

TRAYECTORIAS ESCOLARES EN EL INICIO DEL SECUNDARIO. EXPERIENCIAS DE ESCUELAS ARGENTINAS

School itineraries beginning Secondary School. Argentine schools experiences

CARLOS RAÚL CANTERO
Universidad Católica de Santa Fe

La extensión de la obligatoriedad escolar desde la edad de cinco años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria, dispuesta por la Ley de Educación Nacional n° 26206, es una decisión orientada a proteger y convertir en realidad los derechos de todos los niños, niñas y adolescentes argentinos, e implica un desafío muy significativo para el conjunto de la sociedad civil y su gobierno. El presente estudio procura aportar ideas a la necesaria mutación de la matriz selectiva con que fue concebida la Escuela Secundaria, mediante el análisis y la interpretación de los datos obtenidos en un revelamiento de información sobre características, saberes y opiniones realizado en un universo de 40 escuelas, 300 docentes y directivos, y 3.000 alumnos de cuatro provincias argentinas que participan en el programa «Ciudades por la Educación», desarrollado por UNICEF, con la asistencia técnica de la Asociación Civil Educación para Todos y que tiene por finalidad garantizar un itinerario escolar oportuno y de calidad para la totalidad de los alumnos que cursan el ciclo inicial de la Escuela Secundaria.

El primer desafío implicado en la escolaridad secundaria obligatoria exige lograr que todos los alumnos que ingresan al nivel puedan terminarlo, ya que la información indica que la alta cobertura del inicio de la Escuela Secundaria se resiente significativamente a medida que avanzan los años de escolaridad. La decisión de abandonar los estudios se va construyendo a lo largo del itinerario escolar de los alumnos, a partir de una cadena de fracasos que va minando las expectativas que poseen en relación a sus posibilidades de aprender y al significado de su permanencia en el sistema educativo. Para resolver este problema, se debe ver a la deserción como un proceso en el que interactúan factores que aumentan las probabilidades de que los alumnos y alumnas tomen la decisión de abandonar los estudios. Identificar claramente estos factores, entender cómo inciden en los itinerarios escolares, reconocer cuál es la población más vulnerable, analizar por qué la propuesta de la escuela actual parece inducir a muchos jóvenes fuera de las aulas son pasos en el camino de la protección del derecho a la educación.

Palabras clave: *Educación Secundaria Obligatoria, Itinerario escolar, Cadena de fracasos, Deserción, Autoridad pedagógica.*

Carlos Raúl Cantero

Introducción

La universalización de la Educación Secundaria oportuna y de calidad es una meta irrenunciable de la nación argentina en su actual etapa histórica, que por su complejidad y la índole de sus dificultades requiere ser abordada en forma racional, planificada, creativa y sostenida en el tiempo por el conjunto de la sociedad civil y su gobierno.

Mutar la matriz selectiva original con que fue concebida la Escuela Secundaria, por una institución que tenga por misión educar a todos y con resultados de calidad equivalente, implica transformar mentalidades, representaciones, concepciones, criterios de juicio, valoraciones, hábitos, estilos de gestión, prácticas naturalizadas y culturas escolares profundamente arraigadas—desde hace más de un siglo— en el modo de ser, de pensar y de obrar de los actores involucrados—estudiantes, docentes, directivos, supervisores, familias— y de la misma sociedad argentina.

Con el propósito de contribuir a la imposterable tarea colectiva de convertir en realidad la obligatoriedad escolar desde los 5 hasta los 17 años, UNICEF y la Universidad Católica de Santa Fe acordaron desarrollar el proyecto de investigación «Trayectorias escolares en el inicio del Secundario», cuyos resultados se presentan parcialmente en este trabajo.

El estudio se realizó a partir del análisis y la interpretación de la información contenida en la «Indagación de oportunidades educativas en el inicio de la Escuela Secundaria», en el marco del programa «Ciudades por la Educación», que UNICEF desarrolla desde el año 2008 en cuatro provincias argentinas en convenio con sus gobiernos, con la asistencia técnica de la Asociación Civil Educación para Todos, y que tiene por finalidad garantizar un itinerario escolar oportuno y de calidad para la totalidad de los alumnos que cursan el ciclo inicial de la Escuela Secundaria.

La base de datos que constituyó el principal insumo de la investigación sistematiza las características,

saberes y opiniones de un universo de 300 docentes y directivos, 3.000 alumnos y 40 escuelas que participan del mencionado programa.

Hasta el momento, la información recolectada se ha utilizado principalmente en la elaboración de informes de diagnóstico, que en el marco de la implementación del programa posibilitan a los propios actores la reflexión sobre su realidad. Para el presente trabajo, las bases de datos generadas en la indagación constituyen una fuente de información relevante, que permite abordar aspectos de la gestión escolar, de la propuesta de enseñanza, de las características de los vínculos y de los saberes que se consideran importantes para describir en términos multicausales los problemas de los itinerarios escolares de los adolescentes.

Como toda tarea de investigación, la «Indagación de las oportunidades educativas» no es neutra desde el punto de vista axiológico y teleológico, sino que fue formulada como un componente de revelamiento de información valiosa para la consecución de los objetivos del proyecto y, en consecuencia, a partir de un conjunto de convicciones de sus autores y protagonistas. El horizonte de supuestos desde el que se comprende la orientación de la indagación se puede sintetizar en estas proposiciones: todos pueden aprender, los factores escolares tienen significativa incidencia en los itinerarios escolares de los alumnos, es necesario escuchar las opiniones de los alumnos y de los docentes, la repitencia no nivela ni constituye una nueva oportunidad de aprendizaje, existe vinculación entre las representaciones y expectativas de docentes y directivos y los resultados de aprendizaje, la dimensión afectiva es relevante en la formación de la subjetividad, las prácticas de enseñanza y de gestión institucional inciden de manera significativa en la calidad educativa, la comprensión lectora y el manejo de la información cuantitativa son competencias fundamentales para lograr trayectorias escolares exitosas.

Resulta relevante en la presentación del trabajo señalar que:

- El modelo de indagación, generado con rigurosidad analítica y practicidad por la Asociación Civil Educación para Todos fue aplicado sin recursos extraordinariamente costosos.
- El apoyo de UNICEF a la indagación deja un capital importante para la comprensión de los procesos educativos en Argentina.
- El Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) ha apoyado y toma con mucho interés lo que surge de la indagación con la expectativa de que alimente procesos de cambios en la formación de los futuros profesores.

El desafío de la Educación Secundaria Obligatoria

La dimensión del desafío: una mirada a la Educación Secundaria en Argentina

Para dimensionar el desafío de lograr que todos los ciudadanos completen su itinerario escolar hasta la finalización de la Educación Secundaria es pertinente analizar la situación actual en términos de escolarización de los jóvenes del país.

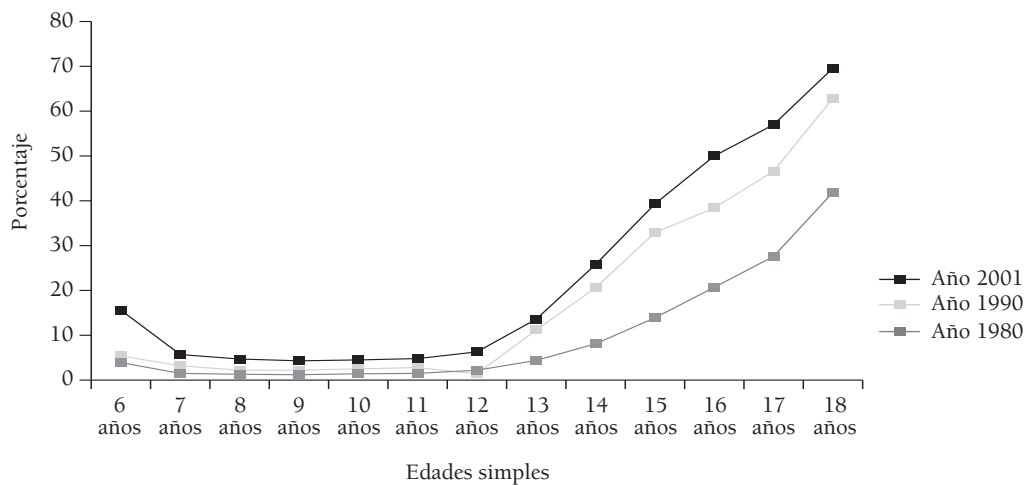
Desde mediados del siglo XX, la población escolarizada de 13 a 17 años se incrementó de manera significativa y sostenida. En 1960, el 45,9% de esta franja asistía a la escuela y en 2001 alcanza el 85,2%.

Sin embargo, la tendencia expansiva de la matrícula, que se reinició en los años ochenta con el retorno a la democracia, tomó impulso con la extensión de obligatoriedad dispuesta por la Ley n° 24.195 y alcanzó su máximo registro en el año 2002, comenzó a disminuir lentamente en el sector estatal a partir del año 2003.

¿Cuáles son las razones que explican el abandono progresivo de la escuela por parte de los alumnos?
¿Cuáles son los factores que explican que se haya detenido la tendencia expansiva y en el año 2006 haya disminuido un 1,4% la población escolar, es decir, que se cuenten 89.362 alumnos menos que en el año 2002 en el sector estatal?

Los estudios e investigaciones coinciden en indicar que las causas de estos fenómenos son múltiples y que interactúan entre sí, incrementando la complejidad para su adecuado diagnóstico y abordaje: las características de los «nuevos

GRÁFICO 1. Distribución porcentual de la población que no asiste a la escuela por edades simples. Total país



Fuente: INDEC: Censo Nacional de Población y Vivienda, años 1980, 1991 y 2001.

Carlos Raúl Cantero

estudiantes» en tanto representan la primera inserción de un miembro de sus familias en la Escuela Secundaria, la inadecuación y los desajustes de la propuesta que ofrece lo mismo a sujetos diferentes, el desencuentro entre cultura escolar y culturas juveniles, la fragmentación del currículo como rasgo distintivo de la Educación Secundaria, las condiciones del trabajo de los docentes, la pobreza y las condiciones de vida de los adolescentes, los problemas de desintegración de las familias, la necesidad que tienen los jóvenes pobres de ayudar al sostenimiento de sus hogares, el traslado de alumnos de la educación común a la educación de adultos y del sector estatal al privado, la desconfiguración del sentido originario de la escuela y las dificultades para la configuración de la nueva identidad institucional, la crisis de las estructuras de acogida a las nuevas generaciones, el retiro de los adultos de su tarea de comunicar el patrimonio cultural a los jóvenes, la declinación de la idea de sociedad, la pérdida de la potencialidad de la escuela para instituir identidades, la creciente anomia de las instituciones, etc.

El gran desafío técnico y político consiste en formular una propuesta que reconozca la complejidad de esta situación y abra un camino de aprendizajes para estos nuevos estudiantes.

Partiendo del reconocimiento de la complejidad y multicausalidad de la problemática abordada que indudablemente excede la órbita escolar, los datos emergentes de la indagación considerada en estas páginas, permiten colocar el eje del análisis en los *factores intraescolares*, porque tienen una *significativa y decisiva incidencia en el fracaso escolar que precede al abandono y porque constituyen el campo sobre el que los sujetos involucrados con la educación tienen posibilidades reales de actuar eficazmente para su mejoramiento*, sin que ello signifique aceptar las causas de las injusticias sociales estructurales, y sin dejar de plantear que todos los niños y adolescentes tienen derechos nutricionales, sanitarios, de protección, de afecto y de un hábitat digno que deben ser atendidos.

Iniciando este recorrido por las causales intestinas a la escuela que ponen en peligro la formación educativa de los y las adolescentes argentinos, serán considerados los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda del año 2001, y la posterior evolución de la matrícula del nivel secundario, puesto que ellos permiten estimar la cantidad de adolescentes que deberán escolarizarse en los próximos años.

