.

- La autonomía que propiciamos, y que resulta indispensable para favorecer la retención, no significa ausencia de obligaciones o restricciones externas sino independencia en la autorregulación y responsabilidad por los resultados. Todos los problemas, los criterios y las recomendaciones enunciados demandan mayores niveles de responsabilidad, decisiones autónomas, elaboración de estrategias apropiadas a la población y las realidades particulares, espacios de discusión entre docentes, circuitos de intercambio entre instituciones, etc., lo cual remite a una cuestión fundamental: la ubicación del docente como trabajador profesional de la educación y, consecuentemente, el tratamiento que recibe en cuanto a salario, capacitación, evaluaciones, etc..

Por ello es un gran desafío para la sociedad y para el sistema superar la contradicción que implica demandar profesionalismo mientras se mantienen condiciones de trabajo no profesionales.

LA PERMANENCIA DE LOS ALUMNOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO: RENDIMIENTO DEL SISTEMA, REPETICIÓN Y ABANDONO

Lic. Marta Peraud

*Equipo de Retención/ Sector Pedagógico
Plan Social Educativo*

Este Aporte es una versión revisada y condensada de un material estadístico que se entregó a los asistentes al Encuentro de Retención como parte de la información y bibliografía que se consideró relevante para abordar la temática del fracaso escolar y las estrategias de retención. Lo ofrecemos a todas las escuelas de Plan Social Educativo en la expectativa de que les sea de utilidad para su propio trabajo de análisis del tema. Al final del Aporte se incluyen sugerencias sobre el uso que las instituciones educativas pueden dar a la información estadística en la construcción de cuadros diagnósticos de su propia situación en torno al problema.

INTRODUCCIÓN

Cualquier proyecto de mejoramiento de la retención que se encare conlleva la realización de diversas tareas:

- un diagnóstico del cual se desprendan hipótesis que fundamenten las actividades que se decide llevar a cabo;
- la formulación de metas cuantitativas deseables y factibles;
- la elaboración de indicadores o la utilización de los existentes -porcentaje de repiten-

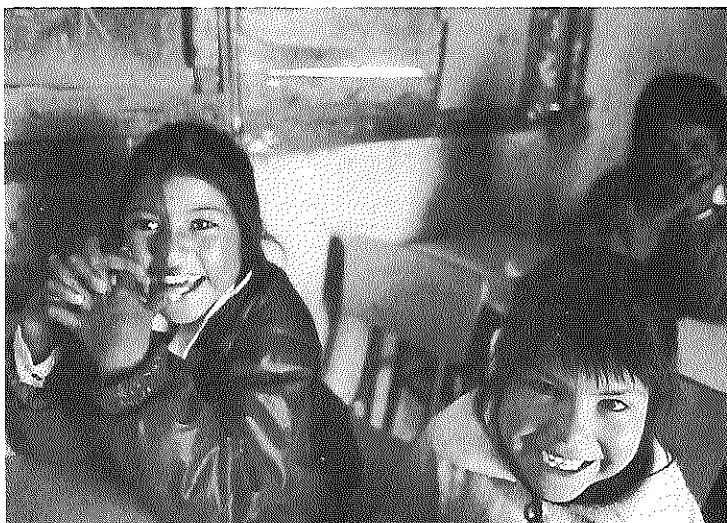
cia, distribución de la matrícula en grados/años, etc.- para la evaluación tanto de la situación de partida, cuanto del proceso en distintos momentos del proyecto, sea para su ajuste, corrección o bien profundización de las actividades;

- culminando con la evaluación de resultados.

En síntesis: cumplir todas las etapas necesarias de una efectiva planificación.

Cuando nos referimos a la etapa del diagnóstico, las tareas se orientan a llevar a un primer plano un conjunto de elementos que permitan describir nuestra realidad y de alguna manera explicar y predecir consecuencias de los problemas a resolver. Ésta es hoy en muchos ámbitos una tarea pendiente, a pesar de reconocerse su importancia para la gestión de los distintos estamentos y para la toma de decisiones.

La necesidad y el deseo de influir en la realidad tienen como precondition el conocimiento de esa realidad. No es cualquier conocimiento, no es el sentido común, no se constituye con información aislada.



La pregunta a formularse es: ¿cómo conocemos un hecho, cómo le damos entidad?

Por un lado se apela a lo que un fenómeno tiene de particular y único en sí mismo, y que en general se resume en su definición, la combinación de cualidades o características que distinguen o sirven para describir una clase particular de hechos.

Esta definición nos lleva al concepto de clasificación, proceso que se cumple teniendo en cuenta similitudes y diferencias de los hechos. Los elementos manifiestos de los fenómenos se organizan y clasifican según lo que tengan en común o diferente entre ellos. Las características de grande, pequeño, alto, bajo, abundante o insuficiente se definen en relación a otro.

¿Por qué estas consideraciones acerca de la observación, la clasificación, la comparación con otros sucesos, que constituyen etapas propias de un proceso investigativo en sentido amplio?

Porque en la caracterización del rendimiento del sistema educativo de nuestro país se utilizará la clasificación y la comparación en el interior de las regiones y jurisdicciones provinciales y también fronteras afuera.

A continuación se expone una serie de estadísticas destinadas a ilustrar la realidad de nuestro país, centradas fundamentalmente en tres temas: la repitencia, la sobreedad y la estimación del abandono a través de la distribución de la matrícula por grado. A la vez, se ofrece un análisis relativamente pormenorizado de la serie de tablas estadísticas, que abarcan información nacional, jurisdiccional y comparada con otros países.

Creemos conveniente dar en primer lugar un marco general, para después concentrarnos en las particularidades propias. Es decir, ubicar a nuestro país en el contexto internacional y luego avanzar fronteras adentro, para conocer la situación en nuestro país, en el interior de las jurisdicciones, en los departamentos provinciales.

La comparación con otros países, ya sea en el plano educativo como en cualquier otro campo, sirve para conocer dentro de un *continuum*, cuyos extremos se definen por las variables del desarrollo-subdesarrollo, la posición que ocupa el país, en el supuesto, en general certero, que los países más desarrollados muestran los mejores parámetros educativos.

Esta aseveración en líneas generales se cumple también en el interior del país. Como veremos más adelante, se polarizan las regiones, según se trate de zonas con distinto desarrollo social y económico.

UBICACIÓN DE NUESTRO PAÍS EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL

A los efectos de comparación con otros países se toman dos indicadores: porcentaje de repitentes en el nivel primario/ primer grado, y la distribución de la matrícula escolar en el mismo nivel, que refleja la regularidad en la promoción, el desgranamiento y una estimación de deserción.

Se seleccionaron países de América y Europa, contando con datos nacionales del Censo de Docentes y Establecimientos Educativos de 1994 y, para los datos de países extranjeros, del Anuario Estadístico de UNESCO de 1995.

CUADRO 1

PORCENTAJE DE REPITENTES POR GRADO/AÑO DE ESTUDIO
NIVEL PRIMARIO (EN VALORES RELATIVOS)
ARGENTINA Y PAÍSES DE AMÉRICA Y EUROPA

PAIS	AÑO	TOTAL									
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
AMÉRICA											
Argentina*	1994	7	12	10	7	6	5	4	1		
Costa Rica	1993	8	17	8	6	6	5	1			
Cuba	1993	3	0	9	0	5	3	1			
México	1993	7	13	9	8	6	4	1			
Bolivia	1990	3	3	3	3	3	3	4	4	4	
Brasil	1992	17	24	20	15	11	20	16	13	9	
Colombia	1993	7	11	8	6	5	3				
Perú	1985	14	21	13	12	13	11	8			
Paraguay	1993	8	12	12	9	7	4	1			
Uruguay	1993	10	19	11	8	8	6	3			
Venezuela	1992	11	18	13	11	10	7	3	15	11	10
EUROPA											
Francia	1991	4	6	5	4	3	3	3			
Alemania	1991	2	2	2	1	1					
España	1989	4	1	6	1	1	8				
Suiza	1993	2	2	2	2	2	2	1			
Italia	1991	1	1	1	1	0	1				

Fuente: Anuario Estadístico de UNESCO 1995.

* Corresponde a nivel primario estatal

Los datos del **Cuadro 1** muestran que nuestro país, entre los países seleccionados de América, tiene la menor proporción de repitentes (valores totales entre 7 y 8%), compartiendo este lugar con Colombia, Paraguay y Costa Rica. En una posición similar se encuentra México, país de grandes contrastes. En relación a las naciones europeas, nuestro país registra una muy apreciable distancia.

En el **Cuadro 2** se registra información sobre la distribución de matrícula por grados. Este indicador complementa información sobre el rendimiento del sistema, y en general se lo utiliza para estimar la proporción y concentración de repitentes.

En una primera lectura puede interpretarse que una baja proporción en el último tramo escolar significa una pérdida de matrícula importante, producida en algún momento del tránsito del alumno por el sistema, así como elevados valores de matrícula en algún o algunos grados nos informan la presencia de repitentes.

De acuerdo al cuadro se aprecia que en América, con excepción de Estados Unidos y Cuba, todos los países sufren la merma de matrícula a medida que se avanza en los grados o años. Vemos que países como Perú, Bolivia, Brasil, Costa Rica, Colombia y Paraguay, con serias restricciones en las condiciones materiales de vida de su población,

CUADRO 2

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA MATRÍCULA ESCOLAR POR AÑO/GRADO DE ESTUDIO
NIVEL PRIMARIO (EN VALORES RELATIVOS)
ARGENTINA Y PAÍSES DE AMÉRICA Y EUROPA

PAIS	AÑO	TOTAL	GRADOS / AÑOS DE ESTUDIO									
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	
AMÉRICA												
Argentina*	1994	100	17	16	15	14	14	13	12			
Perú	1993	100	25	19	17	15	13	11				
Costa Rica	1993	100	22	19	17	15	14	13				
Cuba	1993	100	18	18	18	16	16	15				
México	1993	100	19	19	17	16	15	14				
Bolivia	1990	100	20	17	15	13	11	9	8	6		
Brasil	1992	100	21	16	15	13	13	10	7	6		
Colombia	1993	100	30	19	19	17	15					
Chile	1993	100	14	12	13	13	13	13	12	10		
Paraguay	1993	100	24	19	18	15	13	11				
Uruguay	1993	100	19	17	17	16	16	15				
Venezuela	1992	100	16	14	14	13	11	10	10	7	5	
EE.UU	1993	100	18	17	17	16	16	16				
EUROPA												
Francia	1991	100	21	21	20	19	20					
Alemania	1991	100	25	25	25	25						
España	1992	100	18	19	20	20	23					
Suiza	1993	100	18	19	19	19	15	11				

Fuente: Anuario Estadístico de UNESCO 1995.

*Corresponde a nivel primario estatal.

La suma de los valores supera en algunos casos el 100%, debido al redondeo.

muestran en el primer y segundo grados una elevada concentración de matrícula.

Para algunos países, este resultado es consistente con el elevado número relativo de repitentes en esos grados (ver Cuadro 1), que lleva a sobredimensionar la matrícula en ese segmento escolar. En otros casos, además del número de repitentes, las cifras pueden estar reflejando el ingreso tardío de alumnos. Se puede observar que para el conjunto de estos países, los porcentajes de matrícula de los últimos grados/ años representan en términos relativos apenas la mitad de la verificada en los primeros grados, evidenciando una grave pérdida de matrícula.

Dentro del conjunto de América, nuestro país presenta una posición similar a las de

sus vecinos del Cono Sur, Chile y Uruguay. Entre el primero y el último grados pierden entre 4 y 5 puntos de matrícula, a diferencia de los países antes mencionados donde las diferencias rondan los 15 puntos (Colombia, Bolivia).

Los países de Europa presentan, por el contrario, una distribución de matrícula que muestra un perfil armónico, sin sobresaltos, congruente con un esquema regular de tránsito escolar.

En base a estos datos podemos concluir que, en el contexto internacional (países seleccionados), Argentina se ubica entre los mejor posicionados de América Latina, con un relativo bajo nivel de repitencia. Su estruc-

tura de matrícula por grados es equivalente a la de los países vecinos, que se ubican entre los de menor deserción relativa y -como se sabe- tienen menores niveles de pobreza que otros países latinoamericanos y centroamericanos.

IDENTIFICACIÓN DE LAS ZONAS-PROBLEMA EN NUESTRO PAÍS, EL DIMENSIONAMIENTO DE LA REPITENCIA Y ESTIMACIONES DE LA DESERCIÓN

Para conocer la situación de nuestro país se analizarán:

1. Porcentaje de repitentes y distribución de la matrícula por grados.
2. Datos de extra-edad para el nivel primario y secundario, información que se asocia a la repitencia.

rio y secundario, información que se asocia a la repitencia.

Las fuentes de relevamiento comprenden:

- el Censo de Docentes y Establecimientos Educativos (1994),
- el Censo de Población y Vivienda, Situación y Evolución Social, síntesis N° 3 (1991),
- el Anuario Estadístico de UNESCO (1995).

1. Repitencia en las distintas provincias y departamentos jurisdiccionales. Nivel primario estatal.

Utilizaremos porcentajes -y no valores abso-

CUADRO 3

PORCENTAJE DE REPITENTES DEL SECTOR ESTATAL Y NIVEL DE ENSEÑANZA PRIMARIA POR GRADO SEGÚN JURISDICCIÓN
AÑO 1994 (EN VALORES RELATIVOS)

JURISDICCIÓN	TOTAL							
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º
TOTAL	6.8	12.2	9.6	7	6.3	5	3.8	1.2
Buenos Aires	3.8	1.6	8.2	5.8	4.5	3.3	2.5	0.5
Capital	3.4	6.8	4.3	3.2	3.1	3.3	3.1	0.6
Catamarca	9.9	19.3	12.9	9	8.7	6.8	4.7	1.9
Córdoba	5.5	12.2	6.4	4.7	4.8	4.3	4	0.9
Corrientes	14	26.6	15.3	11.4	11.8	9.5	8	3.6
Chaco	11.2	21.7	13.5	9.7	8	6.2	4.8	1.8
Chubut	7.2	11.6	8.5	7.3	6.4	6.5	7.2	1.8
Entre Ríos	5.7	5.9	13.8	2.2	9.5	1.8	1.5	2.5
Formosa	12.7	22.9	15.2	11	10.9	8.7	6.1	2.1
Jujuy	8.4	15.6	8.5	7.7	8.5	8.3	6.3	2
La Pampa	5.1	9.8	4.6	5	4.3	5.3	4.2	1.1
La Rioja	9.8	17.6	13.2	9.7	9.2	7.2	5.5	2
Mendoza	5.1	10.6	5.7	4.4	4.6	4.5	3.5	0.9
Misiones	13.3	24.6	15.6	11.7	10.2	8.6	7	2.3
Neuquén	7.8	11.5	7.7	9.2	7.7	8.6	5.4	3.1
Río Negro	9.8	16.1	10.5	8.7	9.3	10.6	7.7	3
Salta	7.5	15.6	10.6	7.2	5.7	4.6	3.1	0.9
San Juan	7.9	17.8	8.5	7	5.9	5	5.6	1.3
San Luis	9.6	20	10.5	8.4	8.1	6.6	5.2	2.8
Santa Cruz	7.9	12	6.2	5.5	8.4	8.7	9.5	3.7
Santa Fe	5.9	11.7	8.2	6.7	5.1	4.1	2.9	1
Sgo. del Estero	16.4	29	20.6	17.2	13.7	11.1	7.1	3
T. del Fuego	2.9	5.1	3.5	3.3	1.5	2.6	2.3	0.6
Tucumán	7	13.5	9.6	8	6.8	4.9	2.7	0.9

Fuente: Dirección General, Red Federal de Información Educativa. MCyE. Año 1994.

lutos- para poder analizar comparativamente. Los porcentajes de repitentes representan proporciones de repitentes sobre matrícula: N° de repitentes/ Matrícula.

Un ejemplo: sobre una matrícula total de 100.000 alumnos, 15.000 son repetidores, o sea un 15%.

