

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/360901754>

Respuesta a la intervención para la promoción de la preparación para la escolarización: hacia un modelo uruguayo.

Chapter · May 2018

CITATIONS

2

READS

21

2 authors:



Maite Liz-Otero

Universidad de la República de Uruguay

20 PUBLICATIONS 65 CITATIONS

SEE PROFILE



Alejandro Vásquez-Echeverría

Universidad de la República de Uruguay

79 PUBLICATIONS 7,996 CITATIONS

SEE PROFILE

MIRADAS A LA *REPETICIÓN*
ESCOLAR



Noelia Campos - Verónica Habiaga
Evangelina Méndez - Tania Presa
(compiladoras)

Libro realizado en el marco de la Investigación "*Prácticas pedagógicas alternativas a la repetición escolar en primer año en la Jurisdicción Canelones Centro del CEIP*", financiada por ANII (Agencia Nacional de Investigación e Innovación en el año 2017 bajo el Fondo Sectorial de Iniciación a la investigación en educación.

Índice

I. Trazos iniciales

II. Miradas desde las *prácticas pedagógicas*

Desestructuración de grados como práctica pedagógica emergente (para la enseñanza de la lectura y la escritura)

Laura Fagúndez, Rhomy Massa, Rosario Yelichiche

Repetición: un concepto en el que todos somos partícipes

Izabel Perdomo, Rita Martínez

¿Es necesario hablar de repetición?

Alejandrina Teixeira, María de los Ángeles Fernández, Judith Camejo

La palabra (se) hace lugar. La escuela desde una mirada educativa social

Sabrina Sosa

III. Miradas desde la *investigación*

Prácticas pedagógicas alternativas a la repetición escolar en primer año en la Jurisdicción Canelones Centro del CEIP

Noelia Campos, Verónica Habiaga, Evangelina Méndez, Tania Presa

Respuesta a la intervención para promover la preparación para la escolarización: hacia un modelo uruguayo

Maite Liz, Alejandro Vásquez Echeverría

Los desafíos de investigar las prácticas pedagógicas desde una perspectiva cualitativa

LiliánBentancurEspíñeira

III. Miradas que interpelan la repetición escolar

Repetir: el aprendizaje como prerrogativa

Evangelina Méndez

La maduración como sala de espera: una hipótesis en la que se apoya la repetición

Tania Presa

La repetición escolar y su ligazón con la dificultad. El dispositivo en cuestión
Verónica Habiaga

Pensar lo alternativo en las prácticas pedagógicas: vínculos y fronteras con las concepciones de innovación e invenciones cotidianas
Noelia Campos, Evangelina Méndez, Ariel Milstein

IV Trazos finales

Los autores

I. Trazos iniciales

La repetición escolar ha adquirido gran visibilidad en la agenda educativanacional. Si bien, es una temática que desde siempre ha estado en discusión, en los últimos años ha cobrado una insistencia un tanto llamativa, en general adjudicada a las cifras que arroja la educación secundaria. No obstante, es posible conjeturar que cuando un tema se coloca en el centro de la discusión, es preciso prestar oídos porque seguramente no se agota en sí mismo, más aún en el campo de la educación. En ese sentido, podemos aventurar que la repetición escolar constituye un síntoma, es la cara visible de un complejo entramado de luchas, intereses y tensiones que le son propias a la educación pero aparecen como problema que requiere de una intervención puntual. Entonces, pululan las discusiones acerca de su pertinencia, desde la política educativa, esta constituye un gasto infructuoso que en la mayoría de los caso no redundan en beneficios ni para los niños, ni para el sistema educativo en general. Desde el sindicato docente, la repetición (especialmente en primer año), es leída como una herramienta que apunta a garantizar a la adquisición de los aprendizajes necesarios para la continuidad de la trayectoria educativa. Su erradicación pondría en peligro la “calidad” de dichos aprendizajes. Necesariamente, es preciso interpelar esas “garantías” puesto que dan cuenta

de una idea de tiempo, de espacio, de aprendizaje, de sujeto que es preciso poner en tensión porque en definitiva lo que busca garantizar la repetición, es la denuncia de aquello que “no se logró” en tiempo y forma. Entonces, es urgente discutir, ¿cuál es el tiempo de la escuela?, ¿cuáles son sus formas?, y ¿qué lugar ocupan los sujetos es ella?

