



Repetición escolar: Un síntoma invisibilizado

La tarea de aggiornar la escuela a los tiempos que corren es querer —también— superar en la práctica la obsolescencia de sus dispositivos.

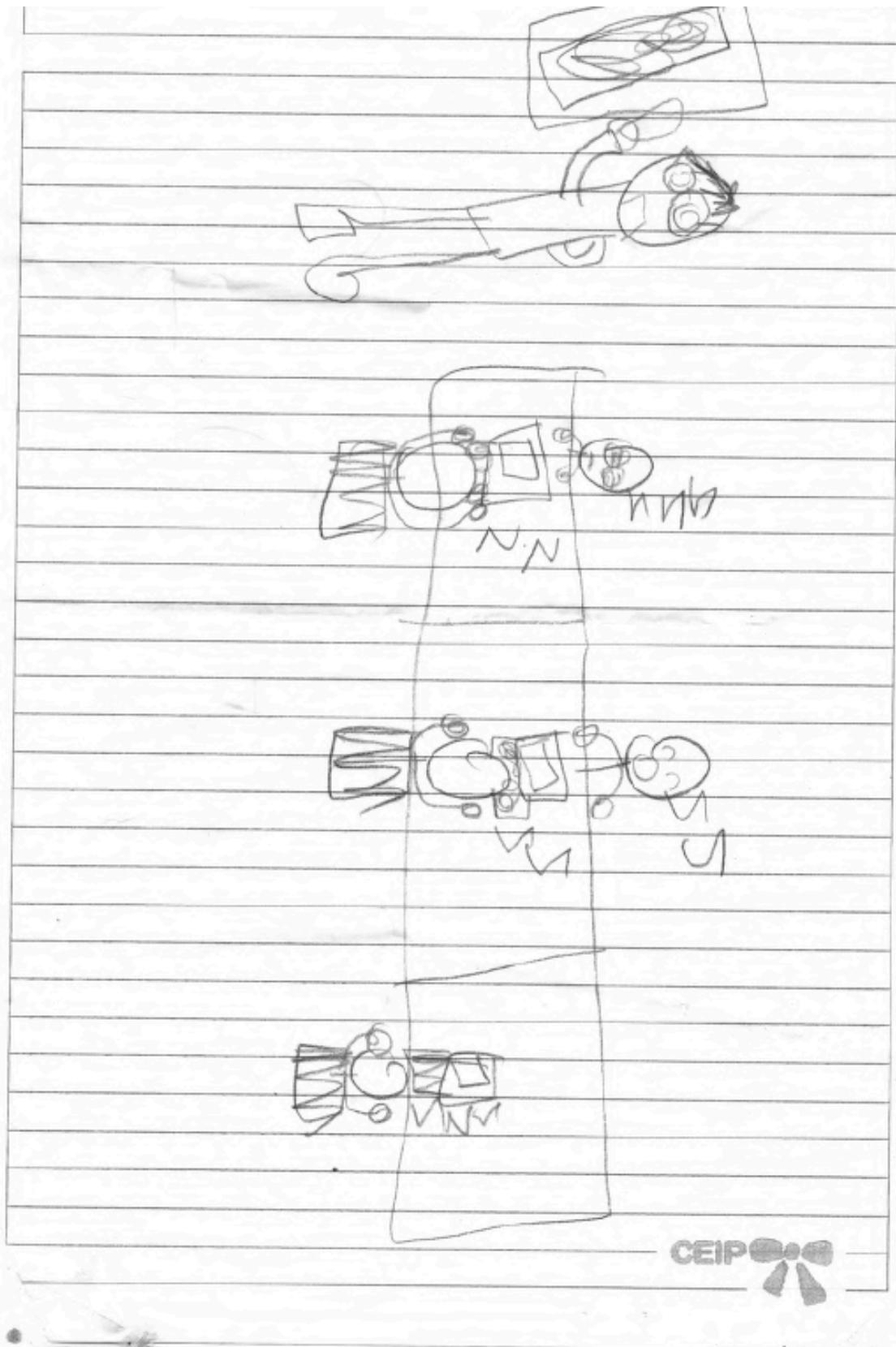
Análisis Pedagógico de la Práctica Docente

Estudiante: Joaquín Rodríguez

Correo electrónico: quezquin@gmail.com

Tutora y docente: Mtra. Gabriela Ferreira

Año 2021



Salón de clase dibujado por Esteban, un niño que supo darle vuelta a la tortilla.

ÍNDICE

Fundamentación	2
Marco Teórico	4
Introducción	6
Capítulo I	7
¿Qué es la repetición escolar?	7
El control, el poder y lo residual	8
De los formatos escolares	12
Críticas a la repetición	15
Capítulo II	16
Acciones en busca de alternativas al dispositivo ¿qué puede haber si no hay repetición?	16
Una alternativa posible: el Diseño Universal para los Aprendizajes	19
Síntesis	23
Análisis pedagógico de la práctica docente	24
¿Por qué repite un/a niño/a?	25
¿Cuál es la función de la repetición?	26
¿Qué hacer con el sujeto que, desde la mirada actual, no aprende?	27
¿Qué estamos haciendo como docentes para evitar que los/las niños/as repitan?	28
Reflexiones finales	32
Bibliografía	33
Webgrafía	35

*El amor es una cosa seria,
una práctica para la carne,
una responsabilidad para el corazón.*

Eduardo Bleier

Fundamentación

En los últimos meses del 2020, ya entrado el 2021 y aun en el transcurso de la pandemia mundial por COVID- 19, los efectos de la repetición escolar han cobrado trascendencia en la opinión pública. La escuela, como todas las instituciones del Estado, ha visto afectado su normal funcionamiento. La suspensión de las clases desde el 13 de marzo del 2020 y su posterior apertura en etapas, en el mes de mayo y los meses siguientes, significó que los cursos se hayan visto fuertemente modificados.

Muchos de los estudiantes han podido continuar con su trayectoria educativa, ya sea asistiendo a la escuela o a través de la computadora. Lo cierto es que un gran número de niñas y niños no han podido hacerlo.

Esta desigual situación ha encendido las alarmas públicas. El 15 de octubre del año pasado, por Acta n.º66, Res. n.º 2 el Codicen de la ANEP aprobó el documento «Lineamientos generales sobre los mecanismos de evaluación y acompañamiento para el cierre del año lectivo 2020 en Educación Primaria y Media», delimitando las condiciones que definieron la repetición de curso o no de los estudiantes, según su vinculación con el sistema educativo durante ese año lectivo.

Frente a este hecho nos preguntamos si tomar la decisión de hacer repetir a un estudiante, ¿es un acierto o un error? Sin duda es una discusión que provoca debates a favor y en contra de su aplicación, ya sea en el ámbito nacional como a nivel internacional. En España, por ejemplo, el índice de repetición duplica el porcentaje promedio en Europa (15%) y supera por un margen aún mayor del establecido por los países de la OCDE. (Arroyo; Constante y Asensio, 2019:71).

Volviendo a nuestro país, en la escuela, la repetición es desde la perspectiva docente un recurso pedagógico que pretende garantizar el aprendizaje de los

alumnos. Sin embargo, la extraedad a causa de su uso «constituye una de las principales desventajas de nuestro sistema de educación primaria» (ANEP, 2005: 70).

Al ser revisado, el dispositivo arroja resultados interesantes, sobre todo, en primer año escolar. Una investigación de la ANEP finalizada en 2005 sobre el panorama de la educación en el Uruguay, indicó que la «concentración masiva de la repetición en los grados inferiores (particularmente en primer grado), establece una estructura de flujo que produce altos niveles de frustración temprana (en el niño y en sus padres) y contribuye fuertemente a la deserción escolar en etapas posteriores del ciclo educativo». (ANEP, 2005: 70). En otras palabras, el uso de la repetición afecta la percepción que el/la niño/a tiene de sí mismo, y condiciona en muchos casos las trayectorias educativas de esos sujetos, sobre todo en educación media donde se manifiesta el mayor índice de abandono escolar.

Repetir el grado, agrega la investigación, es una «desventaja» que refuerza las «desigualdades de base» entre las/os niñas/os que ingresan al sistema. En este sentido, el estudio realizado por la ANEP encuentra una relación significativa entre la asistencia escolar y la repetición escolar, e identifica factores que afectan negativamente la asiduidad escolar. Algunos propios de la oferta brindada por el sistema escolar, y otros correspondientes a lo demandado por las familias.

Desde una mirada más abarcativa del tema, la repetición preocupa y ocupa a los actores del sistema educativo, porque invita a una reflexión y análisis de la práctica pedagógica. En efecto, el hecho de repetir, involucra al alumno, su familia, al cuerpo docente y al sistema político.

Al respecto, las preguntas guía de este trabajo serán: la decisión de hacer repetir a un estudiante ¿es un acierto o un error? ¿Por qué repite un/a niño/a? ¿Cuál es la función de la repetición? ¿Qué hacer con el sujeto que, desde la mirada actual no aprende? ¿Qué estamos haciendo como docentes para evitar que los/las niños/as repitan?. Estas interrogantes son piedra en el zapato para las posiciones que desconocen la diversidad de los sujetos y el desarrollo desigual entre las trayectorias teóricas y reales de los sujetos que aprenden.

Es necesario detenerse y observar el panorama. El futuro parece estar llegando con señales que alejan el modelo educativo de su vetusto formato monocrónico, por uno que considere la integralidad de las niñas y niños.

Está claro que resta mucho por pensar y sobre todo por hacer ante la repetición, si es que se desea hacer algo con ella. Así pues, adelantamos que el presente trabajo pretende analizar, desde una óptica en acuerdo con los aspectos de la teoría crítica y reflexiva, los asuntos que giran en torno a la repetición escolar.

