

La educación en debate

#33

agosto
2015

Suplemento

unipe:  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA BUENOS AIRES

¿Por qué repiten el secundario?

por Marcelo Krichesky*

La repitencia en la educación secundaria es un problema vigente que se hace evidente en los meses de diciembre, febrero y marzo al calor de las agendas de los medios de comunicación y de su obsesión por lo que llaman la calidad educativa. Cada año, este problema alcanza a 357.000 adolescentes, el 9,3% de la matrícula. A los 17 años, según datos de 2013, sólo el 37% llega al final de la secundaria sin repetir, un 30% asiste a la escuela con sobreedad, el 7% concurre a un establecimiento educativo para adultos y un 26% está fuera de las aulas (1). Es decir, poco más de un tercio de la población logra transitar la primaria y la secundaria sin repetir en algún momento de su trayectoria educativa (2).

Esta situación no es de coyuntura. En los años setenta y ochenta, Cecilia Braslavsky (3) visualizó en plena dictadura cómo la repitencia alcanzaba –para los dos primeros años de la secundaria– a un 10,5% y a un 7,9% de los estudiantes respectivamente. De igual forma, el abandono se agudizaba en un primer año altamente selectivo y comprendía al 20,5% de los matriculados (4). Por esta razón, constituyó un hito la decisión de eliminar el examen de ingreso en 1984, cuando sólo concurría a la secundaria el 54% de los adolescentes. Luego, el crecimiento resultó exponencial. Al 2010, la cobertura para las franjas de 12 a 14 años y de 15 a 17 llegó al 96,5% y al 81,6%, respectivamente.

Las causas de la repitencia tradicionalmente cayeron en la sospecha sobre los estudiantes y sus capacidades cognitivas, emocionales y motoras, expresada en la típica frase “a este chico no le da”, y siempre enroladas en ideologías de los dones o del mérito que jerarquizan a los estudiantes. Pero desde hace tiempo los investigadores se deshicieron de estos prejuicios y analizan la incidencia de múltiples factores asociados al fracaso

escolar: el contexto social de origen, la asimétrica formación y rotación de los docentes, el tamaño del curso, la infraestructura edilicia, los diferentes recursos pedagógicos, los regímenes de evaluación, las culturas institucionales selectivas y las experiencias de ausentismo escolar prolongado, entre otros. Cada uno de estos elementos impacta ocasionando desiguales rendimientos escolares, siempre en perjuicio de los sectores sociales más pobres y vulnerables.

Los adolescentes que repiten, junto con la condena de hacer el mismo año –bajo la premisa de que el que no aprendió lo hará si transita el mismo camino por segunda vez–, cuentan, en muchos casos, con un estigma en su matriculación al año siguiente. Son significativos los casos de escuelas que, aun en el escenario educativo actual, les obstaculizan el otorgamiento de vacantes.

La obligatoriedad escolar

Durante el período 2006-2012, en el contexto de ampliación de la obligatoriedad escolar, en Argentina acceden más adolescentes a la escuela, especialmente aquellos provenientes de los sectores más excluidos. Según la Encuesta Permanente de Hogares, la población de menores ingresos incrementó su escolarización del 73% al 79% entre 2002 y 2012. Junto a una multiplicidad de perfiles sociales y educativos y nuevas demandas de adolescentes que ingresan a este nivel, hay una estabilidad y mejora en los índices de repitencia en la secundaria básica y superior. De 2006 a 2012, los indicadores bajaron del 18% y 8% respectivamente, al 11% y 6%. No obstante, en el 8º año (o ex 1º año), la repitencia continúa siendo crítica por la transición de la primaria a la secundaria: muchas más materias y profesores, nuevos compañeros y criterios de evaluación, y cambios en las reglas de la vida escolar. Décadas atrás, la repitencia

en estos años era la antesala del abandono. Ahora, en cambio, el abandono se agudiza en los años superiores. Mientras que en el 2006 dejaba la secundaria un 9% de los estudiantes del ciclo básico y un 18% del tramo superior, en

El 64% de los alumnos porteños tiene pendiente la aprobación de al menos una materia para los exámenes de febrero o marzo.

el 2012 bajó al 8% y 14,85%, respectivamente (5). La explicación hay que buscarla en la cantidad de estudiantes que terminan de cursar el último año sin aprobar las materias pendientes y, por lo tanto, sin recibir su título.