En ese punto se entrecruzan por lo menos dos variables, por un lado la que da cuenta de un maestro “garante” de las exigencias del dispositivo, mediante la constatación de los aprendizajes “necesarios”, y por otro, la de un maestro que necesita cada vez más argumentos para sostener su decisión. Al parecer, ya no basta con su palabra, ni con la legitimidad de su juicio, su opinión resulta un insumo más. Así, desde el dispositivo escolar, se ha montado una estructura que integra el diagnóstico médico, la intervención, la derivación, la necesidad de los “aporte técnicos” que posibiliten el abordaje de la “dificultad”, porque en resumidas cuentas, existe una ligazón entre la repetición y la dificultad. La repetición, resulta la anulación e invisibilización de la dificultad. En la escuela, la repetición parece constituir una pieza más de un engranaje en el que no hay lugar para la “dificultad”. Entonces, la sola idea de dejar sin efecto la repetición, coloca al colectivo docente en la necesidad de enfrentar la dificultad ante lo que “no se logra”, esto genera un entendible estupor puesto que en la cadencia de un espacio escolar donde todo se anticipa, la irrupción de la dificultad viene a

erosionar sólidos cimientos. Asimismo, la problematización de la repetición como herramienta pedagógica, y la puesta en cuestión de su valor, es vivida por los maestros como el despojo del “último” bastión de autoridad magisterial, la posibilidad de decidir acerca de la promoción de sus alumnos, porque en definitiva esa es (o fue) una decisión del maestro.

En las entrevistas realizadas a las maestras en el marco de la investigación, aparecen enunciaciones interesantes acerca del fenómeno. En cuanto a la decisión de la repetición, si bien desde el discurso la decisión es competencia del maestro, aparece la figura de la directora y de la inspectora a la hora de dirimirla. Esto, si bien puede ser leído como una herramienta que permite tomar una decisión compleja, sostenidos por los aportes de un equipo, también es percibido como una supervisión enmascarada a la que el maestro debe “convencer” acerca de la pertinencia de su decisión. Al parecer, en el dispositivo escolar ya no basta la decisión del maestro, parecen necesarias otras figuras “garantes” de sus mandatos. Esto vuelve a tensionar sutilmente una autoridad que parece desdibujarse. En cuanto a la naturaleza de la repetición, en general los maestros la enuncian como una herramienta, como una oportunidad para que los alumnos puedan continuar el ciclo, como la posibilidad para “adquirir” aquello que “no se logró”, generalmente a causa de inmadurez, asociada a la falta de tiempo, o a las dificultades ante el aprendizaje. En esa línea, aparece la figura de

la repetición como compensatoria de aquello que los niños “no tren de la casa” a causa de las carencias de sus familias. Este elemento insiste, la repetición como el “remedio” ante “lo que falta”, “lo que no se logra”. Parece claro que detrás de una “simple” decisión administrativa que se resume en promueve o no promueve, se entrañan elementos que penen en cuestión el alcance de la figura del maestro, de su autoridad, su reconocimiento y de las propias estructuras de la escuela. En este sentido, el presente trabajo procura ahondar en las entrañas de la repetición escolar y su implicancia con la *dificultad* y la construcción de *prácticas de enseñanza*.

I. MIRADAS DESDE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES

Desestructuración de grados como práctica pedagógica emergente (para la enseñanza de la lectura y la escritura)

Laura Fagúndez, Rhomy Massa, Rosario Yelichiche

*«Trabajar por los alumnos es asumir entre adultos la responsabilidad ética y política por la enseñanza, pensando al hilo de las propias inquietudes, abriendo el juego de las preguntas en nuevos campos del saber, inventando en los límites de lo aprendido...»
Rattero (2013), p. 10.*

Resumen

La presente experiencia pedagógica se conforma desde la diversidad etaria, cultural, de intereses y motivaciones y en relación con los procesos de aprendizaje por los que transitan los niños en su trayectoria escolar y personal.