Si quiero conocer cómo se distribuye esa repitencia por provincia, tendré que dividir el número de repitentes por la matrícula de esa provincia y multiplicarlo por cien en cada caso, para obtener el porcentaje por provincia. El resultado de estas operaciones es lo que se volcó en el **Cuadro 3**.

Las cifras relativas del **Cuadro 3** muestran que en total el país tiene un 6,8% de repitentes. El mayor porcentaje se presenta en primer grado: 12,2% (el doble del promedio para el país), 9,6% en segundo grado, 7% en tercero y, con niveles cada vez menores, grado por grado, se llega a un mínimo del 1,2% en séptimo grado. Si consideramos estos porcentajes según los distintos ciclos, podemos concluir que el primer ciclo, con el mayor caudal de repitentes, sigue erigiéndose en la principal barrera para el tránsito regular de la escolaridad primaria.

¿Por qué el porcentaje del total del país es más bajo que el de la mayoría de las provincias o de algunos grados (primero y segundo, por ejemplo)?

Debido a que la repitencia no es una constante en las provincias, se modifica al igual que en los grados. El 6,8% de repitentes para el total del país es el resultado de las diferentes cantidades relativas de repitentes, tanto si consideramos el número por grado cuanto por provincias. No es promedio de porcentajes, dado que cada porcentaje se obtiene de un número absoluto.

Comparadas las cifras relativas por provincia vemos que los porcentajes van configurando un mapa que define zonas más o menos críticas y otras mejor posicionadas. Las jurisdicciones con niveles de repitencia superiores al 10% son: Santiago del Estero (16,4%); Corrientes (14%); Formosa (12,7%), Misiones (13,3%) y Chaco (11,2%).

Las provincias con más bajos porcentajes, menores al promedio nacional, comprenden Buenos Aires (3,8%), Ciudad de Buenos Aires (3,4%), Entre Ríos (5,1%), Mendoza (5,1%), Santa Fe (5,9%), Córdoba (5,5%) y Tierra del Fuego (2,9%).

Vale hacer mención en este punto a los datos del **Cuadro 4** en la página siguiente, donde se presentan los departamentos jurisdiccionales con los porcentajes más elevados de repitencia.

En el contexto, las regiones con niveles relativamente “bajos” comprenden el Centro y Sur y las que presentan situaciones más difíciles son NOA y NEA, involucrando en este último grupo a algunos departamentos de las regiones SUR y CENTRO (Huiliches, provincia de Neuquén, en región Sur; y Toay, provincia de La Pampa, en región centro).

La realidad es que los distintos patrones de repitencia, ya sea que consideremos jurisdicciones o departamentos, se traducen en desiguales oportunidades para muchos niños y jóvenes de completar su escolaridad en el tiempo esperado, asumiendo que en muchos casos la repitencia puede ser causa de abandono de la escuela.

2. Agudización del problema. El análisis por grados.

Continuando el análisis de repitentes por

CUADRO 4

DEPARTAMENTOS JURISDICCIONALES QUE PRESENTAN LOS PORCENTAJES MÁS ELEVADOS DE REPITENCIA
 REGIÓN PROVINCIA Y DEPARTAMENTO DE REFERENCIA
 NIVEL PRIMARIO - AÑO 1994

REGIÓN/PROVINCIA	Mayores niveles de repitencia	Departamentos
REGIÓN NOA		
SALTA	Más de 11.4	Cachi, Iruya, Rivadavia y Santa Victoria.
TUCUMÁN	Más de 7.5	Burruyacú, Simoca y Tafi del Valle.
CATAMARCA	Más de 13.2	Ancasti, Antofagasta, El Alto.
SGO. DEL ESTERO	Más de 18.9	Aguirre, Atamisqui, Avellaneda, Figueroa, Loreto, Moreno, Robles, Sarmiento, Salavina y Silfíca.
JUJUY	Más de 11.3	Rinconada, Santa Bárbara, Tumbaya y Valle Grande.
REGIÓN NEA		
FORMOSA	Más de 17.9	Matacos y Patiño.
CHACO	Más de 14.4	Bermejo, 12 de Octubre, Fray J. S. María de Oro, Gral Belgrano, Maipú, 9 de Julio, Sgo. Cabral, 25 de Mayo.
CORRIENTES	Más de 17.9	Concepción, Empedrado, Gral. Paz, Lavalle, Saladas, San Luis del Palmar, San Miguel.
MISIONES	Más de 14.5	Concepción, Gral. M. Belgrano, L. Gral. San Martín, San Javier, San Pedro, 25 de Mayo.
REGIÓN CENTRO		
CAPITAL	Más de 3.7	Distritos Escolares 4, 5 y 21.
BUENOS AIRES	Más de 6.2	Gral. Alvarado, Laprida.
SANTA FE	Más de 8.8	Vera.
ENTRE RÍOS	Más de 7.4	Feliciano, Islas de Ibicuy.
CÓRDOBA	Más de 8.5	Totoral, Tulumba.
LA PAMPA	Más de 11.2	Chical-có, Toay.
REGIÓN CUYO		
MENDOZA	Más de 6.6	Gral. Alvear, Lavalle, Tupungato.
SAN JUAN	Más de 11.8	Ullum.
SAN LUIS	Más de 12.3	Ayacucho, L. Gral. San Martín.
LA RIOJA	Más de 10.6	Castro Barros, Gral. V. Peñaloza, Chilecito, Gral. Lamadrid, Gral. San Martín, Independencia.
REGIÓN SUR		
CHUBUT	Más de 7.9	Gastre, Rawson, Tehuelches, Paso de los Indios.
NEUQUÉN	Más de 12.2	Huiliches, Loncopué, Norquín, Picún-Leufú.
RÍO NEGRO	Más de 13	Conesa, El Cuy, 9 de Julio, 25 de Mayo.
SANTA CRUZ	Más de 8.6	Lago Argentino, Lago Buenos Aires.
T. DEL FUEGO	Más de 3.3	Usuahia.

Fuente: Dirección General, Red Federal de Información Educativa. MCyE.

grado (**Cuadro 3**) vemos que los relativos “bajos niveles” que sustentan en promedio la mayoría de las provincias (columna de totales por provincia), difieren fuertemente de los verificados en los dos primeros grados, particularmente en primer grado.

En todas las jurisdicciones -con excepción de Neuquén y Santa Cruz en el segundo grado-,

los porcentajes superan con amplitud los promedios provinciales. Los casos más severos corresponden a las provincias de Chaco, Formosa, Misiones, Santiago del Estero y Corrientes cuyos porcentajes son: 21,7%; 22,9%; 24,6%; 29,6% y 26,6% respectivamente.

Es importante referir estos resultados a las tasas de extra-edad, por nivel y por grado

CUADRO 5

TASA DE EXTRA-EDAD RESPECTO AL NIVEL PRIMARIO Y SECUNDARIO(1)
SEGÚN JURISDICCIÓN

JURISDICCIÓN	NIVEL DE ENSEÑANZA	
	PRIMARIO	SECUNDARIO
TOTAL PAÍS	10.3	11.7
Capital Federal	7.3	11.9
Buenos Aires	9.3	11.0
Catamarca	13.4	13.0
Córdoba	8.6	10.9
Corrientes	16.6	16.0
Chaco	13.9	13.2
Chubut	11.0	11.9
Entre Ríos	10.5	10.8
Formosa	14.6	16.3
Jujuy	12.8	17.0
La Pampa	7.3	8.2
La Rioja	13.3	13.7
Mendoza	9.0	10.1
Misiones	13.7	15.2
Neuquén	13.0	13.2
Río Negro	12.8	11.8
Salta	11.8	18.3
San Juan	10.2	11.1
San Luis	11.4	9.8
Santa Cruz	10.4	17.5
Santa Fe	9.6	9.5
Sgo. del Estero	12.9	12.6
Tierra del Fuego	8.7	20.1
Tucumán	10.0	9.8

Fuente: INDEC. Censo de Población y Vivienda 1991. Serie B.

(1) Tasa de extraedad: Nivel Primario: porcentaje de personas de 13 años y más que asisten a la escuela primaria respecto de total de escolarizados de ese nivel. Nivel Secundario: porcentaje de personas de 19 años y más que asisten a la escuela secundaria respecto al total de escolarizados en ese nivel.

(Cuadros 5 y 6), dada su asociación con la repitencia.

De acuerdo a los datos del cuadro de extraedad por nivel (Cuadro 5), se observa que en el nivel primario el 66% de las provincias (dieciséis provincias sobre un total de veinticuatro jurisdicciones) superan el porcentaje de extraedad del país, que es del orden del 10,3%. Como se especifica al pie del cuadro, se trata del porcentaje de población de 13 y más años de edad que asiste al nivel primario, con respecto al total de los escolarizados

en ese nivel. De allí se deduce que la más alta proporción de los escolarizados (en 1991, el 95,61% para el total del país) en el nivel primario está dentro del segmento de edad convencional (entre 6 y 12 años). Los datos nos informan de la generalidad del problema: aunque se registre la mayor extraedad en la mayoría de las provincias del NOA y NEA, no escapan a esta situación otras jurisdicciones como Río Negro y Neuquén, que muestran también altos índices de extraedad por nivel.

El indicador de extraedad respecto al grado (Cuadro 6) tiene mayor fuerza discriminadora, dado que agudiza diferencias entre jurisdicciones. Se registra en este caso la proporción de niños que cursan grados inferiores a los que correspondería según la edad. Podemos agregar que se trata de una información que completa la provista por las tasas de escolarización. Si bien es cierto, como se menciona, que nuestro país tiene una alta tasa neta de escolarizados en el nivel pri-

mario (niños de 6 a 12 años), también es cierto que los datos de extraedad relativizan estos índices de escolarización.

La extraedad, la repitencia (en síntesis, los temas del fracaso escolar) nos permiten entrever qué sucede con la población escolarizada.

En la medida que se van relacionando los indicadores, es posible focalizar en los problemas del sistema, y definir qué problemá-

CUADRO 6

NIVEL PRIMARIO: TASA DE EXTRAEDAD CON RESPECTO AL GRADO SEGÚN JURISDICCIÓN. AÑO 1991
(POBLACIÓN QUE ASISTE DE 5 AÑOS Y MÁS).

JURISDICCIÓN	TOTAL	NIVEL DE	
		7-14 años	15 años y más
TOTAL PAIS	29.8	25.3	4.5
Capital Federal	17.1	12.4	4.7
Buenos Aires	24.0	19.5	4.5
Catamarca	34.0	38.5	4.5
Córdoba	24.7	21.1	3.6
Corrientes	50.6	43.8	6.8
Chaco	46.1	40.3	5.8
Chubut	31.2	27	4.2
Entre Ríos	32.8	28.8	4.0
Formosa	47.2	41.6	5.6
Jujuy	38.1	33.4	4.7
La Pampa	23.9	21.2	2.7
La Rioja	40.9	36.1	4.8
Mendoza	30.8	27.6	3.2
Misiones	46.7	41.3	5.4
Neuquén	36.5	31.5	5.0
Río Negro	37.0	31.8	5.2
Salta	36.9	32.2	4.7
San Juan	33.4	30.0	3.4
San Luis	36.1	31.8	4.3
Santa Cruz	27.2	22.7	4.5
Santa Fe	28.0	23.5	4.5
Sgo. del Estero	44.6	39.9	4.7
Tierra del Fuego	21.4	17.6	3.8
Tucumán	31.1	27.1	4.0

Fuente: INDEC. Censo de Población y Vivienda 1991. Serie B.

tica específica es necesario abordar prioritariamente. Por ejemplo, en Corrientes, con un 50% de niños con extraedad, quizás sea necesario acordar programas muy ajustados a los intereses de los alumnos de primaria que han dejado de ser niños.

Con referencia a la información del cuadro, verificamos los altísimos porcentajes de extraedad en las provincias del NOA y del NEA, del orden del 40% y más.

Volviendo al **Cuadro 3**, de repitencia por provincia y grado, vemos que el segundo grado sigue siendo crítico para muchas jurisdicciones, aunque debe señalarse que en algunos casos se observa un mejoramiento importante en relación al primero (se reduce la repitencia a la mitad en Ciudad de Buenos Aires, Córdoba, La Pampa, San Juan, San Luis, Santa Cruz). A partir de se-

gundo y más aún de tercer grado la situación en general experimenta un mejoramiento grado a grado, hasta llegar al séptimo con niveles que fluctúan entre 0,5 y 3,7% de repitencia.

Podemos agregar que las jurisdicciones que en los primeros tramos registraban los niveles más críticos de repitencia, muestran en los últimos (6to. y 7mo. grados) porcentajes cercanos a los verificados en otras provincias inicialmente mejor posicionadas.

Se podría pensar al menos en dos razones para este comportamiento: quizás ocurra que aquéllos que logran superar las barreras de los primeros grados se mantienen en el sistema, y logran llegar a los últimos grados y egresar. O bien es posible pensar que en los últimos tramos las instituciones flexibilizan las exigencias escolares para evitar el



abandono. Una frase frecuentemente escuchada es “si el alumno repite sexto seguramente abandona”.

DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA POR GRADOS. OTRA FORMA DE ACERCARSE A LA TEMÁTICA DE RETENCIÓN

1. Algunas consideraciones metodológicas previas:

Si partimos de considerar que demográficamente la distribución por edades es relativamente homogénea (es decir que, en general, una población tiene una cantidad equivalente de personas de 5, 6, 7 y más años de edad), sería esperable encontrar en un conjunto de escuelas de cualquier jurisdicción, una cantidad casi equivalente de alumnos en cada grado, como consecuencia de la característica poblacional aludida y de un regular proceso de ingreso, promoción y egreso de alumnos. Tal estructura de grados constituiría un estado a alcanzar o un punto de referencia de logro.

Hecha esta consideración, la presencia de desvíos de esta estructura “ideal” (ej.: un elevado porcentaje de matrícula en cualquier grado) se atribuirá a la presencia de una proporción importante de repitentes y/o ingresantes tardíos.

A su vez, veremos que las provincias que muestran esta configuración en los primeros grados, registran una muy baja proporción de matrícula en los últimos tramos de escolaridad, que habilita a pensar en deserciones en los grados intermedios y en menor medida en los últimos grados.

Estas pautas de interpretación pueden no ser válidas en ciertos contextos y bajo ciertas condiciones. Por ello es necesario tener en cuenta ciertos recaudos.

• Factores externos al sistema educativo pueden incidir en la conformación de la estructura de grados.

Es posible que una gran concentración de la población escolar en el primer ciclo esté asociada con otros fenómenos que no se explican por problemas de rendimiento del sistema. Por ejemplo, la causa podría atribuirse a procesos de migración internas o intrajurisdiccionales. Durante los años de promoción industrial se produjo en varias provincias beneficiarias de este régimen el asentamiento masivo de jóvenes familias que migraban en busca de mejores condiciones laborales. Así, en Tierra del Fuego las estadísticas nos informan que entre los años censales 1980 y 1991, cuando el crecimiento poblacional entre las edades de 5 a 9 años para el total del país era de un 15%, en Tierra del Fuego este grupo se incrementó más de dos veces (un 20,8%). Como vemos, es importante tener en cuenta las cuestiones demográficas al momento de validar afirmaciones sobre movimiento de alumnos.

• La repitencia abulta las cifras de los primeros grados respecto de los grados superiores, sugiriendo erróneamente mayores tasas de deserción.

En todas las jurisdicciones, excepto Buenos Aires y la Ciudad de Buenos Aires, que mantienen los porcentuales del primer grado, la proporción de alumnos disminuye (ver más adelante el **Cuadro 7**) en el tránsito de primero a cuarto grado. Por ejemplo, en Córdoba disminuye su proporción relativa del 16,1% al 13,8% y en Jujuy del 16,5% al 14%.

Esto no quiere significar que necesariamente se produzcan deserciones, ya que la diferencia puede deberse a que el primer grado está “inflado” por repitentes, y la matrícula de cuarto sea una matrícula mayormente

nueva, sin repitencia y sin haberse producido abandonos. De todos modos, es una cuestión a indagar en cada caso. El criterio sería que cualquier desvío de lo que denominábamos estructura ideal merece una mirada más detenida.