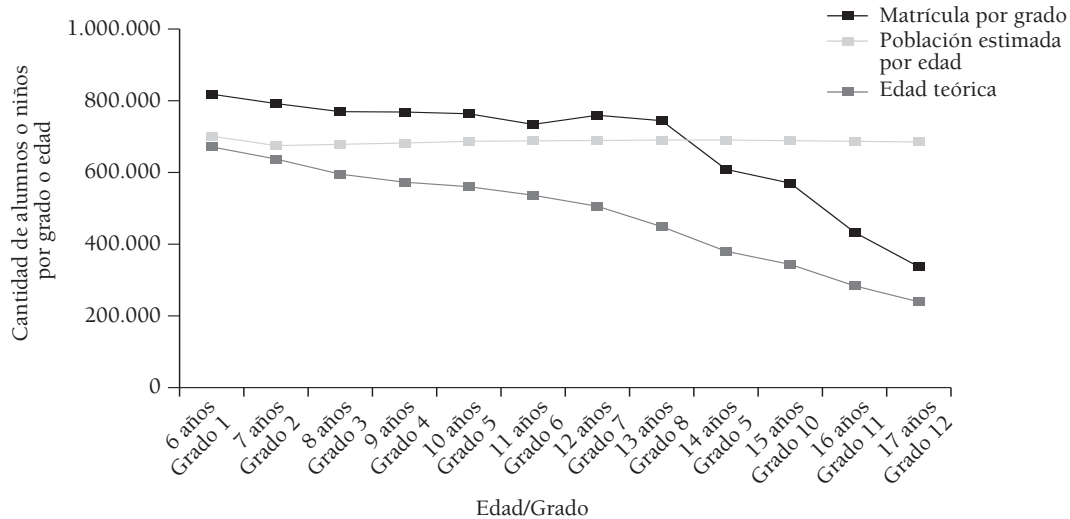
La población de 12 a 17 años que no asiste a la escuela, que es por lo tanto la principal destinataria de las políticas de universalización del nivel secundario, en el año 2001 ascendía a 494.103 personas, que representaban un 12,6% del total de los adolescentes que, teniendo edad para asistir a la Escuela Secundaria, no lo hace.

El análisis de las magnitudes de la población que no asiste, discriminado por edades simples, permite observar que en el tramo que corresponde al inicio del nivel secundario la cobertura escolar es muy alta, pero que el sistema escolar tiene severas dificultades para retener a los alumnos, pues los porcentajes de los que no asisten se incrementan significativa y ascendentemente con el avance de la edad.

No obstante, la relación entre el grado/año escolar al que asisten los alumnos y su edad muestra las dimensiones y evolución del rezago escolar y la cantidad de adolescentes de 12, 13 y 14 años que no habiendo concluido su primaria, abandonaron el sistema. El 1,68% de la población de 10 a 14 años y el 4,99% de 15 a 19 años que no asiste a la escuela no completó sus estudios primarios, según datos del censo de 2001.

Se puede visualizar con mayor precisión la problemática al considerar la relación entre la población total de cada una de las edades, la matrícula de cada año escolar sin considerar su edad y la tasa de escolarización oportuna (la cantidad de alumnos que está cursando el año que corresponde a su edad), también llamada «Edad Teórica» (gráfico 2).

GRÁFICO 2. Matrícula de grado y población por edad. Total país



Fuente: INDEC, Dirección de Estadísticas Poblacionales; Relevamiento Anual 2007 (datos provisorios). DiNIECE, Ministerio de Educación.

Los primeros años del nivel primario constituyen una zona de retención con sobreedad, en la que los alumnos que repiten de grado, en su gran mayoría, permanecen en el sistema, pero sin poder resolver las causas que motivaron el fracaso. La situación de riesgo se mantiene latente en el segundo ciclo del primario, en el que se incrementa la brecha entre la tasa de escolarización oportuna —edad teórica— y la matrícula por grado. Y a partir de los 13 años se produce el progresivo abandono de los estudiantes que han vivido experiencias de fracaso en sus trayectorias escolares. Final anunciado de un proceso de negación de derechos fundamentales para un amplio porcentaje de niños y jóvenes argentinos.

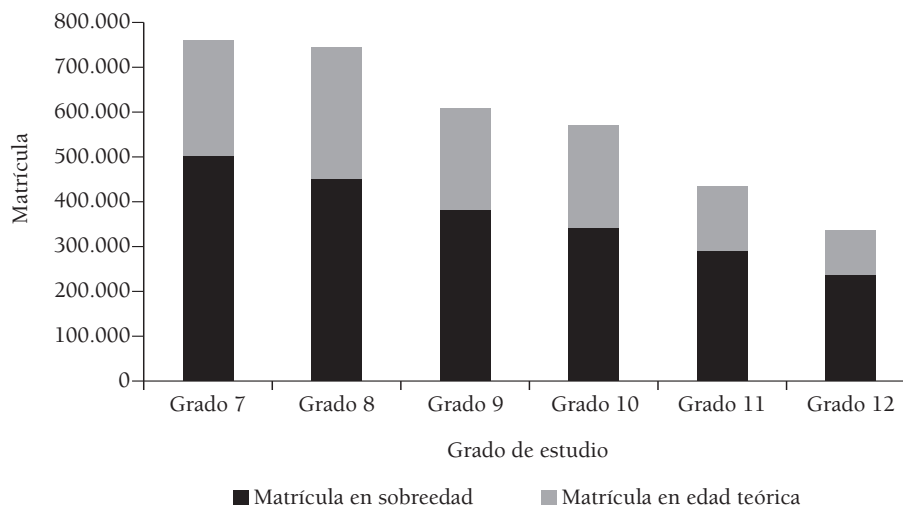
En el año 2007, al finalizar el nivel Secundario se observa que de casi 700.000 jóvenes de 17 años, sólo 239.214 están cursando el grado/año que corresponde a su edad, y que la matrícula total del grado 12 es de 336.807. La tasa de escolarización oportuna en todos los años de escolaridad obligatoria, y el incremento de alumnos escolarizados en el tramo de los 13 a los 17 años, mejorarían si entre los 6 y los 12 años disminuyeran las

tasas de repitencia y de sobreedad. El sistema educativo sólo es capaz de retener a menos de la mitad de los estudiantes que ingresan al nivel secundario dentro del rango de escolarización oportuna. El resto se adentra en la zona de riesgo.

Como se observa en el gráfico 3, la disminución de la matrícula año a año se deriva del efecto combinado entre retención por repitencia y abandono.

El efecto nocivo del fracaso al inicio del secundario sobre los itinerarios escolares se expresa en la caída de matrícula: en 9º año asisten 135.653 estudiantes menos que en 8º. Por otra parte, es importante destacar la disminución proporcionalmente mayor de la cantidad de alumnos con sobreedad: son los alumnos que arrastran alguna interrupción en su itinerario escolar quienes tienen mayores probabilidades de abandonar la escuela al inicio del Secundario.

En las trayectorias escolares de los alumnos, los primeros años de cada nivel poseen significativa importancia, entre otros motivos, porque en ellos se deben aprender las capacidades básicas que

GRÁFICO 3. Matriculación por grado y condición de edad. 7° a 12° grado. Total país. Año 2007

Fuente: DiNIECE-MECyT; RAMC, 2007.

permiten progresar en los saberes de todas las áreas. El hecho de que precisamente en estos tramos de escolaridad se presenten las mayores dificultades conduce hacia la necesidad de profundizar en el conocimiento de las causas de este fenómeno, a fin de abordarlo adecuadamente.

La cadena de fracasos que lleva a la deserción escolar

La deserción es el «último eslabón de una cadena de fracasos» (García Huidobro, 2000)¹. Es el resultado final de un proceso que ocurre durante el itinerario escolar de un joven o una joven, y que se caracteriza por la sucesión de malas experiencias educativas que aumentan las probabilidades de que en un determinado momento tomen la decisión de abandonar la escolaridad.

Si se analiza la larga cadena de fracasos que lleva a la deserción escolar antes de culminar la escolaridad obligatoria, se detectan algunos factores de riesgo importantes, como la sobreedad y la repetición reiterada. A partir de la información obtenida de la «Indagación de oportunidades

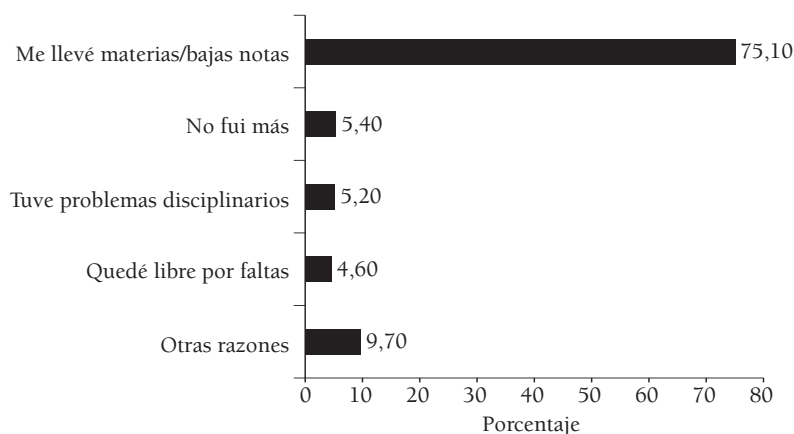
educativas» se puede profundizar el análisis de los factores intraescolares que aumentan las probabilidades de que los itinerarios escolares de los alumnos y alumnas se vean vulnerados.

La repetición es uno de los hitos en el proceso de deserción que tiene una alta incidencia sobre todo en el inicio del Secundario. Al analizar los motivos de la repetición en estas 40 escuelas indagadas, se obtiene una primera matriz de análisis, que se presenta en el gráfico 4.

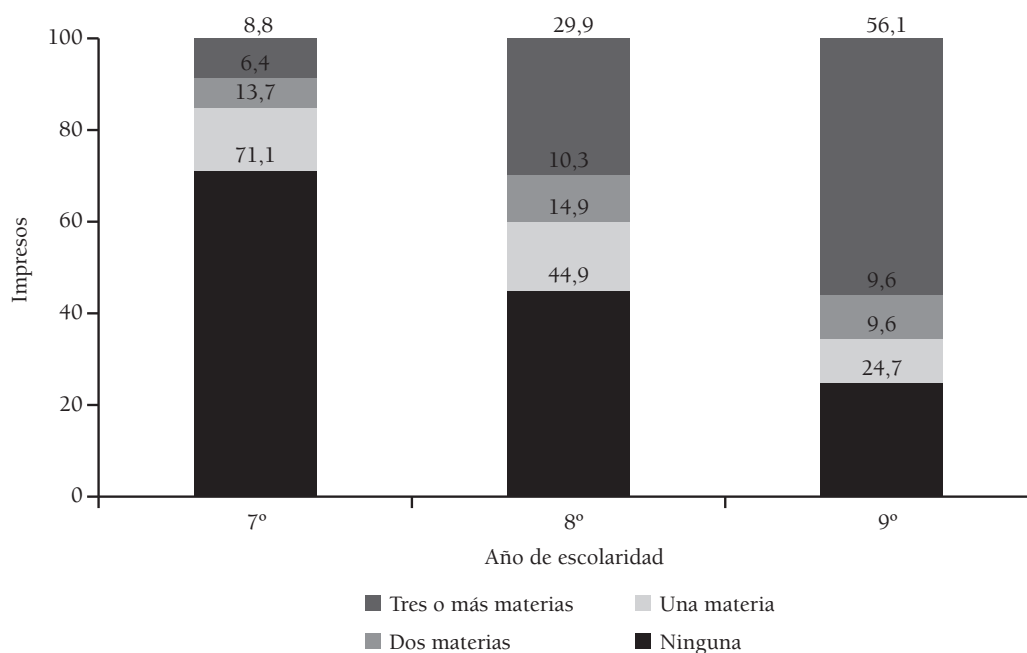
Las bajas notas aparecen como el motivo principal de repetición: el 75% de los alumnos considera que ha repetido por razones vinculadas con la acreditación de saberes. En el apartado que sigue, el abordaje del problema se circunscribirá a dimensionar en qué medida las bajas notas se constituyen en un factor de riesgo para el abandono.

Las bajas notas

Al cabo de cada año escolar se espera que los alumnos adquieran un conjunto de conocimientos y habilidades de aprendizaje para definir su

GRÁFICO 4. Distribución porcentual de los motivos de repitencia, según los alumnos

Fuente: «Indagación de oportunidades educativas», programa «Ciudades por la Educación», AEPT-UNICEF, 2008. Procesamiento propio.