Palabras clave: formato monocrónico, diversidad de los sujetos- educación integral- repetición escolar- trayectoria escolar.

Marco Teórico

La concepción pedagógica y las metodologías didácticas de enseñanza y aprendizaje del docente son fundamentales para reflexionar el desapego o la preferencia por el uso de la repetición en la escuela. Acompañamos aquella vertiente de pensamiento de autores como Giroux, que entendiendo el rol de la escuela en la reproducción social, cree sin embargo en las posibilidades de proponer prácticas alternativas dentro de la hegemonía predominante. (Ocaño, 2010, 20)

Apoyados en la línea pedagógica propuesta por Paulo Freire «No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis». (Freire, 2008:97).

En efecto, la perspectiva de estudio adoptada, es de un sentido crítico emancipador, que refiere a la Escuela de Frankfurt y que concibe a la educación como «un proceso que produce, de forma directa e intencional, en cada individuo singular, la humanidad que, por otro lado, ha sido producida (y sigue siéndolo) histórica y colectivamente por el la conjunto de los hombres» (Ocaño, 2010: 21). Es así que compartimos la convicción de que los/as estudiantes sean estimulados a reflexionar, discutir y problematizar los contenidos programáticos del *currículum*, tomando en cuenta aquellos condicionamientos que supeditan el accionar humano, y que influyen en la propia acción de pensar.

Introducción

¿Qué es la repetición? Con esa pregunta iniciamos el abordaje de nuestro marco teórico y primer capítulo a fin de desarrollar a partir de la definición del tema, el análisis del instrumento a lo largo del tiempo histórico, su alcance y críticas.

La importancia de este tema radica, para nosotros, en la supervivencia del dispositivo en un sistema educativo castigado por su desajuste a los tiempos que corren, pero que sin embargo presenta una dura resistencia al cambio.

Será posible encontrar desarrollado, la incidencia del poder y el control a través de la disciplina y los residuos de un aparato educativo que por sus características homogeneizadoras tiende a anular las singularidades, mediante una valoración de las trayectorias, cargadas de estigmas sobre aquellos sujetos

desplazados y reducidos a los márgenes del sistema. También, es objeto de este apartado el estudio de los formatos escolares, a través de un breve recorrido histórico que relaciona la evolución de la sociedad europea occidental y la respuesta de robustecer a través de la institución escolar el nuevo orden político y económico. El análisis no está exento de críticas, que en nuestro caso serán realizadas desde el aspecto pedagógico, administrativo financiero y social.

Para sustentar nuestras premisas nos apoyamos en trabajos teóricos realizados por Michel Foucault, Flavia Terigi, Dermeval Saviani, Joni Ocaño entre otros.

En lo que respecta al segundo capítulo, su confección es en clave de apertura a la superación del uso del dispositivo. Se identifican respuestas de la administración educativa en nuestro país, con la intención de arrojar luz sobre los hechos, que creemos, dan cuenta caducidad del uso de la repetición.

En contrapartida, se enfatiza el trabajo colectivo docente en la cotidianeidad y la confección de agrupaciones organizadas de trabajadores que sostienen las trayectorias de las niñas y niños, con acciones que, a pesar de ejecutarse en un marco hegemónico, resisten con el objetivo de construir una nueva forma de habitar la escuela.

Por último, se pone a disposición una propuesta elaborada por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST), organización de investigación y desarrollo educativo sin fines de lucro, con sede en Boston, creadora del Diseño Universal para el aprendizaje. El DUA pone el foco de atención en el diseño del currículo escolar para explicar por qué hay alumnos que no llegan a alcanzar los aprendizajes previstos. Al respecto sus fundadores manifiestan que «[...] las barreras para el aprendizaje no son, de hecho, inherentes a las capacidades de los estudiantes, sino que surgen de su interacción con métodos y materiales inflexibles» (Rose y Meyer, 2002). En este sentido el DUA propone un marco de acciones organizadas en tres principios que configuran las pautas de aplicación al servicio de los docentes al momento de diseñar sus propuestas educativas.

Capítulo I

¿Qué es la repetición escolar?

La repetición se manifiesta como una medida a la cual el/la docente puede apelar cuando un/a alumno/a no consigue reunir el conjunto de conocimientos esperados para avanzar al siguiente grado. La utilización de este dispositivo en general es fundamentada en el supuesto que si los/as alumnos/as no logran acreditar el mínimo aceptable al finalizar el grado en curso, no se encuentran aptos para continuar en el siguiente nivel y que, de hacerlo, no podrán hacer frente a los requerimientos de este.

La práctica de este instrumento se remonta desde que la escuela existe como institución social, es decir, desde que los/as alumnos/as son agrupados en niveles que constituyen barreras que detienen la trayectoria de aquellos/as que no alcanzan los objetivos marcados.

Se originó en Gran Bretaña durante el siglo XVI y en Estados Unidos a principios del siglo XIX. Y se sostiene desde que la escuela pública está lo suficientemente organizada como para establecer un programa uniforme, definiendo el concepto de aprobación o repetición y actuando en consecuencia en cada caso (Arregui, 2009: 5). En efecto, la repetición es la decisión de retener a los/as alumnos/as con peores resultados académicos en el mismo curso durante un año adicional en lugar de promocionarlos hacia el siguiente curso (Jackson, 1975).

La determinación de hacer repetir a un/a alumno/a depende normalmente de los/as docentes a cargo de los cursos, aunque la implementación de esta estrategia está supeditada al contexto y la tradición educativa de cada país. De hecho, hay países donde la promoción automática de grado es la práctica más habitual durante la educación formal, como por ejemplo Finlandia, Reino Unido o Noruega donde solo existe la posibilidad de repetir curso por circunstancias excepcionales (Dupriez, Dumay y Vausse, 2008; Eurydice, 2011).

En la actualidad, una forma de examinar la calidad de los resultados que está logrando un sistema educativo, es a través de las trayectorias reales de los estudiantes. De esta forma es posible «advertir la capacidad que tiene un sistema educativo para brindar universalmente una educación de calidad, reduciendo —o al menos contribuyendo a reducir— las desigualdades en el punto de partida»

(UNICEF, 2012: 1). En este sentido, uno de los problemas del sistema educativo uruguayo, encuentra lugar en los elevados niveles de repetición tanto en primaria como en la educación media básica. Este no es un problema exclusivo del sistema educativo uruguayo, ya que en América Latina y el Caribe las tasas de repetición siguen siendo altas.

Sin embargo, en nuestro país existe una larga tradición pedagógica que defiende la repetición, deduciendo que su no utilización es entendida como una disminución de las exigencias y por consiguiente del deterioro cualitativo a nivel de logros educativos. (MEC, 2015)

El control, el poder y lo residual

En su obra *Vigilar y Castigar*, Foucault redacta un pasaje sobre el reglamento de medidas que se aplicaban sobre los habitantes de una ciudad para combatir la pandemia de aquel entonces. El plan se ejecutó con una estricta división espacial que regulaba no sólo quienes podían transitar las calles sino también los horarios, las provisiones que correspondían a cada hogar y los permisos para ingresar a ellos en caso de constatar un fallecimiento o contagio. Es este nivel de vigilancia y control —el que abarca no solamente la disciplina de los cuerpos sino también la de las ideas— es el que desarrollaremos a continuación para explicar las relaciones de poder dentro del sistema educativo.

Al igual que las medidas adoptadas por los habitantes en cuarentena, la educación de todos los ciudadanos «pasa por las instancias del poder, el registro a que éstas la someten y las decisiones que toman» (Foucault, 2003: 201). La analogía sirve de pleno para explicar lo que sucede dentro de una escuela y definir más precisamente un aula escolar como:

«espacio cerrado, recortado, vigilado, en todos sus puntos, en el que los individuos están insertos en un lugar fijo, en el que los menores movimientos se hallan controlados, en el que todos los acontecimientos están registrados, en el que un trabajo ininterrumpido de escritura une el centro y la periferia, en el que el poder se ejerce por entero, de acuerdo con una figura jerárquica continua, en el que cada individuo está constantemente localizado, examinado y distribuido [...], todo esto constituye un modelo compacto del dispositivo disciplinario.» (Foucault, 2003: 202)

En el apartado, el autor hace referencia a una situación de reclusión forzada y no a la escuela; pero la descripción parece ajustarse también a esta segunda. El

hogar, su confinamiento obligatorio, cargado de opresión y vigilancia, busca disciplinar el cuerpo y el pensamiento. Sin embargo, y a pesar de compartir algunos rasgos característicos, como el uso del poder mediante dispositivos de control, a diferencia de esta, la escuela es un sitio que posibilita el conocimiento, y el conocimiento es germen democratizador y liberador.