Ya desde el nivel primario, los sectores vulnerables de la población son los que más experimentan trayectorias con repitencia y abandono –a veces temporarios, y en muchos casos, reiterados–, cuya secuela evidente es la sobreedad. Una estudiante de la Escuela de Educación Media N° 6 de Lugano relata: “Primero, iba al Comercial N° 12 en Lugano, repetí y como no conseguía vacante por la zona, me mandaron a Almagro. Como entré tarde, me atrasé mucho y repetí otra vez. Me llevé siete materias y di cinco. Volví un tiempo y dejé en agosto”.

Uno de los modos de analizar la relación entre condiciones de vida y trayectorias escolares es a través de la va-

riable de “clima educativo” desarrollada por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), que representa el promedio de años de escolarización de los miembros del hogar mayores de 17 años. En un estudio realizado en 17 países de la región, se observa que en una población de 17 años con sobreedad escolar de dos años, un 45% de ellos pertenece a hogares con un clima educativo bajo, un 28% integra hogares con un clima educativo medio y un 17,8% proviene de hogares con un clima educativo alto (6). En Argentina las tendencias son muy similares: de los estudiantes secundarios con sobreedad, un 40% pertenece a hogares con clima educativo bajo, un 34% vive inmerso en un clima educativo medio y sólo el 17,3% integra familias con un clima educativo alto (7).

Como contracara de los juicios escolares en torno a su inteligencia, los jóvenes visualizan esta situación autoculpándose. Gabriel Vicente, estudiante de segundo año de la E.E.M. N° 3 del Bajo Flores, señala: “Repetí dos veces segundo año en el Normal Superior N° 4 de Caballito porque no me puse las pilas. Estudiaba pero no lo suficiente. La primera vez que repetí me llevé Biología y Matemática. Aunque también debía algunos trimestres de otras materias”.

No obstante, la repitencia no se concentra sólo en los adolescentes más pobres. En la secundaria, una parte considerable de estudiantes se lleva materias, no las aprueba, no se presenta a las mesas de exámenes, deja de asistir un tiempo y retoma. Un estudio de la Ciudad de Buenos Aires identifica que un 64% de alumnos del distrito tiene pendiente la aprobación de al menos una materia para los exámenes de febrero o marzo (8).

Otro estudiante, Federico Cantaluppi, de 5º año de la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini, agrega: “Hay muchas razones por las que uno puede pasar: dificultades, problemas personales. En mi caso, tenía problemas personales, anímicos. Y no hubo un seguimiento del Colegio. Mi experiencia era que uno se podía llevar materias y de última las aprobaba. Pero me encontré con que no lo pude sobrellevar, y cuando me di cuenta tenía muchas materias por rendir en muy poco tiempo y la situación me desbordó”.

De todos modos, la repitencia tiene impactos diferenciados de acuerdo al grupo social. En sectores empobrecidos y vulnerables, es un prólogo de →

→ un eventual abandono o, en el mejor de los casos, de estrategias de reingreso al sistema a través de otras ofertas y modalidades (secundaria de adultos o, actualmente, los planes FinES 1 y 2). En los sectores medios, la repitencia no se asocia al abandono –temporal o definitivo–, sino a tránsitos más extensos y complejos: cambios de escuelas, turnos diurnos y nocturnos, etcétera.

Itinerarios variados

En los últimos años, una serie de políticas y experiencias modificaron el “hito de repetir”, alterando el formato escolar. No obstante, suscitaban y suscitan controversias y tensiones a través del falso debate entre calidad e inclusión. En el Consejo Federal de Cultura y Educación, por ejemplo, se acordó revisar integralmente la problemática de la evaluación e incluir variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para enseñar y aprender. Los planes de mejora institucional –promovidos con recursos del Ministerio de Educación de la Nación en un trabajo junto con las jurisdicciones– apuestan a desarrollar propuestas institucionales centradas en el apoyo a las trayectorias escolares a través de clases adicionales y de la orientación a los estudiantes en los contraturnos, en aquellas materias en las que encuentran dificultades, entre otras estrategias.

Un estudio del investigador Daniel Pinkasz analiza los planes de mejora a nivel nacional, con acento en las provincias de Buenos Aires y Córdoba. Allí rescata el papel positivo de las clases de apoyo y tutorías disciplinares en el período de preparación de los exámenes regulares o previos, o en el apoyo a estudiantes que finalizaron de cursar el último año sin acreditar todas las materias.