2. Distribución de la matrícula en primero, cuarto y séptimo grados:

La distribución de alumnos de los grados de referencia por jurisdicción, permite una visión ajustada de las posiciones de las provincias en momentos claves del tránsito escolar, los años de ingreso y egreso del sistema educativo y en 4to. grado (inicio del 2do. ciclo).

Sobre la base de estos datos, analizaremos algunos fenómenos interesantes para aproximarnos al funcionamiento del sistema.

a) Estructura de primer grado. Incidencia de los repitentes en la diferenciación de las jurisdicciones: en el Cuadro 7 vemos que el promedio nacional es de 16,5%, verificándose que hay quince jurisdicciones por encima de este promedio y cuatro con valores casi equivalentes. Es decir, más de un 60% de las provincias presentan un desfase desfavorable (en relación con el promedio nacional), que se explica en parte por los altos valores de repitencia en casi todo el territorio nacional.

CUADRO 7

DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA DE NIVEL PRIMARIO. SECTOR ESTATAL
PRIMERO, CUARTO Y SÉPTIMO GRADOS. TOTAL DEL PAÍS Y JURISDICIONES
AÑO 1994 (EN VALORES RELATIVOS)

JURISDICCIÓN	TOTAL	1ER. GRADO	4TO. GRADO	7MO. GRADO
TOTAL	42.9	16.5	13.8	12.6
Buenos Aires	41.6	13.9	13.9	13.8
Capital Federal	43.3	14.5	14	14.8
Catamarca	44.2	18.9	13.9	11.4
Córdoba	43.4	16.1	13.8	13.5
Corrientes	45.4	21.8	13.4	10.2
Chaco	44.6	21.9	13.2	9.5
Chubut	42.8	16.5	14.3	12
Entre Ríos	43.3	16.4	14.4	12.5
Formosa	44.6	21.4	13.5	9.7
Jujuy	43	16.5	14	12.5
La Pampa	42.3	16	14.3	12
La Rioja	43.7	18.3	13.7	11.7
Mendoza	42.7	16.4	13.7	12.6
Misiones	44.7	22	13.5	9.2
Neuquén	42.9	17.4	13.9	11.6
Río Negro	43.2	17.3	13.7	12.2
Salta	43.2	17.9	13.9	11.4
San Juan	43.8	17.8	13.6	12.4
San Luis	44.3	19.2	13.7	11.4
Santa Cruz	42.4	17.2	13.9	11.3
Santa Fe	42.6	15.4	14.1	13.1
Sgo. del Estero	45.2	21	13.5	10.7
Tierra del Fuego	42.4	17.4	13.4	11.6
Tucumán	43.1	17	13.4	12.7

Fuente: Dirección General, Red Federal de Información Educativa. MCyE. AÑO 1994.



¿Por qué el promedio no es mayor, si muchas provincias superan ampliamente esa cifra relativa?

Ello ocurre debido a que el promedio de 16,5% se sostiene en los bajos índices de repitencia y concentración de matrícula en el primer grado en zonas geográficas densamente pobladas, como Capital Federal, Buenos Aires, Santa Fe y Córdoba (con porcentajes menores al promedio: 13,9%, 14,5%, 15,4% y 16,1% respectivamente). Es decir: si en estas jurisdicciones los porcentajes de repitentes fueran más altos, obviamente se elevaría el promedio del indicador nacional por el peso de la población de las mismas.

b) Diferentes ritmos de promoción en las jurisdicciones. El tránsito al cuarto y séptimo grados. Identificación de las provincias con mayores problemas: a diferencia del 1er. grado, el mejor posicionamiento de las provincias en el 4to. Grado, estaría dado

por la superación del promedio (13,8%), dado que el mayor valor relativo de matrícula en este grado, indicaría un tránsito más regular de los alumnos hacia los últimos segmentos de la escolaridad y por ende una mejor retención del sistema.

c) El séptimo grado. Momento clave para entender el diferencial rendimiento del sistema: los valores relativos observados en este grado vuelven a marcar las diferencias jurisdiccionales. Las provincias con mayores problemas de repitencia presentan los valores porcentuales más reducidos: Corrientes, Chaco, Formosa, Misiones y Santiago del Estero (10,2%, 9,5%, 9,7%, 9,2%, 10,7% respectivamente). Las diferencias entre el primero y el último grado varía entre 10 y 13 puntos.

El objetivo a alcanzar es una distribución más o menos homogénea de alumnos por grados o ciclos, indicativa de un ingreso y promoción regulares.

Podemos hacer referencia al **Cuadro 8**, "Niños de 5 a 14 años que no asisten pero asistieron a la escuela con primario incompleto", en donde vemos que la mayor proporción de niños que abandonan la escuela comprende la franja de 10 a 14 años de edad.

Es decir que, una vez lograda la alfabetización, quizás rudimentaria, los alumnos abandonan la escuela, probablemente para trabajar y contribuir al ingreso familiar.

UTILIZACIÓN DE DATOS ESTADÍSTICOS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Se sugiere a las escuelas que, en el momento de realizar el diagnóstico institucional, tengan presente la importancia de contar con referentes estadísticos, es decir, con una información real de su entorno que les sirva de sostén a sus metas de mejoramiento de la retención.

¿A qué fuentes acudimos para acercarnos a

CUADRO 8

DATOS CENSALES SOBRE EDUCACIÓN NIVEL PRIMARIO
POBLACIÓN DE 5 A 9 AÑOS Y DE 10 A 14 AÑOS,
CANTIDAD DE NIÑOS QUE ASISTIERON Y YA NO ASISTEN CON NIVEL PRIMARIO INCOMPLETO
POR JURISDICCIÓN, AÑO 1991

JURISDICCIÓN	POBLACIÓN 5 A 9 AÑOS	ASISTIERON Y YA NO ASISTEN	%	POBLACIÓN 10 a 14 AÑOS	ASISTIERON Y YA NO ASISTEN	%
TOTAL	3303762	32916	1	3461057	81974	2.37
Buenos Aires	1190378	13207	1.11	1244733	21031	1.69
Capital	183021	1037	0.57	201807	1659	0.82
Catamarca	32009	365	1.14	32254	791	2.45
Córdoba	263997	2112	0.80	274013	5156	1.88
Chubut	41976	270	0.64	41715	840	2.01
Chaco	108252	2328	2.15	103629	8294	8.00
Corrientes	97724	1078	1.10	94695	3504	3.70
Entre Ríos	109902	892	0.81	110137	2978	2.70
Formosa	52802	538	1.02	50502	1883	3.73
Jujuy	67118	607	0.90	68113	1431	2.10
La Pampa	26986	181	0.67	26416	593	2.24
La Rioja	25655	264	1.03	27111	542	2.00
Mendoza	146848	1179	0.80	148943	3731	2.50
Misiones	105918	1659	1.57	98078	6720	6.85
Neuquén	47104	218	0.46	45986	905	1.97
Río Negro	59805	526	0.88	57830	1405	2.43
Salta	111556	996	0.89	107163	3175	2.96
San Juan	58560	426	0.73	60380	1466	2.43
San Luis	30693	380	1.24	31340	885	2.82
Sgo. del Estero	87555	1251	1.43	86757	5160	5.95
Sta. Fe	275021	2184	0.79	277859	5523	1.99
Santa Cruz	18498	68	0.37	16981	140	0.82
T. del Fuego	33802	19	0.06	116986	30	0.03
Tucumán	128582	1131	0.88	137629	4132	3.00

Fuente: Censo de Población y Vivienda, Año 1991.

la problemática de la retención, y qué datos podemos utilizar?

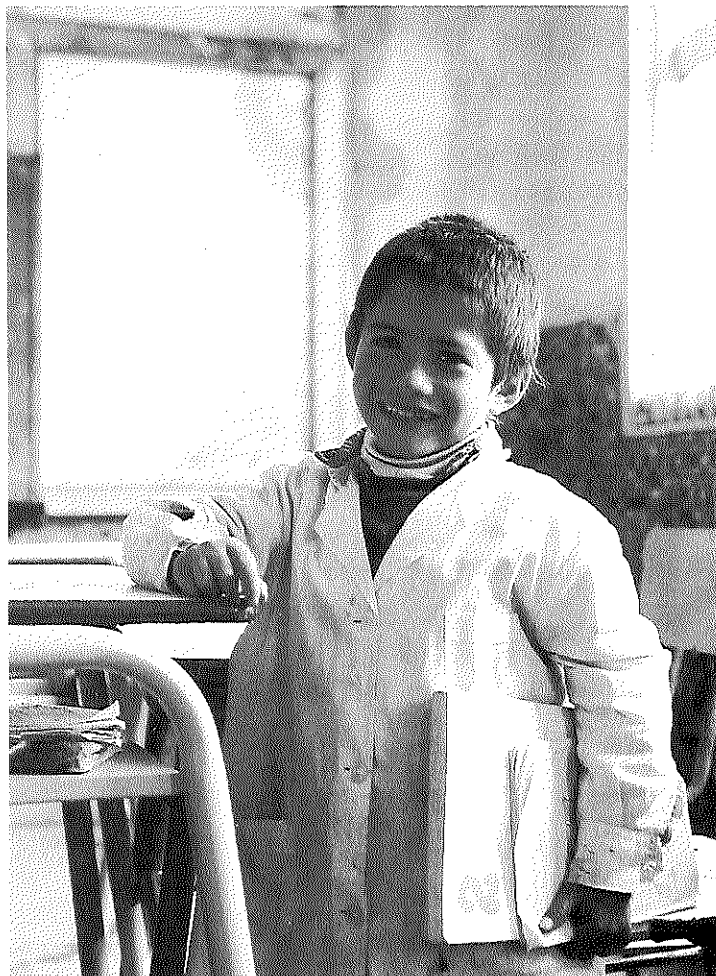
En nuestro caso, relevamos estadísticas educativas oficiales y fuentes censales, que constituyen información secundaria y serán también de gran utilidad para el trabajo en las escuelas.

Las escuelas pueden disponer de esta información para dimensionar su propia situación y trabajar otros datos que completen la caracterización de la institución para trabajar la retención: trabajo infantil, ausentismo y toda cuestión que represente un riesgo de abandono. También pueden detectar niños en la franja de edad de 10 a 14 años que están fuera del sistema, para cuya reincorporación deberán orientar todos los recursos posibles.

Por su parte las escuelas disponen de sus registros que son fuentes primarias de relevamiento. Ello significa que son datos de primera mano y su manejo tiene la ventaja de que, ante cualquier duda, uno puede remitirse directamente al suceso para la verificación o corrección del dato.

Los datos debidamente ordenados y sistematizados permitirían a las escuelas construir un cuadro de situación sobre repitencia, ausentismo, abandono temporal, alumnos que trabajan, calificaciones, promoción y otras de orden general, como educación de los padres y datos de nivel socioeconómico de los alumnos.

La información que se obtenga puede ser complementada con información general, como la brindada en este documento, y de



ser posible con datos de escuelas cercanas, dado que ayuda a entender problemáticas que afectan a grupos de escuelas. Por ejemplo, si se trata de una zona con fuerte migración, las estadísticas institucionales deberán contemplar en su análisis esta situación.

FUENTES CONSULTADAS:

Censo de Docentes y Establecimientos Educativos. Red Federal de Información Educativa, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.

Censo de Población y Vivienda 1991, Situación y Evolución Social, síntesis N° 3. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, Ministerio de Economía, 1995.

UNESCO. Anuario Estadístico. 1995.

LA CARTA DE PEDRITO

PROMERE

Dirección de Educación Inicial
y Primaria
Dirección General de Escuelas
Provincia de Mendoza

La Dirección de Educación Inicial y Primaria de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Mendoza lleva adelante el PROMERE, Programa de Mejoramiento del Rendimiento Escolar. En el marco de este Programa, acercó a las escuelas un material, titulado "La carta de Pedrito", con el propósito de abrir un espacio de

reflexión sobre la problemática de la repitencia y el fracaso escolar, vitales en nuestra preocupación en torno a la retención. Incluimos el material en este *Aporte* con el propósito de ofrecerlo para el análisis de los equipos institucionales de todas las escuelas del **Plan Social Educativo**.

• La carta de Pedrito



!Hola, seño!... Yo soy Pedrito. Repetí otra vez, y me toca con usted. Si yo supiera hablar, si pudiera decir las cosas, la hubiera esperado en la puerta de la escuela y le hubiera pedido que conversáramos un ratito, a ver si así este año me va mejor"

"Usted sabe que no la esperé, ni siquiera la saludé... es que, la verdad, !me agarró un miedo...! Miedo no, vergüenza, más bien. Qué iba a decir usted, seño, si yo, que repito el 2do. y ya tengo 10 años le pedía que conversara conmigo Y... no sé... por eso no me animé y, encima, miré para otra parte y le empecé a pegar pataditas al de al lado en la fila, usted me vio, pero no me retó. Gracias, seño. Yo no quería molestarla,

lo que me pasaba es que estaba tan nervioso!... Me parecía que todos me estaban mirando. Mi primo me dijo: "Ya vas a ver. ¡Todos se van a reír de vos, te van a gastar." Por eso yo no fui más!

"El, el Cacho, no fue más, llegó hasta 2do., repitió dos veces y no fue más. Ahora hace changas, limpia acequias, saca basura... Mi hermano no repitió, ya va a 6to. Mi hermano me dijo que no les tengo que hacer caso a los que me gastan. El, mi hermano, dice que este año sí voy a aprender y que lo puedo alcanzar. Yo vine porque no me gusta eso de sacar basura como hace el Cacho.

Yo quería estudiar como mi hermano, pero no soy inteligente como él. Mi papá siempre lo dice: "¡El Luis, sí que es inteligente, pero este otro salió burro como yo, tiene la cabeza más dura que una piedra! ¡De balde uno le habla, le pega, pero no hay caso! Siempre lo dice mi papá. Al final, seño, no sé para qué vengo. ¿Usted cree que yo voy a poder pasar este año? porque si no voy a pasar..., si tengo que repetir otra vez..., oree que voy a hacer como el Cacho, no vengo más y listo, total... Pero, seño... a mí me gustaría tanto pasar!

Yo le voy a decir, mire... Una vez, hace mucho, a mí no me salían las cuentas de más. Yo las copiaba pero no sabía el número que había que poner abajo. Entonces mi

mamá me dijo: "Vení, yo te las voy a enseñar como me enseñaba mi maestra". Y me enseñó a hacer rayitas por cada número y después contarlas a todas. Y aprendí. Las de más, esas son las que mejor me sé. Las de por no, esas no me las aprendí y las de quitar a veces me salen bien pero otras veces no, ¡qué sé yo!

Lo peor es la lectura. No me sale, siempre me equivooco, me sale mal. Yo no sé leer. El año pasado cada vez que la señorita me hacía leer los chicos empezaban... "Seño, no lo haga leer que este no sabe". Me decían "Pe-pe-pe-Pedrito" porque yo me atrancaba, y a mí me daba mucha bronca y vergüenza y ya no leía más. ¡Y el dictado...!, eso tampoco me sale bien porque me quedo atrás. La señorita me decía

que estaba mal porque me comía las letras, pero yo las contaba y me parecía que las había puesto a todas. Qué sé yo. Yo no sé. Señó, si este año aprendo las de por y el dictado... ¿voy a pasar?

¿Sabe?... Mi mamá el año pasado cuando llevé la libreta se puso retriste. No me pegó. Por un rato se quedó callada.

Después dijo: ¡Qué le vamos a hacer, si yo tuviera plata te mandaría a una maestra, pero vos sabés que no nos alcanza! Cuando llegó mi papá yo me fui corriendo al fondo. Enseguida lo escuché porque hablaba refuerte: "¡Yo ya sabía, ya te lo he dicho, es burro como yo!".