La red del poder actúa como ordenador de los individuos en todos sus aspectos. Lo que no puede ser incluido en la disciplina del orden es parte de lo otro, lo anormal, lo residual, la minoría, lo que es excluido. El esquema de la disciplina y el esquema de la exclusión «se ha desarrollado en el curso de los siglos clásicos, en los hospitales, en el ejército, las escuelas, los colegios o los talleres» (ibíd.: 2)

Para Foucault, todas las instancias de control funcionan de doble modo: «el de la división binaria y la marcación» (repetidor-no repetidor); «y el de la asignación coercitiva, de la distribución diferencial (quién es; dónde debe estar; por qué caracterizarlo; cómo reconocerlo; cómo ejercer sobre él, de manera individual, una vigilancia constante)». Así por un lado, se señala al sujeto repetidor y por otro se le aplica los «mecanismos dualistas de la exclusión». (ibid.: 203)

En su extenso desarrollo sobre el poder, el control y la disciplina, Foucault sustenta su estructura conceptual en el esqueleto configurado por la obra expuesta en el Panóptico de Bentham. Este filósofo, economista, pensador y escritor Inglés de fines del siglo XVIII hace propaganda de su nueva tecnología, el «Establecimiento propuesto para guardar los presos con más seguridad y economía, y para trabajar al mismo tiempo en su reforma moral, con medios nuevos de asegurarse de su buena conducta, y de proveer a su subsistencia después de su soltura». (Foucault, Miranda, 2002:33)

En su trabajo de entre muchos conceptos define la educación como:

«[...] el resultado de todas las circunstancias en que un niño se ve. Velar sobre la educación de un hombre, es velar sobre todas sus acciones, es colocarle en una posición en que se pueda influir sobre él como se quiera, por la elección de los objetos que se le presentan y de las ideas que se hacen nacer en él.» (ibíd.: 33)

De este modo, Bentham parece establecer el esquema arquitectónico y pedagógico de los sistemas educativos que se desarrollarán en los siglos siguientes. En este sentido y ya a mediados del siglo XX, el tecnicismo parece levantarse como un exponente de aquel panóptico. Puesto que la estructura, ya sea

espacial o curricular, deja en segundo plano el carácter humano del vínculo entre quien enseña y aprende.

La pedagogía tecnicista «considera que la clave de una buena enseñanza no está en el docente ni en el estudiante en el aula» (Ocaño, 2010:125). En su teoría, parece entreverse una postura que desprestigia y subestima la relación intersubjetiva entre aprendiente y enseñante, su propia organización de los conocimientos y de los momentos según sus propios intereses.

Los técnicos, los expertos, los objetivos, los imparciales, aquellos que no se encuentran dentro del aula son los que realizan «la organización racional de los medios» (Saviani, 1984: 14). Ellos y no otros son la garantía de la eficiencia del proceso educativo, nivelando y reparando las deficiencias del docente y aumentando el alcance de su actividad. En esta postura, maestra/o y alumno/a deben ajustarse al currículo y a los preceptos ya determinados de qué conocimiento enseñar-aprender, cómo y en qué circunstancias. Así pues, queda explícito el carácter normalizador y homogeneizador de la escuela.

Con las sociedades modernas se hizo necesaria la creación de los sistemas nacionales de enseñanza. En ellas el poder se manifiesta solapadamente con el interés de controlar o de «disciplinar» a los sujetos. Asegurando el equilibrio del sistema, a través de la vigilancia y el castigo.

Para estos intereses las aulas fueron espacios ideales para homogeneizar y de esta manera neutralizar las singularidades de los individuos. En efecto, la imposición del disciplinamiento constituye «conjunto de técnicas subjetivantes que incluyen la distribución espacial de los individuos, la jerarquización, la normalización de los juicios y la regulación de tiempos y espacios». (Ocaño, 2010:286)

Al encontrarse todo aspecto bajo riguroso control, también debe esperarse que aquellos/as estudiantes que no logran ajustarse al sistema educativo —y por consiguiente su rendimiento no satisface los estándares del grado al cual pertenecen— son identificados y etiquetados como los «marginados». (Saviani, 1984: 14). En tal sentido, la repetición como el examen: examina, controla y castiga.

Volvamos un paso atrás y recordemos las prisiones, ese sistema carcelario descrito por Foucault. Las cárceles como lugar de recuperación para trabajar así la «reforma moral» del reo, del excluido y lograr con ello la inclusión del individuo nuevamente en la sociedad. (Foucault, Miranda, 2002:33)

En la escuela sucede algo similar con los «marginados»; los que no se adaptan al modo de enseñar, a los conceptos según el grado, al comportamiento requerido dentro del aula. En estos términos y desde una mirada tecnicista, el marginal molesta, distrae, no aprende, consume recursos y es en potencia un adulto que no es útil para la sociedad de la cual pronto será (o no) parte. La educación y la escuela, concepto e institución, conforman así un «subsistema» que opera como normalizador de los individuos. Los entrena para ser productivos, para ser útiles en alguna de las partes del sistema. Simultáneamente preserva la estabilidad, identificando a aquellos sujetos, que actúan como agentes de desorden, porque son imprevisibles. A estos sujetos los reduce, los aísla, y practica sobre ellos el rechazo. Y de no ser socializados por los ejercicios de recuperación, en el caso escolar a través de la repetición, están condenados a subsistir en los márgenes de su comunidad, sea ésta escolar u otra.

En términos educativos, esta concepción entiende que volver a cursar un grado posibilita que la/el alumno/a refuerce sus conocimientos y lo re-encauce en el proyecto homogeneizador. Sin desatender aquella otra utilidad como elemento disuasivo de castigo e incentivar así, el esfuerzo personal de los/as alumnos/as.

De los formatos escolares

En tiempos cercanos pero anteriores a la Revolución Francesa, en Europa Occidental existían las llamadas escuelas de caridad, centros de estudio donde se practicaba la enseñanza de la lectura, escritura, canto, cálculo, religión y buenas costumbres. Aptitudes que preparaban al individuo para desenvolverse en las diversas circunstancias de la vida cotidiana. (Querrien, 1979: 25)

A diferencia de la educación brindada por los *maestros escritores*, figura docente de aquellos tiempos —también encargados de la enseñanza de la lectura, el cálculo y la escritura— las escuelas de caridad eran gratuitas. Esto decantó en que los/as hijos/as de la burguesía, al igual que los pobres, asistieran al mismo centro escolar con algunas diferencias en el trato.

Un aspecto novedoso radicaba en que la enseñanza de aquellos maestros (escritores) era individual, mientras que en las escuelas de caridad, se buscaba agrupar la mayor cantidad de niños por adulto encargado. El desafío pedagógico

consistía en mantener bajo tarea a la mayor cantidad de niñas/os posible, en supervisión de un solo adulto responsable.(Querrien,1979:25)

Otra impronta introducida en la segunda mitad del s. XVII fue la simultaneidad. Este método monocrónico de enseñanza y aprendizaje, amplificó el alcance de la tarea del maestro a una mayor cantidad de estudiantes, adicionando a este, la práctica de ayuda mutua entre alumnos/as, siendo los más destacados los encomendados en la tarea de auxiliar al docente en el aula. Es así, como a través de la figura de un/a solo/a maestro/a era posible homogeneizar la enseñanza de un mayor volumen de estudiantes. «La enseñanza simultánea era, además de un avance metodológico para la época, una visión política de la escuela, contraria a la visión de la enseñanza tutorial de la nobleza feudal». (Ocaño, 2010:56)

Con la Revolución Francesa, la figura del ciudadano exigió de los individuos, ahora sujetos, aptitudes que la escuela asume como responsabilidad de enseñar: leer, escribir, contar; impartir nociones religiosas, nacionalistas y burguesas como trabajo, ahorro, higiene, entre otras, que doten al sujeto de un marco moral. Aparece en estas circunstancias una nueva exigencia social y por supuesto un nuevo saber por aprender: «la escuela debe ahora proporcionar el amor por el trabajo, evitando así los vicios y crímenes propios de la ociosidad».(Querrien, 1979: 29)

A mediados del siglo XIX, la escuela dio pruebas de que podía transformar los/as niños/as pobres en trabajadores/as. Entendida así, el alcance de la institución también se extiende a las infancias de la clase burguesa. Todos/as los/as niños/as en potencia son trabajadores, la idea caló tan hondo, que para trabajar por ese entonces, era necesario un certificado de escolaridad. Es de esta manera que va tomando forma la escuela de la modernidad, llena de optimismo para las naciones emergentes, sus industrias y sus ciudadanos.

En el pasaje del siglo XIX al XX la asistencia a la escuela se volvió obligatoria. El resultado fue la explosión de la matrícula, cambiando aquella previa situación de la infancia no escolarizada.

Entendemos que este punto tiene una relación íntima con la marginalidad depositada en el repetidor, aquella figura que no soporta el modelo y se aleja del lugar productivo, para ser solo un desecho de una maquinaria que no lo pudo procesar. El no escolarizado primero, y luego —ya concebido el dispositivo— el repetidor.

Al decir modelo, hacemos referencia al formato escolar: espacio donde se hace efectiva la transposición didáctica. Ese espacio, dice Ravazzani (2007), habita en el imaginario colectivo, pero también es realidad en las relaciones que predominan en el ámbito escolar. El espacio se confecciona con intención de homogeneizar el resultado educativo dentro del aula.

Para ello, el sistema pone al servicio, herramientas tales como la pizarra, los bancos, el timbre, etc. En simultáneo y por grados, el tiempo de aprendizaje es segmentado anualmente, dentro de ese periodo el/la alumno/a debe sortear los obstáculos didácticos introducidos por el/la docente. La segmentación también ordena por edad a los/as alumnos/as. Las metas son las mismas para todas/os. El/la docente, evalúa y da cuenta de las actividades realizadas y los logros alcanzados en cada caso.

«Todas estas técnicas disciplinarias fueron eficazmente introducidas y desarrolladas en el ámbito escolar desde fines del siglo XIX y hasta por lo menos mediados del siglo XX. Era habitual y recurrente formarse por orden de estatura, alinearse, adelantar el pie izquierdo, marchar al aula conservando las distancias, sin echar el cuerpo demasiado atrás o demasiado adelante, o ir al recreo formados y ordenados en hileras. Todas estas acciones estuvieron siempre dominadas por la mirada atenta del docente». (Scharagrodsky,P., 2015: 6)

En este periodo existe una fuerte preocupación por la seguridad y la estabilidad. Cuestión que no es casualidad y que se desprende de las ideas desarrolladas en el *Contrato Social*, obra publicada por Rousseau en 1762. Este documento de hecho, fijó las bases que robustecieron los ya surgidos Estado-nación y cuya estructura configuró la relación de derechos y deberes entre los ciudadanos. Concomitantemente, estos últimos admitieron la existencia de una autoridad superior, de normas generales y de leyes a las cuales debían someterse.