La búsqueda de alternativas al formato escolar tradicional se hizo necesaria para poder contemplar los distintos niveles de conceptualización, los distintos estilos de aprendizaje,

intereses y motivaciones, que en nada se relacionan con la homogeneidad de saberes. Por tal motivo se coordinaron acciones con todos los actores involucrados en el proceso educativo para unificar criterios de abordaje desde lugares diferentes para fortalecer al niño, ya que la diversidad es una realidad de todas las aulas. Se pensará su abordaje desde la posibilidad, dejando de lado la connotación negativa que aún hoy en día el concepto conlleva, al ser visto como un problema. Por el contrario, se la entiende como un valor y un derecho fundamental de las personas.

El presente trabajo deja de lado el protagonismo que se le ha dado al niño desde el paradigma de la simplicidad —el niño no aprende— para focalizar la mirada en las prácticas pedagógicas e interpelarnos como docentes a fin de contemplar la diversidad y asumirla como un desafío en el aprendizaje de la lectura y la escritura de nuestros alumnos, sistematizando prácticas que tomen los distintos campos de la lengua como objeto de conocimiento.

La escuela

La escuela donde se desarrolla la presente alternativa pedagógica está situada en el área metropolitana a la capital del país, Montevideo, Uruguay. Está enmarcada en un contexto muy desfavorable, con una extrema vulnerabilidad socioeconómica cultural, donde se registran necesidades básicas insatisfechas (NBI). La población escolar mayoritariamente proviene del asentamiento próximo a la escuela, una zona geográficamente vulnerable.

La institución está categorizada como APRENDER, categorización que responde a las políticas educativas actuales y tiene como finalidad integrar y articular acciones que se focalicen en los sectores más deficitarios de la sociedad: inclusión educativa, mejora de los aprendizajes, abatimiento del ausentismo y promoción del trabajo colaborativo dentro de la institución y fuera de ella, entre otros cometidos. Para la concreción de estas acciones dispone de recursos humanos y materiales; en ese marco, cada centro educativo tiene autonomía en el buen aprovechamiento de estos dispositivos para optimizar los logros.

Del análisis interpretativo de los resultados del diagnóstico institucional de 2012 surge la necesidad de pensar acciones que reviertan:

- a) El alto índice de repetición, rezago y ausentismo.
- b) El alto déficit en el área de la lengua, fundamentalmente en lectura y escritura.
- c) La autoestima incorrecta de los alumnos.
- d) Prácticas pedagógicas descontextualizadas.
- e) Familias que no confían en la institución como promotora de cambio social.

A partir de lo expuesto se generó una tensión entre el actual programa escolar y nuestro quehacer educativo.

Marco de referencia curricular

El vigente *Programa escolar de educación inicial y primaria* (2008) está organizado por áreas del conocimiento, cada una de las cuales constituida por campos o disciplinas que

presentan una selección de saberes organizados en redes conceptuales. Los contenidos de enseñanza están formulados a partir de redes conceptuales generales. El programa propone su secuenciación por grado para asegurar la profundización del conocimiento a enseñar desde los tres años hasta sexto grado escolar. Los contenidos no se repiten; por este motivo, el maestro es el encargado de dar continuidad a la enseñanza, sin rupturas ni fragmentaciones, asegurando la recurrencia de manera que todos los alumnos tengan verdaderas oportunidades de comprender e interiorizar el saber. El hecho de que los alumnos no logren adquirir estos saberes tiene como consecuencia la repetición del grado que cursan.

La presentación de los contenidos no implica orden, jerarquización ni relaciones; estas son decisiones didácticas que le corresponde hacer al docente como aspecto fundamental de sus actividades profesionales.

Para generar verdaderas prácticas de enseñanza progresivas en la inclusión social y educativa, se necesita una visión crítica de la organización escolar, que posibilite adaptarla a las necesidades de todos los niños.

Por esto, consideramos que es necesario repensar los tiempos y los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a fin de dotar de más sentido y coherencia a la organización escolar y a la enseñanza de la lectura y la escritura. Esto supone aceptar la heterogeneidad del alumnado, las inteligencias múltiples, sus capacidades y necesidades, sus diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, diversificar prácticas pedagógicas, fomentar la participación de alumnos y familias, desarrollar la creatividad, educar en y para la libertad reconociendo al otro en

respeto mutuo. Supone apostar, además, por un tiempo en la organización escolar que sea flexible y móvil, y que garantice la interiorización de saberes.