GRÁFICO 5. Distribución porcentual de la cantidad de materias no aprobadas por año de estudio

Fuente: «Indagación de oportunidades educativas», AEPT-UNICEF, 2008. Procesamiento propio.

promoción. Como se observa en el gráfico 5, no todos los alumnos promocionan sus espacios curriculares durante el año escolar, debiendo recurrir

a instancias de evaluación que los colocan en una situación de mayor vulnerabilidad pedagógica, es decir, en mayor riesgo de repitencia y abandono.

Carlos Raúl Cantero

De acuerdo a los datos analizados en las 40 escuelas relevadas, hay una disminución progresiva de la cantidad de alumnos que aprueban todas las materias. En 7° año, el 71,1%, en 8°, el 44,9%, y en 9°, el 24,7%. Asimismo, se observa un aumento creciente de la cantidad de alumnos que no aprueban una, dos o tres materias.

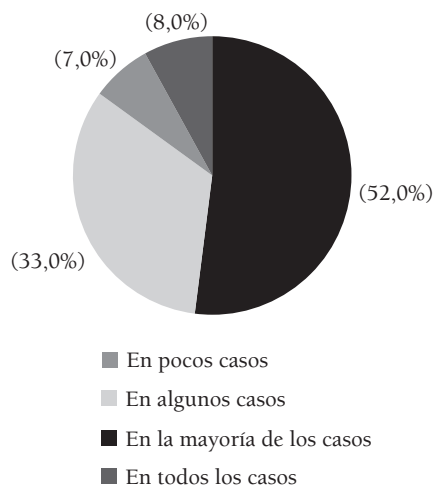
Generalmente, al analizar el rendimiento escolar de los alumnos se priorizan sus carencias de aprendizaje descuidando el análisis en relación a los dispositivos de enseñanza y evaluación propuestos por la escuela para que los alumnos aprendan. Una explicación posible para entender por qué el total de alumnos con materias desaprobadas aumenta considerablemente entre 7°, 8° y 9° año se relaciona con las exigencias propias del ingreso a una nueva cultura escolar. En el pasaje a un nuevo ciclo o nivel educativo se genera una abrupta serie de cambios en la cultura escolar a la que rápidamente el estudiante se debe adaptar, y que implican más materias para aprobar, profesores distintos para cada área,

nuevos regímenes de evaluación, etc. Este acomodamiento, de darse con naturalidad y éxito, debería evidenciarse en la disminución de la cantidad de materias desaprobadas a medida que se avanza en el trayecto de la escolaridad secundaria. Por el contrario, lo que se observa es un incremento creciente de materias a rendir, sobre todo, como se verá en los apartados siguientes, entre los alumnos que acumulan fracasos. Los recorridos que propone el sistema al estudiante que fracasa en la promoción hacen que los factores de riesgo de deserción, en vez de disminuir, aumenten.

«No todos pueden promover»

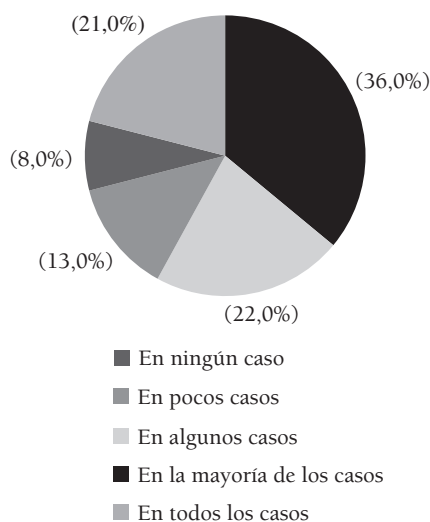
La concepción sobre la promoción que predomina actualmente en la Escuela Secundaria parte del supuesto de que es imposible que todos puedan promover. Este supuesto pone en flagrante entredicho la noción de la Educación Secundaria universal, oportuna y plena.

GRÁFICO 6. Distribución porcentual de las opiniones docentes acerca del supuesto: «Los alumnos que ingresan al Secundario tienen capacidad potencial de cursar y terminar la Escuela Secundaria sin repetir»



Fuente: «Indagación de oportunidades educativas», AEPT-UNICEF, 2008. Procesamiento propio.

GRÁFICO 7. Distribución porcentual de las opiniones docentes acerca del supuesto: «La aprobación masiva en una materia es un indicador de falta de exigencia por parte del docente»



Fuente: «Indagación de oportunidades educativas», AEPT-UNICEF, 2008. Procesamiento propio.

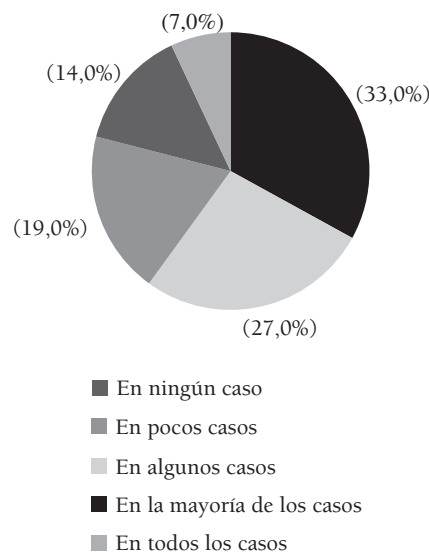
Consultados los docentes sobre su creencia respecto de la capacidad de los alumnos que ingresan a la Educación Secundaria de promocionar sin repetir todos los cursos del nivel, tan sólo un 8% afirma que todos tienen la potencialidad de hacerlo, tal como muestra el gráfico 6.

Las opciones en «algunos casos» y en «pocos casos» suman un 40% de docentes que desconfían de las posibilidades, aún en potencia, de sus alumnos de poder promocionar todas las materias. Las probabilidades de que un estudiante pueda potenciar y complejizar sus capacidades académicas a medida que avanza en el sistema de educación secundaria se ven asimismo coartadas en un 40%, desde el inicio mismo de su recorrido estudiantil, si se tiene en cuenta que las expectativas de logros del profesorado se ven, a priori, tan disminuidas.

Por otro lado, las encuestas de opinión a docentes evidencian otro supuesto injustificado y sumamente dañino para el estudiante en condición de vulnerabilidad que se relaciona con la aprobación masiva: esta práctica es considerada un indicio de que el régimen de exigencia del profesor es lábil, y de que la calidad de la enseñanza que proporciona es cuestionable.

Tan sólo el 13% de los docentes consultados cree que la aprobación total de los alumnos no es un signo descalificador de su práctica, mientras que un 21% asegura que en la mayoría de los casos el aprobar todo el alumnado la materia es sinónimo de un mal docente a cargo; por su parte, un 8% lo cree siempre. En realidad la no promoción como índice de calidad educativa es una valoración insustancial bajo todo punto de vista y no existe ningún argumento sólido que avale esta falsa creencia. Si precisamente el objetivo general de la enseñanza del docente es que todos sus estudiantes aprendan los contenidos mínimos exigibles por su materia para promocionar el área, ¿por qué necesariamente la consecución de ese objetivo no sería la muestra palmaria de que hizo bien su trabajo?

GRÁFICO 8. Distribución porcentual de las opiniones docentes acerca del supuesto: «Un buen profesor, por experiencia, ya sabe al cierre del primer trimestre qué alumnos probablemente van a suspender la materia»



Fuente: «Indagación de oportunidades educativas», AEPT-UNICEF, 2008. Procesamiento propio.

Otra noción estrechamente vinculada con los falsos indicadores de la calidad educativa y que se desprende de los datos anteriores es el concepto de «buen profesor» que subyace en el sondeo realizado entre el cuerpo docente. En este marco, ser buen profesional implicaría ser infranqueable en las modalidades de exigencia académica, de modo que no todos puedan promocionar, por un lado, y por otro, saber detectar, a principios del primer trimestre —y he aquí otro falso supuesto— quiénes son los estudiantes que no van a alcanzar los requisitos para acreditar la materia. En este sentido, el docente experimentado percibe con su inefable olfato profesional que determinado tipo de estudiante, independientemente del proceso de enseñanza que se ponga en práctica, tiene poca o ninguna posibilidad de revertir un recorrido académico orientado al fracaso. De nuevo la evaluación escolar asociada al estigma de la irreversibilidad de las condiciones cognitivas de los alumnos y una

Carlos Raúl Cantero

concepción determinista por parte de los adultos que ensombrece las trayectorias estudiantiles.

El gráfico 8 ilustra claramente lo antedicho. Sólo un 14% de los docentes consultados piensa que en ningún caso es posible anticipar la capacidad de rendimiento de sus alumnos al cierre del primer trimestre. Un llamativo 33% afirma que en la mayoría de las ocasiones ya se «sabe» qué alumnos no van a acreditar, y un 7% confía rotundamente en su percepción profesional para descubrir en todos los casos a los futuros desaprobados. Desde esta perspectiva que clausura las posibilidades de crecimiento desde la apertura misma del ciclo de formación cobra relevancia la escasez de margen para maniobrar estrategias pedagógicas que instrumenten la posibilidad de cambios positivos en las trayectorias escolares de los sectores más desfavorecidos.

*Arbitrariedad del proceso de promoción:
¿decisión matemática o decisión pedagógica?*

Hay hábitos institucionales no sometidos debidamente a discusión que parecen sustentados en la más caprichosa arbitrariedad. Tal es el caso de la decisión de que un alumno que no promocione tres espacios curriculares o más deba repetir y recursar al año siguiente todas las materias, aun a costa de descalificar la promoción alcanzada en el resto de los espacios curriculares.

En consonancia con esta arbitrariedad se vincula la decisión de fijar como regla para decretar la recursividad del año completo, por ejemplo, aquellos casos en los que no se aprueban tres espacios, sin tener en cuenta el total de la propuesta curricular sobre la que se decide, y que según los establecimientos secundarios puede oscilar entre ocho, catorce o más materias. ¿Cuál es el sentido de la imposición de esta proporción matemática en relación con la repetición escolar? ¿Existe algún fundamento en el que se apoyen los docentes para asumir sin más este rango de valoración del aprendizaje?

De la consulta realizada a los docentes, el 32% cree que en todos los casos sin importar la materia de la que se trate, el alumno debe repetir, y un 11% lo cree en la mayoría de los casos. El estudiante debe repetir porque no alcanza una escala cuantitativa de acreditación, sin otras consideraciones. Cuando se les pregunta a los docentes sobre los beneficios de consensuar la decisión de promover o no al estudiante entre todo el equipo de profesores, la mayoría desestima esta posibilidad. Es mejor seguir una regla general y no perder tiempo en discusiones particularizadas.

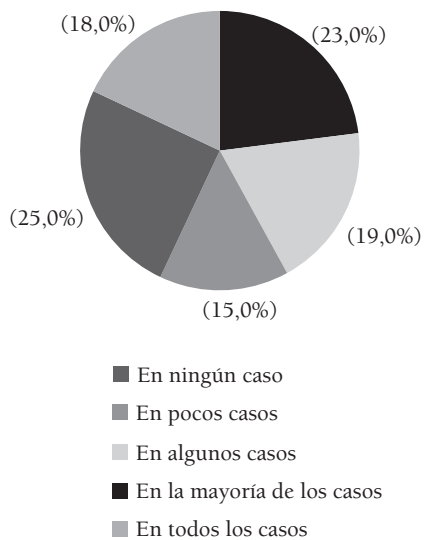
Como se aprecia en el gráfico 9, un 25% de los profesores piensa que en ningún caso sería apropiado que la decisión de repetir sea tomada por el conjunto de los docentes, frente a un 18% que cree que ésa sería una solución más acertada y justa para con el alumno. En general, se juzga inadecuada la búsqueda de salidas pedagógicas alternativas a los hábitos institucionales instaurados por la tradición.

Un criterio similar se privilegia cuando a los docentes se les pregunta sobre la viabilidad de que los estudiantes sólo recursen aquellas materias no promocionadas, en vez de repetir el cursado íntegro del año escolar. Esta orientación es la que se sigue tanto en el nivel terciario, como en el universitario, pero la lógica de promoción se fractura en el nivel secundario, donde se ha naturalizado un régimen infundado y que se contradice en su organización interna: perder la acreditación conseguida en otras materias por no haber alcanzado los contenidos primarios en otro espacio curricular, resulta un sistema claramente precario en su justificación cualitativa.