Fue así como a través de las instituciones, el poder burgués encontró la manera de ocupar el territorio y la vida de los individuos. De esta manera, las instituciones serían utilizadas, como instrumento eficaz en la homogeneización de culturas, encargadas de la supervisión y control social, como también de influir drásticamente en la formación de un ciudadano consciente, con una determinada carga moral y respeto por la ley.

«El grado de disciplinamiento, homogeneización y rutinización formó parte constitutiva de una matriz normalista. De igual manera, la organización del tiempo escolar, los horarios, los recreos, la duración de la jornada y el uso eficiente del tiempo fueron elementos altamente regulados desde cualquier documento escolar

hegemónico (planes, programas, textos, manuales, libros, artículos de revistas especializadas, circulares, decretos, leyes, etc.). La puntualidad en los horarios de entrada y salida a la escuela, a la clase y al recreo también se convirtieron en constantes. En consecuencia, el cuerpo quedó atrapado en una determinada relación espacio-temporal». (Scharagrodsky,P., 2015: 6)

Como se aprecia en la cita anterior, el paradigma de una sociedad ordenada y segura, donde el ser humano y su actividad estén fuera de todo riesgo y amenaza latente, significó para la modernidad un proyecto político de primera línea, del cual la educación no estaba exenta.

La escuela es una construcción que surge y da respuesta a un tiempo determinado de la historia de la humanidad. Y si bien su «formato tiene aspectos perfectamente visibles, como lo son la infraestructura y su distribución espacial», cuenta también con aspectos «no tan visibles ni físicos como son las funciones, acciones y creencias, que dan sentido a las formas que conocemos y usamos» (Ravazzani, 2007:221). La repetición escolar pertenece a este último grupo de aspectos. Ella es entonces, una forma de poder encubierta que coacciona al individuo. En palabras de Byung-Chul Han «el poder está precisamente allí donde no está tematizado. Cuanto mayor es el poder, más silenciosamente actúa» (B. Han, 2014: 27). El poder, configurado en orden y disciplina a través de la repetición opera en los aspectos cotidianos de la escuela: la planificación del docente, en el estrés de las familias por que el/la niño/a cumpla con los deberes, en los/as alumnos/as al obedecer la orden de sentarse, en esperar levantar la mano para hablar. Es tal vez su condición de invisibilidad, la causa por la cual es compleja la tarea de diagnosticar el alcance de esta práctica sobre las trayectorias escolares.

Críticas a la repetición¹

Desde nuestra perspectiva, la repetición es pedagógica, social, administrativa y financieramente ineficaz. Multiplicidad de estudios realizados hasta ahora en países desarrollados y en vías de desarrollo, contradicen el supuesto sobre el que se ha basado tradicionalmente la práctica de la repetición en el medio escolar. Esto corresponde a la idea de que repetir el año (por una, dos o incluso más veces), asegura aprendizaje.

¹ INEED. La repetición en el sistema educativo uruguayo Una mirada a la luz de los datos de la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (2008-2013). pp. 6.

Por el contrario, junto con la pobreza, la repetición aparece como el primer paso hacia, y el mejor predictor de la deserción escolar. Al respecto, organismos internacionales como la UNESCO, explican la repetición como «una de las manifestaciones perceptibles de la inadecuación de los sistemas escolares contemporáneos a las condiciones, posibilidades y necesidades concretas y diferenciadas de la población y, en particular, de esa gran mayoría de alumnos provenientes de los sectores sociales menos favorecidos.»²

Desde un punto de vista pedagógico, la repetición se sustenta en una serie de premisas por lo menos controversiales: la/el estudiante que no aprendió, aprenderá si transita por idénticas experiencias al siguiente año. Si nada se aprendió a lo largo del proceso, es necesario empezar nuevamente. A esto, acompaña la noción de que el conocimiento y el aprendizaje operan en una dimensión lineal, siguen rutas fijas, y son el resultado de la ejercitación repetitiva.

_____ Por otro lado, administrativa y financieramente, la repetición es un gran cuello de botella que representa un enorme desperdicio de recursos. Contribuye directa e indirectamente a la ineficiencia del sistema escolar, consumiendo recursos que podrían ser asignados a cubrir los déficits cuantitativos y cualitativos que confluyen en la falta de acceso, la mala enseñanza, la deserción e inclusive la propia repetición.

Para finalizar, desde el aspecto social la repetición refuerza el círculo vicioso de baja expectativa, descenso del rendimiento y baja autoestima; deviniendo en fracaso escolar. Las familias interpretan las bajas calificaciones de sus hijos/as como una señal de su incapacidad para aprender. De este modo, refuerza las peores expectativas de aquellos, respecto de sus hijos/as, su futuro y su propia condición familiar.

La repetición, en definitiva, sólo atrae más repetición y configura un escenario de desventaja, en términos de brecha escolar, para los individuos que siendo usuarios de su aplicación deben, a pesar de las vicisitudes de su contexto biopsicosocial, sostener —más allá del apoyo externo que pudieran recibir— sus propias trayectorias educativas, ¿es esta acaso la función de la repetición?

Al respecto veremos a continuación algunas de las acciones materializadas en busca de alternativas al uso de esta cuestionada herramienta pedagógica.

² (UNESCO 1996)

Capítulo II

Acciones en busca de alternativas al dispositivo ¿qué puede haber si no hay repetición?

Con la escuela graduada se pretende mantener un nivel homogéneo de los aprendizajes. Pero con la expansión de la matrícula y el acceso universal a la educación pública de todas las/os niñas/os sin importar su clase social, las aulas ampliaron su diversidad, condición que resultó imposible de absorber por la estructura formal.

El sistema educativo formal, y particularmente el de nivel primario, evidencia en algunas de sus disposiciones administrativas, hechos que dan señales de la obsolescencia de la repetición, en el entendido de que esta pueda «incidir positiva o negativamente en el concepto de cada niño como ser educable, y determinar la disposición para seguir aprendiendo» (CEIP, circular n.º200, 2008).

Un ejemplo de ello es la circular n.º200 del 2008 del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), que reviste al cuerpo docente e inspectivo con la facultad de promover de grado al sujeto que a través de adaptaciones curriculares, logra «construir los aprendizajes necesarios para acceder al grado inmediato superior». (Ibid, 2008)

En este aspecto inquieta pensar si son verdaderamente evaluados los contenidos curriculares o sin en efecto lo que se pretende es minimizar el impacto de la extraedad en el/la alumno/a. En esa línea, el proceso de las trayectorias es también un indicador de las capacidades frente a los desafíos y las respuestas esperadas en cada instancia educativa (grados).

En el afán de evitar estas disposiciones, el trabajo colectivo entre los cuerpos docentes es fundamental en la tarea de establecer un lenguaje educativo común para crear las bases de un ansiado cambio.

Un ejemplo de ello son las salas docentes, que configuran un ámbito de discusión sobre las acciones a adoptar en cada centro. Corresponden a la «modalidad de reunión que mejor canaliza las aspiraciones del equipo escolar»³.

³ Circular n.º2 del 7 de mayo de 2015. Inspección Técnica. CEIP.

Las salas docentes son un sitio para la construcción del Proyecto Institucional porque posibilita un espacio de elaboración de «propuestas de enseñanza y de su enfoque integrador»⁴. Enriquecen profesionalmente, promueven el intercambio de «proyectos y prácticas transformadoras», como así también el estímulo de investigaciones; y todo esto con la posibilidad del «intercambio intra e interinstitucional». (CEIP, 2015)⁵

Otro espacio de instancia grupal corresponde a la Asamblea Técnico Docente (ATD). Esta constituye un órgano asesor, garantía de construcción colectiva, representativo «del cuerpo docente que tendrá derecho a iniciativa y función consultiva en aspectos educativos de la rama específica y de educación general [...] serán preceptivamente consultadas antes de la aprobación o modificación de planes o programas del nivel correspondiente» (Ley n.º15.739). La instalación de la ATD como órgano asesor, con capacidad de iniciativa y propuestas, surge de la lucha de los docentes organizados a nivel sindical.

A menudo los grupos organizados por los trabajadores de la educación discuten las disposiciones oficiales. Es así como en ocasiones los grupos docentes son consultados al respecto. Un ejemplo de ello es el Documento Base de Análisis Curricular (DBAC) del CEIP ahora DGEIP.

El Documento contó con repetidas instancias de debates, disensos y consenso, fue gestado con aportes de la División de Investigación Evaluación y estadística y de la Dirección de planeamiento educativo del Codicen, el Instituto de Evaluación Educativa (INEEd) y la Coordinadora de Sindicatos de la Enseñanza del Uruguay (CSEU).

La guía plantea cortes de evaluación en tercero y sexto, con la intención de evaluar el proceso de aprendizaje en tramos temporales más amplios, que «buscan no sólo asegurar la igualdad de oportunidades o justicia curricular de todos/as ante el conocimiento, sino también abordar políticas de inclusión (a nivel sistema, instituciones y aulas), que respondan a las trayectorias diversas y singulares de cada aprendiente, derribando así las barreras que generan la exclusión educativa, social y cultural»⁶.