El niño, un ser de posibilidad

En la sociedad uruguaya persiste la concepción tradicionalista de considerar inteligentes a las personas que se destacan en el área de matemática o de lengua. Los niños transitan una vida condicionada por otros y una permanente valoración de sus posibilidades. De este modo construyen su subjetividad desde el «no puedo» o el «no sé», algo que, al escucharlo también desde sus propias familias, que han vivido la exclusión del sistema educativo, fortalece esa idea.

Es interesante el planteo de Frigerio (1999) en relación con lo antes expuesto sobre la relación que ha existido históricamente entre inteligencia y educación, y su consecuencia para los sujetos y lo que se puede esperar como posible o esperable. Pensada así, la inteligencia contribuye a reforzar las desigualdades. Al niño se le pone un techo, medible en términos de logros en las áreas tradicionalmente privilegiadas.

Para revertir esto es indispensable pensar al niño como un ser de posibilidad, pensarlo desde su singularidad, descubrir a la persona que hay detrás del alumno para poder articular acciones que le posibiliten encontrar un lugar de reconocimiento y construir una autoestima correcta. La apuesta será, como propone Boggino (2011), pensar los aprendizajes desde las lógicas del alumnado, ponerse en sus zapatos, mirarnos desde ellos, sentir los objetos de

conocimiento que les proponemos desde sus saberes, a fin de lograr una comprensión empática del proceso en el que estamos comprometidos.

De concebir al niño como un ser de posibilidad surge la necesidad de una búsqueda de alternativas al formato escolar tradicional, que contemplen los distintos niveles de conceptualización, los distintos estilos de aprendizaje, intereses y motivaciones, que en nada se relacionan con la homogeneidad. De este modo se podrá unificar criterios de abordaje desde lugares diferentes, para fortalecer al niño, ya que la diversidad es una realidad de todas las aulas, que constituyen un microsistema de la sociedad.

En tal sentido, consideraremos la diversidad como posibilidad y dejaremos de lado la connotación negativa que aún hoy en día conlleva el término. Esto constituye un reto para el docente que asume el compromiso ético y político de educador: en ese rol tiene la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación de todos los niños, adaptando para ello las estrategias necesarias y asumiendo su compromiso como profesional reflexivo de la educación.

Por lo tanto, la heterogeneidad, lejos de ser un problema, se presenta como un desafío. Lo antes expuesto hace necesario pasar de un enfoque reduccionista y etnocéntrico, que entiende la diversidad en términos de carencia, discapacidad o lo no valioso para la cultura hegemónica, a pensarla como algo valioso y, de esta manera, considerar al sujeto un ser de posibilidades. Es necesario pensar el aula desde una lógica diferente al aprendizaje monocrónico, en el que en el mismo momento se enseña lo mismo a niños con distintos niveles de conceptualización. Por tal motivo trabajaremos con el concepto de cronologías de

aprendizajes utilizado por Flavia Terigi (2006), a fin de focalizar nuestro quehacer docente y nuestra reflexión sobre las trayectorias escolares. Se trata de repensar nuestras prácticas a partir de trayectorias reales de aprendizaje en las que se garantice el derecho a la educación de todos los niños.

Desde esta lógica consideramos necesario pensar situaciones de enseñanza sistematizadas de lectura y escritura, cuyas actividades responden a estructuras temporales diferentes, promoviendo aprendizajes significativos.

El formato escolar

Flavia Terigi (2006) refiere a las marcas que, siendo comunes a la mayoría de las instituciones educativas (desde su origen), organizan y producen las formas del hacer en la escuela, dotando de identidad a la institución. En este trabajo proponemos una alternativa pedagógica que parte de repensar nuestras propias prácticas, situadas en un contexto social y cultural muy particular, con la intención de que sea una práctica innovadora. Carbonell (2001, p. 17) entiende la innovación como

Una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, de introducir, en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas,

materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos u otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula.