El gráfico 10 evidencia lo que piensan los docentes respecto de esta situación. Un 36% de los profesores considera que en ningún caso es mejor que los alumnos sólo recursen aquellas materias que tienen previas cuando repiten, y sólo un 11% cree que el estudiante secundario debe tener las mismas oportunidades que los estudiantes terciarios y universitarios en cuanto a los criterios de recursividad. A pesar de que la lógica indica que

los niveles de exigencia para la autogestión en el estudio deberían ajustarse a medida que se avanza en los estudios superiores, nuestro sistema educativo es inversamente más estricto con los alumnos del nivel secundario.

GRÁFICO 9. Distribución porcentual de las opiniones docentes acerca del supuesto: «La decisión de promover o hacer repetir a los alumnos sería más apropiada si fuera una decisión tomada por el conjunto de profesores del curso»



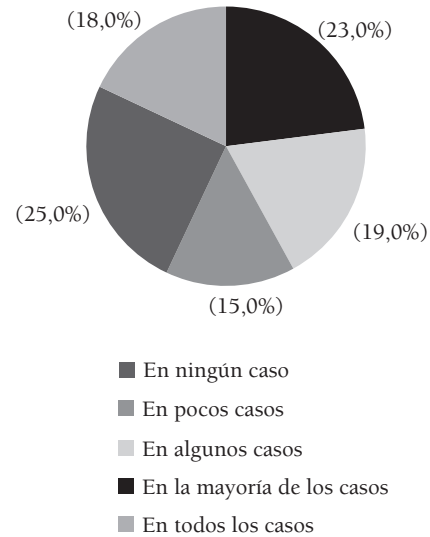
Fuente: «Indagación de oportunidades educativas», AEPT-UNICEF, 2008. Procesamiento propio.

La repitencia

La consecuencia directa de la no promoción es la repitencia, siempre y cuando el alumno se inscriba, y no se produzca la decisión de abandonar ante este fracaso. El alumno repite con todo el peso estigmatizante que ello conlleva: estudiar otra vez todas las materias, incluso aquellas que se aprobaron, e iniciar el año lectivo con otro grupo de compañeros.

Entre los factores de riesgo que atentan contra la escolaridad total, plena y oportuna de los

GRÁFICO 10. Distribución porcentual de las opiniones docentes acerca del supuesto: «Cuando los alumnos repiten es mejor que recurran sólo las materias que tienen previas»



Fuente: «Indagación de oportunidades educativas», AEPT-UNICEF, 2008. Procesamiento propio.

estudiantes de las escuelas secundarias, es fundamental poder hacer foco en la problemática de la repitencia, por constituir una alteración de los itinerarios escolares de un importante porcentaje de alumnos, afectarlos drásticamente en su subjetividad y comprometer seriamente su futuro, como lo evidencian los índices de abandono escolar.

Estudiar la repitencia, analizar las concepciones y supuestos en los que se sustenta, revisar las representaciones de los actores escolares y proponer caminos para abordar y resolver la problemática son asuntos de máxima importancia.

En la encuesta de opinión a los docentes de las escuelas indagadas, un porcentaje significativo considera que la repitencia es una oportunidad para el joven alumno. La mayoría de los docentes y directores afirma que en algunos casos la repitencia es una buena estrategia de aprendizaje. Es relevante reflexionar sobre este tipo

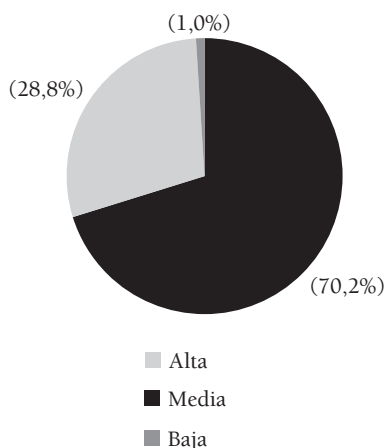
Carlos Raúl Cantero

de representaciones de directivos y docentes porque dichas concepciones impactan directamente en las trayectorias escolares de una proporción significativa de adolescentes argentinos.

La mayoría de los docentes de las escuelas estudiadas (casi el 99%) posee una valoración alta o media de la repitencia, es decir, que suponen, con diverso grado de intensidad, que la repitencia es una herramienta beneficiosa para los alumnos con dificultades de aprendizaje.

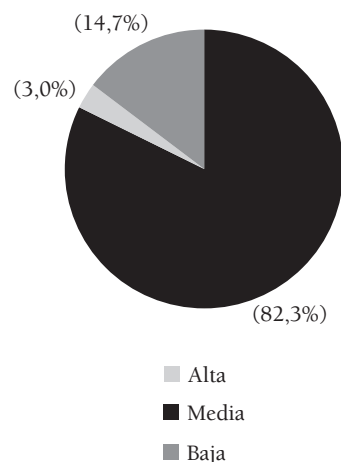
Si se confrontan estas opiniones con los resultados de las evaluaciones diagnósticas que realizaron los alumnos de este grupo de escuelas se hace evidente que no hay correspondencia entre lo que piensan los docentes con lo que sucede en la realidad: el promedio de puntaje de los alumnos repitentes es considerablemente menor al puntaje de los no repitentes. Esto significa que, lejos de constituir la repitencia una estrategia que mejora los aprendizajes, trae como consecuencia inmediata el rezago en el itinerario del estudiante y no evidencia que traiga aparejado algún tipo de beneficio.

GRÁFICO 11. Distribución porcentual de la valoración de los docentes sobre la repitencia



Fuente: «Indagación de oportunidades educativas», AEPT-UNICEF, 2008. Procesamiento propio.

GRÁFICO 12. Distribución porcentual de la naturalización del fracaso escolar según la opinión de los docentes



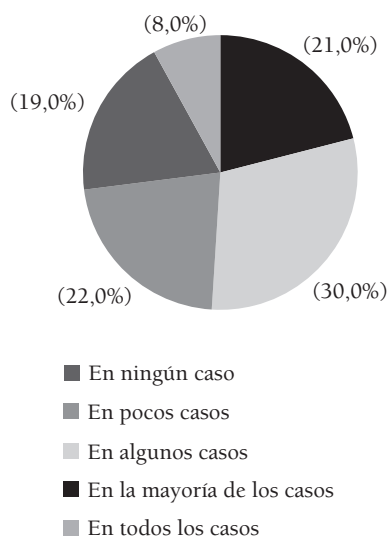
Fuente: «Indagación de oportunidades educativas», AEPT-UNICEF, 2008. Procesamiento propio.

Es también importante el porcentaje de docentes de estas instituciones que naturaliza el fracaso, es decir, que, con diverso grado de intensidad, considera que es inevitable que un conjunto de alumnos repita de año o abandone la escuela durante el curso.

El 85% de los docentes consideran «natural» que un alto porcentaje de alumnos no logren promocionar al año lectivo siguiente, lo que constituye una concepción que pone en riesgo los itinerarios escolares de los adolescentes. En el marco del desafío de la escolaridad secundaria obligatoria, el fracaso y la exclusión de la Escuela Secundaria ya no es una responsabilidad exclusiva de los alumnos o sus familias, sino también del Estado, de los actores del sistema educativo y de toda la sociedad. Cambiar concepciones de naturalización del fracaso arraigadas en los actores educativos es imprescindible para resolver este desafío, puesto que la naturalización del fracaso funciona como una profecía autocumplida, o sea, como una expectativa de los educadores que influye de tal manera sobre ciertos grupos de alumnos que los induce a la confirmación del resultado esperado.

Por otra parte, sobre los alumnos en situación de pobreza actúan diversos factores extraescolares de riesgo, a los que se suman las bajas expectativas que los educadores tienen sobre su capacidad de aprendizaje, aun antes de conocerlos realmente, como se ve en el gráfico 13.

GRÁFICO 13. Distribución porcentual de las opiniones de los docentes acerca del supuesto: «Las capacidades de aprender de los alumnos pobres disminuyen a causa de la pobreza»



Fuente: «Indagación de oportunidades educativas», AEPT-UNICEF, 2008. Procesamiento propio.

Solamente el 19% de los docentes indagados no consideran la pobreza como un factor que condiciona la capacidad de aprender, mientras que casi un 30% piensa que ser pobre es, en todos los casos o en su mayoría, factor determinante de un bajo rendimiento cognitivo.

Como parte de las estrategias para lograr la escolaridad secundaria total prevista por la ley, la información analizada aquí demuestra que se debe lograr el cambio de esta representación de directivos y docentes por otra que considere que todos los alumnos y alumnas pueden aprender, que

funcionará también como una profecía que puede autorrealizarse, pero esta vez en forma positiva.

La repitencia, además de no producir los efectos positivos esperados en los desempeños escolares, afecta gravemente a la imagen que los alumnos tienen de sí mismos, lesiona su afectividad, provocando desánimo, tristeza, angustia y disminuyendo las expectativas favorables en sus proyectos de realización personal.

Para tomar real dimensión del impacto emocional que vivencian los alumnos y alumnas que sufren la repitencia, considérense los siguientes testimonios:

«Como era la primera vez que repetía, me sentí tan burra, me daba vergüenza ir al mismo grado.»

«En ese preciso momento me sentí mal por mis viejos, ellos me dan todo para estudiar y no me hace falta nada. Me sentí mal porque perdí un año y perdí a mis amigos.»

«En ese preciso momento sentí como una depresión que me subía y no podía bajar más.»

«Muy mal porque no le di a mi mamá la oportunidad de que esté orgullosa.»

«Nada, solamente es que pensé que soy una estúpida porque en estos momentos podría estar en segundo año y mis compañeros del año pasado se burlan y tengo mucha vergüenza.»

«Sentí que el mundo se me acabó.»

«Me sentí como una chica que decepcionó a sus padres y me puse tan mal que me puse a llorar del dolor.»

«Yo me sentí como una tonta porque mis compañeros pasaron y yo fui la única que repitió de grado.»

«Yo me sentí supermal, porque el estudio para mí es superimportante. Es la única opción de salir adelante y tener un buen futuro.»

La repitencia es un evento que puede marcar psicológica y socialmente la vida de los jóvenes y afectar sus posibilidades como estudiante, colocándolo en riesgo pedagógico en todo su itinerario escolar e incrementando significativamente

Carlos Raúl Cantero

las probabilidades de que abandone la escolaridad obligatoria.

Es indispensable que la propuesta educativa de la Escuela Secundaria valore de modo realista la relevancia de la dimensión afectiva de las personas por su estrecha vinculación con las posibilidades de aprender, con el desarrollo de la inteligencia, con la posibilidad de relacionarse con los otros de manera constructiva y de introducirse positivamente a la realidad.

Los circuitos de información y comunicación que emplean las instituciones escolares y sus profesores para que sus alumnos se enteren de que van a repetir son, en muchos casos, en la opinión de los estudiantes, insuficientes e inadecuados por su forma y oportunidad. Muchos de los estudiantes pueden anticipar la repitencia como una consecuencia lógica de las dificultades y resultados parciales insuficientes. Pero otro

grupo importante se entera que deberá recurrir el año a través de terceros, o en forma casual, cuando ya no tiene tiempo para intentar cambiar la situación, y además sin el más mínimo cuidado del contexto, las formas y el impacto que produce en el joven. Asimismo, es frecuente que los docentes también carezcan de la información y se enteren del suceso cuando ya es irreversible.