⁴ Ibid. CEIP. 2015

⁵ Ibid. CEIP. 2015

⁶ Documento Base de Análisis Curricular. 2016. CEIP. pp.13

Estas acciones si bien mitigan el indicador, no eliminan de la escuela la repetición como dispositivo. Particularmente, en el campo de la lectoescritura; las posturas a favor de la repetición se justifican manifestando la necesidad de la aprehensión de estas macrohabilidades en el primer año del curso escolar, priorizando inclusive por sobre otros campos del conocimiento como el corporal, el creativo, el artístico y el deportivo. Decisión fundada institucionalmente en «periodos del desarrollo cognitivo que están unidos a: aprender a leer y escribir y leer y escribir para aprender a pensar»⁷.

Por otro lado, la estabilidad es también un factor que propicia el cambio. «Las decisiones en materia de política educativa no resultan las mismas si existe un plantel docente envejecido o rejuvenecido, si se observa que las nuevas generaciones presentan un perfil diferente a los docentes más antiguos, si el multiempleo se concentra en algunas áreas del país o en algún subsistema» (González, F. , Mariana González, M., Macari, A., 2013:44)

La estabilidad laboral de cada docente, la estabilidad de los docentes en un mismo centro, que cimientan la posibilidad de construir propuestas a largo plazo es una cuestión a robustecer y defender. En la actualidad, se ve violentada por las condiciones laborales que aquejan a gran parte de la masa docente como por ejemplo el multiempleo, o aspectos vinculados a la salud como lo es el síndrome Burnout.

Asimismo, la estabilidad de los hogares es importante para el análisis de nuestro tema. La ocupación y educación de las familias «constituyen una aproximación al entorno o clima educativo del hogar. Los resultados indican que ambas variables influyen en los logros alcanzados por los/as estudiantes, a través de la creación y consolidación de un ambiente que viabiliza un proceso de aprendizaje positivo». (Da Rocha, P., Martínez, J., Ortiz, Rímoli , P, 2010:80). La estabilidad afectiva, los cuidados de las infancias son un pilar fundamental en la integralidad de los sujetos.

Otro aspecto a considerar son los recursos materiales volcados al proyecto educativo. «Puede suponerse que los retornos que se obtendrían de realizar los esfuerzos correspondientes en materia de infraestructura, equipamiento, materiales y recursos humanos, indican la pertinencia de llevar a cabo dicha acción»(Ibíd:81).

⁷ Acta n.º 34, Res. n.º 3 del 18 de junio de 2015. CEIP

De todas formas, estos aportes deben ir acompañados con otros como el desarrollo permanente de los profesionales de la educación, a través de la formación docente.

Una alternativa posible: el Diseño Universal para los Aprendizajes

Hay una necesidad revelada de revisar el formato escolar. Entre muchas propuestas queremos compartir el llamado Diseño Universal para los Aprendizajes (DUA). El Diseño nace en el campo de las neurociencias y constituye una metodología de abordaje del currículum que viabiliza avanzar por el camino de atender la heterogeneidad del aula. Esta propuesta, reconoce que las distintas formas de acceder a los aprendizajes requieren multiplicidad de medios de representación, expresión y compromiso en relación a los contenidos de enseñanza, lo cual permite al educador o educadora accesibilizar y flexibilizar su propuesta.

Fue conceptualizado por David Rose (neuropsicólogo del desarrollo) y Anne Meyer (experta en educación, psicología clínica y diseño gráfico), como «un conjunto de principios basados en los resultados de las investigaciones, que proporcionan un marco para utilizar la tecnología para maximizar las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes». (citado por Pastor, 2016: 17). Este diseño es un modelo dinámico, que ha ido evolucionando en la medida en que incorpora resultados de investigaciones sobre el cerebro y el aprendizaje, avances tecnológicos y su aplicación en la enseñanza.

Desde el aporte del DUA, se parte de la premisa de «que las barreras en el aprendizaje se producen por la interacción del alumnado con el currículum, y cuando en el diseño de este no se tiene en cuenta la diversidad, genera barreras que no se pueden eliminar simplemente esperando que sea el estudiante el que las elimine o se adapte». (Rose & Meyer, 2002, citados por Pastor 2016: 26).

Con la mirada de la diversidad en el aula, parece entonces evidente que es necesario implementar un abanico de posibilidades que propicien a cada estudiante, aproximarse al objeto cognoscitivo desde su particularidad como sujeto aprendiente. La creatividad del docente, así como el asesoramiento desde la experticia técnica, surgen como necesidad a fin de habilitar espacios de aprendizaje para todos/as.

A fin de responder de manera integral al qué, al cómo y al por qué del hecho de aprender, es que se organiza la propuesta del DUA en tres principios estructurales sobre los que es necesario deconstruir para volverse a construir.

Rose y Meyer (2002) postulan, en primer lugar, proponer múltiples formas de representación, lo cual da cuenta de las distintas formas de acceder a la información que tiene cada estudiante, ya sea visual, auditivo, motriz o kinestésico. El segundo principio propone brindar múltiples medios de acción y expresión, acompañando el cómo aprehender de cada sujeto y estimulando el desarrollo de las funciones ejecutivas hacia la consecución de un proceso autorregulado. Por último, el tercero de los principios se encuentra vinculado al componente afectivo del aprendizaje: proporcionar múltiples formas de implicación, brindando oportunidades para la participación y el involucramiento en el propio proceso de manera activa.

Al respecto, no podemos pasar por alto los aportes de Bruner (1915- 2016), psicólogo y pedagogo estadounidense planteó una teoría educativa basada en el ambiente de la enseñanza y el aprendizaje por medio de la experiencia, las cuales ahora cuentan con sustento científico y son aceptadas por la neurociencia, ya que mediante una metodología constructivista, el alumno puede estar inmerso en experiencias significativas, asimilando así nueva información y ubicándola en su mapa cognitivo. Además, tiene la oportunidad de tomar decisiones y resolver problemas. En este caso, el niño aprende mientras juega, es decir, construye su aprendizaje y lo acomoda a su mapa cognitivo .

Su metáfora del andamiaje, propia de los inicios de la segunda revolución de Bruner, estructura lo que desarrollaremos a continuación en cuanto a neurociencia se refiere. En su nueva proposición la educación no se sustenta en el trabajo individual de la representación y categorización cognitiva, distintiva de su etapa anterior, que consistía en el aprendizaje a través de tres modelos: *enactivo* correspondiente a la información que surge de la experiencia; *icónico* mediante la utilización de esquemas o imágenes y *simbólico* mediante construcciones arbitrarias. En esta nueva postura, enfatiza la tarea de la motivación del estudiante a descubrir la relación de los conceptos y construir su propio conocimiento. Todo ello mediante una previa adecuación de los contenidos acorde a su nivel cognitivo. En su proceso revolucionario este autor redefine la educación como «un proceso público que consiste intercambiar, compartir y negociar significados»⁸.

Recordemos que este capítulo se inicia con la pregunta ¿qué puede haber si no hay repetición? Sobre esta interrogante encontramos en las neurociencias un

⁸ Las ideas de Bruner: «De la revolución cognitiva» a la «revolución cultural»(Moises. E. 2009)

camino de opciones con mucho potencial en su aplicación y argumentos sólidos que llaman la atención por su pertinencia y adaptabilidad al formato escolar actual.

Las neurociencias «proporcionan elementos sólidos y concluyentes acerca de la encarnación de los procesos mentales y cognitivos presentes en los organismos vivos y en el ser humano»⁹. Constituyen una fuente de información actual, utilizada para comprender cómo el ser humano enseña y aprende. Asunto muy útil al momento de elaborar teorías y prácticas educativas.

La neurociencia aplicada a la educación, arroja aportes sustantivos en el entendimiento de los procesos cognitivos tales como la memoria, la atención, el lenguaje, la lectoescritura, las funciones ejecutivas, la toma de decisiones, la creatividad y la emoción, entre otros. (Ortiz, 2009: 21)

En otro artículo al respecto (Bosada,2019) se detallan algunos aspectos a considerar en los entornos educativos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en los hallazgos de la neurociencia. En ellos, se destaca la importancia de provocar situaciones que generen emociones que comprometan la cognición del estudiante, para hacer accesible la información. Propone diversificar las diferentes vías de acceso a la información a través de la «música, plástica, artes escénicas, ajedrez, teatro, que favorecen los procesos cognitivos, sociales y morales». (Bosada, 2019)

Impulsa la configuración del aula como una pequeña «comunidad de aprendizaje». Promoviendo a través del trabajo cooperativo, el desarrollo de habilidades sociales. Define «el cerebro como un órgano social que aprende con otros y de otros», por ello la distribución de subgrupos entre alumnos/as o las propuestas de trabajo en equipos es una práctica recomendada para mejorar los resultados de enseñanza y aprendizaje.(Bosada, 2019)

Las prácticas de enseñanza y aprendizaje apoyadas en las neurociencias pretenden extender las experiencias a «propuestas multisensoriales y en contacto con la naturaleza», evitando restringir el espacio educativo al salón de clases. Esta multiplicidad de opciones trabajan como «rampas cognitivas» indispensables para garantizar el acceso a la información.