En Buenos Aires, a partir del cambio en el régimen académico del 2011, se habilita a los estudiantes que adeudan tres materias a solicitar la conformación de una Comisión Evaluadora Adicional (CEA) una vez finalizado el período de exámenes de febrero y marzo. Así, se matriculan provisoriamente en el año que no promocionaron y, en el caso de aprobar esa materia, promueven de manera automática al año superior. La particularidad de esta opción consiste en que los establecimientos dejan en suspenso la decisión acerca de la promoción por un período breve al inicio del ciclo lectivo, hasta que se define la situación del estudiante (9).

Un estudio bonaerense del 2012 analiza el impacto de las CEA. Señala que 65.000 alumnos adeudaban hasta tres materias del año 2011. De ellos, el 88,1% solicitó la instancia de la Comisión y el 73,2% (47.000 adolescentes) logró promocionar de año gracias a que se sometió a ella (10).

En una investigación realizada en Almirante Brown, Lanús, Pilar y Florencio Varela se rescatan las perspectivas de inspectores y docentes acerca de este cambio. Un inspector de Educación Secundaria de Florencio Varela dice: “La posibilidad de la tercera materia fue un éxito, en general los chicos que se quedan con tres materias las aprueban”. No obstante, algunos profesores plantean sus recaudos en relación con la calidad de los aprendizajes y expresan nuevamente la tensión que producen estas modificaciones respecto de la cultura institucional (11).

Junto a estas iniciativas, también hay experiencias novedosas con cambios de formatos escolares y un régimen académico alternativo. Algunas



Rogelio Polesello, *Movimiento perpetuo*, 1958 (Gentileza Museo Nacional de Bellas Artes)

de las que se pueden mencionar son las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires (12), los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) (13), el Programa 14 a 17 de la provincia de Córdoba, los bachilleratos populares promovidos por movimientos y organizaciones sociales que expresan nuevas formas “de hacer escuela”. Todas estas experiencias tienen en común la eliminación del sistema de promoción por año completo, la organización de trayectos de cursada para cada estudiante y contemplan la acreditación de saberes previos de los ingresantes, lo cual permite a cada escuela construir para el estu-

diente un itinerario formativo propio en virtud de su historia escolar previa.

Si bien se trata de ofertas que captan progresivamente un volumen mayor de alumnos, son de baja cobertura, como sucede también en otros países de la región (14). Por ejemplo, la matrícula que asiste a las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires representa sólo al 22% de los 8.950 jóvenes que en 2010 se encontraban por fuera de las aulas. En una investigación en curso de la UNIFE (15), se analiza qué acontece con la experiencia escolar de quienes reingresan en instituciones con nuevos formatos como los CESAJ o las escuelas de reingreso y los bachilleratos populares. Uno de los elementos salientes es la valoración por parte de estos jóvenes de la experiencia educativa y un cierto proceso de restitución del lazo social en el marco de la construcción del oficio de alumnos y de la generación de altas expectativas de continuidad en los estudios superiores.

Otras iniciativas recientes son las escuelas secundarias gestionadas entre el Ministerio de Educación de la Nación y un conjunto de universidades (San Martín, Quilmes, Avellaneda, General Sarmiento, UBA) orientadas a una población vulnerable, de escasos recursos, que si bien sostienen el régimen de cursada anual, evitan la repitencia a partir de que los alumnos cursan sólo el trayecto de la asignatura que no acreditaron.

Este cúmulo de experiencias debería valer como insumos y estrategias para

una política curricular que evite procesos de fragmentación escolar y articule una evaluación más justa y formativa, con recorridos educativos personalizados. La escuela secundaria obligatoria tiene que favorecer experiencias educativas con sentido para los jóvenes y ofrecer oportunidades de más aprendizajes con espacios de acompañamiento y diálogo. Esto no es facilismo: más democracia en la escuela, con docentes comprometidos con la enseñanza, potencia la calidad de los aprendizajes. Resulta necesario evitar la tortuosa experiencia de repetir un año de estudio, con los efectos inmediatos de retrocesos, pérdida de entusiasmo y motivación por continuar o finalizar los estudios. De lo contrario, el derecho a la educación quedará en un mero plano normativo, que a veces se trata sólo de palabras. ■