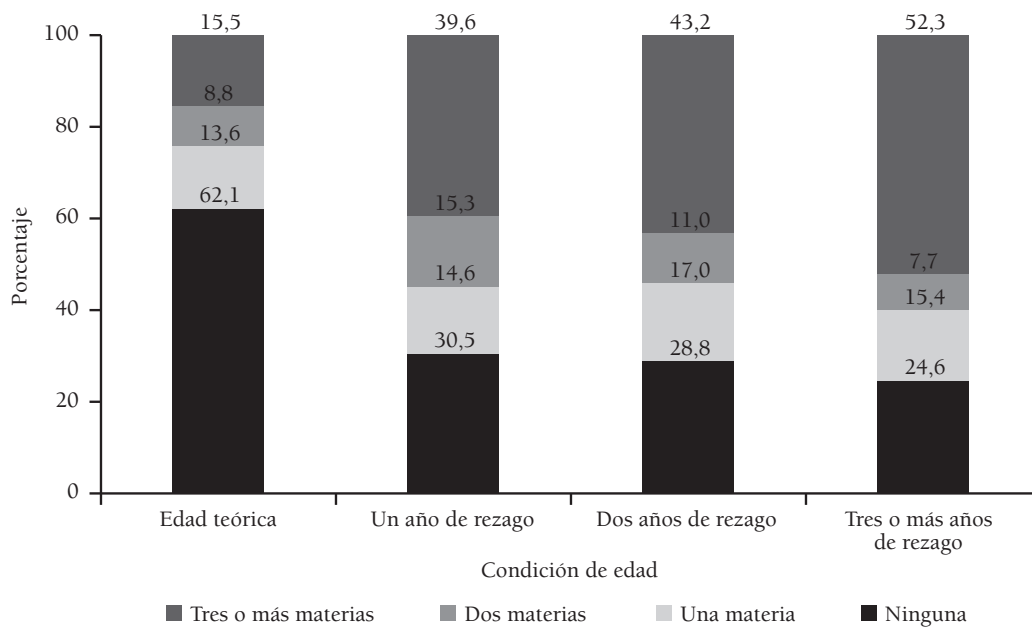
Afirman los mismos estudiantes:

«Yo me enteré por mi abuela y me sentí muy mal y triste».

«Yo me enteré cuando la profesora dijo ahora voy a decir quién pasó y quién no pasó. Fue como me enteré y yo me sentí mal porque encima no me dieron oportunidad para rendir en marzo, directamente repetí.»

«Salí afuera a esperar los resultados de la prueba. La profesora me llamó y me dijo la nota, pero ella no sabía que repetí.»

GRÁFICO 14. Distribución porcentual de la cantidad de materias pendientes en el 8° año de estudio, por condición de edad



Fuente: «Indagación de oportunidades educativas», AEPT-UNICEF, 2008. Procesamiento propio.

En los testimonios anteriores se condensan sentimientos negativos y paralizantes de todo tipo, que van aumentando la sensación de desamparo y colapso del estudiante en situación de riesgo, y ayudan a echar luz sobre el proceso de desmoronamiento por el que atraviesan muchos estudiantes en Argentina. Fracaso y abandono son fenómenos que se van construyendo en el tiempo. No son tan sólo un resultado final e incomprensible, sino la trayectoria acumulativa de distintos elementos y condiciones que lo fueron construyendo, sin recibir las respuestas pertinentes en los momentos oportunos.

La sobreedad

La repitencia no constituye una nueva oportunidad de aprendizaje para los alumnos que tuvieron dificultades para lograr los objetivos de aprendizaje, no los nivela con los grupos de estudiantes a los que se deben integrar, ni se produce la «maduración» que con frecuencia se espera por el aumento de la edad o por el mero paso del tiempo. Por el contrario, a medida que aumenta el rezago escolar producido por la repitencia, se incrementan los índices de fracaso y descienden los niveles de rendimiento.

La acumulación de fracasos, por combinación de repitencia de uno o más años y abandonos temporarios, sólo incrementa los problemas y agrava las consecuencias, sin abordar adecuada y eficazmente sus causas.

El 62,64% de los chicos que tienen tres años más que el resto de sus compañeros no manifiestan logros suficientes que les permitan seguir avanzando en el sistema educativo. La repitencia para ellos evidentemente no ha sido una oportunidad para mejorar sus aprendizajes, como aseguran muchos de los docentes y directivos entrevistados. Esta contradicción entre lo que piensan los profesionales de la educación y lo que dictan los hechos prefigura un distanciamiento cada vez más acentuado del sistema

educativo respecto de la realidad de los sujetos que por él atraviesan.

El ausentismo escolar

La ausencia que provoca mayor preocupación es aquella que condiciona el aprendizaje de los alumnos y pone en riesgo la promoción de un año de estudio.

El ausentismo de los alumnos en las escuelas indagadas abarca un rango amplio, entre el 0% de ausentismo y el 37%, observándose escuelas con bajísima inasistencia de escolares y otras con índices excesivamente elevados. En los casos más graves, una tercera parte de los alumnos no asiste regularmente a clases, lo que condiciona el aprendizaje de todo un grupo.

Entre los motivos de ausentismo, el 18% de los alumnos manifiestan haber faltado por sentirse mal con sus compañeros, y el 12% afirma que lo hizo por sentirse mal con los adultos de la escuela. Este malestar en las relaciones vinculares también afecta la cantidad de faltas de los alumnos y alumnas indagados.

En ambos casos, el promedio de faltas es el doble (10 faltas en promedio al momento de la indagación) de aquellos que no han tenido motivos de vínculos inestables para faltar (cinco faltas en promedio al momento de la indagación).

TABLA 1. Promedio de inasistencias, según vínculos con compañeros

	Días promedio inasistencia
Alumnos con problemas de vínculos con sus compañeros	10,3
Alumnos sin problemas de vínculos con sus compañeros	5,7

Fuente: «Indagación de oportunidades educativas», AEPT-UNICEF, 2008. Procesamiento propio.

Carlos Raúl Cantero

Esto indica que, además de las dificultades en el seguimiento de la propuesta de enseñanza, el ausentismo reiterado es muchas veces una señal que alerta sobre cierto malestar del alumno en relación con los vínculos sociales tejidos con los pares y adultos que componen el colectivo institucional.

La sobreedad es también una variable que incide en el ausentismo de los alumnos: a medida que aumenta el rezago, aumenta el promedio de inasistencias.

TABLA 2. Promedio de inasistencias al momento del relevamiento, según condición de edad

Condición de edad	Días promedio inasistencia
Edad teórica	5,13
Un año de sobreedad	6,57
Dos años de sobreedad	7,52
Tres o más años de sobreedad	9,26

Fuente: «Indagación de oportunidades educativas», AEPT-UNICEF, 2008. Procesamiento propio.

Por su parte, si se analiza el promedio de faltas de los alumnos que han pensado alguna vez en abandonar la escuela, se evidencia que es casi el doble de aquellos que no tienen previsto abandonar sus estudios:

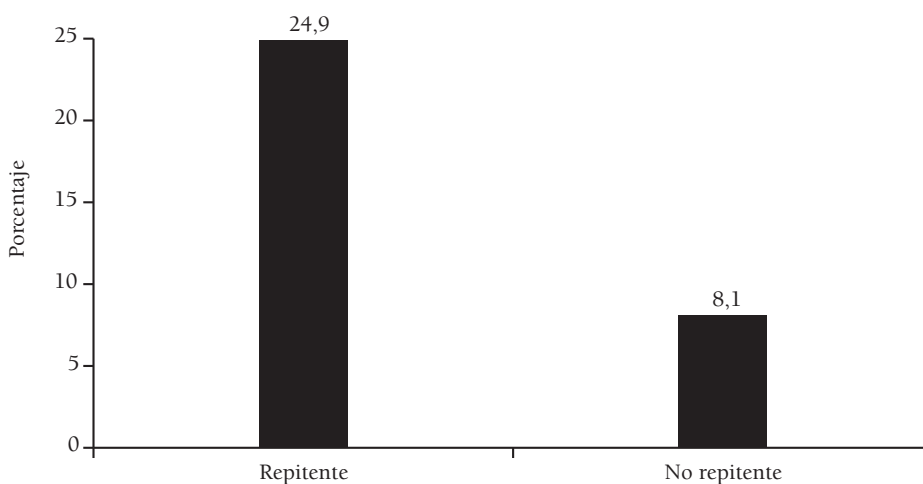
TABLA 3. Promedio de inasistencias al momento del relevamiento, según pensaron o no en abandonar la escuela

Condición de edad	Días promedio inasistencia
Pensaron en abandonar	10,55
No pensaron en abandonar	5,58

Fuente: «Indagación de oportunidades educativas», AEPT-UNICEF, 2008. Procesamiento propio.

Es importante considerar, como es notorio en los resultados de la indagación, que existen motivaciones intraescolares que inciden en el ausentismo de los alumnos: los fracasos previos en el itinerario escolar, las sensaciones de problemas en los vínculos con compañeros y docentes,

GRÁFICO 15. Distribución porcentual de los alumnos que pensaron en abandonar la escuela, según condición de repitencia



Fuente: «Indagación de oportunidades educativas», AEPT-UNICEF, 2008. Procesamiento propio.

una mala percepción del clima escolar son causas que desalientan la asistencia a clase. El ausentismo es un indicador de dificultades, tanto de condiciones de vida como de las características del entorno de bienestar del alumno en la escuela, que puede ser abordado en forma preventiva, antes de que los problemas se agraven.

El abandono

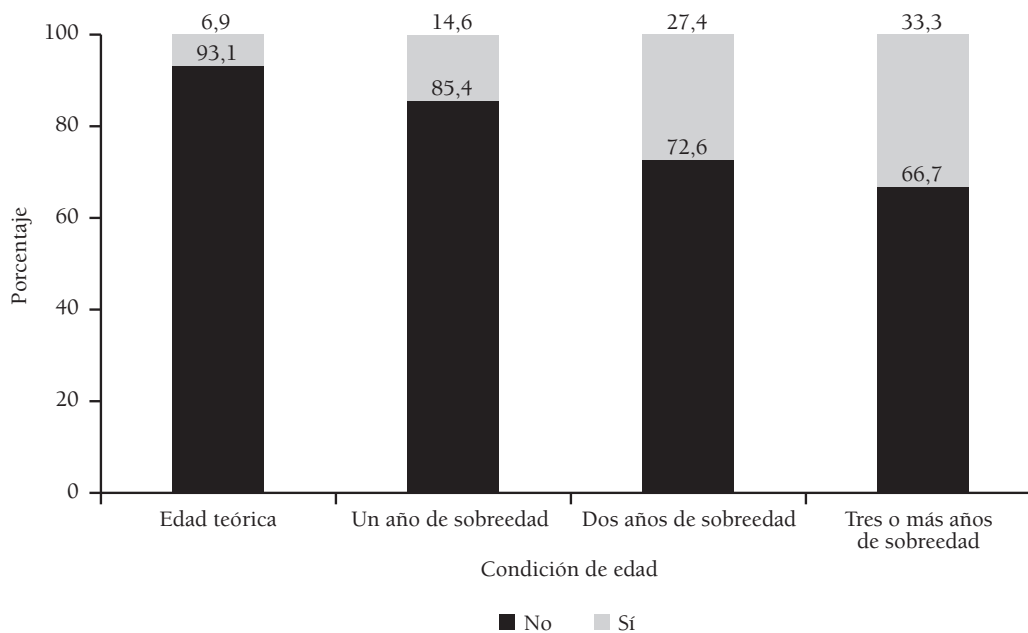
Como ya se definió en este trabajo, el abandono es el último eslabón en una larga cadena de fracasos, que en muchos casos termina con la deserción definitiva del sistema escolar y es, por lo tanto, el gran problema a resolver para lograr la inclusión total en la Escuela Secundaria. Es un proceso que involucra bajos aprendizajes, muchas materias no aprobadas, repitencia, ausentismo reiterado, baja autoestima, baja autopercepción académica, problemas

vinculares con compañeros y docentes, sobreedad, etc.

En algún momento de este proceso, el alumno o la alumna abandona las expectativas de poder concluir sus estudios. E incluso antes de dejar de asistir a la escuela, su compromiso con el aprendizaje va decayendo. La fuente de información del presente estudio indagó sobre alumnos que estaban asistiendo a la escuela. Se les preguntó a estos alumnos si alguna vez pensaron en abandonar los estudios. Se analizan algunas características de los alumnos que contestaron afirmativamente, para contribuir a la construcción de un perfil de alumnos y alumnas en riesgo.

En primer lugar, se verá que uno de cada cuatro alumnos repitentes ha pensado en abandonar, un porcentaje tres veces mayor que aquellos alumnos no repitentes.