⁹ Toro Arévalo, Sergio Neurociencias y Aprendizaje... texto en construcción. Estudios Pedagógicos [en línea]. 2010, XXXVI(2), 313-331[fecha de Consulta 19 de Febrero de 2021]. ISSN: 0716-050X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1735189420103>

*6

Es indispensable señalar que los aspectos mencionados son posibles de concretar gracias a la «plasticidad cerebral». Esta es la capacidad anatómica y fisiológica que permite al sujeto modificar la estructura como también el funcionamiento del cerebro. Es así que «las conexiones neuronales se van modificando a lo largo de la vida como producto del aprendizaje y la interacción con el medio ambiente». (Manes, 2017); sin dejar de mencionar que la «capacidad del cerebro es ilimitada y maleable» (Bosada, 2019)

A pesar de estos y otros impulsos de modificar e/o innovar en los ambientes y herramientas que mejoren la experiencia de enseñar y aprender, la evolución de las ciencias de la educación no ocurre de manera idéntica en todos los contextos, sean estos barrios, ciudades, países o regiones. Las zonas geográficas más vulnerables siguen padeciendo los mayores índices de repetición.

Síntesis

Por estos días, niños/as y jóvenes en situación de vulnerabilidad llegan al sistema educativo con hábitos, conductas y cuidados diferentes en relación a otros sectores específicos de la sociedad. Situación que impacta con el interés de los programas políticos de lograr trayectorias escolares continuas y completas. En este sentido queda manifiesto el carácter homogeneizador del sistema y al mismo tiempo el riesgo de barrer con la singularidad de cada individuo, que se gesta no solo en la escuela, sino también en espacios no formales fuera de ella.

Los espacios no formales que exceden el aula son dificultosamente integrados al proceso educativo del niño o la niña dentro del sistema formal. El sistema evalúa y califica sin considerar el conocimiento generado en esos otros espacios. Entonces, ¿cómo es posible evaluar y hacer repetir un/a estudiante, considerando solo las trayectorias formales? Entendemos que el sistema formal gestiona los datos que se desprenden de sus propias herramientas de recolección: la inasistencia o la calificación son algunos de ellos. Pero es incapaz de procesar la información que surge de otros espacios educativos como lo es el hogar o un centro deportivo, y por lo tanto suele tomar decisiones «desconociendo diferentes locus de aprendizaje»¹⁰.

¹⁰ Terigi, F. Las Trayectorias Escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa. 2009: 20

Del mismo modo, aún vive en parte de la población y en el magisterio en particular, la idea que el desvío de los sujetos que repiten es responsabilidad de su propia individualidad. Esto constituye un obstáculo que en nuestra opinión no parece ser sorteado a la brevedad. La atención de esta situación, a fin de proveer una experiencia enriquecedora, ha demandado de los/as docentes y directores/as una carga de trabajo adicional, que —en la opinión personal de alguno de ellos— excede la función específica de enseñar.

Es de esperar que de la síntesis de esta correlación de fuerzas exista un malestar por encontrarnos aún en un ámbito de discusión que no parece terminar en un futuro próximo. Planteos como ¿cuáles saberes configuran ser «valiosos»? desarticulan la pregunta hecha al principio sobre ¿qué hacer con el sujeto que no aprende? Invalidando el «qué hacer con el sujeto» y poniendo el foco sobre la discusión de la validez de los contenidos del currículum.

En este contexto de información, superar la repetición escolar es una tarea que no se resume a la mera modificación del dispositivo, sino como lo vimos a lo largo del trabajo desarrollado, supone la reflexión y acción de aspectos que exceden el aula de clase y que configuran el formato escolar actual.

Como fue expuesto en el Capítulo anterior, la estabilidad de los cuerpos docentes en sus cargos, las instancias colectivas y de participación y los recursos materiales son piezas fundamentales para repensar el quehacer docente y mejorar la trayectoria educativa de las infancias en nuestro país. Trayectorias que sean disfrutadas por quienes la transitan.

A tales efectos, los actores que componen la escuela pública, han desarrollado espacios organizados de discusión con el fin de revisar aquellos dispositivos que retardan y obstaculizan el establecimiento de un sistema educativo que acepte lo heterogéneo, sea diverso en sus propuestas, extenso en su alcance y comprometido con la responsabilidad de educar en y para la libertad. La realidad da cuenta que los esfuerzos no son suficientes. Pero no somos ingenuos en el análisis, al entender que el sistema educativo se encuentra en reflexión con otros, como el político y el económico, que gozan de otros blindajes y que complejizan la hazaña del cambio.

Análisis pedagógico de la práctica docente

Ya expuesto nuestro posicionamiento y acabado el recorrido por el marco teórico, invitamos la participación del lector en este análisis dialéctico con las preguntas que dan sentido y forma al presente ensayo

Si bien la teoría crítica liberadora no se expresa directamente sobre la repetición, sí nos invita a mantener una mirada reflexiva sobre los mecanismos que la sustentan. Es desde esa concepción que consideramos la repetición como un mecanismo que responde a la normativización.

Es por ello que desde nuestra postura, consideramos la singularidad de las niñas y niños y, por lo tanto, su heterogeneidad en la forma de aprender, debiendo, como consecuencia, existir también heterogeneidad en la forma de enseñar. Cuestión que nos da pie para la siguiente pregunta. Entonces...

¿Por qué repite un/a niño/a?

La respuesta depende de la concepción pedagógica, de enseñanza y aprendizaje del docente. El punto de partida de sus propuestas, la concepción de estudiante, el uso del espacio escolar y la responsabilidad asumida, definen entre otros factores, el éxito de la trayectoria escolar de los estudiantes.

Por un lado, algunos profesionales a favor entienden que la repetición es una nueva oportunidad para alcanzar las metas propuestas. Para ellos, la idea de repetir el curso procura en el alumno un desarrollo satisfactorio de las habilidades que facilitan el aprendizaje de los conocimientos del grado que cursa como también de los próximos.

Sin embargo, otros maestros y maestras, en contraposición, denuncian que la práctica de la repetición escolar aumenta las posibilidades de abandono educativo, perjudica el estado anímico de los estudiantes y no garantiza la adquisición de los aprendizajes a los que no había accedido anteriormente, entre otros tantos factores.

Investigaciones sobre la incidencia de considerar la repetición como opción, arrojan ciertos resultados positivos, inclusive neutros en un corto lapso de tiempo, considerando como rango cronológico el año que se recursa o el siguiente. A pesar de ello, a largo plazo su aplicación continúa siendo negativa para las trayectorias de los sujetos. Es así que en los países desarrollados y como hemos visto con

anterioridad, es un recurso del cual solo se puede hacer uso, como herramienta pedagógica, una vez dentro de la trayectoria escolar. (INEEd, 2017)

Del mismo modo, en la búsqueda de factores que se vinculen a la repetición, los estudios han encontrado relación entre los quintiles de ingresos y el pasaje a educación media. En los hechos, de aquellos/as estudiantes que no repitieron, el 99,1% alcanzan educación media, en tanto en los individuos con una repetición en su haber el porcentaje desciende a 90,4%. (INEEd 2017). Estos porcentajes pueden encontrar explicación a través de indicadores como el ausentismo, la deserción temporal o el abandono, que suelen asociarse a las condiciones de pobreza y a los bajos niveles de ingresos de vastos sectores sociales¹¹.

A todo esto, se suma la disminución de los recursos destinados a educación en América Latina, los cuales se redujeron en más de un 9% en 2020, según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), un gasto que, de no ser por la crisis sanitaria, habría aumentado un 3,6 % en el mismo tiempo¹².

En síntesis, si bien existen aspectos que pueden resultar determinantes en el hecho de repetir, esto sucede por el carácter graduado de la escuela, dada su concepción que parte de la base de la normalización. En cambio, cuando se vuelve heterogénea la mirada del educador y se diversifica el sujeto aprendiente¹³, se presiona el formato para diversificar las vías de aprendizaje, considerando no solo al sujeto sino las condiciones externas que lo determinan. De esta forma y como respuesta a la pregunta de ¿por qué repite un niño? Respondemos, repite para cumplir con los objetivos de salida de grado.

¿Cuál es la función de la repetición?

La repetición es una tecnología escolar, fruto de una construcción de escuela para otro tiempo, donde fue necesario ordenar, clasificar y seleccionar a los sujetos, con la intención de prepararlos para una sociedad que estaba cambiando y que

¹¹ Unesco. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149393_spa/PDF/149393spa.pdf.multi

¹² Agencia EFE. La brecha escolar en Latinoamérica tras pandemia, una «emergencia educativa» Recuperado de : <https://www.efe.com/efe/america/sociedad/la-brecha-escolar-en-latinoamerica-tras-pandemia-una-emergencia-educativa/20000013-4387085>

¹³ Alicia Fernandez (2013)

necesitaba de más trabajadores para seguir así. En ese contexto, su uso significó una respuesta institucional al fracaso de los estudiantes que no se adaptaban al formato escolar. «Sucede que, en un sistema tradicionalmente homogeneizador como es el educativo, la variabilidad suele percibirse como desvío, como fallo a corregir y reencauzar.» (Terigi, 2009: 21)

En el abordaje de los conceptos de clasificación y selección tenemos que considerar también lo residual, que como bien lo definió Foucault es «el elemento que no puede clasificarse, el que escapa a la vigilancia, el que no puede entrar en el sistema de distribución; en síntesis, el residuo, lo incorruptible lo inclasificable, lo inadmisibile». (Foucault, 1978:75).

Desde esta perspectiva, la repetición parece dar una respuesta a la incertidumbre que abordaremos a continuación.

Antes de continuar, queremos señalar que a nuestro modo de ver, la función de la repetición parece ser, entonces, tratar de configurar cada estudiante y su forma de aprender en un producto adecuado o aproximado a la condición del formato escolar hegemónico. A propósito nos preguntamos ¿de qué manera se puede romper con esa mencionada función de la repetición?, o ¿tiene sentido mantener en función la repetición escolar? Entendemos como una posible salida a la interrogante insistiendo en la heterogeneización de la norma y el planteo de otras formas de enseñanza, que desliguen de la responsabilidad al sujeto en relación con el aprendizaje y permita la reformulación de los puntos de partida responsabilizando a las instituciones y sus mecanismos por los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

¿Qué hacer con el sujeto que, desde la mirada actual, no aprende?