1. La revisión estadística de este trabajo cuenta con la colaboración de Marcela Greco, investigadora de UNIFE.
2. Axel Rivas, *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*, Buenos Aires, Fundación CIPPEC, 2015.
3. Cecilia Braslavsky, “Estado, burocracia y políticas educativas”, en Juan Carlos Tedesco, Cecilia Braslavsky y Ricardo Carciofi, *El proyecto educativo autoritario*, Buenos Aires, FLACSO, 1983.
4. Daniel Filmus, “Primer año del colegio secundario y discriminación educativa”, *Serie de Documentos e Informes de Investigación*, Buenos Aires, FLACSO, 1988.
5. Fuente: Dieniece, 2006 y 2013.
6. Gabriela Itzcovich, *La expansión educativa en el nivel medio en América Latina, 2000-2010*, Cuaderno 19, Buenos Aires, SITEAL-IPE-UNESCO, 2014.
7. Fuente: IPE-UNESCO-OEI, 2015. Se considera clima educativo bajo cuando el promedio de escolarización de los mayores de 17 años de un hogar es inferior a seis años. Cuando ese índice está entre seis y doce años, se califica al clima educativo como medio. Y es alto, cuando el indicador supera los 12 años.
8. Ingrid Sverdlík, Rosario Austral y María Pía Otero, “Seguimiento de la experiencia de apoyo, orientación y transformación de la evaluación de marzo en el Nivel Medio Común 2001-2004”, Dirección de Investigación, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2005.
9. Daniel Pinkasz, “Los Planes de Mejora Institucional de la Escuela Secundaria como herramienta de las políticas de inclusión educativa. Análisis de dos casos provinciales”, Documento de uso interno, Buenos Aires, Campaña Argentina por el Derecho a la Educación, 2013.
10. Dirección de Información y Estadística de la Dirección Provincial de Planeamiento, “Impacto de las comisiones evaluadoras adicionales. Principales resultados de las evaluaciones de febrero y marzo en escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires (2011-2012)”, Documento de trabajo, La Plata, 2012.
11. Marcelo Krichesky, *La obligatoriedad de la educación secundaria en Buenos Aires. Perspectivas de la gestión y de los profesores de la Secundaria Básica*, UNIFE/UNL/UNAJ/Observatorio Social Legislatura de Buenos Aires, 2013.
12. Actualmente son ocho y proponen itinerarios flexibles para el cursado de las materias, respetando las correlatividades, con trayectos individuales para cada estudiante. La promoción se realiza por unidades curriculares y la asistencia se registra por materias.
13. Son 80 y constituyen una iniciativa de reingreso y aceleración de trayectorias destinada a adolescentes de 15 a 18 años que no han completado el ciclo básico de la educación secundaria. Dura dos años y la cursada está organizada en cuatrimestres, guiada junto a un espacio de formación laboral.
14. Sandra Terigini, *Segmentación urbana y educación en América Latina. Educar en las ciudades*, Madrid, Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC), 2009.
15. El proyecto de investigación “Inclusión educativa 2001-2010 y nuevos formatos escolares” lo llevan adelante Marcelo Krichesky (dirección), Florencia Maderna, Silvio Giangreco, Marcela Greco, Carolina Nin, Martín Sacasso y Mariela Hernández.

*Docente e investigador de UNIFE.

Rigidez

“Los estudiantes del bachi dicen que en la escuela formal hay una concepción muy rígida de las faltas. Acá la asistencia es por área. Si por algún motivo alguien no puede venir alguno de los cinco días de la semana, tratamos de que venga el resto de los días. Como tenemos un área por día, el estudiante puede cursar lo que le falta al año siguiente, pero ya tiene una buena parte aprobada.” (Leandro Segado, docente del área de Ciencias Sociales y referente del Bachillerato Popular Darío Santillán de Constitución-Barracas)

JAIME PERCZYK, SECRETARIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN

De la escuela selectiva a la inclusiva

por Diego Herrera*

“No sería lógico creer que cuando se votó la Ley 1.420 al otro día todos los chicos fueron a la escuela primaria –reflexiona Jaime Perczyk, secretario de Educación de la Nación–. Incluso, la escuela secundaria para todos tiene una dificultad más: no tenemos que crear una escuela de cero, tenemos que volver inclusiva una escuela que históricamente fue selectiva.”

¿Se avanzó hacia el cumplimiento de la obligatoriedad del nivel secundario?

La Ley 26.206 va cumpliendo sus objetivos en un proceso de transformaciones sucesivas: han aumentado la matrícula y la cantidad de chicos que están más años en la escuela, y también han mejorado los niveles de egreso. En 2001 terminaba en tiempo y forma el 39% de los estudiantes; hoy lo hace el 44%. Además, de acuerdo con el Censo de 2001, teníamos un 48% de jóvenes con título secundario en el grupo etario de 20 a 24; hoy tenemos un 54%. Pero también se mejoró en términos político-culturales, porque hoy es un problema para la sociedad argentina saber cuántos chicos terminan en tiempo y forma el nivel secundario.