GRÁFICO 16. Distribución porcentual de los alumnos que pensaron en abandonar la escuela, según condición de edad



Fuente: «Indagación de oportunidades educativas», AEPT-UNICEF, 2008. Procesamiento propio.

Carlos Raúl Cantero

Los alumnos y alumnas que han repetido son mucho más propensos que los no repitentes a querer abandonar los estudios.

Cuando los alumnos van acumulando años de sobreedad en la escuela, piensan cada vez más en abandonar, como se ve en el gráfico 16.

Mientras que el 6,94% de los alumnos en edad teórica han pensado en abandonar, este porcentaje va creciendo significativamente hasta llegar a que uno de cada tres alumnos que tienen tres o más años de sobreedad han pensado en dejar sus estudios. Tal como se afirmó anteriormente, ante fracasos reiterados, los alumnos van perdiendo las expectativas de culminar su escolaridad y va madurando en ellos la decisión de desertar.

En cuanto a los motivos por los que pensaron en abandonar, lo primero que se evidencia es que los factores de naturaleza escolar tienen una alta incidencia y, como se veía anteriormente, el porcentaje más alto está determinado por la falta de interés de los alumnos en los estudios o en actividades escolares.

TABLA 4. Distribución porcentual de las razones por las cuales un alumno pensó en abandonar la escuela

Pensaron abandonar la escuela	Porcentaje(%)
Falta de interés por la escuela/estudios	37
Desempeño escolar	12
Vínculo con los compañeros	9
Vínculo con los adultos	2
Otras razones escolares	12
Factores escolares	72
Razones de factores familiares	7
Razones de trabajo	10
Razones de embarazo/paternidad	1
Otras razones no escolares	10
Factores no escolares	28
Total	100

Fuente: «Indagación de oportunidades educativas», AEPT-UNICEF, 2008. Procesamiento propio.

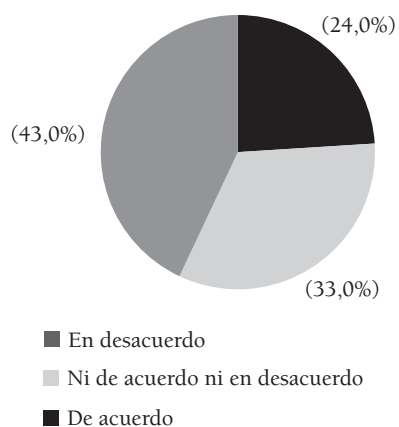
La alta incidencia de los factores escolares entre las posibles causas de abandono hace necesario que los actores escolares se responsabilicen en la búsqueda de cambios que permitan contrarrestar los factores de riesgo que aumentan la vulnerabilidad del derecho de los alumnos y alumnas, y que conduce a que un alto porcentaje de ellos no pueda terminar su escolaridad obligatoria. La escuela empieza a desdibujarse como institución proveedora de sentido en la vida de estos estudiantes sometidos silenciosamente a un proceso lento de expulsión. La conjugación de todos los factores que se han señalado como de índole intraescolar abonan la desmotivación de los estudiantes en relación al sentido de su formación, configurando, de este modo, el elemento clave sobre el que habría que intervenir para rescatar al estudiante de la zona de riesgo de abandono escolar.

La enseñanza en la Escuela Secundaria Obligatoria

Alumnos «ideales» y alumnos reales

Según los docentes de la actual Escuela Secundaria, los alumnos que pueden aprender son aquellos que ingresan con ciertos saberes ya consolidados desde la Escuela Primaria y del medio extraescolar, o bien, con suerte, aquellos alumnos y alumnas que han desarrollado dichos saberes por maduración y de manera espontánea. En la antigua lógica de la Escuela Secundaria era natural que quienes no llegaron en ciertas condiciones debieran ir retirándose paulatinamente de la misma (naturalización de la deserción). En el marco de la obligatoriedad, por el contrario, es necesario asumir plenamente la responsabilidad sobre estos aprendizajes, ya que el fracaso de los alumnos no puede ser una alternativa posible y mucho menos un destino inexorable.

GRÁFICO 17. Distribución porcentual de las opiniones de directivos y docentes sobre el supuesto: «Con las Matemáticas del nivel primario ya alcanza para interpretar la información cuantitativa»



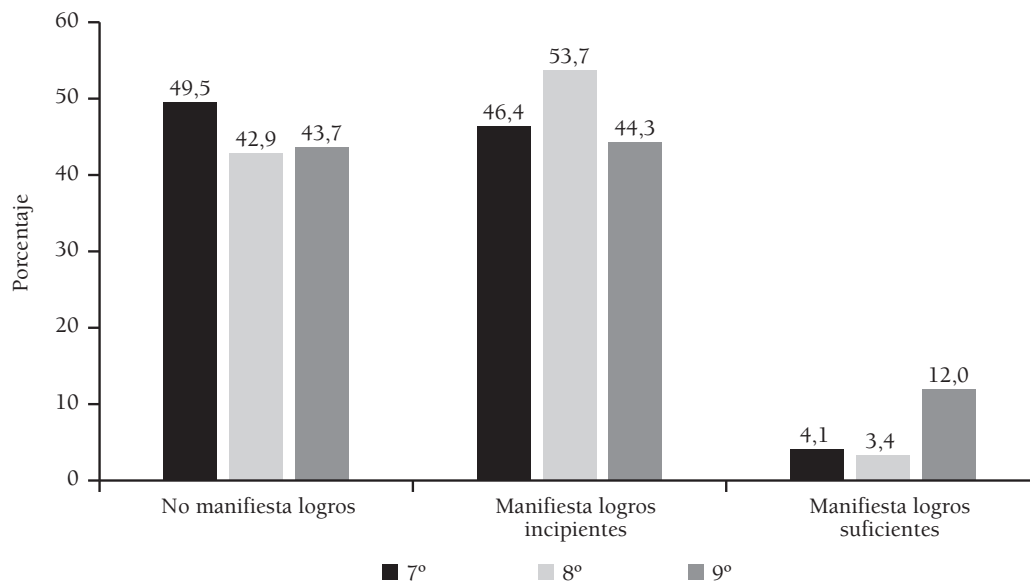
Fuente: «Indagación de oportunidades educativas», AEPT-UNICEF, 2008. Procesamiento propio.

Sin embargo, es sabido que la interpretación de información cuantitativa es una capacidad compleja que, como se aprecia en el gráfico 18, muy pocos alumnos logran afianzar en el transcurso del ciclo básico secundario.

El 49,5% de los alumnos que cursan 7° grado no logra analizar y comprender información cuantitativa, y en el 9° año de estudios sólo el 12% manifiesta logros suficientes. ¿Qué pasó en estos tres años? ¿Hubo propuestas de enseñanza que les hayan permitido lograr estos aprendizajes? Se infiere que la respuesta es negativa, aun cuando estos conocimientos son importantes para la interpretación de los contenidos de muchas de las disciplinas de la grilla. Puesto que se espera que esta capacidad esté lograda en el nivel primario, aparentemente no se han tomado medidas para resolver la dificultad y con el transcurrir del tiempo el problema no hace más que incrementarse.

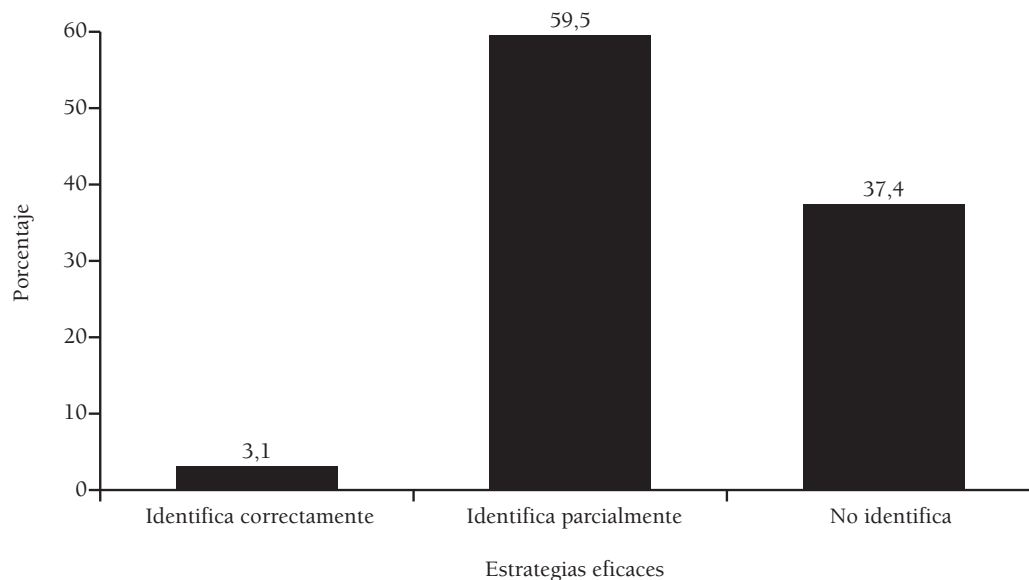
Pero la situación es aún más compleja; si se analizan los conocimientos de los mismos docentes

GRÁFICO 18. Distribución porcentual de los resultados de evaluaciones diagnósticas de manejo de información cuantitativa



Fuente: «Indagación de oportunidades educativas», AEPT-UNICEF, 2008. Procesamiento propio.

GRÁFICO 19. Distribución porcentual del grado de identificación de estrategias eficaces por el docente en la enseñanza del manejo de información cuantitativa



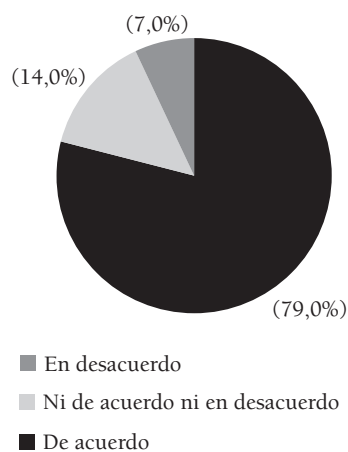
Fuente: «Indagación de oportunidades educativas», AEPT-UNICEF, 2008. Procesamiento propio.

respecto a estrategias para enseñar a interpretar información cuantitativa, se evidencian carencias importantes (gráfico 19).

Solamente el 3% de los docentes identifican correctamente estrategias eficaces para la enseñanza de esta capacidad que aparece como requisito de ingreso al nivel.

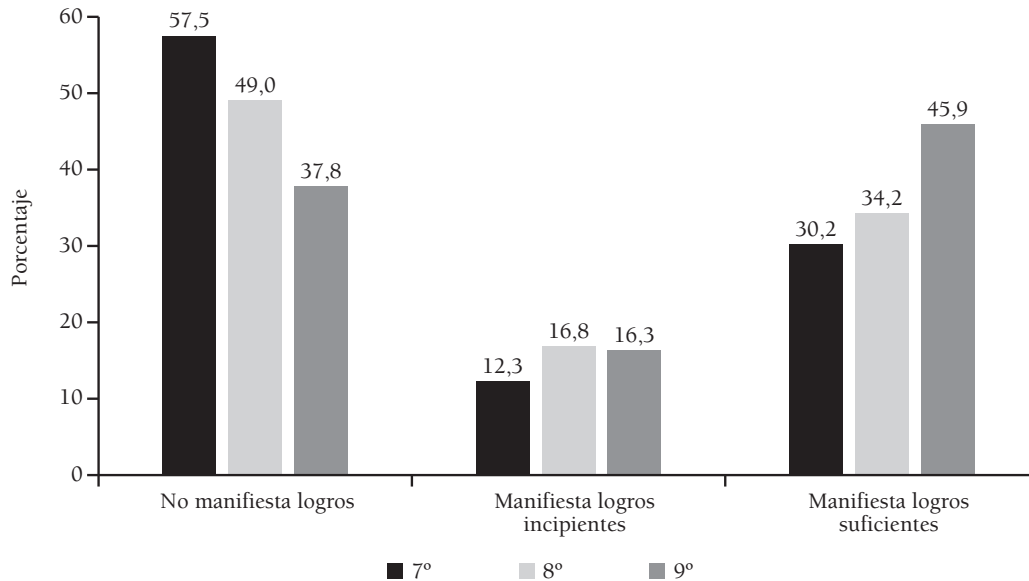
Algo similar ocurre con la lectura comprensiva y autónoma de textos: solamente el 7% de los docentes considera la posibilidad de que los alumnos y alumnas pudieran no tener desarrollada esta capacidad y de que, por lo tanto, la misma pudiera ser tema de trabajo en el nivel secundario. Si se considera necesario que los alumnos puedan leer de manera autónoma los textos de cualquier materia en la actual Escuela Secundaria, esto podría significar que aquellos que no son capaces de hacerlo corren serio riesgo de engrosar el sector de estudiantes que irán fracasando y abandonando las aulas (gráfico 20).