En el análisis crítico e histórico, Foucault entiende que la repetición pretende, además, ser «un castigo calificado de ejemplar, precisamente porque se pretende obtener un efecto correctivo, si no sobre el culpable [...] sobre el resto de la población (escolar)». (Foucault, 1978,p.22)

En efecto, la repetición es útil para identificar el desajuste que pone en peligro el equilibrio del sistema, no solo el escolar, sino aquellos que exceden a la escuela y que se nutre de ella. En la actualidad, es un recurso pedagógico válido y aceptado por el sistema formal de educación. A pesar de ello, existen estrategias

para evitar su aplicación, así como otras alternativas, en los casos donde la repetición no logra «corregir» al sujeto. Del mismo modo, la búsqueda de otras opciones al formato escolar son necesarias si se quiere abordar los diferentes niveles de conceptualización propuestos en cada grado. Es así como a través de la coordinación del trabajo entre docentes y trabajadores de la educación, se ha dado cuenta de la posibilidad de ajustar los contenidos y las propuestas a la diversidad de los sujetos que aprenden.

Sin embargo, nuestra perspectiva entiende que no solo el aula es el espacio donde se desarrolla la trayectoria educativa del sujeto. Es así que entendemos inviable, hacer repetir al estudiante por razones que la forma de evaluar estandarizada no abarca, entendiéndose por estos lugares externos a la trayectoria teórica: el hogar, clubes deportivos o sociales y organizaciones civiles, entre otras.

Concluimos que la defensa de ofrecer otras maneras de aprender desde otras maneras de enseñar, es la inclusión de otras maneras de evaluar. Al respecto de la evaluación, Perrenoud (1990), señala que el éxito y el fracaso escolar no son realidades o apreciaciones objetivas de competencias del estudiante, sino el resultado de cómo se entiende y se valora el proceso y los resultados del aprendizaje de los alumnos. En otras palabras, las categorías de *bueno* o *malo* en evaluación son construcciones arbitrarias que están insertas en la propia institución¹⁴. Punto que da lugar a una apreciación interesante y es que al igual que la repetición, la evaluación es un instrumento que detenta un poder invisible, en este caso sobre los evaluados.

Por esta razón, la exploración a nuevas alternativas, pretende dejar de lado aquella idea de que «el niño no aprende» —desde una mirada tecnicista—, por una interpelación docente que discuta, entre otras, la siguiente consigna:

¹⁴ CAREAGA, A. (2001) La Evaluación Como Herramienta De Transformación De La Práctica Docente. Centro De Capacitación Y Perfeccionamiento Docente - Uruguay

¿Qué estamos haciendo como docentes para evitar que los/las niños/as repitan?

De hecho, son varias las corrientes pedagógicas que confluyen actualmente. Sus distintivas posturas permiten establecer otros puntos de vista frente a esta interrogante.

Una de ellas, la Escuela Nueva, surge como respuesta a la escuela Tradicional y corresponde al movimiento que se desarrolla a finales del siglo XIX y principios del siglo XX y está ligado a una serie de transformaciones económicas y demográficas. Este movimiento coloca por primera vez a la infancia como el centro de la pedagogía educativa. Su teoría «propuso que la educación fuese instigadora del cambio social y, al mismo tiempo, se transformara porque la sociedad estaba en cambio» (Ocaño, 2010:143). Una sociedad que cambia necesita una educación que acompañe las transformaciones.

En este modelo, el/la docente y el/la alumno/a son actores participativos, son quienes «fundamentan el acto pedagógico en la acción» (ibíd. 2010:143). Es así como docente y alumno/a toman un rol protagónico en el quehacer educativo.

La historia educativa en este periodo da cuenta de un modelo de educador con el objetivo de crear las condiciones necesarias y así favorecer el desarrollo de las aptitudes de los/as estudiantes. Para lograr la tarea, el/la educador/a introduce transformaciones en la organización escolar: la atención al desarrollo de la personalidad, la revisión del concepto de disciplina sustentada en una educación de la liberación del individuo y el trabajo intra-aula a través de la cooperación, son algunas de esas incorporaciones.

John Dewey (1859.1952), pedagogo, psicólogo y filósofo estadounidense, fue el principal exponente de este movimiento educativo, afirmando que «la enseñanza debería darse por la acción y no por la instrucción». Para él la educación «continuamente reconstruye la experiencia concreta, activa, productiva de cada uno.» (Ocaño, 2010:154)

En su teoría, el papel del niño/a es fundamental, dado que los métodos y prácticas deben ajustarse a sus intereses. De esta manera, a través de la experiencia, no solo ocurre el proceso de aprendizaje de los conocimientos, sino que además el sujeto que aprende es preparado para adaptarse a la sociedad adulta, en una práctica donde la escuela oficia de maqueta de experimentación.

Otra mirada al respecto corresponde a la pedagogía crítica, y en particular a la segunda generación de esta corriente, con Freire (1921-1997) como uno de sus representantes latinoamericanos más destacados. Este autor entiende a la educación como un proceso de toma de conciencia y de liberación (Ocaño, 2010:21). De esa manera, el educando está en constante proceso de aprendizaje, porque su educación no se limita a las actividades exclusivas del aula ni a los contenidos embebidos en el currículo.

Bajo esta consigna, las propuestas didácticas se abren a la formación de un individuo integral. Por lo tanto, es necesario considerar los elementos que confeccionan esa integralidad, sus emociones, sus tiempos de aprendizaje, su cultura, su contexto social y económico próximo, pero también el nacional y regional.

En resumen, existen acciones desde diferentes direcciones que invitan a repensar los tiempos y los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de esa manera materializan —o intentan hacerlo— una coherencia entre la trayectoria formal y la personal del sujeto que aprende.

Sobre esto, se desarrolla, a nivel nacional, un ejemplo de acompañamiento escolar para casos de alta vulnerabilidad. El programa de Trayectorias Protegidas del CEIP hoy DGEIP «pretende atender en forma personalizada a los alumnos con rezago escolar, procurando la recuperación de los tiempos pedagógicos, la mejora de los aprendizajes y el abatimiento del ausentismo». (CEIP, 2020¹⁵)

Estas prácticas surgen en un escenario de contradicción entre las «trayectorias teóricas»¹⁶ que prevé el sistema educativo y las trayectorias que efectivamente ocurren. Este quehacer supone aceptar la heterogeneidad del alumnado, sus inteligencias, capacidades, necesidades. Incluir en este proceso coordinado a otros/a docentes, y particularmente a las familias. Estas acciones se enmarcan en un clima de respeto por la singularidad del otro y el ejercicio de flexibilización de la estructura formal para mejorar las condiciones de enseñanza.

Las trayectorias teóricas definidas por Terigi, «expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por este en los tiempos

¹⁵ Proyecto Aprender: Trayectorias Protegidas 2020
https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.ceip.edu.uy/documentos/2020/aprender/ProyectosAprenderTrayectoriasProtegidas2020.pdf&ved=2ahUKEwjCnoaw_OnuAhXcHbkGHThwCZgQFjAAegQIBBAC&usg=AOvVaw3Aqx6imWZTX6EtGZo5606T&cshid=1613326189274

¹⁶ Terigi, F. Las Trayectorias Escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. 2009. pp.19

marcados por una periodización estándar» (Terigi,2009:19). La estructura, que da sentido a lo antes definido, está caracterizada por tres aspectos fundamentales: «la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción». (ibid,2009:19)

Es posible reconocer que existen situaciones en las cuales los recorridos reales «coinciden o son próximos a las trayectorias teóricas».(ibid, 2009:19) Sin embargo, se pueden encontrar trayectorias «desacopladas de los recorridos esperados por el sistema»¹⁷, estas son llamadas «trayectorias no encauzadas»¹⁸, que no responden a la particularidad de los sujetos y a los factores que componen su contexto y que alteran la linealidad de la experiencia educativa.

Los cambios pedagógicos que influyen la manera de pensar la escuela, que recibe y respeta la diversidad de los/as alumnos/as, que asume la responsabilidad de garantizar el derecho a su educación, lleva a la «reconsideración del problema de las trayectorias escolares, que está pasando de la categoría de problema individual, a la de problema que debe ser atendido sistémicamente». (Terigi,2009:18).

En una primera instancia se entendió al individuo como responsable de su propia desvinculación del sistema educativo. De un tiempo a esta parte, las respuestas pedagógicas desarrolladas, han influido en políticas educativas que promueven una escuela inclusiva¹⁹. Que asume la responsabilidad como sistema, de la desvinculación de aquellos que no aprenden y que contiene la preocupación de asegurar «trayectorias escolares continuas y completas»²⁰.

Como es de esperar, la labor pedagógica en este sentido es rica, y se nutre del trabajo —muchas veces silencioso— de la acción de repensar(se) y crear(se) nuevos escenarios. Se recupera el trabajo colectivo en salas, en coordinaciones y

¹⁷ Ibid. pp.18.

¹⁸ Ibid. pp.19.

¹⁹ : «Entendemos como escuela inclusiva a aquella que asume su función de promover el aprendizaje y el desarrollo de todos los educandos. Es la escuela que recibe a todos los niños, respeta a cada uno en su singularidad y se compromete en la tarea de garantizarles la posibilidad de vivenciar el éxito escolar, buscando, para todos y para cada uno, los recursos necesarios. Es la escuela que no discrimina al niño diferente, pero hace de la diferencia su desafío. Es la escuela que asume su responsabilidad de proporcionar a todos un derecho básico y universal: la educación, una de las condiciones para una ciudadanía completa y efectiva» (Makino Antunes, Arte-Educación en las escuelas: en busca del suceso escolar. Seminario Virtual de Formación, Clase 4, pág. 40).