Todo el día en la calle, también qué va a pasar. Meta gastar en lápiz, zapatillas, cuadernos, para nada. Claro, total, que el viejo se reviente la espalda haciendo zanjas. Dale nomás y vos que lo tapás. Yo te dije que eso lo dejés salir a jugar, que no vea los dibujitos... Mi mamá le contestaba, pero yo no lo oía bien. Por ahí sentí que decía: ¿Qué vas a sacar con pegarle? A vos te molian a palos y eso no te ayudó para nada. Dejalo, él está muy triste, ya tiene bastante con repetir".

Señó, yo sé que usted me va a entender. Me di cuenta por la forma en que me miró y porque no me retó en la fila. Yo le prometo... no sé, no sé qué le prometo. Pero..., usted cree que voy a pasar de grado?"

Pedrito

Este material fue acompañado por una propuesta de trabajo institucional elaborada por la Dirección de Educación Inicial y Primario de Mendoza, tendiente al análisis del llamado "síndrome del fracaso", y por la sugerencia de estrategias de actuación frente a los alumnos con dificultades escolares.

Sugerimos a los equipos docentes de las escuelas con dificultades de retención aprovechar esta carta para compartir las preocupaciones, poner en común las estrategias que fueron probando, analizar aciertos y errores y diseñar líneas de acción que faciliten a todos más y mejores aprendizajes.



LA RESIGNIFICACIÓN DE LA NORMATIVA EN EL MARCO DE ACCIONES SOBRE RETENCIÓN. NORMATIVA SOBRE EVALUACIÓN: ANÁLISIS DE CASOS.

Lic. Marta Peraud

Equipo de Retención/ Sector Pedagógico
Plan Social Educativo

En este Aporte se analiza la incidencia de la normativa en la generación de condiciones que favorezcan la permanencia de los alumnos en el sistema y la terminación en tiempo y forma de sus estudios. Se analiza especialmente la normativa sobre evaluación, por considerar que es un tema clave en relación con la retención y porque aporta al tratamiento de algunas de las propuestas del Plan Social Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación para la elaboración de propuestas institucionales.

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo, a través de la normativa escolar, cualifica los distintos procesos de la vida educativa, define cuáles son los comportamientos esperados, previstos; fija límites y establece lo que es legítimo y lo que no lo es para la institución.

Entre los procesos que regula el sistema a través de la normativa, podemos individualizar aquéllos más directamente asociados a la retención escolar, también llamados "factores de riesgo pedagógico": la repitencia reiterada, el ausentismo prolongado, los problemas de disciplina y el abandono temporal de la escuela por parte de los alumnos.

En relación a ellos, la normativa define los comportamientos y pauta los límites socialmente admitidos. La aplicación de amonestaciones cuando se violentan las normas de conducta; las ausencias permitidas para conservar la regularidad; los regímenes especiales para alumnos repitentes (por ejemplo, los mecanismos de reorientación de la matrícula, por los cuales no pueden cursar nuevamente el año en el mismo establecimiento), y muy especialmente los regímenes de evaluación, calificación y promoción, dado que a través de ellos se condiciona la permanencia de los alumnos en el sistema. En efecto, la evaluación define quiénes continuarán sus estudios habiendo promovido, quiénes lo harán en calidad de repitentes, y quiénes pueden ver comprometidos sus estudios: los no promovidos en los exámenes de diciembre y marzo, que quedan con más de dos materias previas, y que en forma individual o familiar decidan no concurrir más a la escuela.

A veces, no con la frecuencia deseada, se verifica en algunos ordenamientos legales una mayor flexibilidad en los comportamientos



esperados en relación con otros, o bien se establecen explícitamente prescripciones que, en forma intencional o no, favorecen a los grupos de alumnos con más dificultades en su vida material y socio-afectiva.

La normativa educativa, como ocurre en otros campos sociales, es amplia y de carácter general. Pero es frecuente escuchar a miembros de la comunidad docente manifestar sus inquietudes acerca de la incidencia de la normativa en la generación de condiciones que favorezcan la permanencia de los alumnos en el sistema y la terminalidad de los estudios en los tiempos previstos.

Algunos de los interrogantes más frecuentes son: ¿Qué hacer ante la normativa que no nos permite....? ¿cómo se resuelven los reclamos de implementación de respuestas pedagógicas originales, si nos enfrentamos a normativas excesivamente reglamentaristas, que no contemplan la heterogeneidad de situaciones y realidades sociales?

Estos interrogantes nos llevan a considerar algunos elementos que caracterizan el papel de las normas en la vida de las instituciones.

¿FACILITADORAS U OBSTACULIZADORAS?

Un elemento de caracterización de la normativa es su calidad de facilitadora u obstaculizadora, en relación a los fines que persigue una institución. En el campo educativo, una norma juega un papel facilitador, en relación al logro de objetivos educacionales, cuando alienta y permite a las instituciones diversificar sus propuestas y adecuarlas a las distintas demandas provenientes de la sociedad, promoviendo la creatividad y el abordaje de problemas a través de estrategias imaginativas. Considerando la atención

a la calidad de la demanda como elemento diferenciador, una norma puede impedir o dificultar la acción de una institución, cuando impone respuestas únicas para personas con necesidades diferentes. La idea que prevalece sería la uniformidad pedagógica.

Un ejemplo de normativa "facilitadora" de procesos vinculados a la retención, es la Ley Federal de Educación, que promueve la concreción de condiciones muy positivas para retener y reincorporar a niños y jóvenes que habían abandonado la escuela. El Tercer Ciclo de la Educación General Básica, al extender la escolaridad obligatoria, incluye en el sistema a los alumnos de los sectores más postergados, dado que para los sectores medios de la sociedad la escuela secundaria es familiarmente obligatoria desde hace varias décadas.

Pero más allá de que una norma promueva las mejores condiciones para facilitar procesos deseables, o por el contrario genere dificultades, existen otros elementos que se erigen muchas veces en verdaderas barreras al desarrollo de estrategias innovadoras.

Podríamos señalar la dificultad para avanzar en interpretaciones más libres y autónomas de la reglamentación, diferentes a las habituales; y las dificultades que tienen a veces los miembros de la comunidad educativa, para disponer de toda la información y alcanzar un conocimiento acabado de la normativa. Las creaciones y derogaciones de resoluciones y circulares, que afectan al cuerpo legal institucional, con frecuencia se originan en la necesidad de flexibilizar normativas vigentes y contemplar particularidades.

En este marco podemos señalar que ante la implementación de propuestas de innova-

ción, la preocupación de los docentes es no quedar fuera de la norma. De allí que se atribuyan las dificultades para emprender proyectos a la posibilidad de que las condiciones no estén contempladas expresamente en las reglas que regulan la vida escolar.

La otra preocupación que enfrenta la comunidad docente es que la flexibilización de la normativa derive en condiciones muy permisivas y una proclividad al facilismo por parte de los alumnos.

REPRESENTACIONES DE LOS DOCENTES: LIMITACIONES QUE PLANTEA LA NORMATIVA

Las posiciones descriptas reflejan desde lugares aparentemente distantes que muchos docentes sienten que la norma representa algo inamovible, cerrado, concluido... y siempre limitante.

"Los distintos actores del mundo educativo, ingresan al sistema con un marco normativo ya dado, pero ello no significa que las instituciones sean productos acabados. Por el contrario, al interior de las estructuras, se producen movimientos orientados a lograr transformaciones.

De allí que, si bien es cierto que la estructura formal a través de sus leyes y reglamentaciones, da el encuadre y límites necesarios a la convivencia de los actores, se concretan al interior de las organizaciones, procesos, en los que actúan fuerzas de negociación y oposición que se constituyen en el motor de los procesos de cambios.

Estos procesos se activan cuando las normas establecidas no alcanzan para satisfacer las necesidades o solucionar problemas. Pueden generarse así movimientos que aprovechan el margen de autonomía, que tienen los actores en toda institución en función de las relaciones que establecen con el sistema y el marco normativo.

Las investigaciones actuales sobre aspectos organizacionales apuntan a destacar que entre los modelos tradicionales y los ideales o deseados, hay una 'zona de incertidumbre', que posibilita el desarrollo de los márgenes de libertad de los actores, aprovechando los intersticios que deja el tejido institucional".²

Si tomamos en cuenta estas consideraciones, debería ser posible una lectura de la normativa desde otra perspectiva, más comprometida con las posibilidades que abre el texto normativo en un marco interpretativo amplio. No olvidemos que, siendo la norma de naturaleza prescriptiva, admite, siguiendo la tradición del derecho, distintas interpretaciones y legítimos comportamientos alternativos, sin que ello implique que se esté transgrediendo.

La ley expresa y prescribe lo que prohíbe explícitamente, y a partir de lo que no censura, constituye un amplio campo de acción en el que seguramente se encontrarán contenidas más de una propuesta pensada por los docentes que pugnan por variar situaciones para lograr mejores resultados educativos.

LA NORMATIVA SOBRE EVALUACIÓN: ANÁLISIS DE LOS RÉGIMENES DE ALGUNAS JURISDICCIONES

Se organizó un análisis de las distintas normativas jurisdiccionales con la finalidad de conocer por un lado qué expresa la normativa, y por otro, qué posibilidades de acción brinda. El objetivo es exponer algunos elementos de interpretación para llevar adelan-

² FRIGERIO, Graciela y POGGI, Margarita. La supervisión, instituciones y actores.



te, en este caso, un proyecto de evaluación superior de las prácticas habituales.

El ejercicio a realizar, conforma el sustrato de la propuesta del **Plan Social Educativo** sobre normativa, y la intención es que pueda ser útil para emprender un proceso de indagación y profundización de la reglamentación vigente. En esta línea, sería conveniente que cualquier propuesta sobre retención que la escuela encare, contemple el estudio de la normativa que corresponda.

Muchas instituciones han logrado implementar valiosas experiencias sobre evaluación, a partir de la normativa propia (por ejemplo con los períodos de recuperación), gracias a que ésta ofrece la posibilidad de combinar recursos didácticos, técnicos y humanos para favorecer la promoción de los alumnos, sin que se resigne la calidad de los aprendizajes.

En relación a la normativa, se acordó una aproximación que tuviera en cuenta los siguientes criterios:

- Identificar en la normativa aquellos componentes que expresamente o en forma implícita, promuevan una concepción de evaluación amplia, que favorezca la diversificación de formas de evaluación.
- Considerar los márgenes de decisión y libertad que la normativa ofrece al docente y a la institución, en el sentido de que es posible y se admite realizar distintas interpretaciones sobre una misma regla, lo cual promueve alternativas de comportamiento sin que ello implique que se esté transgrediendo.

Se insiste en que no se trata de alentar un corrimiento caprichoso de los límites de la

normativa. Más bien el propósito es promover en las instituciones una reconsideración del cuerpo legal vigente e impulsar que las mismas desarrollen su capacidad para actuar de acuerdo a la realidad en la que desenvuelven su experiencia.

Comenzamos con un análisis de la reglamentación vigente para el nivel medio, sobre evaluación, calificación y promoción, de Chaco, Misiones, Santa Cruz, Santiago del Estero, Salta, San Luis, Catamarca, Chubut y Río Negro.

En general son resoluciones que se gestan con el advenimiento de la democracia y que en determinados momentos sufren modificaciones (por ejemplo, cuando se produce el traspaso de la gestión de las escuelas a las provincias), lo cual las lleva a redefinir en muchos casos los regímenes que regularán la vida escolar del nivel en las respectivas jurisdicciones.

Podemos diferenciar tres planos de análisis:

1. Las concepciones de evaluación contenidas en las normativas institucionales. ¿Para qué sirve la evaluación? ¿Cuál es la función de la misma?
2. Las modalidades planteadas: ¿cómo se realiza la evaluación?
3. Responsables de la evaluación: ¿quiénes son?

De toda la normativa analizada, se transcriben sólo aquellos artículos o partes de artículos de los respectivos regímenes que consideramos pertinentes para ilustrar los puntos señalados.

1. Concepciones sobre la evaluación:

“En cada asignatura se realizará un diagnóstico inicial y de acuerdo con los datos obtenidos en el mismo y los objetivos de la asignatura se desarrollarán las actividades de aprendizaje organizadas en unidades didácticas. Las unidades estarán conformadas por una propuesta de objetivos, una descripción de contenidos, la enumeración de actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación y la previsión de los tiempos correspondientes”.

Capítulo III. Art. 10. Resoluciones 310/92. Régimen de evaluación y promoción modificatorias 714/94. Provincia de Misiones.

“La evaluación es un proceso continuo que da cuenta del aprendizaje de los alumnos y brinda a los docentes la posibilidad de implementar estrategias adecuadas para la obtención de datos, el desarrollo de actividades y la expresión de resultados”.

Generalidades de evaluación. Capítulo 1. Art. 1. Resolución N° 350. Provincia de Chaco.

“Son propósitos de la evaluación:

- *conocer a los alumnos para darle a cada uno la orientación que requiera de acuerdo con sus características particulares,*
- *diagnosticar la situación del grupo con la finalidad de diseñar un plan de trabajo didáctico,*
- *permitir al docente hacer los reajustes pertinentes en su planificación para elaborar estrategias diferenciadas de intervención y al alumno orientarse en cuanto a su desempeño,*
- *proporcionar elementos para facilitar el proceso de autoevaluación de los alumnos y la regulación de sus propios esfuerzos,*
- *calificar el rendimiento escolar mediante la utilización de una escala de amplia significación social (que en el presente régimen adquiere la forma numérica)”.*

Art. 2. Resolución 316. Provincia de Salta.

“La evaluación permanente efectuada durante el desarrollo y la integración de las distintas unidades didácticas incluidas derivarán en una calificación trimestral...”

Artículo 7. Provincia de San Luis.

En estos breves ejemplos se evidencia el sentido atribuido a la evaluación, el *para qué* de la misma. Algunas jurisdicciones plantean la evaluación como una herramienta para obtener un diagnóstico inicial, para el diseño de planes de trabajo adecuados, en función de características y necesidades específicas de los alumnos. En otro párrafo se explica su función orientadora para los alumnos y sus familias.

Subyace en varios artículos que el proceso de evaluación es distinto al del examen, más vinculado a “juzgar”. Se habla de la evaluación como un proceso permanente.

En síntesis, las características de diagnóstico que adquiere la evaluación, distante del concepto más acotado de examen, deben aportar a que el docente defina en los distintos momentos del proceso educativo, si continúa con las mismas estrategias de enseñanza o redefine las mismas (tantas veces como sea necesario), en función de las dificultades y avances que experimenten los alumnos.

Un ejercicio de autoevaluación para las instituciones y docentes regidos por esa normativa comprendería los siguientes interrogantes: ¿con qué frecuencia cumplimos con las distintas instancias prescriptas por la normativa, cuántas veces redefinimos la planificación de acuerdo a la marcha de los aprendizajes y del desempeño de todos los alumnos?

2. Modalidades de evaluación:

“Cualquiera sea la modalidad de evaluación, la Comisión (de evaluación), propondrá al alumno situaciones problemáticas que permitan evaluar los logros en relación con los objetivos de la asignatura. Por modalidad de la evaluación se entenderá la característica escrita, oral o práctica (de “ejecución”), o la combinación de dos o más de estas formas.

Los alumnos serán informados con anticipación acerca de los objetivos, contenidos, modalidad, técnicas, materiales por aportar y otras exigencias de la evaluación”.

Resolución N° 160. Régimen de Evaluación, Calificación y Promoción. Art. 37. Provincia de Santa Cruz.

“Durante cada etapa del término lectivo, el profesor deberá proporcionar al alumno dos o más informes sobre su proceso de aprendizaje para su conocimiento inmediato y oportunamente, el de sus padres y tutores... El docente deberá llevar una ficha donde irá registrando la evaluación del alumno según los logros obtenidos”.

Art. 38. Capítulo IV. Evaluación de alumnos regulares. Provincia de Misiones.

“Los alumnos serán informados con la debida anticipación, sobre todo lo referente al logro de los objetivos de aprobación de las diferentes asignaturas, a la modalidad de la evaluación, condiciones de presentación y demás requisitos para su evaluación”.

Art. 57. Provincia de Misiones.