GRÁFICO 20. Distribución porcentual de las opiniones de docentes sobre el supuesto: «En el ingreso al Secundario un alumno debería poder leer de manera autónoma los manuales de estudio de cualquier materia»



Fuente: «Indagación de oportunidades educativas», AEPT-UNICEF, 2008. Procesamiento propio.

GRÁFICO 21. Distribución porcentual de los resultados de la evaluación diagnóstica en comprensión lectora, por año de estudio



Fuente: «Indagación de oportunidades educativas», AEPT-UNICEF, 2008. Procesamiento propio.

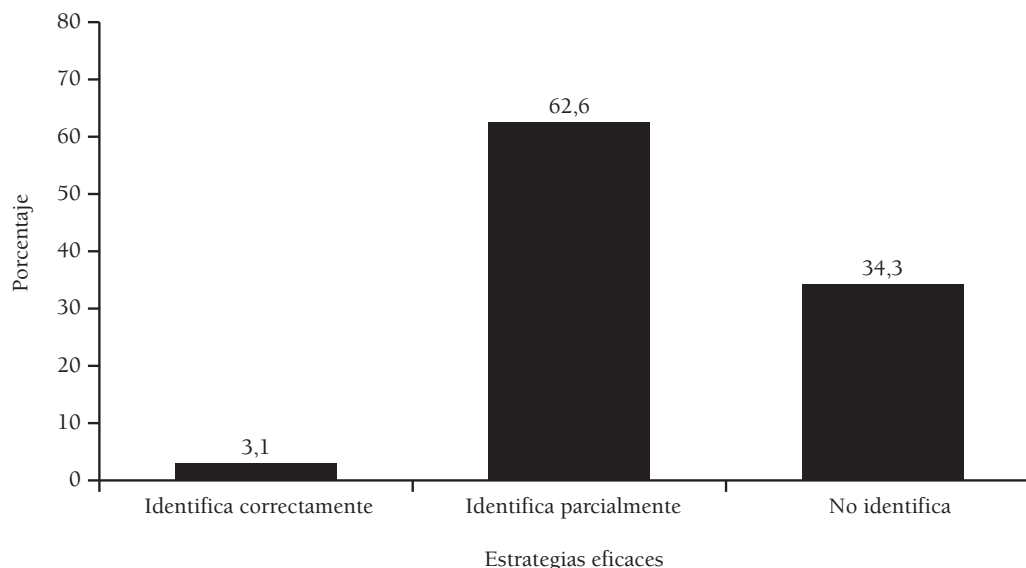
Al analizar los resultados de las evaluaciones diagnósticas de comprensión lectora de los alumnos, también aparecen claramente las falencias en la capacidad de comprender globalmente un texto (gráfico 21).

Más de la mitad de los alumnos de 7º año no logra reconstruir el sentido global de un texto, y al finalizar el ciclo básico de Secundaria hay todavía casi un 38% de alumnos que persiste en esta dificultad. Evidentemente, el nivel secundario no ha podido solucionar el problema de la lectura de los alumnos, que había quedado pendiente del nivel anterior. Las posibles explicaciones a considerar son: que este contenido procedimental básico no se haya enseñado, que no se haya considerado necesario enseñarlo o que no se cuente con la formación profesional idónea para ayudar a los alumnos a construir este saber. El desconocimiento sobre estrategias para la enseñanza de la comprensión textual que se ve en la información de la encuesta sobre saberes de los docentes parece confirmar esta última hipótesis. Si a continuación se analiza la información

en relación a este tema, se observa que los resultados demuestran zonas de carencia en la formación: sólo un 3% de los docentes identifica estrategias eficaces y más del 30% de los docentes no tiene los saberes necesarios que les permitirían diseñar estrategias para ayudar a los alumnos y alumnas a comprender textos (gráfico 22).

Si se compara el «deber ser» con los resultados de lo que realmente «son» y «pueden» los alumnos en el inicio del Secundario, se aprecia una importante brecha entre el alumno «ideal» y el real. Es hora de reflexionar seriamente sobre la situación de este alumno real que acaba de egresar de otro nivel dentro del mismo sistema educativo, y es recibido por una institución que considera que lo que aprendió no alcanza para desenvolverse en el Secundario. Los responsables del sistema educativo no se hacen cargo de sus propias falencias y desarticulaciones, derivando las consecuencias sobre los jóvenes. La Escuela Secundaria que se pretende debe propiciar un profundo cambio en este sentido. Las instituciones deben preguntarse qué pueden y qué

GRÁFICO 22. Distribución porcentual del grado de identificación de estrategias eficaces por el docente en la enseñanza de la comprensión lectora



Fuente: «Indagación de oportunidades educativas», AEPT-UNICEF, 2008. Procesamiento propio.

deben hacer con estos alumnos reales, y en ese sentido cuáles son las estrategias de enseñanza para ayudar a los estudiantes a construir los aprendizajes, aun de aquellos que puedan considerarse como propios de otro nivel educativo. Asumir esta responsabilidad se constituiría entonces en un factor protector de los itinerarios escolares, reduciendo las posibilidades de fracaso escolar.

El deseo de aprender como motor de la enseñanza protectora

Los alumnos que alguna vez pensaron en abandonar la escuela, en un 72% de los casos estuvieron motivados por factores intraescolares, y entre ellos se destaca la falta de interés por la escuela, aun por encima de los desempeños académicos.

En una escuela protectora de los itinerarios escolares, el clima escolar promueve el deseo de aprender. Los alumnos necesitan tener experiencias gratificantes vinculadas con su escolaridad, con el estar aprendiendo conocimientos significativos

que los ayuden a conocer y resolver los conflictos propios de la adolescencia, a comenzar a diseñar un proyecto de vida. Bruno Ollivier describe el fracaso escolar vinculado a la transmisión de información, en el que la información está disponible pero no hay una especial preocupación del docente para que el alumno se apropie de ella. En cambio, «la comunicación se sitúa en la intersección de los intereses y las intenciones de cada uno de los participantes. Si éstos no se cruzan, es muy difícil e incluso imposible»².

La distribución del trabajo en la escuela actual parece estar acordada de forma inflexible para todos los actores: los docentes tienen que explicar y los alumnos, que estudiar. La mayoría de los alumnos valora a los docentes por su capacidad de exposición y de explicación, y cuando se les pide que den un consejo a los docentes, insisten: «Que explique bien».

Contextualizar los contenidos para que sean significativos permitirá concretar acciones pedagógicas que contribuyan a la retención escolar. Las

condiciones adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje están hoy vinculadas a implementar prácticas pedagógicas motivadoras, contextualizadas, que movilicen el interés del alumno y tornen más ameno el esfuerzo que demanda el aprender.

Si se presta atención a las voces de los adolescentes cuando enumeran las cualidades más apreciadas de los docentes, la estimación que despierta la posibilidad de que éstos susciten interés por su materia ocupa un lugar destacado (gráfico 23).

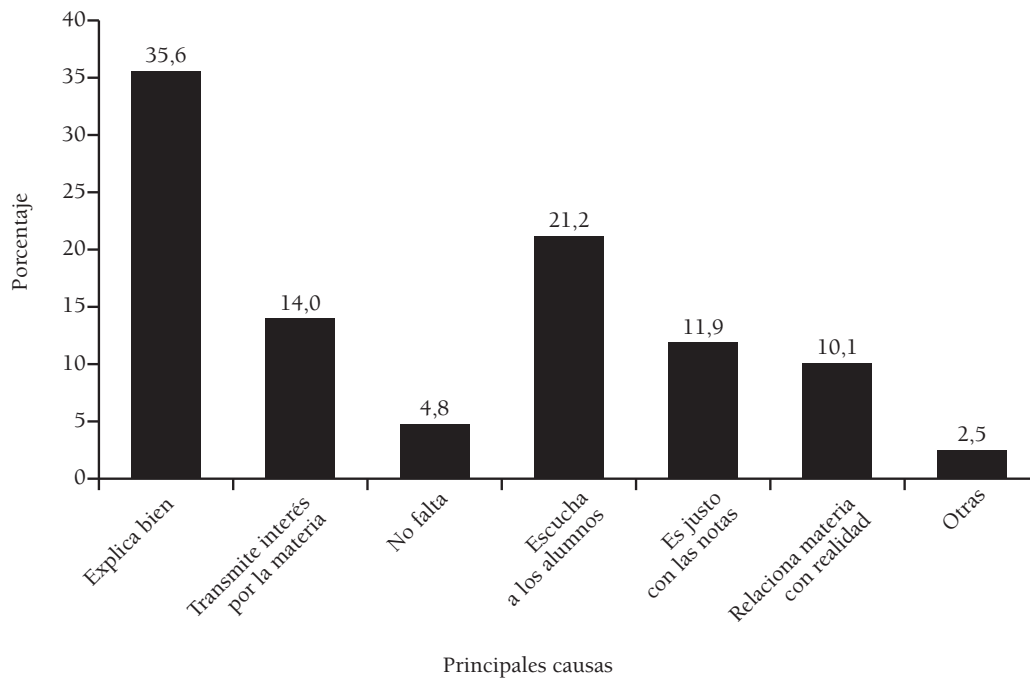
En primer lugar, los alumnos valoran a los docentes que les explican bien, ya que esta cualidad permite procesar más fácilmente la información y disminuye el esfuerzo. Y, luego, entre las cualidades más valoradas también se mencionan el escuchar a los alumnos, el transmitir interés por la materia y el relacionar la materia

con la realidad. Estas tres características están relacionadas con la significatividad que los alumnos reclaman de los contenidos escolares.

Al otorgar la primacía de sus valoraciones a los docentes que les brindan buenas explicaciones y que los escuchan, los alumnos de las escuelas indagadas esperan y reclaman que sus profesores, en el ejercicio específico y cotidiano de sus tareas, confieran prioridad a la buena enseñanza y fortalezcan su autoridad pedagógica.

¿Quién es hoy una auténtica autoridad para los adolescentes? El adulto que vive una intensa relación con la realidad, y en quien, por ello, emerge continuamente una curiosidad, un atractivo, una búsqueda apasionada del significado de todo lo que existe, una conmoción, un estupor, un saber y un gozo, que desea ser comunicado, participado, propuesto a los niños y a los jóvenes. Es

GRÁFICO 23. Distribución porcentual de las principales razones por las que un docente les gusta a los alumnos



Fuente: «Indagación de oportunidades educativas», AEPT-UNICEF, 2008. Procesamiento propio.

Carlos Raúl Cantero

autoridad quien convoca continuamente a los valores últimos, quien provoca con su presencia una tensión continua a los grandes ideales, quien suscita respeto, asombro, deseo de crecer.

«Fortalecer la autoridad docente desde el saber» es posible si el educador posee una pasión por lo que enseña, si cada contenido particular es una ocasión que despierta nuevas preguntas, nuevos descubrimientos y una relación con la totalidad de lo real y con su significado. No es posible despertar en los adolescentes el interés por la vida, por el saber, por el conocimiento, por el arte, por las ciencias, por la convivencia justa, en fin, por la realidad toda, si el propio docente ha sido invadido por el escepticismo y el desinterés.

En el encuentro con los adolescentes, el educador comunica de algún modo su propia pasión por la vida, por la verdad, por la realidad. No la impone, la propone. Provoca a sus estudiantes a una curiosidad, a un interés. Plantea un interrogante positivo, no escéptico. El yo del otro es despertado por la persona del docente.