²⁰ Terigi, F. Las Trayectorias Escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. 2009. pp.19

encuentros. También en la construcción de nuevos agentes educativos; otras figuras docentes que acompañen y fortalezcan una educación integral del sujeto.

En la misma línea, se modifica el clima educativo que valoriza el lugar de la escuela, y lo dota de un carácter hospitalario, que acoge la otredad de las niñas y niños. Se piensa entonces en la división de grupos, la ejecución de talleres no solo por grados sino también por áreas. Estas acciones habilitan la construcción de otro relato sobre los estudiantes, sobre sus familias. La posibilidad de otras formas de habitar la escuela.

Para ello, es preciso dejar de lado la noción monocrónica del aprendizaje, donde se enseña lo mismo, al mismo tiempo para niños/as con diferentes niveles de conceptualización. Y sí, tomar postura por acciones que consideren la diversidad como un desafío, al sujeto aprendiente como un ser de posibilidades y derechos, y posibilitar la enseñanza dentro del aula graduada; que sigue siendo la oferta actual, dado que no existe hasta ahora, la posibilidad de generar grandes flexibilizaciones de formato.

Reflexiones finales

En esta última instancia, recurriremos al título de este trabajo. Al respecto, diremos que la repetición adquiere para nosotros un carácter de síntoma, en el entendido que se manifiesta como un malestar del formato escolar. Adoptamos el término de la medicina, cuyo significado se diferencia del de signo, por su condición de intangible e inconmensurable.

Otro término que hemos utilizado es el de dispositivo. Sztajnszrajber (2020) lo define como «un ordenamiento que podría haber sido de otro modo, pero fue así». Para este autor, «la fuerza del dispositivo es no ser reconocido, hacerse pasar por algo natural, normal, dado, propio del ser mismo de las cosas».

Es así como entendemos la repetición: una manifestación o respuesta al desorden del sistema escolar (nótese que referimos al sistema y no al individuo), que ha sido naturalizada, y que por esa razón es desapercibido su efecto gradual, el cual toma dimensiones públicas cuando las acciones son más difíciles de implementar y el estigma hacia las poblaciones más vulnerables justifica los sucesos.

Por otra parte, el dispositivo es obsoleto por la vigencia de sus respuestas: que clasifican, castigan y desechan las singularidades de los individuos. Actualizarlo, aggiornarlo, es superar su obsolescencia, es arrojar luz sobre otras maneras de hacer escuela.

Por último y a título personal, este ensayo comenzó a finales de 2019. Como verán, quien escribe también es un repetidor.

Inclusive al momento de la entrega, el trabajo tendrá detalles para modificar. A lo largo de este proceso he cambiado en tres ocasiones la dirección de mis redacciones. De las anteriores, solo a una logré esbozarle un título que por supuesto nunca fue el definitivo. En medio del proceso, las situaciones cotidianas influyeron en forma de emociones, sentimientos y claro está, en acciones que permitieron, en mayor y menor medida, la posibilidad de dedicarme a escribir y aún más difícil, de contar con la creatividad para hacerlo bien.

Varias veces me frustré, pensando en los motivos de este trabajo escrito, cuestionando ¿para demostrar qué?, ¿para quién?

Existen razones cronológicas para pensar que a través de los párrafos escritos, los jueces de mi producción, no sean capaces de predecir si seré un docente liberador o solo un reproductor, o quizás algo aún no conceptualizado.

Ya en la conclusión de este periodo formativo, siento estar preparado para comenzar con responsabilidad. Así pues, este pseudoberrinche es un grito que dice: hubiese sido más comfortable haber hecho este camino final con mis compañeras en un trabajo negociado y compartido. Sin embargo, adhiero a la idea del andamio de Bruner, reconozco el apoyo recibido y acepto el desafío que hoy me toca.

Aún no logro entender por qué a medida que avanza el grado de complejidad de los conocimientos, los sistemas educativos configuran trayectorias desconsideradas que se padecen. Quizás, la aprehensión de los saberes tenga alguna relación con la frustración de los/as estudiantes. Es una duda que por el momento quedará sin resolver.

Al final solo un anhelo, que la puja intelectual que ya está en curso sea por un futuro con más —porque ya las hay— trayectorias que involucren el amor.

Bibliografía

- Arregui, A (2009) *Efecto de las repeticiones de curso en el proceso de enseñanza – aprendizaje del alumnado*.(pp.5) Recuperado de: http://www.isei-ivei.net/cast/pub/Repeticiones_cas.pdf%20%20Consultado%2009/07/13
- Arroyo Resino, D.; Constante Amores, I. A. y Asensio Muñoz, I. (2019). *La repetición de curso a debate: un estudio empírico a partir de PISA 2015*. *Educación XX1*, 22(2), 69-92, doi: 10.5944/educXX1.22479
<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/22479/19271>
- Chul Han, B.(2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder Editorial. Barcelona.
- Da Rocha, P., Martínez, J., Ortiz, Rímoli , P. (2010). *La escuela importa Incidencia de los factores asociados a la Escuela Pública sobre las competencias de los estudiantes de PISA 2006*. UDELAR
- Eurydice (2011). *Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulation and Statistics, Education. Audiovisual and Culture Executive Agency*. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/126EN.pdf
- Freire, P.(1998) *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Ed., México, pp. 20, 21,47.
- Foucault, M.; Miranda, M. (1979); *El Panóptico: el ojo del poder*; La Piqueta, Madrid.
<http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina37466.pdf>
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo veintiuno editores, Buenos Aires.
http://latejapride.com/IMG/pdf/Foucault_Michel_-_Vigilar_y_castigar.pdf
- Giroux, H.(2003) *Pedagogía y política de la esperanza*. Amorrortu Ed., Bs. As.pp. 154.
- González, F. , González, M., Macari, A. (2013). *Evolución de las profesiones docentes en Uruguay Desafíos para la próxima década*. INEED.pp.44

- INEEEd (2017). *La repetición en el sistema educativo uruguayo. Una mirada a la luz de los datos de la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (2008-2013)*. INEEEd, Montevideo
- Jackson, G. B. (1975). *The Research Evidence on the Effects of Grade Retention. Review of Educational Research*, 45 (4), 613-635
- Ocaño, J. R. (2010). *Las teorías «críticas» en la educación nacional. Tópos: para un debate de lo educativo*.
- Ocaño, J. R., Saviani, D. (2010). *Teorías de educación y modernidad*. Grupo Magro Editores.
- Ortiz, T. (2009). *Neurociencia y educación*. Alianza editorial. Madrid
- Pastor, C. A. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. Navarro, J., Fernández, MT, Soto, FJ y Tortosa, F.(Coords). (2012). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata
- Pineau, P., Dussel, I., Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de modernidad*. Paidós, Buenos Aires.
<http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/chardon/Pineau%20-%20Por%20que%20triunfo%20la%20escuela.pdf>
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002) *The formato aching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Ravazzani C. (2007). *Algunas reflexiones acerca del escolar y su influencia en las prácticas de enseñanza*. Revista Quehacer educativo. Fum Tep(pp. 220-226)
- Saviani, D. (1984). *Las Teorías De La Educación Y El Problema De La Marginalidad En América Latina*. Revista Colombiana de Educación, (13)
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5099/4177>
<https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2013/07/SAVIANI-teorias-de-la-educacion-y-marginalidad.pdf>

- Sztajnszrajber, D.(2020). *Filosofía a martillazos Tomo 2*. Paidós. Montevideo. pp. 165
- Terigi, F. (2009) *Las Trayectorias Escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Centro Nacional de Información Documental Educativa. Bs.As. Argentina
- Querrien, A., & Varela, J. (1979). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta
- UNESCO-IBE/UNICEF (1996) *Repetición escolar: Una perspectiva global*. Ginebra.
- UNICEF (2012). *Proteger las trayectorias escolares. Reflexión sobre la utilización de la repetición de grado*. Documento elaborado por el Área de Educación de la Oficina de UNICEF en Uruguay

Webgrafía

- Almeida, A. S., & Borodankova, O. (2011, 7 marzo). Grade retention during compulsory education in Europe. Grade retention during compulsory education in Europe. https://www.sel-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2011_eurydice_-_grade_retention_during_compulsory_education_in_europe_regulations_and_statistics.pdf
- Bosada, M. (2019, 10 enero). Neurociencia, una aliada para mejorar la educación - educaweb.com. Educaweb*. <https://www.educaweb.com/noticia/2019/01/10/neurociencia-aliada-mejorar-educacion-18676/>
- CAST: Until learning has no limits®. (2021, 1 febrero). CASTUntil learning has no limits. <https://www.cast.org/>
- Circular n.º2 (2015). Inspección Nacional de Educación. CEIP. [ANEP](#)
- Circular n.º 200/2008 CEIP https://www.ceip.edu.uy/documentos/carpetaarchivos/normativa/circulares/Circular200_08.pdf
- Manes, F. (2017, 24 agosto). Neurociencias y educación: qué es importante para el aprendizaje. infobae.

<https://www.infobae.com/salud/ciencia/2017/08/24/neurociencias-y-educacion-que-es-importante-para-el-aprendizaje/>

- Scharagrodsky, P. (2015). El cuerpo en la escuela. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.
<https://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/sexual/materiales/pedagogia-elcuerpoenlaescuela/pedagogia-elcuerpoenlaescuela.pdf>