Dos cuestiones queremos señalar respecto de estos artículos. Por un lado, se centra la situación de examen en la resolución de problemas por parte del examinado, más que en información fragmentada. Ello su-

pone que el alumno ha sido o debería haber sido entrenado en este tipo de abordaje del conocimiento. Es decir, se entiende como proceso continuo, en el que se precisa coherencia con las modalidades de evaluación desarrolladas a lo largo del año lectivo.

También se señala que los alumnos deben contar con información amplia sobre las condiciones de examen y con la preparación previa para un tránsito exitoso. Atribuimos a esta cláusula un sentido de dar transparencia, de establecer reglas claras: "no tomar temas que no hayan sido dados". La información como un factor importante para jerarquizar la situación y que se convierta en una verdadera instancia de aprendizaje.

En el otro punto se prescribe la modalidad escrita, oral o práctica (de ejecución), o combinación de dos o más formas. Si bien el concepto puede parecer restringido, en realidad es muy amplio (contiene casi todas las posibilidades de expresión humanas), y permite pensar en modalidades alternativas de evaluación que mejoren los resultados de los exámenes.

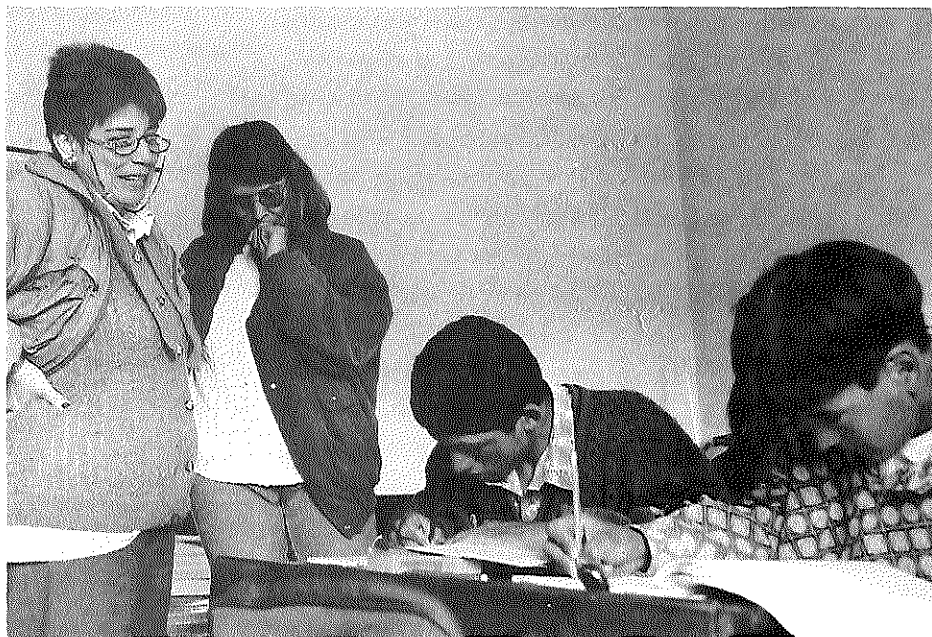
Para evaluar este ítem, los responsables de conducir los aprendizajes podrían plantearse las siguientes preguntas: ¿qué información reciben los alumnos a principio de año, acerca de los objetivos, la modalidad de evaluación, las condiciones para presentarse a las mesas examinadoras? ¿existe coherencia entre los contenidos que les enseñó, la me-

todología de aplicación, y las preguntas que programo en los exámenes?, ¿puede estar sucediendo que el dictado de cursos incluye muchos contenidos fragmentados, lo cual representa dificultades adicionales a los alumnos cuando les presento situaciones problemáticas a resolver en los exámenes?

3. Responsables de la evaluación:

"Cuando resulte evidente la falta de correlación entre las evaluaciones realizadas por sus profesores y la preparación demostrada por aquellos (los alumnos), el director o supervisor del establecimiento deberá investigar las causas que le originen a los efectos de corregir las fallas que se advierten y tomar las medidas pedagógicas o administrativas que pudieran corresponder..."

**Resolución N° 135. Régimen de evaluación, calificación y promoción para los establecimientos del nivel medio con carreras de adultos.
Art. 25. Provincia de Catamarca.**



"Cada Departamento de Materias Afines podrá proponer actividades modelos, a fin de que cada profesor pueda elaborar su planificación"

correspondiente al período de recuperación. (...) Los alumnos que hayan promocionado todas o la mayoría de las asignaturas, podrán incorporarse por elección personal para cumplir funciones de apoyo y guía de sus condiscípulos, en consonancia con las actividades proyectadas por el profesor en una o dos asignaturas...

Art. 6 Provincia de Santiago del Estero.

Es interesante observar cómo la normativa contempla la apertura del campo de la evaluación a la intervención o participación de otros actores además del profesor de la materia y el Tribunal o Comisión examinadora, tanto para mejorar la objetividad del proceso, cuanto para involucrar a todos los miembros de la institución, profesores, director, supervisor y alumnos en el proceso de aprendizaje y en el apoyo al alumno con dificultades.

Hemos visto, a través del análisis de la normativa de evaluación, en las tres dimensiones (concepción, modalidades y responsables), las posibilidades que ofrece, en las jurisdicciones tratadas, a aquellas instituciones que deseen o estén conduciendo procesos de evaluación superadores de prácticas cerradas, y que orientan sus acciones hacia variantes pedagógicas más eficaces.

Pero más allá de estas posibilidades que da la reglamentación general, queremos destacar aquella que vincula muy concretamente evaluación con retención, y que remite por una parte a la normativa referida a los períodos de recuperación en algunas provincias, y por otra a la reglamentación generada por las provincias de Chubut y Río Negro para la atención preferencial a alumnos con dificultades, y alumnos repitentes.

EVALUACIÓN DE DICIEMBRE E INSTANCIAS DE RECUPERACIÓN

“La instancia de evaluación de diciembre..., se desarrollará de acuerdo al horario de clases que el profesor dictó durante el año y en la semana inmediata a la finalización de las actividades educativas. Consistirá en una entrevista entre el profesor y el alumno y se referirá a los objetivos y contenidos fundamentales de la asignatura... Esta entrevista entre el profesor y el alumno, intentará conceptualizar globalmente los objetivos alcanzados con los desarrollados en el año”.

Artículo 4 en relación al art. 15. Instructivo del régimen de evaluación, calificación y promoción (Res. 310/92). Provincia de Misiones.

“El proceso de enseñanza-aprendizaje por cumplirse en el término lectivo, se organizará en dos etapas separadas por el receso escolar de invierno, y un Período de Recuperación Final en Diciembre. (...)

... el Período de Recuperación Final estará a cargo del profesor responsable del grupo. Este período constará de dos momentos:

a) una etapa de preparación de las actividades por desarrollar, teniendo en cuenta los objetivos de la asignatura y las dificultades específicas observadas en cada alumno.

Esta instancia estará a cargo del profesor responsable y la colaboración del grupo de alumnos, de acuerdo con las pautas que para ellos se establezcan.

b) Una etapa en la que el profesor proyectará actividades a fin de que en ese lapso traten de superar las dificultades y evidencien un nivel de rendimiento para alcanzar la promoción”.

Arts. 1 y 6 del Régimen de Evaluación, calificación y promoción. Provincia de Santiago del Estero.

SOPORTE LEGAL PARA ENFRENTAR PROBLEMÁTICAS GRAVES

La repitencia en la provincia de Chubut:

Al igual que otras jurisdicciones, las autoridades educativas de Chubut aprobaron durante 1997 una resolución que define los lineamientos que deberán seguir las instituciones que deseen trabajar en el mejoramiento de los índices de retención escolar del nivel medio. Estas medidas se producen para enfrentar el crecimiento de los índices de repitencia y multirrepitencia (o repitencia reiterada) y la necesidad de atención a los alumnos de 14 a 17 años, en riesgo de abandono y deserción.

Por Resolución N° 333/97 se “aprueba la implementación de ofertas pedagógicas alternativas para alumnos repitentes” y se “permite ingresar a la escuela nocturna a los alumnos de 16 años y más”.

La propuesta es opcional para los alumnos de los distintos ciclos básicos que repiten por primera vez y los que repiten por segunda y más veces. Y se ofrece la posibilidad pa-

ra los alumnos que opten por cursar como alumnos regulares un nuevo plan de estudios. A los alumnos que decidan cursar en condición de no regular las asignaturas que se adeudan se les ofrece un programa de apoyo escolar.

Se concibe una integración de todos los miembros de la comunidad educativa, dando a cada estamento un rol determinado, de seguimiento y monitoreo a los directivos de escuela, de designación de docentes junto con el supervisor, y la organización funcional a cargo de supervisores.

Se crea la figura de coordinador docente, para lo cual se asignarán horas de tiempo institucional, con funciones de orientación, seguimiento y evaluación de la propuesta, como así también la comunicación a los padres de los logros y dificultades que presentaran los alumnos.

Río Negro: resguardando la regularidad de las alumnas madres:

Esta provincia resuelve en 1996 crear una figura jurídica (Resolución N° 1884 del 13/11/96) que reconoce el derecho de las alumnas que son madres a cuidar de sus hijos y por lo tanto a disponer de un tiempo prudencial que las exime de participar en toda la jornada escolar.

Se evidencia a través de esta norma un claro propósito de retener a la alumna hasta la terminalidad de los estudios.

Ambos ejemplos testimonian la importancia de un proceso activo de generación de normativa, sensible a los problemas que afectan la normal escolaridad de los alumnos.



EL FRACASO ESCOLAR NO ES UNA FATALIDAD

C.R.E.S.A.S.³

Desde 1969, los investigadores del C.R.E.S.A.S. se han dedicado a estudiar los problemas planteados por el fracaso escolar masivo en Francia que afecta especialmente a los niños de origen popular. En el libro del que se extrae este Aporte,⁴ pasan revista a las explicaciones corrientes sobre las causas del fracaso escolar y presentan una serie de experiencias⁵ e investigaciones desarrolladas en escuelas concretas, a las que estos investigadores acompañan en sus esfuerzos por proponer alternativas educativas para los niños de sectores populares.

De su obra extraemos algunas conclusiones que -creemos- pueden ayudar a las reflexiones de las escuelas de **Plan Social Educativo** del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación sobre las alternativas pedagógicas para favorecer la retención de los alumnos y el mejoramiento de los aprendizajes.

3 C.R.E.S.A.S. es la sigla correspondiente al nombre en francés del Centro de Investigación de la Educación Especial y de la Adaptación Escolar, que forma parte del Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) de Francia y reúne investigadores de orígenes profesionales diferentes (maestros, reeducadores, psicólogos, sociólogos, lingüistas).

4 C.R.E.S.A.S. (1982) **El fracaso escolar no es una fatalidad**. Buenos Aires, Kapelusz.

5 Los autores utilizan en realidad la palabra "experimentos" que tal vez suene dura al lector. No obstante, una lectura atenta muestra que se trata de proyectos escolares como los conocemos habitualmente.

6 Páginas 21 y 22.

VALORAR LAS POSIBILIDADES DE LOS ALUMNOS (Y NO SUS SUPUESTOS DÉFICITS):⁶

Ante todo, para comprender la conducta de un niño en una situación determinada, hay que hacerse una idea de "qué hay detrás de sus respuestas", de aquellas "suposiciones tácitas" o detalles implícitos que el niño calla por juzgarlos "evidentes", a causa de los conocimientos y *savoir-faire* ya adquiridos o de los hábitos, modos de pensar y estilos de vida vigentes en su grupo familiar, social o regional. Esas cosas no dichas provocan el desarraigo y la desconexión entre individuos pertenecientes a diferentes grupos sociales, regionales o nacionales. Por ejemplo, los niños españoles que llegan a una escuela francesa no saben (ni pueden comprender) que cuando la maestra les pide que hagan un ejercicio, quiere decir: "empiecen a hacerlo enseguida, sin ayuda alguna y lo más rápido posible"; y en consecuencia, los consideran "lentos, charlatanes o distraídos", o bien, "desordenados".

- Cuando se pertenece a un mismo grupo, las pautas sociales comunes crean la "connivencia" entre los interlocutores y éstos "se entienden".

- Cuando no se pertenece al mismo grupo social que el niño, para poder interpretar su comportamiento hay que dejar que esas suposiciones y detalles implícitos se formen o salgan a luz, de dos maneras:

- averiguándolos, por medio de una experiencia común que proporcione puntos de referencia;
- tomando a los niños en pequeños grupos, por cuanto el juego de las relaciones infantiles nos da más oportunidades de encontrar una justificación para determi-

nadas conductas, sobre todo si observamos sus efectos sobre los demás niños.

En segundo lugar, cuando en nuestras situaciones particulares no obtenemos del niño el comportamiento o respuesta esperados (que, a nuestro juicio, manifestarían determinadas capacidades), no tenemos derecho a inferir sin precaución alguna que nuestro interlocutor no posee esas capacidades. An-



tes debemos responder a otros interrogantes, por ejemplo:

- ¿nuestra hipótesis básica es buena?; el comportamiento esperado en nuestra situación, ¿guarda una relación tan evidente con la capacidad que deseamos probar como nosotros lo suponemos?
- la situación propuesta, ¿le proporciona a nuestro interlocutor las condiciones favorables para manifestar sus capacidades?

QUE LA SITUACIÓN ESCOLAR DEJE DE SER EXTRAÑA:⁷

Luego de observar cómo los niños de hogares humildes se mostraban activos y cómodos en esas situaciones, pudimos caracteri-

zar mejor aquéllas que los colocaban en una posición difícil:

- cuando el adulto impone una tarea sin darle al niño la posibilidad de negociar su finalidad ni el modo de proceder (por ende, a éste le resulta arduo realizarla o continuarla por su cuenta);
- cuando el niño tiene como único interlocutor a un adulto más o menos desconocido;
- cuando el propósito implícito de la tarea consiste únicamente en mostrar los propios conocimientos.

Se advertirá que la escuela, con su funcionamiento tradicional, se asemeja bastante a estas situaciones molestas y presenta, además, otro aspecto desconcertante: el niño forma parte de un grupo, pero no debe (o

casi no debe) tener en cuenta este hecho y ha de actuar como si su único interlocutor fuese el maestro. En ocasiones, los otros niños serán testigos de sus errores y hasta de sus adelantos, o el maestro los incitará a compararse y estimularse mutuamente, pero rara vez se dirigirá al grupo como tal y exhortará a sus miembros a “trabajar juntos” (p. ej., repartiéndose las tareas) o a “descubrir y aprender juntos”, para poder contribuir al progreso colectivo con la participación de cada uno.