Este despertar del interés debe estar orientado hacia los contenidos de lo que se estudia y a la vez vinculado estrechamente al interés por uno mismo. Cuanto más se toma el gusto de algo, crece proporcionalmente el atractivo hacia lo que uno mismo es. Cuando el hombre descubre un deseo real, más se descubre a sí mismo como fuente de esta motivación.

El verdadero educador tiene la mirada colocada en cada uno de los estudiantes, pero no para apoderarse de él, sino para provocarlo a ser, a que sea él mismo, a que encuentre su camino, su relación con la vida, con el destino. En la actualidad se constata con llamativa frecuencia que los adultos no asumen las responsabilidades que les competen como tales, que han renunciado a su misión específica, que prolongan indefinidamente la etapa juvenil, que no ejercen su rol de referencia y guía de los niños y adolescentes, dejando un vacío que los abandona en la desorientación.

En un artículo de Santiago Kovadloff, publicado en el diario *La Nación* el 16 de enero de 2009, se puede encontrar una frase de Alain Finkielkraut que refleja el retiro o abdicación de los adultos respecto del quehacer que, en cuanto tales, les corresponde frente a los adolescentes. Dice el filósofo francés: «Ya se vuelva hacia los profesores, los artistas, los periodistas o los filósofos, el adolescente contemporáneo no encuentra, salvo excepciones, más que a sí mismo. “Europa envejece”, comprueba la demografía. Pero, “¿adónde han ido los adultos?”, pregunta la antropología». Para hacer posible la educación es indispensable que haya adultos que sepan dar razones, que expliquen a las nuevas generaciones por qué vale la pena vivir.

Conclusión

Sobre el sentido de la Escuela Secundaria

La necesidad de transformar la lógica selectiva de la matriz fundacional de la Escuela Secundaria por un paradigma inclusivo, las tensiones que se producen al interior de las instituciones por la masiva incorporación de una población escolar heterogénea, social y culturalmente diferente a la esperada, y las características de una mentalidad signada por la inmediatez y el vacío de significado, colocan la cuestión del sentido en el primer plano de las consideraciones relativas a la escuela secundaria.

La adolescencia es el momento del descubrimiento de sí mismos, la edad de los interrogantes fundamentales, del inicio del protagonismo en la decisión del proyecto de vida, de valoración crítica del mundo y la sociedad, de incubación de grandes ideales, de construcción de la propia subjetividad, y también el tiempo de búsquedas angustiosas, de desconfianza de los demás y de peligrosos repliegues sobre sí mismos; que requiere adultos e instituciones que asuman las responsabilidades que les competen ante esta etapa decisiva de la vida y su aguda demanda de significado.

Las valoraciones de la adolescencia como un conjunto de años de transición entre la niñez y la adultez, en los que sólo tienen lugar las rebeldías, las banalidades, las insolencias, los cuestionamientos y los enfrentamientos, son parciales y, generalmente, quedan instaladas en la superficie de las conductas. Cuando esta línea de apreciaciones inspira las prácticas institucionales y las propuestas educativas de los docentes, el desencuentro con los estudiantes se agiganta y, de este modo, la falta de sentido y el malestar generalizados configuran condiciones muy desfavorables para el logro del objetivo de inclusión con calidad.

El autoritarismo de los adultos sólo consigue rechazos por parte de los adolescentes y el permisivismo los deja librados a su suerte, en un periodo en el que demandan ser reconocidos y amados, en el que necesitan verificar que son valiosos y que a los demás les importa su existencia y su futuro.

El sentido primordial de la Escuela Secundaria consiste en introducir a la totalidad de la realidad proponiendo su significado. Esta definición es válida para todos los niveles de la educación y para todas las edades de la vida, pero adquiere una particular relevancia en la adolescencia por constituir la etapa en la que el problema del sentido es central y decisivo para la formación de la identidad. Una escuela que renuncia a la pretensión de sentido se torna vacía e insignificante para los adolescentes.

El modo adecuado que los educadores tienen para introducir a las nuevas generaciones en toda la realidad y su significado, es proponer el patrimonio cultural, el testamento de la tradición, como una hipótesis a verificar en el trayecto de la formación. Se trata de poner a los niños y jóvenes en posesión de la herencia cultural para que, apropiándose de este legado, crezcan en capacidad de verificación y juicio personal crítico³.

Para que el docente, por una parte pueda «decir a los recién llegados “he aquí nuestro mundo”⁴, y por otra garantizarles la posibilidad de introducir su propia novedad, es necesario que él mismo

realice en profundidad, el doble proceso de apropiarse y recrear el legado de la tradición cultural. Considerando que los educadores son responsables de proponer adecuadamente la herencia cultural, es necesario que reconozcan la consistencia, el atractivo, la belleza y la inconmensurabilidad de la realidad, así como la validez de la búsqueda de su significado como pretensión inherente a la condición humana. Ninguna obra educativa verdadera es posible hoy si no se plantea como alternativa a la posición que niega la existencia de una relación originaria de la persona con la realidad. Una existencia humana vivida sin un vínculo con la realidad concibe a la libertad de una manera abstracta, de modo que ser libre significa no tener compromisos, implica diferir las decisiones más serias todo el tiempo que sea posible y frivolar la existencia. Una subjetividad afirmada en la deslegitimación de cualquier significado fundado en la realidad, más tarde o más temprano también banaliza la relación con los otros, desconoce el valor constituyente de las relaciones interpersonales, de la comunidad y de la solidaridad humanas.

Y, aunque se persista en negarla, la realidad permanece y se nos presenta continuamente, novedosamente, impredeciblemente, acontece, interpela, provoca, conmueve.

Parafraseando a María Zambrano⁵, se puede sostener que, por ser el hombre la criatura que tiene que cumplir su ser a través de la realidad, las consideraciones primeras y primarias acerca del sentido de la educación provienen de la actitud que se adopte ante la realidad. Se presenta ante el ser humano la exigencia de *buscar la realidad* como condición de su conocimiento y de su descubrimiento. Ante este reclamo puede rehusarse y consecuentemente instalarse en el encierro de su propia conciencia. O bien su respuesta puede consistir en una apertura y un recinto donde la realidad esté acogida y albergue actitud de la que emerge un manantial de atención sostenida y renaciente en cada instante (que a la filósofa española evoca enseguida la imagen del corazón), de curiosidad deseosa, de asombro, de admiración y de estupor.

Carlos Raúl Cantero

Notas

- ¹ J. E. García-Huidobro (2000). La deserción y el fracaso escolar, *Educación, pobreza y deserción escolar*, Chile, UNICEF.
- ² B. Ollivier (1992). *Comunicar para enseñar*, Buenos Aires, Edicial, 45.
- ³ Cfr. L. Giussani (1986). *Educación es un riesgo*, Madrid, Ed. Encuentro.
- ⁴ Cfr. H. Arendt (1988). *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Ed. Península.
- ⁵ Cfr. M. Zambrano (2007). *Filosofía y educación. Manuscritos*, Málaga, Ed. Ángel Casado y Juana Sánchez Gey, Ágora, 141-147.

Referencias bibliográficas

- ARENDR, H. (1986). *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Ed. Península.
- ASOCIACIÓN CIVIL EDUCACIÓN PARA TODOS-UNICEF (2008). *Materiales de la indagación de oportunidades educativas en el inicio del secundario*, Buenos Aires.
- ASOCIACIÓN CIVIL EDUCACIÓN PARA TODOS-UNICEF (2008). *Materiales y metodología de transición asistida en el Secundario*, Buenos Aires.
- CANTERO, C. R. (2007). *Equidad y educación, problema de todos. El caso santafesino*. Santa Fe, Ed. Universidad Católica de Santa Fe.
- Convención sobre los Derechos del Niño*, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989.
- DURO, E. (2005). Adolescencias y políticas públicas. De la invisibilidad a la necesaria centralidad, en KRICHESKY, M. (comp.), *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*, Buenos Aires, Noveduc-UNICEF-OEI-Fundación SES.
- DURO, E. (2007). Enfoque integral de derechos y trabajo infantil: oportunidades y desafíos», en VV. AA. *El trabajo infantil en la Argentina. Análisis y desafíos para la política pública*, Buenos Aires, Oficina de la OIT en la Argentina, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.
- DURO, E. (2007). *Adolescentes y educación. Tensiones y desafíos*, Buenos Aires, UNICEF.
- DURO, E. (2010). El rol de evaluación ante los desafíos de la educación secundaria», en VV. AA., *Educación secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo*, Buenos Aires, UNICEF.
- GARCÍA-HUIDOBRO, J. E. (2000). La deserción y el fracaso escolar, *Educación, pobreza y deserción escolar*, Chile, UNICEF.
- GIUSSANI, L. (1986). *Educación es un riesgo*, Madrid, Ed. Encuentro.
- KIT, I. (2003). Lineamientos organizativos, institucionales y pedagógicos para fundamentar un proyecto de disminución de la repitencia, *Todos pueden aprender*, Buenos Aires, UNICEF.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN-CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. Resoluciones 84/09, 88/09 y 93/09.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN-DINIECE (2009). *Sentidos en torno a la obligatoriedad de la educación secundaria*, Buenos Aires.
- PENNAC, D. (2008). *Mal de escuela*, Buenos Aires, Ed. Mondadori.
- PROGRAMA NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO-PNUD (2008). *Abandono escolar y políticas de inclusión en la escuela secundaria*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO-PNUD.
- TENTI FANFANI, E. (comp.) (2000). *Una escuela para los adolescentes*, Buenos Aires, Ed. UNICEF-Losada.
- TENTI FANFANI, E. (2003). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, OSDE Altamira-IIPE-UNESCO.
- TIRAMONTI, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Ed. Manantial.
- ZAMBRANO, M. (2007). *Filosofía y educación. Manuscritos*, Málaga, Ed. Ángel Casado y Juana Sánchez Gey, Ágora.

Fuentes electrónicas

ASOCIACIÓN CIVIL EDUCACIÓN PARA TODOS-UNICEF. Programa Todos Pueden Aprender, módulo «Propuestas para superar el fracaso escolar» <www.unicef.org.ar> y <www.educacionparatodos.org.ar>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2008). *Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina*, Buenos Aires <http://www.oei.es/pdfs/cfe_ed_secundaria.pdf>.

Abstract

School itineraries beginning Secondary School. Argentine schools experiences

According to the National Education Act No. 26 206, the extension of compulsory schooling from the age of five (5) years until the completion of secondary education level is a decision designed to protect and make real the rights of all Argentine children and adolescents. It implies a very significant challenge for society and the government.

This study aims to give ideas to the necessary selective matrix mutation with which high school was designed. This was carried out through an analysis and interpretation of data from a survey about features, ideas and opinions in a universe of 40 schools, 300 teachers and principals, and 3,000 students from four Argentine provinces participating in the UNICEF program «Cities for Education». We received the technical assistance from the Asociación Civil Educación para Todos whose aim is to ensure a well-timed and quality school itinerary for all students who attend the beginnings of high school.

The first challenge involved in compulsory secondary schooling requires ensuring that all beginners can finish it, since there is information indicating that the high coverage of the school start suffers significantly as they progress in years of schooling. The decision to drop out of school is being built along the school years, after a string of failures that undermines the expectations they have regarding their ability to learn and the meaning of their permanence in the educational system.

To solve this problem, we should see desertion as a process of interacting factors that increase the likelihood for students to make the decision to drop out. To identify these factors clearly, understanding how they impact on school itineraries, to spot what the most vulnerable population is, to analyze why the current school proposal seems to lead many young people out of the classroom, are steps on the way to protect the right to education.

Key words: *Compulsory Secondary Education, School programme, Strings of failure, Drop outs, Pedagogical authority.*

Perfil profesional del autor

Carlos Raúl Cantero

Profesor de Filosofía para la Enseñanza Media y Superior (UCSF). Doctor en Educación (UCSF), supervisor de Institutos Superiores de Gestión Privada del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Ex decano de la Facultad de Humanidades de la Universidad Católica de Santa Fe. Ex subsecretario de Educación de la Provincia de Santa Fe. Docente universitario de nivel secundario y superior.

Correo electrónico de contacto: fliacantero@arnet.com.ar