¿Por qué no mejoran sustancialmente los índices de repitencia?

Hay una paradoja, sobre todo en el nivel secundario y en el superior. En el momento en que la crisis económica era más profunda, la única opción que tenían los chicos era ir a la escuela. Entonces, ahí el abandono disminuía en un contexto social tremendo. Al mismo tiempo, cualquier política de inclusión y retención al principio no provoca la disminución de la repitencia, sino el aumento. Disminuye el abandono, pero aumenta la repitencia. Son cuestiones contradictorias, pero es lo que sucede. No obstante, la repitencia bajó en todo el país. Según los datos de 2012, en un año el ciclo básico del secundario pasó de 12,4% a 11,4%, y de 7,4% a 6,2% en el ciclo orientado.

En la Ciudad de Buenos Aires, el 74% de quienes comienzan el nivel secundario llega al último año; en el conurbano, el 47%, y en Santiago del Estero, apenas el 39,5%.

¿Cómo se resuelven las desigualdades?

Hay un mérito de las políticas de Néstor y Cristina Kirchner: reconstruir el sistema educativo nacional. Hay metas y políticas comunes para toda Argentina. No hay mejor manera de sostener a los chicos en la escuela que darles trabajo a los padres; esa es la mejor política educativa. En segundo lugar, la Asignación Universal por Hijo y el programa PROGRESAR otorgan un mínimo de dignidad en Buenos Aires, en el primer

cordón del conurbano, en el tercer cordón, en Purmamarca, en Clorinda y en Tolhuin. Lo mismo ocurre con la provisión de libros y laboratorios a las escuelas, con el programa Conectar Igualdad –con distribución masiva de *netbooks* en todo el país–, con los Planes de Mejora Institucional en todas las escuelas secundarias públicas, que ofrecen a los estudiantes horas de apoyo, tutorías, acompañamiento en Lengua y Literatura, parejas pedagógicas, salidas didácticas. Hay una política nacional para subir un escalón en la construcción de una escuela obligatoria, pero de una buena escuela.

¿Por qué los niveles de repitencia y abandono son menores en el sector privado?

Las tasas que dan las escuelas privadas no contemplan que estas instituciones no aceptan repitentes y seleccionan a los ingresantes de determinados sectores sociales, y está demostrado que eso cambia el rendimiento escolar. En igualdad de condiciones, la escuela privada no es mejor que la pública.

¿Se identificaron las causas de la repitencia y del abandono?

También hay que pensarlo al revés: casi el 40% de los estudiantes matriculados son los primeros de su familia que acceden a la escuela secundaria. Muchos van a la escuela y no aprendieron a ir a la escuela. No tienen un contexto cultural que les permita saber qué es lo que pasa ahí, qué es lo que hay que hacer. Argentina hoy tiene más escuelas, más chicos en la escuela y les va mejor. Ahora, transformar una escuela que era selectiva en otra inclusiva lleva tiempo pedagógico, político y cultural. Estamos en ese camino.

¿Tiene sentido que un estudiante que se llevó tres materias tenga que cursar nuevamente todas las demás que había aprobado?

Hay algo todavía más grave: un chico que aprueba Matemática un año puede repetirla al otro año y no aprobar esa misma materia. Tenemos una estructura anualizada, graduada y con repitencia. Nos va a llevar tiempo cambiarla. Estamos haciendo experiencias de escuelas no graduadas, moduladas, con materias cuatrimestrales. El Ministerio de Educación, con varias universidades, ahora tiene un programa de escuelas técnicas en contextos sociales complejos. En Argentina todavía no hay un consenso sobre que en la escuela secundaria no se tiene que repetir. Habrá que seguir estas discusiones estructurales. ■

*Licenciado en Ciencias de la Comunicación y docente; miembro del equipo editorial de la UNIPE.

LETICIA ORREGO Y ELENA CANADELL, DIRECTORAS

Nuevos formatos escolares

Los Centros de Escolarización para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) de la Provincia de Buenos Aires y las Escuelas de Reingreso (ER) porteñas introdujeron cambios estructurales para quebrar la matriz selectiva que aún caracteriza al nivel secundario. Los primeros fueron pensados para jóvenes de entre 15 y 18 años que no pudieron completar los tres primeros años de la secundaria. Las segundas están dirigidas a jóvenes de entre 16 y 18 y ofrecen la posibilidad de obtener el título de Bachiller en cuatro años.