ACOMPañAR EL APRENDIZAJE:⁸

Aunque los experimentos difieran mucho entre sí, de ellos pueden inferirse algunas

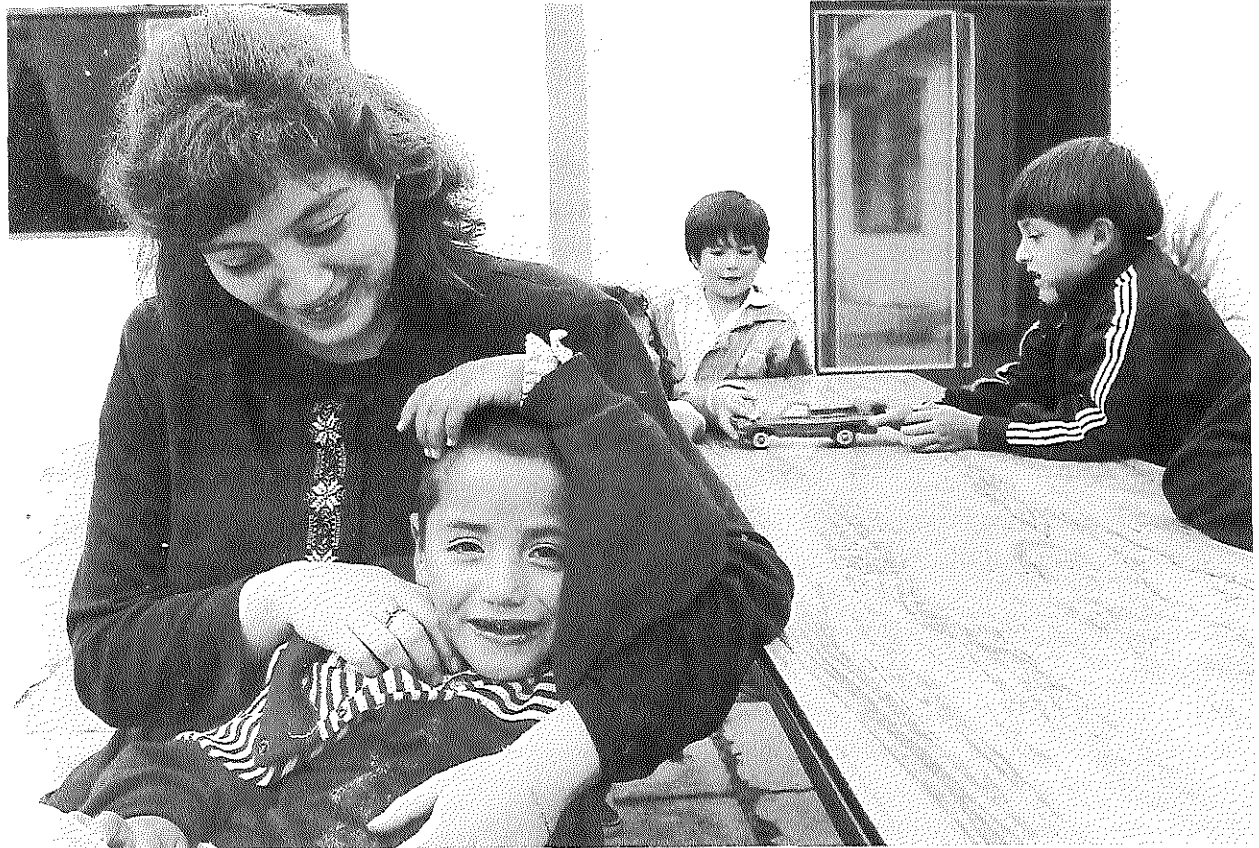
7 Página 23

8 Páginas 29 a 31.

tendencias comunes a todos: a su modo, procuran reinsertar el aprendizaje dentro de un campo más vasto que el mero adiestramiento técnico (lectura, escritura, operaciones aritméticas, etc.); se aproximan a la experiencia diaria de los niños en mayor o menor grado, según los casos; tienden a restituirle al aprendizaje un interés y un fin inmediatos que entrañan la participación activa de los alumnos, concediéndoles a éstos una mayor iniciativa y autonomía en el encauzamiento del proceso de descubrimiento y aprendizaje: por último, tratan de considerar al grupo de alumnos como tal, fomentando especialmente las relaciones entre los niños, la cooperación y el reparto de las tareas.

En nuestros estudios acerca del desarrollo del niño y en particular el por qué de su progreso, hemos advertido que todas estas in-

quietudes se satisfacen, en cierto modo, durante los primeros aprendizajes en el hogar: por ejemplo, un niño no aprende a hablar para poder alinear las palabras una detrás de otra, en un orden dado, sino para poder expresar algo, obtener ciertas cosas, comunicarse con los seres queridos y actuar como ellos; tampoco aprende a caminar por el simple hecho de colocar un pie delante del otro, sino para poder moverse en un espacio, ir a buscar algo que le interesa, acompañar al papá o la mamá, etc.. Por supuesto, durante estos aprendizajes llega un momento en que el niño juega con las técnicas adquiridas o muestra lo que sabe (juegos de palabras, saltos variados, proezas diversas, enfatizadas con un “¡Mira lo que sé hacer!”), pero sin esas finalidades iniciales no habría aprendizaje, por cuanto ellas son las propulsoras del desarrollo.



Nosotros los adultos sabemos que el solo hecho de disponer de un aparato perfeccionado no basta para despertar en el individuo el deseo de servirse de él; también debe tener una idea de las posibilidades que le ofrece. Empero, desde el momento en que ha medido en toda su amplitud el interés que encierra ese objeto y ha descubierto para qué se usa, no cesará hasta que no se haya enterado de los datos que le enseñen a utilizarlo. ¡Harían falta muchos obstáculos para impedirselo! Del mismo modo, el niño participa muy activamente en estas adquisiciones: no espera que los demás le digan cómo debe de hacer para hablar o caminar, sino que trata de abrirse camino por sí solo a través de todo cuanto ve y oye ... y de las atenciones que le manifiestan los mayores retiene cuanto pueda ayudarle a progresar en un momento dado: además sabe que no está solo, procura provocar la ayuda o reacciones de quienes lo rodean y aprende a tomarlas en cuenta.

Las tendencias seguidas por estas escuelas en sus tentativas de transformación las impulsan a aproximarse a las condiciones extraescolares en que se desarrollan los niños, oponiéndose así a una concepción tradicional de la relación pedagógica que podemos definir así:

- La enseñanza no procura despertar un interés inmediato por el aprendizaje de las técnicas y su dominio porque, al parecer, lo da por evidente y adquirido. Sitúa su justificación en el futuro (aprender para tener un oficio, para poder "ascender socialmente", etc.) y no en la solución de los problemas con que se topan los niños en su vida diaria.

- Propone una progresión cuidadosamente programada que es, más que nada, una reconstrucción *a posteriori* de la evolución del

adulto (nos referimos a los "programas" de enseñanza) y que reorganiza los conocimientos adquiridos en determinada materia dentro de una estructura intelectualmente satisfactoria, despojada de las investigaciones, errores y tanteos que posibilitaron la obtención de esos conocimientos. Sin duda, este método se inspira en el viejo sueño de evitar a los demás los tanteos y caminos equivocados que traban el progreso del individuo, pero parece excesivamente artificial o ajeno al niño como para que éste lo asuma. Asimismo, tiende a conferir al docente en exclusividad la totalidad de los conocimientos y pericias por transmitir, así como el modo en que se enseñarán. Esta concepción dirigista de la enseñanza contradice la realidad observada por nosotros donde la actividad y los tanteos aparecen como otros tantos mecanismos del aprendizaje, normales y necesarios.

- Del mismo modo, este tipo de enseñanza recurre poco a la acción y casi siempre se basa en descripciones de experiencias; por consiguiente, tiende a sustituir la experiencia viva por el lenguaje.

- Por otro lado, se dirige colectivamente a unas personas de hecho insertas en un grupo, pero que sólo deberán sentirse afectadas de manera individual. Es una nueva manifestación del dirigismo que aplica el sistema clásico del preceptor a la enseñanza colectiva, sin compensar la pérdida de las ventajas de una relación individual con el aprovechamiento de las posibilidades creadas por la presencia simultánea de varios niños, salvo la de provocar la emulación.

- En consecuencia, quienes practican este método pedagógico se interesan por el lenguaje tomándolo sobre todo en una de sus funciones menos frecuentes (al menos, den-

tro de la experiencia recogida hasta entonces por los niños): la del lenguaje explicativo, descriptivo o narrativo, o sea, el de una expresión sin retroalimentación y, por ende, completamente explícito -como el que empleamos aquí- en vez de recurrir al lenguaje comunicativo. Se hace hincapié en la organización de la exposición y sus funciones expresivas (p. ej., en una "composición", ¿el alumno expresa bien lo que quiere decir y utiliza las formas admitidas?) y no en las circunstancias en que se producen (¿a quién va dirigida?, ¿qué necesita saber el interlocutor?, ¿qué efecto se quiere producir?). Si bien esta enseñanza no puede evitar el uso del lenguaje comunicativo, se abstiene de convertirlo en objeto de un verdadero aprendizaje. Según parece, su propósito no es enseñar a los alumnos a sostener un diálogo oral o escrito y a situarse dentro de un debate o conversación: cómo sacar provecho de los sobreentendidos y las formas de estilo, interpretar y utilizar los cambios de entonación y los silencios, evaluar el grado de información de los interlocutores, tenerlo en cuenta, apreciar el efecto producido, etcétera.

EL TRABAJO CON LOS PADRES:⁹

Los investigadores del C.R.E.S.A.S conocimos a docentes que, entre otras metas, se proponían actuar de manera tal que todos los padres de alumnos, particularmente los de condición humilde, visitaran la escuela y se sintieran allí "como en su casa". Algunos consiguieron mantener relaciones bastante buenas con todos los padres, pero su rica experiencia docente nos condujo a establecer dos grupos de observaciones:

1. No les bastó convocar a reuniones de pa-

9 Páginas 24, 25, 38 y 39.

dres, ni decidir en ellas que su escuela estaba abierta para todos. Hizo falta algo más:

- ante todo, se advirtió que, en el sector examinado (región parisiense), este objetivo se alcanzó más fácilmente en las Escuelas Maternales, por cuanto los niños no venían solos a clase y las maestras se sentían menos atadas;

- el logro de este objetivo exigió de ellas ciertos esfuerzos:

- ponerse de acuerdo acerca de lo que se proponían hacer, además de estar dispuestas a reunirse para discutir los problemas que pudiesen surgir;

- despojarse de su actitud de "sabihondas" frente a los padres humildes, evitar los juicios despectivos -tan comunes cuando esas personas no se comportan como querríamos o cuando sus actos no responden a nuestras expectativas (justas o equivocadas)-, respetar sus modos de vida y los principios en que se basa su educación y discutir con ellos los problemas candentes sin caer en dramatismos; en suma, sólo hay diálogo cuando los interlocutores se consideran iguales y el encuentro despierta el interés;

- gozar de cierta libertad con respecto a la organización de la clase y averiguar en qué momento de la jornada los padres están más dispuestos a pasar un rato en la escuela (p. ej., para algunos será la mañana; para otros, las primeras horas de la tarde).

- debieron permitir el intercambio de opiniones entre los padres, así como ciertas actividades que requerían la participación de todos: intercambio de ropa, anuncios prácticos, posibilidad de quedarse charlando unos

minutos más, organización de fiestas (p. ej., comidas con platos españoles, franceses, del Maghreb u otros).

2. En estas condiciones, el temor y el embarazo de los padres obreros y empleados va desapareciendo con el contacto diario: se quedan en la escuela de buena gana, hablan de sus hijos, sus problemas materiales y, a veces, de sus expectativas y recelos.

Sin embargo, siempre hay una ocasión en la que guardan las distancias: la reunión general de padres, durante la cual se habla de los problemas de la educación, la organización global de la escuela, etc.. Todos los docentes han comprobado lo mismo: siempre hay un grupo de padres (o bien, uno o dos) que suelen tratar las cuestiones desde un punto de vista general, procurando que los hechos resulten claros y aun evidentes: desde el momento en que esos padres toman la palabra, los demás cierran la boca, aunque hayan comenzado a discutir el tema. Se marchan aparentemente decepcionados, pero sobre todo, dan la impresión de sentirse “desposeídos” de algo: se diría que los problemas precisos que ellos habrían querido plantear han perdido toda realidad, atrapados y engullidos por el razonamiento generalizador de los buenos oradores.

Este fenómeno se atenúa un poco organizando reuniones separadas para cada clase escolar, en épocas del año bien elegidas, pues así se mantiene una mayor proximidad con los problemas de ese grupo de niños y cada padre o madre se siente más directamente interesado y afectado. Aunque más adelante los problemas podrán tratarse con un enfoque más general, los docentes siempre deben “refrenar” a los padres demasiado impacientes o que actúan con excesiva soltura, así como también durante la clase,

procurar enseñarles a los niños propensos a “hacerse ver” -que, a menudo, son hijos de aquéllos- que no deben trabar la participación de los demás.

A la luz de todas estas observaciones, se advierte que la incomodidad y la reticencia de los niños y adultos de modesta condición desaparecen en gran parte cuando, al no sentirse amenazados por los juicios despectivos, evitan el amoldamiento a la conducta de “los otros”, elaboran su comportamiento con sus propios medios (modo de pensar, hábitos de vida, etc.) y logran recobrar parcialmente la iniciativa en los contactos personales. En resumen, cuando se sienten “reconocidos”. Entonces nos damos cuenta de que ellos carecen de medios y de que éstos distan de ser inadecuados a las situaciones vividas. Aunque por supuesto estas personas no pueden saber lo que ni han tenido ocasión de aprender, manifiestan una capacidad de aprendizaje y adaptación a las situaciones nuevas igual a la de cualquier otro individuo.

¿Qué podemos decirle al lector docente? Abra su escuela para que todos los padres se sientan como en su casa, para que ésta, además de ser un lugar de aprendizaje, se convierta en un lugar de vida e intercambio. Ante todo deberá romper la barrera de “prohibida la entrada a toda persona ajena al establecimiento”. Después, tendrá que afrontar las diferencias de poder, condición social y principios educativos, y aun al trabajar exclusivamente con los padres deberá tener cuidado de no ofender a ninguno -insistimos: a ninguno, y no tan sólo a algunos- para lo cual habrá de mantenerse muy alerta y disponible. Una vez que se sienten cómodos en la escuela, los padres se atreverán a interesarse por su organización material y quizá por lo que ocurre en las aulas: entonces, algunas de sus preguntas le plantearán proble-

mas y tal vez lo impulsen a readaptar su modo de proceder frente a los niños.

Si quiere restablecer el vínculo entre la vida escolar y la vida “activa”, invitará a los padres a participar de vez en cuando en su acción pedagógica y bien pronto aparecerán los problemas. ¿A qué padres debe invitar? ¿Cuáles se animarán a aceptar la invitación? Y, sobre todo, ¿qué papel les atribuirá: serán auxiliares pedagógicos, “documentos vivos” que vienen a mostrarles a los niños algunos “fragmentos escogidos” de su actividad profesional, adultos suplementarios que se pondrán al servicio de los niños y dejarán buena parte de sus preocupaciones en la puerta de la escuela? Estos problemas lo devolverán a lo más recóndito de su papel social y su rol docente: el mérito de semejante situación radica precisamente en provocarlos.