La puesta en práctica de este proyecto de escuela en movimiento (EEM) fue posible a partir de una serie de acuerdos que apuntaron a unificar criterios y marcos teóricos para un abordaje de la lengua que diera origen y continuidad a una propuesta de trabajo y que apuntara a revertir niveles descendidos en esa área del conocimiento. De este proceso surgen categorías de análisis que nos permiten comprender lo desarrollado en la institución. Una mirada desde la perspectiva pedagógica se cuestiona y ensaya respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Qué enseñar desde la lectura y la escritura?
- ¿Cómo enseñar?
- ¿Cómo evaluar los aprendizajes alcanzados?

El docente como organizador de oportunidades de aprendizaje se vuelve fundamental al coordinar acciones, seleccionar recursos, conocer al niño que llega a la clase, darle un lugar—no necesariamente físico, sino la posibilidad de sentirse reconocido, de empoderarse de sus logros— e invitarlo a asumir el desafío de continuar avanzando. Centrar la mirada en los distintos estilos de aprendizaje implica centrar la educación en el niño; en tal sentido, la

diversidad nos confronta, nos invita a asumir riesgos, dejando de lado las excusas basadas en el sistema, los programas, los tiempos y espacios, para asumir la responsabilidad que conlleva el oficio de enseñar.

La experiencia EEM se entiende como una escuela activa, que se mueve diariamente en un determinado tiempo con una organización compartida con los alumnos, quienes a partir de conocer sus fortalezas y debilidades transitarán por los diferentes grados. Esta experiencia, una práctica pedagógica emergente, hace posible la vivencia del sujeto como actor social dentro de una escuela, que busca dar respuesta a la demanda de la sociedad actual. Asimismo, surge la necesidad de generar instancias de construcción colectiva en las que la reflexión y el análisis de prácticas de enseñanza sean prácticas de encuentro. La desestructuración de grados, como un espacio de vivir el aula mediante las múltiples interacciones que puedan surgir, favorece la mirada integral de la educación.

La búsqueda de alternativas pedagógicas nos ha llevado al hallazgo de un modelo didáctico alternativo, que permite al niño comprender sus procesos de aprendizaje desde la autoevaluación, a partir del análisis crítico de sus posibilidades y de sus propios procesos de pensamiento, es decir, desde la metacognición: qué sé, qué necesito aprender.

Nuestra propuesta pedagógica se basa en la enseñanza diferenciada, considerada una propuesta de aula, caracterizada por el valor y el sentido que le damos a la diversidad. Implica una forma de vida en el aula que el alumno debe sentir, en la que el docente debe saber organizar las oportunidades de los alumnos y generar modos de aprender; enseñar a usar estrategias, indagar las preferencias y los distintos canales donde pueden expresarse.

Esto posibilita el trabajo colaborativo y la construcción colectiva como forma de enseñanza, ya que los niños transitan al grado inferior o superior de acuerdo con sus logros, a fin de promover avances conceptuales.

Esta modalidad está orientada a planificar por ciclos, unificando criterios de evaluación y corrección que prioricen los procesos de cada alumno y reconozcan sus logros como punto de partida para realizar un protocolo de acción pedagógica que será coordinado y monitoreado por los distintos actores involucrados (maestras del ciclo, maestra de apoyo, maestras comunitarias, equipo director).

Se trabajará atendiendo a la diversidad desde un aula diferenciada, sabiendo que cada niño tiene una manera diferente de acercarse al objeto de conocimiento desde la lengua. El docente será conocedor de las inteligencias múltiples y deberá proveer el andamiaje de los diferentes procesos, además de crear una comunidad de aprendizaje en el aula, en la que cada niño haga su aporte.

Esta propuesta implica un cambio de mirada respecto de la evaluación tradicional, para centrarse en los procesos y en la singularidad del niño. La promoción será acorde a la lógica institucional (promociones por ciclo), lo que permite al alumno transitar por los distintos grados para acercarse al conocimiento. En tal sentido, un alumno podrá concurrir a un grado inferior en una disciplina y a un grado superior en otra, de acuerdo a sus logros y posibilidades, lo que permite adecuar el currículum a lo que cada niño necesita. Esto implica que los docentes planifiquen su propuesta áulica en tres niveles de conceptualización, lo que permite, a su vez, la concreción de los siguientes acuerdos:

- Criterios de corrección y registros de evaluación elaborando juicios que favorezcan la reflexión.
- Carné institucional que eleve la autoestima del niño y de su familia.
- Registros de evaluación de procesos.
- Autoevaluación del alumno de forma periódica como manera de reconocer sus logros.