En 2008, se abrió el primer CESAJ en Villa Palito, La Matanza: “No es una escuela aparte –subraya Leticia Orrego, directora de la Escuela de Educación Secundaria N° 61 de Ciudad Evita–. Es un proyecto de inclusión que funciona dentro de la escuela secundaria. Solicité este proyecto para nuestro establecimiento porque lo necesitamos. Empezamos con unos 25 chicos. Se trataba de chicos judicializados, con adicciones o simplemente expulsados de escuelas que no les dieron la posibilidad de pensar que ellos podían”.

El trabajo en los CESAJ se apoya en brindar materias cuatrimestrales y en la personalización del vínculo con los estudiantes. “Trabajamos en mesones donde el mate está en el medio. El profesor se toma un rato para hablar con los estudiantes y si alguno llega con angustias puede contarlas. Cuando ellos ven que hay otro que se ocupa y se preocupa, entienden que pueden mucho más de lo que creían y llegan a un sexto año o a la universidad”.

Las ER, en cambio, son ocho escuelas autónomas y diferenciadas del nivel secundario común, creadas por la Ciudad de Buenos Aires a partir de 2004. “Durante el día, en el edificio de Villa Soldati funciona una escuela primaria de jornada completa, y a la noche, nuestra escuela –explica Elena Canadell, directora de la Escuela de Enseñanza Media de Reingreso N° 5–. Nos están construyendo un edificio propio a la vuelta, después de un proyecto que presenté hace cuatro años en la Legislatura.”

“Nuestro trabajo –agrega Canadell– pasa por resaltarles a los chicos que en esta escuela no se repite; se avanza a medida de las posibilidades de cada uno. Trabajamos con estudiantes que vienen de fracasar una, dos o tres veces. Otra de nuestras fortalezas, precisamente, es que se acreditan los saberes previos que traen de otros lados. Si alguno aprobó Matemática de primer año, con nosotros hace Matemática de

segundo, aunque tenga que cursar el resto de las materias de primero.” El trabajo con los estudiantes es personalizado: “Cada chico –subraya la profesora– tiene su propio trayecto, e incluso puede ir modificándose”.

Orrego está convencida de que es necesario aprovechar todas las posibilidades que brinda la ley para lograr una escuela más inclusiva. Así, la Escuela N° 61 es pionera en muchas innovaciones educativas: Educación Física en el mismo turno en que el estudiante cursa para evitar las inasistencias en el contraturno, cuatrimestralización de las materias de primero y segundo año y un proyecto de no repitencia solventado con los recursos del Plan Nacional de Mejora, que financia proyectos diseñados por cada escuela de acuerdo a sus necesidades. “En 2014 –explica–, teníamos un 10% de nuestros 500 alumnos en condición de repitencia. Le dijimos a cada uno de los chicos (y a sus padres) que no iban a repetir pero tenían que comprometerse a cursar en contraturno las materias que se llevaron. A esos profesores les pagamos con los fondos del Plan de Mejora. Tengo chicos que cursan en turno tarde y se levantan a las siete de la mañana para venir a las clases del contraturno. Están felices porque están aprendiendo de otra manera”.

La obstinación es una gran virtud de estas nuevas experiencias. Dice Canadell: “El chico vuelve cuantas veces lo necesite. No es que si dejó este año no puede volver hasta el año siguiente. Cada vez que se acerca a la escuela, encontramos la forma de que permanezca en ella, sin desatender la calidad y los tiempos. Si tiene que volver dos o tres veces en el mismo año, lo hace. Y nosotros ajustamos el trayecto”. El trabajo es arduo e implica ampliar de manera considerable el campo de acción de la tarea docente: “Si vemos que a un chico no le está yendo bien, el tutor, la preceptora, la asesora pedagógica o yo llamamos a la casa. Hablamos con el chico y le damos horas de apoyo. Si el chico repunta, perfecto. Si no, volvemos a llamarlo y le acortamos el trayecto. Tratamos de dejarlo con las materias en las que le va bien y en una o dos en las que le vaya más o menos. El resto de las materias las deja para el otro año. Cuando el chico entiende que no te conformás con que repita, finalmente se recibe”. ■

D.H.