SACAR PROVECHO DE LAS CONDICIONES REALES DE LA ESCUELA:¹⁰

(...) sería demasiado hermoso que el docente sólo necesitase cambiar de actitud. Día tras día, debe salvar otro obstáculo considerable: su tendencia a la idealización, es decir, a soñar con unas condiciones ideales sin las cuales nada podría hacerse. Por ejemplo:

- esperar el momento en que no deba dedicar más tiempo a esas circunstancias imprevisas e inevitables que constituyen otros tantos contratiempos: ausencias de un colega, inasistencia prolongada de algunos niños, días lluviosos, funciones cinematográficas, sesiones de fotografía, visitas médicas, conferencias pedagógicas, las tareas pesadas y rutinarias en el aula o el patio de recrea-

ción, la desinfección luego de unas elecciones, la visita del inspector o la asesora pedagógica, recibir y albergar a los alumnos de la escuela vecina temporariamente cerrada, etc.;

- esperar que los colegas actúen a la par con entusiasmo;

- esperar hasta que los miembros del equipo (cuando por fortuna lo hay) hayan superado sus profundas divergencias;

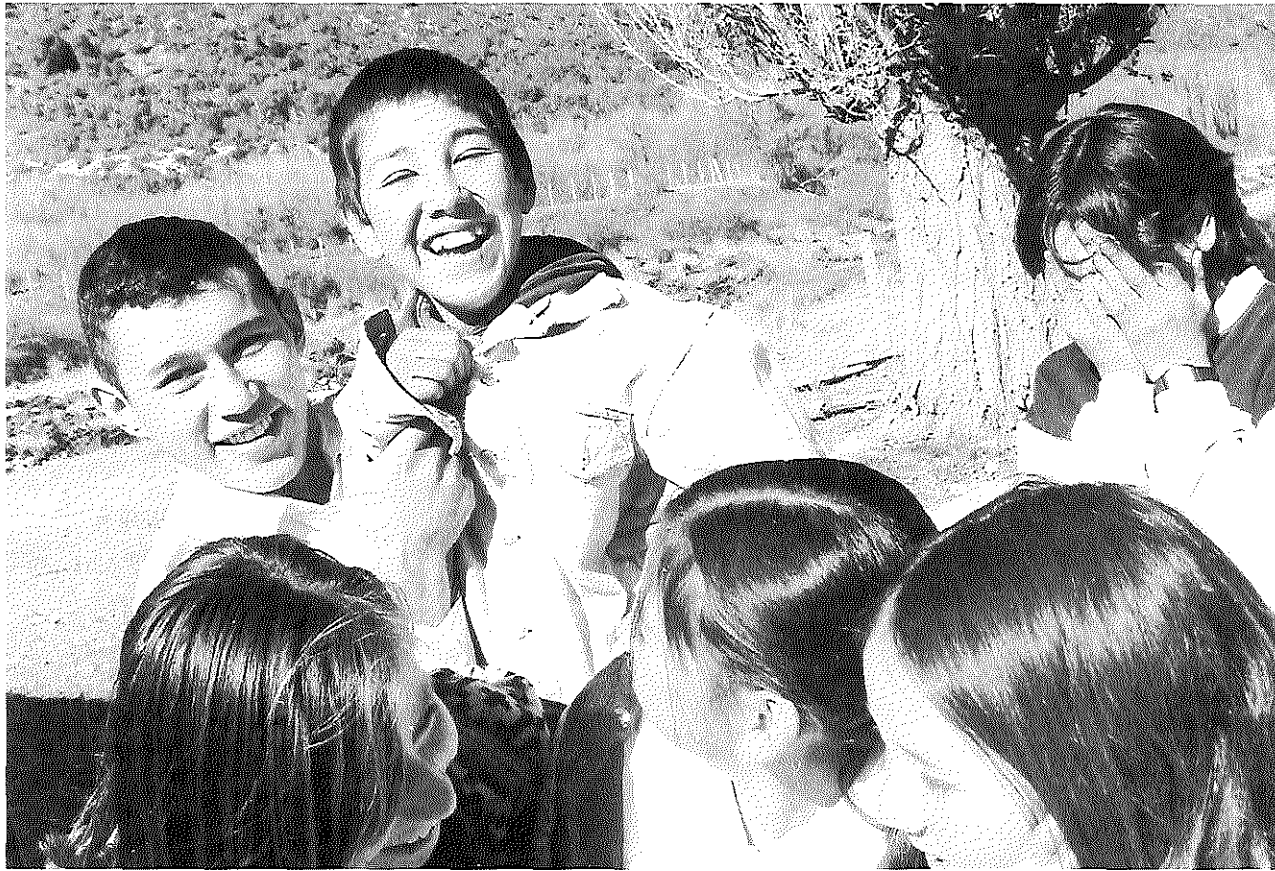
- creer que por el solo hecho de proponerles otra cosa más atractiva, los niños dejarán de ser prontamente esos pequeños monstruos agresivos o indiferentes que tanto nos molestan;

- esperar que aquellos colegas con quienes nos llevamos bien continúen en la misma escuela el próximo año lectivo.

Por supuesto, estas condiciones ideales nunca se cumplen y, después de todo, algunas no son quizá, tan deseables como podría creerse.

Debemos aprender a sacar provecho de lo imprevisto, a pensar que los contratiempos, las tensiones y los conflictos forman parte de esa vida diaria en la que cada uno de nosotros debe saber insertarse, y que por ende constituyen sendos estímulos para crear estrategias que nos permitan salvar esos obstáculos. Debemos aprender a sobreponernos a la angustia de la ruptura y a la que nos invade cuando recibimos una respuesta indiferente o agresiva. Debemos aprender a leer en el comportamiento de los niños las consecuencias de las situaciones múltiples que ellos viven, a adaptarnos a las nuevas condiciones de trabajo y de vida en relación. Con esto ya tendríamos un programa suficiente,

10 Páginas 33 a 35.



pero, ¡con cuánta mayor rapidez lo ejecutaríamos, si no tropezásemos constantemente contra esos dos adversarios temibles: la institución escolar y sus usuarios (o, en un sentido más general, la opinión pública)!

No es razonable suponer que el mero hecho de que los docentes innovadores emprendan estas transformaciones, animados por un profundo deseo de cambio (nacido de manera brusca o paulatina), bastará para que todas las demás personas interesadas en la educación tomen el mismo camino. Por lo tanto, los ensayos de métodos nuevos deberán enfrentar, tarde o temprano, diversas presiones y reglas, provenientes de ellas:

- la reglamentación vigente o los hábitos establecidos, sobre todo los referentes a los problemas de seguridad (seguro escolar,

etc.) y delimitación de las responsabilidades;

- el juicio y valoración de los otros, ya sean colegas o padres de los alumnos;

- la supervisión del cumplimiento del programa de estudios y la adquisición de conocimientos.

Según la situación particular en que se efectúen las innovaciones, estos elementos podrán convertirse en manos de los supervisores jerárquicos, colegas o padres renuentes en otras tantas trabas para la realización del experimento o bien constituir para los docentes innovadores, ocasiones respectivamente de reflexión y búsqueda de soluciones adecuadas que afiancen la práctica del nuevo método y midan mejor sus alcances.

ESCUELA Y SUBJETIVIDAD

María del Pilar Varela

Ida y Vuelta / Plan Social Educativo

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

Como en tantos otros números de *Ida y Vuelta*, María del Pilar Varela nos acerca una mirada literaria, esta vez al problema de la retención. En este caso, se trata de un análisis sobre la novela póstuma del escritor Albert Camus, "El último hombre". La novela proporciona ricos elementos de reflexión sobre las funciones sociales de la escuela y sobre las posibles alternativas a los mecanismos de relegación de los alumnos provenientes de los sectores populares. Varela toma a su vez elementos de otro análisis de la misma novela, el realizado por Fernando Álvarez-Uría en el artículo "Escuela y subjetividad".¹¹ Todos estos elementos son trabajados por la autora de este *Aporte* desde la perspectiva de la contribución de la escuela a ofrecer otros mundos a los alumnos a través de la literatura.

Albert Camus en su novela póstuma -El último hombre- muestra a partir de un recorrido de su historia personal, momentos de su infancia y su adolescencia donde el tiempo se recobra o se lentifica y donde, sobre todo, cobran un especial relieve su familia, la presencia buscada de su padre muerto en la Primera Guerra Mundial, las profundas imágenes de su madre y su abuela, la escuela y el escenario de su nacimiento, Argelia.

11 ÁLVAREZ URÍA, FERNANDO. "Escuela y subjetividad". En *Cuadernos de Pedagogía* N°242, pp 56/64. Barcelona

En este marco, se inscribe una biografía espiritual que el autor elabora desplegando las relaciones entre sus orígenes populares, la inmigración, la guerra y la pobreza y las oportunidades brindadas por el sistema escolar y los maestros para el conocimiento del mundo y el acercamiento a la literatura.

La literatura es antes que nada un medio de conocimiento de la realidad. Lo que el científico trata de fijar en la experiencia es lo que hay en ella de repetible: Lo que a la literatura le interesa es su carácter único, no legislable, es decir, lo que hay en ella de irrepetible y fugaz. La literatura aparece así, de modo primario, como una revelación de un aspecto de la realidad para la cual no hay más vía de acceso que el conocimiento poético.

José Ángel Valente

Siempre resulta conveniente ampliar la mirada para poder recibir la realidad plural en la trama compleja de las interacciones sociales desde una visión encarnada y multifacética. En este caso, la literatura es la que ofrece señales verdaderas para develarla, ya que muchas veces cuestiones esenciales se tornan imperceptibles cuando a la realidad se la despersonaliza en el dato o en la noticia.

Y es cierto que el arte describe hechos o circunstancias, paisajes o escenarios al calor de otras temperaturas. Y sin duda, la literatura como fenómeno particular del arte sigue siendo una manera de hacer evidentes los signos menos visibles de la realidad: la humana conducta puesta a prueba y recreada en la unidad temporal de un sentimiento, de una ráfaga de dolor, de serenidad o de duelo. Para vivir en pie y dejar testimonio de su vida y la de los otros, Albert Camus sabe que es importante "tener el alma en vela", estar alerta para que el presente no se des-

madre, fijar la instantaneidad de la imagen, reflejar la máxima expresión del gesto en la piedad o en el espanto.

La pobreza que describe en su libro no es desoladora, a pesar de que él la incluya en su relato cuando se refiere a su origen e indique que nació en el seno de "una familia más desnuda que la muerte". Sin embargo, sus palabras la dibujan con líneas breves y despojadas pero carnales y viscerales al mismo tiempo, en las que se agigantan y se hacen palpables: el desmesurado silencio de su madre o la voz implacable y sin posible réplica de su abuela. Así alterna detalladas visiones panorámicas de situaciones familiares, especialmente aquéllas donde cobran peso las decisiones importantes acerca de la vida, el estudio o el trabajo, con otras donde apenas se detiene levemente y deja la indeclinable pista de la caricia o la vaguedad dolorosa de la ausencia.

Albert Camus rescata y entabla la lucha con el olvido y la desmemoria en virtud del extrañamiento que provoca la muerte para dar lugar al valor inapelable de toda vida. La comprensión de su realidad, tan honda y próxima a su espíritu abre paso a una íntima reivindicación de la cultura de la pobreza.

Pero al fin el único misterio era la pobreza que hace a los hombres seres sin nombre y sin pasado, que los devuelve al inmenso tropel de los muertos anónimos que han construido el mundo, desapareciendo para siempre.

Esencialmente, la virtud de este conocimiento del mundo de origen le da al escritor la posibilidad de desentrañar los bordes de la herida para no aquietarla, ni detener la siembra, ni convertir en páramo la tierra fértil. Por el contrario, estalla en su obra el

equilibrio, producto de la pasión y de la idea para dar testimonio y llenar de claridad la presencia de una vocación por lo estrictamente humano, síntesis de su literatura y de su vida. **La escuela, en este caso, permitió el encuentro con la experiencia creadora y fue el lugar donde su necesidad de conocer tuvo cobijo y consistencia.**

No, la escuela, no sólo les ofrecía una evasión de la vida de familia. En la clase del señor Bernad por lo menos, la escuela alimentaba en ellos un hambre más esencial todavía para el niño, que para el hombre, que es el hambre de descubrir.

Tal vez no existan más paisajes que aquéllos que el hombre devora cuando se le vuelven tan transparentes en la niñez. Así, sin ataduras, el niño alienta a pura bocanada, impresiones hondas del dolor, de la necesidad, de la alegría y del miedo, en definitiva, el contorno de su propia historia. Sin prejuicios, atiende a la miseria y a la gloria apretado al abrigo de los afectos. Y entiende lo que los otros no entienden, y ve lo que se rehúye a otras miradas, la nada, la desnudez, la miseria a través del espejo del rechazo de los otros.

La pobreza es un marco descubierto por los otros, en él es la compañía cotidiana, el vivir sin más descubrimientos que los cercanos, los pegados a la piel, las sensaciones del hambre, de la soledad y de la angustia.

Ante todo esto se alza la escuela, el lugar, el único, el propio del descubrimiento y la elección, el cercano y también el más abierto a lo lejano, el que iguala, el que se instala por sí mismo con la única fuerza solidaria, el sitio, la ventana...

En este caso, la vida de Albert Camus atravesada por los recuerdos de su infancia se abre ante la cultura y sobre ella irradia el conocimiento denso, pasional y poderoso de los que no tienen pero poseen, de los que llegan porque han creído en ellos, de los que han tenido oportunidades.

Junto a ellos no he sentido la pobreza, ni la necesidad, ni la humillación ¿Por qué no decirlo? He sentido, y todavía siento, mi nobleza. Ante mi madre, siento que pertenezco a una raza noble, la que no envidia nada.

No todos pueden ahondar en sus raíces, mirarlas, aprender bajo su luz y bucear su profundidad, su conexión con la vida, es decir, definir su existencia. Para un escritor, saber es mucho más que brindar informaciones, saber es referirse a lo secreto, transmitir lo que se resiste a ser explicado, aplicar otras leyes, mostrar despiadadamente lo que se resiste a ser tamizado, unificado, molido. El escritor debe celebrar el canto, la piedra, los regresos, edificar la memoria para los que olvidan, anudar las raíces, hacerlas visibles, transmisoras y elocuentes.

Él sentía hoy que la vida, la juventud, los seres se le escapaban, sin salvar nada de ellos, abandonado a la única esperanza ciega de que esa fuerza oscura que durante tantos años lo había alzado por encima de los días, alimentado sin medida, igual que las circunstancias más duras, le diese también, y con la misma generosidad infatigable con que le diera sus razones para vivir, razones para envejecer y morir sin rebeldía.

El destino del hombre y la comprensión de este destino en los seres concretos, esclavizados, producto del tropiezo cotidiano, es el

signo que define la literatura de Camus. La libertad, sin duda, es la mayor aspiración, la libertad conquistada en la expresión de la palabra y en la anulación del silencio contenido. Tal vez, la razón más profunda que vincula la vida del escritor a la función cumplida por la escuela sea esta relación inevitable que él sostiene con la libertad.

Porque el conocimiento también es un puente hacia a la libertad, hacia la voluntad de elegir y la voluntad de romper la muralla que crea la ausencia de la palabra y la voz silenciada, Camus se hace dueño de todas esas voces aletargadas por la pobreza, el desaliento y el olvido. Las rescata, les da forma para que estallen en un paisaje donde el mar, la oscuridad, las patrias lejanas, la emigración se desangran en imágenes vigorosas.

Decía sí, tal vez fuera no, había que remontar el tiempo a través de una memoria en sombras, nada era seguro. La memoria de los pobres está menos alimentada que la de los ricos, tiene menos referencia en el espacio, puesto que rara vez dejan el lugar donde viven y también menos puntos de referencia en el tiempo de una vida uniforme y gris. Tienen, claro, la memoria del corazón, que es la más segura, dicen, pero el corazón se gasta con la pena y el trabajo, olvida más rápido, bajo el peso de la fatiga. El tiempo perdido sólo lo recuperan los ricos.

La referencia al conocimiento del espacio geográfico debilitada por asentarse nada más que en vagos puntos de partida - los dolorosos puntos de partida de la emigración- se torna difusa y no puede anclar porque sólo quedan de esa geografía imágenes borrosas y agigantadas en el tiempo, pequeñas huellas de la memoria irrecuperables en la vastedad de un mundo desconocido. Pero

siempre las huellas se recuperan y el camino hacia otros paisajes se abre y necesita abrirse a la apropiación de lo distante y lo distinto porque la pobreza no debe ser “una fortaleza sin puente levadizo”.

Del mismo modo, el acceso a la lengua escrita en ésta, su familia, tan pródiga de cultura y vida, tan vitalmente completa de lucha y de experiencia es un espacio negado, una frontera distante de la circulación de la escritura y de la alfabetización. La cultura letrada ha atravesado por siglos las clases poderosas y ha marcado a fuego el destino de las clases populares. Y de este destino se hace cargo, Camus. Él inicia desde la infancia, cuando aún es lector inexperto, la comunicación de los textos de las películas y transforma su letra muerta en palabra viva y transparente. Así descubre ese espacio inexpressable entre la pena y la piedad, entre la dignidad del oficio de interpretante y la sorda furia ante lo que no es ni bueno, ni noble, ni justo.

Como las películas eran mudas, se proyectaban numerosos textos escritos que servían para aclarar la acción. La abuela no sabía leer, de modo que el papel de Jacques consistía en leerse los... Ella misma, a veces, por pudor, le decía en voz alta al comienzo de la función. “Me leerás tú, he olvidado las gafas”.

En este caso, la labor mediadora de Jacques (Albert) es fatigosa, dura, solitaria y dolorosa, una mezcla de vergüenza y pena que luego equilibrarán su desesperación y su furia en el futuro. Es seguro que el lugar ocupado por el conocimiento y por la posibilidad de todos para lograrlo marcará los pasos de Camus en la búsqueda de la justicia.