Vacante

“Repetí dos veces segundo año en el Normal Superior N° 4 de Caballito. Me quería quedar en esa escuela pero, supuestamente, si repetís dos veces ya no te pueden dar la vacante. Aunque conozco gente que también repitió dos veces y se la dieron. No tengo idea de por qué a mí no. Tal vez por mi conducta. Pero yo no hacía tantas cosas, salvo hablar mucho...” (Gabriel Vicente, estudiante de segundo año de la E.E.M. N° 3 del Bajo Flores)

JULIA MARÍA ALBANESE,
INSPECTORA

Causas múltiples

Julia María Albanese fue inspectora de Enseñanza de Nivel Secundario en el distrito de Ezeiza hasta que a principios de 2015 se jubiló. “El inspector que hace su trabajo a conciencia es el que está en el territorio y pone en acto la política pública, junto con directores y profesores –dice–. Cuando las políticas públicas no tienen en cuenta su tarea, se creamás desigualdad para los chicos.”

¿Qué índices de repitencia y abandono se manejan en Ezeiza?

Los últimos datos publicados corresponden al bienio 2011-2012. En las escuelas de gestión estatal tenemos un índice de repitencia de 17,14%, y en las de gestión privada, de 4,56%. Es una diferencia importante, pero también lo es la diferencia de matrícula. Tenemos 12.061 alumnos en las escuelas públicas y 3.758 en las privadas. Con respecto al abandono, tenemos –entre públicas y privadas– un índice de 8,68%.

¿Por qué en la escuela pública repiten más que en la privada?

En las escuelas de gestión privada se mantienen los mecanismos de selección pedagógica y disciplinaria que caracterizaron a la escuela secundaria antes de que se legislara su obligatoriedad. Recibí muchas familias que me decían: “Iba a una escuela privada y como repitió no tiene la vacante”, a pesar de la normativa que protege a alumnos y alumnas. Las lógicas de la gestión privada siguen chocando con el espíritu de la ley y la ampliación de derechos para cualquier joven.

¿Qué importancia tienen estos datos para tomar decisiones pedagógicas?

En el distrito se trabajó mucho para que lo informado sea exactamente lo que ocurre en las escuelas. Muchas veces se daban datos que no correspondían con lo que estaba aconteciendo. Por ejemplo, se contaban dentro de la matrícula a chicos que estaban inscriptos pero no concurrían a las clases. Si estoy poniendo que un pibe está dentro de una escuela cuando no lo está, no estoy haciendo nada por él.

¿Qué se hace con los datos recogidos?

Lo más importante para tomar decisiones es la nominalización. Es decir, ponerle nombre y apellido a cada uno de esos chicos que no están concurriendo a las escuelas o que por alguna situación no pueden terminar sus estudios. Hay que trabajar caso por caso para saber por qué cada chico no va a clases.

¿Se registran desigualdades entre las regiones del distrito?

Las escuelas que son tradicionales son más demandadas por la población. Se trabaja fuertemente con los directores para que todas las escuelas sean iguales. Hacemos, incluso, entrevistas con las familias para que vayan a las escuelas que están más cercanas, porque hacer largos viajes también es un factor que incide en el abandono. En estos últimos años, aquellas escuelas que no aceptaban repitentes ahora tienen que cumplir la ley y recibirlos. Entonces, las problemáticas como la sobreedad y la repitencia que se daban en escuelas periféricas también se empezaron a dar en las escuelas que antes dejaban sin vacantes a los que repetían.

¿Identificaron cuáles son las causas de la repitencia y el abandono?

Las causas siempre son múltiples. Creemos que los chicos no abandonan la escuela, la escuela abandona a los chicos. Tenemos que trabajar sobre lo institucional, que es lo que podemos manejar. En cuanto a las otras variables, intentamos trabajar en red con quienes deben ocuparse de las cuestiones relacionadas con la vulnerabilidad, como el equipo distrital de inclusión, que depende de la Dirección General de Cultura y Educación. Su función dentro del sistema es subsanar determinadas cuestiones sociales que no podemos abordar. La escuela es muchas veces la que identifica estas situaciones y trabaja pedagógicamente sobre ellas.

¿Está de acuerdo con que se repita en el nivel secundario?

Me parece un despropósito que un alumno que aprobó doce materias repita por tres. No tiene ningún sentido y ninguna correlación con otros niveles, como el superior. Si vamos a reconocer, como dice la ley, las trayectorias de todos, me parece que cada materia de la que el alumno logra apropiarse debe serle reconocida. ■

D.H.

FEDERICO CANTALUPPI, ESTUDIANTE

“El colegio se desentiende”

“En algún punto, la repitencia es la expresión de muchos problemas previos: muchos días no hay clase, tampoco hay un seguimiento al estudiante, las clases de apoyo a veces no existen y se tiene que recurrir a un profesor particular”, reflexiona Federico Cantaluppi. A sus 18 años, está cursando el quinto año de la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini.

En esta escuela, que depende de la Universidad de Buenos Aires, no está permitido repetir. Por eso Cantaluppi quedó libre en segundo año, después de que le quedaran tres materias previas. Debí cursar un breve lapso en el Comercial N° 8 hasta que consiguió una vacante en el Mariano Acosta, donde aprobó el año que había repetido.

Cuando pasó a tercer año, Cantaluppi quiso reingresar al Pellegrini. “Para volver, tuve que rendir como libre las materias que me había llevado en segundo, aunque había aprobado en el Acosta, porque no me lo reconocían”, explica.

El caso de Federico no fue excepcional: “Gran parte de mi grupo de amigos pasó por situaciones parecidas a las mías. Con uno de ellos sigo cursando al día de hoy. Otros se cambiaron a colegios acelerados

o se fueron a otros lados. En segundo año éramos 25 y ahora quedaron 16”. Con frecuencia, considera Cantaluppi, el seguimiento de los estudiantes no es suficiente: “A lo mejor en quinto año sabés que si te llevás muchas materias estás yendo hacia una situación complicada, pero en segundo año me hubiera servido tener otro tipo de contención”.

De acuerdo con Cantaluppi, la repitencia encuentra límites importantes. “Pienso que implica una concepción de la educación bastante primitiva. Se invalidan los esfuerzos que hizo el estudiante y el colegio se desentiende de la problemática: ‘El fracaso es tuyo, empezá de nuevo’. Deberían darte un espacio para volver a intentarlo sin empezar todo de cero”. Pero la situación, opina, resulta peor para los sectores más vulnerables: “Cuando pasé por el Comercial N°8, la mayoría de los chicos vivía en barrios muy precarios. Era llamativo que casi todos habían repetido una o dos veces. Es un problema importante que también está ligado a la situación socioeconómica”. ■

D.H.

Trayectorias distintas, resultados iguales

“Hay una gran fragmentación en el sistema, en particular en el nivel secundario. Esta es una de las grandes dificultades: la oferta educativa es muy desigual. Por medio de diferentes trayectorias se alcanza el mismo título, pero lo que los chicos se llevan de estos trayectos es muy diferente. Avanzar en garantizar a todos el derecho de terminar la secundaria tiene el desafío de garantizar, a su vez, calidad educativa para todos. Pero pensar que la escuela debe ser la misma para todos también me parece un error; no puede ser la misma en contextos tan dispares. Uno esperaría que la oferta tienda a ser más heterogénea en cuanto garantice los mismos resultados. Es muy valioso tener alternativas de propuestas pedagógicas, siempre y cuando garanticen que todos los chicos que pasen por el secundario se apropien de los capitales que les van a permitir armar sus proyectos de vida y participar activamente como ciudadanos.” (Cora Steinberg, socióloga, docente universitaria e investigadora de UNIZE)



Colección Ideas en la educación argentina



Colección Boris Spivacow



Cuadernos / Revistas



Colección Pensamiento contemporáneo



Colección Historia de la Provincia de Buenos Aires



Volúmenes especiales y coediciones

unipe: EDITORIAL UNIVERSITARIA

UNIZE: Editorial Universitaria, la editorial de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires, comienza su tarea en 2010 asumiendo el doble desafío de pensar nuestro tiempo y contribuir a la creación y circulación del conocimiento produciendo textos que, en diferentes formatos, combinan rigor científico y divulgación de calidad. Se propone crear un catálogo sustancioso para la formación integral de docentes, investigadores, estudiantes y lectores interesados en problemáticas contemporáneas.

MAS INFO:

 editorial.universitaria@ba.unipe.edu.ar

 unipeeditorial

 www.editorial.unipe.edu.ar

 (011) 4811-4107

UNIZE - COMUNICACION - 2015

Staff

UNIZE:
Universidad Pedagógica

Rector
Adrián Cannellotto

Vicerrector
Carlos G.A. Rodríguez

Editorial Universitaria
Directora editorial
María Teresa D' Meza

Editor de *La educación en debate*
Diego Rosemberg

Redactor
Diego Herrera