LA ESCUELA

En las otras clases les enseñaban sin duda muchas cosas, pero un poco como se ceba a un ganso. Les presentaban un alimento ya preparado rogándoles que tuvieran a bien tragárselo. En la clase del señor Germain, sentían que existían y eran objeto de la más alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el mundo. Más aún, el maestro no se dedicaba solamente a enseñarles lo que le pagaban para que enseñara: los acogía con simplicidad en su vida personal, la vivía con ellos contándoles su infancia y la historia de otros niños que había conocido, les exponía sus propios puntos de vista, no sus ideas, pues siendo, por ejemplo, anticlerical como muchos de sus colegas, nunca decía en clase una sola palabra contra la religión ni contra nada de lo que podía ser objeto de una elección o de una convicción, y en cambio condenaba con la mayor energía lo que no admitía discusión: el robo, la delación, la indelicadeza, la suciedad.

En estas clases, la lectura ocupaba un lugar privilegiado, pero no la lectura ejercitada en el tedioso descifrado, ni en las ejemplares lecturas en voz alta producto del control y del poder de unos sobre otros. Esta lectura, era la lectura compartida, la que encendía la luz, la imaginación de los niños, la que se atrevía a romper los horizontes y ampliar a otros mundos más lejanos, reales y carnales el mundo de estos incipientes lectores. Aquí no había textos híbridos, ni lectura seleccionada y oscurecida por la elección de párrafos no comprometidos, o supuestas dificultades de comprensión. Ésta era la literatura, la gran literatura, la de siempre, la que recibe la vida y la justifica, la que no serpentea por caminos accesorios para poner de pie el dolor y la verdad.

Hacer lugar en la clase a este tipo de litera-

tura era dar a sus alumnos ocasión de vivir otras historias, recordar otros nombres, perderse por otros paisajes. La experiencia literaria organiza, procesa y formaliza la experiencia social e individual y al mismo tiempo habilita para leer con mayor profundidad todos los discursos sociales, ya que acepta y alimenta en su complejidad distintos procedimientos de connotación, particulares modos de elaborar las referencias, es decir que abreva como dimensión especial de la lengua todas las posibilidades de recepción y exploración del sentido.

Crear las condiciones para la lectura literaria es uno de los desafíos de la escuela si se tiene en cuenta que ella va a consolidar modos de leer que para muchos pueden ser los únicos y excluyentes. Es decir, que el salón de clase será contacto, proyección e imagen de un modo diferente y especial de comunicación y también el lugar donde se genere tanto la disposición estética como la captación de un objeto cultural tan complejo como es el literario.

Se marchó, y Jacques se quedó solo, perdido en medio de esas mujeres, después se precipitó a la ventana, mirando a su maestro, que lo saludaba por última vez y que lo dejaba solo, y en lugar de la alegría del éxito, una inmensa pena de niño le estremeció el corazón, como si supiera de antemano que con ese éxito acababa de ser arrancado del mundo inocente y cálido de los pobres, mundo encerrado en sí mismo como una isla en la sociedad, pero en el que la miseria hace las veces de familia y de solidaridad, para ser arrojado a un mundo desconocido que no era el suyo, donde no podía creer que los maestros fueran más sabios que aquel que lo sabía todo, y en adelante tendría que aprender, comprender sin ayuda, convertirse en hombre sin el auxilio del único

hombre que lo había ayudado, crecer, educarse solo, al precio más alto.

Es posible que la escuela sea siempre el lugar donde se posibilita el destino de todos, a pesar de los cambios y el tiempo, su espacio sigue siendo el espacio de la posibilidad, el lugar donde se desanudan las diferencias sociales.

En este contexto, la enseñanza iguala, debe igualar porque ha sido y es la función de la escuela, más allá de las individualidades, siempre habrá maestros convencidos de la dignidad y trascendencia de su tarea y de la voluntad creadora de su oficio.

De modo que una vez terminada la jornada, los dos niños sentían la separación en la puerta misma del liceo, o un poco más lejos, en la plaza del Gobierno, cuando, al despedirse del alegre grupo de sus compañeros, se encaminaban a los coches rojos, que iban a los barrios más pobres. Y lo que sentían era su separación, no su inferioridad.

Por el contrario, durante las clases la separación quedaba suprimida.

Desde ese punto de vista, un maestro de primaria está más cerca de un padre, ocupa casi todo su lugar, es como él, inevitable y forma parte de la necesidad. De modo que no se plantea la cuestión de quererlo o no quererlo. Las más de las veces uno lo quiere porque depende absolutamente de él. Pero si por azar uno no lo quiere, la dependencia y la necesidad permanecen, y no están lejos de parecerse al amor.

Sin duda, la palabra ejercida por el artista hace posible entender lo que, expresado de otra manera, convertido en mención o en estadística, sería imposible de desentrañar. Ahora, el escenario es distinto. Camus nos



habla mostrando los gestos imperceptibles del desaliento, las miradas más profundas que la palabra de su madre y este Argel despojado, múltiple en el que la diversidad étnica y el desajuste social se desvive y paradójicamente se integra.

Su mundo es el mundo de los condenados al fracaso, según los cánones establecidos para anclar a los hombres a un futuro previsible por su origen, cometiendo con ellos uno de los mayores pecados, el de la omisión, y convirtiendo la posibilidad en carencia y la fertilidad en tierra yerma y sin esperanza. Sin embargo, él, mediterráneo por tierra, español y francés por origen, pobre por destino, avanza pegado a la apropiación de sus raíces, sin desconocerlas, afirmándolas, con una nueva lectura, abierto el corazón a la piedad y empeñada la voz a la libertad para siempre. Ésta es la devolución hecha espada con la que Camus impregna de justicia histórica su literatura, "arma cargada de futuro" con la que da forma a la existencia de su

obra, ámbito de la no renuncia y el compromiso con sus raíces.

En su vida, la escuela desempeñó un papel relevante y no representó para él el sitio de exclusión que a veces marca a los niños procedentes de las clases trabajadoras. Por el contrario, funcionó como un espacio de mediación entre los más diversos saberes y las más diversas expresiones y como el lugar donde interactuaban los más diversos grupos humanos. Hoy sigue siendo la misión del sistema escolar la de resolver la diversidad de los alumnos desde una visión plural, facetada y enriquecedora que considere las diferencias como un caudal redituable y no deficitario y como un cruce entre múltiples voces y discursos. Su finalidad es la de jerarquizarlos, resituarlos desde la dignidad y el derecho como respuestas elaboradas por los hombres, por todos los hombres ante la realidad y desde la consideración de cada cultura como valioso y necesario conocimiento.



REFERENCIAS

PARA LECTURAS COMPLEMENTARIAS

Ponemos a disposición de nuestros lectores referencias de textos que pueden permitirles una profundización en el tema de este número. Cada referencia está acompañada por una presentación sucinta de los contenidos de la obra, de modo de facilitar la selección de aquéllas que se acerquen más a los intereses y necesidades de cada uno.

CARRAHER, Terezinha; CARRAHER, David y SCHLIEMANN, Analúcia (1991). *En la vida diez, en la escuela cero*. México, Siglo XXI.

Esta obra es producto de una interesante serie de investigaciones desarrolladas en Brasil, comparando el desempeño en tareas que involucran actividad matemática en la vida cotidiana, de sujetos que se encuentran en situación de riesgo o ya han fracasado en la escuela primaria.

Los trabajos, reveladores de los alcances así como de los límites de los saberes matemáticos que los sujetos ponen en juego en su actividad diaria, especialmente en el ámbito laboral, resultan de gran interés para adentrarse en el conocimiento de la potencialidad de tales saberes, así como para la reflexión so-

bre las características de la propuesta pedagógica de la escuela.

CONNELL, Robert (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata.

En esta obra se plantea con fuerza renovada la idea de que la justicia social es un tema que debe ser procurado en educación. En su primera parte, se exponen los principios a los que debe ajustarse tal justicia social. Desde la perspectiva de estos principios, se analizan las diversas maneras de entender la educación compensatoria. En el campo del curriculum, se proponen tres principios para un modelo operativo de justicia curricular: que la educación debe servir específicamente a los intereses de los grupos menos favorecidos de la sociedad, que la escolarización común debe ser inclusi-

va y por lo tanto multicultural, y que los currículos deben tomar la igualdad no como un estado sino como una producción, procurando cada vez más igualdad a lo largo del tiempo.

La segunda parte de esta obra se vuelca al análisis de la práctica de justicia social en el trabajo de los profesores, en la evaluación del rendimiento del alumnado, en programas de educación para alumnos desfavorecidos e inclusive en la investigación educativa.

C.R.E.S.A.S. (1982) *El fracaso escolar no es una fatalidad*. Buenos Aires, Kapelusz.

C.R.E.S.A.S. es la sigla correspondiente al nombre en francés del Centro de Investigación de la Educación Especial y de la

Adaptación Escolar, que forma parte del Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) de Francia y reúne investigadores de orígenes profesionales diferentes (maestros, reeducadores, psicólogos, sociólogos, lingüistas). En esta obra, que se ha convertido en un texto de referencia en el estudio del fracaso escolar, los investigadores del C.R.E.S.A.S. analizan el fracaso escolar masivo en Francia (que afecta especialmente a los niños de origen popular), pasan revista a las explicaciones corrientes sobre las causas del fracaso escolar y presentan una serie de experiencias e investigaciones desarrolladas en escuelas comunes, a las que estos investigadores acompañan en sus esfuerzos por proponer alternativas educativas para los niños de sectores populares.

GIMENO

SACRISTÁN, José

(1997) *La transición a la educación secundaria. Discontinuidad en las culturas escolares*. Segunda edición. Madrid, Morata. Edición a cargo del Plan Social Educativo.

El paso de la educación primaria a la secundaria constituye una de las transiciones más difíciles de la trayectoria

escolar de los sujetos, y es el lugar donde se verifica un índice importante de fracaso y deserción. El autor analiza este pasaje como un momento de cambio de cultura institucional, cambio que produce una discontinuidad en la experiencia escolar de los alumnos y genera consecuencias en sus resultados de aprendizaje en el nuevo nivel de la enseñanza al que acceden.

El eje *continuidad/discontinuidad* atraviesa el análisis curricular, institucional y de niveles, así como el análisis del oficio de alumno que debe aprenderse en cada caso. Esta obra, además de explorar la transición a la educación secundaria, propone sugerencias para lograr un currículum más consistente y para hacer de aquella transición un proceso gradual de cambio, con consecuencias positivas para el aprendizaje de los alumnos.

Plan Social Educativo.

ENCUENTROS por una escuela para todos. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, 1996.

Este material, que se envió a todas las escuelas incluidas en el **Plan Social Educativo**, fue elaborado con el objeto de contribuir a plantear la

problemática de la retención en las escuelas. Para ello, el material se propuso apoyar la organización de encuentros institucionales estructurados a partir de tres ejes de trabajo pedagógico estrechamente vinculados a la retención escolar: la autoestima de alumnos y docentes, la confianza en las propias posibilidades y el sentido de pertenencia a la institución escolar y al grupo de quienes en ella estudian y trabajan. Cada uno de los ejes es trabajado conceptualmente y a través de testimonios, y se ofrecen sugerencias para el análisis institucional del problema.

Plan Social Educativo.

Serie ENCUENTROS por una escuela para todos. N° 3: *Cuando los chicos quieren ir a la escuela*.

Este material tiene formato de un relato, que fue elaborado a partir de la entrevista realizada al ex director de la escuela de Manzano Amargo (provincia de Neuquén), Rodolfo Ackerman. En esta escuela tuvo lugar un importante proceso de recuperación de matrícula, sobre la base de la fuerte inserción de la escuela en la comunidad y de la insistencia de los docentes, encabezados por el director, para que los padres enviaran a sus hijos a la es-

cuela. De los 78 alumnos que había en la escuela al iniciar el trabajo de retención, llegaron a tener 100 en el tercer año.

Que los chicos volvieran a la escuela era sólo el punto de partida. Una vez en ella, había que generar condiciones para que la escolarización tuviera valor y fuera querida por las familias. Al volver a la escuela y estar en ella, los chicos comenzaron a vivir otra historia, que contribuyó a revertir la desconfianza de los padres hacia la escuela. Una diversidad de proyectos de alto valor social y pedagógico fueron la clave. "Los maestros buscaban permanentemente estrategias de ense-

ñanza que respondieran a las necesidades y las expectativas de los alumnos, y que a su vez los asombraran".

El material nos cuenta las tribulaciones y dificultades de estos maestros, pero también los apoyos que fueron promoviendo, en el desafío de que los chicos de Manzano Amargo tuvieran una escolaridad completa y exitosa.

Plan Social Educativo.

Serie ENCUENTROS por una escuela para todos. N° 4. *La retención escolar en el ámbito rural: una práctica con historia.*

Este material ha sido elabo-

rado con base en la entrevista analizada a la maestra Analía González, directora de la escuela de Rodeo Colorado, provincia de Salta, desde hace más de doce años. En esta escuela, la deserción y la repitencia casi no tienen lugar. La escuela tiene una matrícula elevada en séptimo grado, situación inusual entre las escuelas rurales. Una fuerte valoración de la comunidad en torno al aprendizaje de los niños, sumada a una gran capacidad de respuesta pedagógica de la escuela a las expectativas comunitarias, han configurado una situación positiva para la escolarización de los chicos de Rodeo Colorado.



La directora ha enfatizado con los padres la importancia de que los chicos asistan a la escuela y completen su educación primaria. Las dificultades de los chicos, cuando aparecen, son objetos de un seguimiento minucioso por parte de la escuela. Apoyo especial a las alumnas embarazadas, una fuerte decisión de hacerse cargo del aprendizaje de un niño “diagnosticado como infradotado”, dado que “la nuestra es la única escuela”, clases de apoyo a los chicos que se enferman o que tienen que faltar quince o veinte días, son otros tantos ejemplos de los modos en que la escuela de Rodeo Colorado se hace cargo de la situación de sus alumnos y busca promover sus aprendizajes. Del mismo modo, un análisis cuidadoso de los contenidos escolares, una evaluación detallada (evitando valoraciones globales de la marcha escolar de los alumnos), y la búsqueda permanente de estrategias que permitan que todos aprendan, son aspectos del esfuerzo pedagógico de los maestros de esta escuela salteña.

Plan Social Educativo.

Serie ENCUENTROS por una escuela para todos. N° 5: *El plurigrado en escuelas urbanas: una estrategia de retención para alumnos con sobreedad.*

Este material ofrece un relato detallado de experiencias de multigrado en escuelas de Rosario. Hace unos años, cuatro escuelas urbano-marginales de la ciudad de Rosario (provincia de Santa Fe) buscaron dar respuesta a las dificultades que presentaban una gran cantidad de alumnos para avanzar en su escolaridad. Aprovecharon la aparición de una normativa que les permitía formar multigrados para alumnos con sobreedad, de los que se teme acaben desertando si la escuela no acierta en su propuesta pedagógica con estrategias adecuadas para retenerlos.

El proceso de armado del proyecto de multigrado, su puesta en marcha, el trabajo pedagógico realizado en su marco, algunos logros y los ajustes necesarios, son analizados por sus propios protagonistas (maestros, directivos, supervisora) en un relato que resultará afín a los esfuerzos de muchas otras escuelas de **Plan Social Educativo.**

Plan Social Educativo.

Serie ENCUENTROS por una escuela para todos. N° 2: *Análisis de tres experiencias de retención escolar.*

Este material analiza en forma conjunta las tres experiencias de retención escolar desarrolladas en los materiales N° 3, 4 y 5 de la Serie ENCUENTROS. En el análisis se destacan tres cuestiones que inciden fuertemente sobre las posibilidades de retención de las instituciones educativas: la presencia de un proyecto profesional como componente esencial de todo proyecto pedagógico innovador; el trabajo cooperativo de los docentes, los alumnos y la comunidad; y el respeto y revalorización de los diferentes contextos de vida como punto de partida y meta irrenunciable de las experiencias educativas dirigidas a los niños de los sectores más postergados de nuestra sociedad.



H 0011372

*Mejor Educación
para todos!*



**PLAN
SOCIAL
EDUCATIVO**

PRESIDENCIA DE LA NACIÓN
Ministerio de Cultura y Educación de la Nación