De la reflexión a la acción

El siguiente cuadro muestra al cronograma de una semana de contenidos programáticos de EEM. Horario de movilidad de niños: de 8.30 a 9.15.

Del 18 al 21/4	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
	Oralidad	Lectura	Escritura	Lectura en entornos digitales	Participación de familias en el marco de biblioteca comunitaria

I. 5	La narración de cuentos tradicionales	Las inferencias organizacionales La predicción a partir de elementos paratextuales	El código escrito	Biblioteca Ceibal (biblioteca digital)	Lectura estética de libros de cuentos
1º	El relato oral de tramas de cuentos	La verificación del cuento leído en cuento	La correspondencia fonográfica: relación grafema-fonema	Biblioteca Ceibal (biblioteca digital)	Lectura estética de libros de cuentos
2º	La creación de cuentos a partir de situaciones de la vida real	Inferencias textuales de la información explícita	La concordancia entre artículo y sustantivo	Biblioteca Ceibal (biblioteca digital)	Lectura estética de libros de cuentos
3º	El diálogo de los personajes de cuentos	Inferencias de palabras a partir de su contexto	La concordancia entre verbo y sustantivo	Biblioteca Ceibal (biblioteca digital)	Lectura estética de libros de cuentos

A modo de ejemplo, presentamos una actividad durante una jornada en primer año en tres niveles:

La correspondencia fonográfica: relación grafema-fonema

Propósito: estimular la correspondencia fonográfica

N. 1: Fonetización de las letras que forman nombres de integrantes de sus familias para su representación gráfica con la ayuda del docente.

N. 2: Escritura de nombres de integrantes de sus familias en duplas de alumnos.

N. 3: Escritura autónoma de los nombres de integrantes de sus familias.
Reparación *in situ*.

Conclusiones

De la reflexión a la acción, consideramos que es posible enfrentar nuevos desafíos apostando al trabajo colaborativo y a la construcción colectiva de una nueva manera de hacer escuela que pone en evidencia:

Desde el alumno:

—Logros en los aprendizajes en lectura y escritura que revierten los altos índices de repetición y rezago.

—Una mayor disposición para enfrentar obstáculos y empoderamiento de sus posibilidades.

Desde el docente:

—Apertura intelectual que le permite aprender con otros.

—Una apuesta a considerar al alumnado en su integralidad: razón/emoción.

—Mayor interés en la autoformación, investigando, reflexionando sobre sus prácticas de enseñanza desde lo individual y colectivo.

Desde la comunidad:

—Mayor acercamiento e involucramiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

—Reconocimiento de la escuela como institución educativa.

Referencias

ANEP-CEIP. (2008). *Programa de educación inicial y primaria*. Montevideo.

Frigerio G., Poggi M. y Korinfeld D. (1999). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Terigi, Flavia (comp.). (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Fundación OSDE Siglo XXI Editores.

Martinis, P. (2005). Escuela, pobreza e igualdad: una relación necesaria, *Andamios*, año 1, n.º 1, Montevideo, noviembre de 2005.

- Boggino, N. (2011). *Los problemas de aprendizaje no existen*. Santa fe: HomoSapiens.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, M.C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Rosario: Homosapiens.

Repetición: un concepto en el que todos somos partícipes

Izabel Perdomo, Rita Martínez

«Podemos ignorar las diferencias y suponer que todas nuestras mentes son iguales. O podemos aprovechar esas diferencias».

H. Gardner (1983)

Relatar experiencias

Relatar una experiencia poco tiene que ver con repetir información. Relatar implica un proceso activo, de resignificación y autoría. Para que un niño pueda aprender los adultos deben propiciar un espacio que habilite el diálogo, en el que se sienta seguro y pueda poner en palabras su propia historia y en el que, mientras narra, no tenga interrupciones. Los vínculos de confianza que se generan con sus pares y

maestros también son importantes, así como el nivel de respeto por la palabra del otro.

Hay niños que de por sí son firmes en sus propósitos y tienen una visión positiva de su futuro. Son socialmente competentes y poseen habilidades para la vida como el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas y tomar iniciativas, aspectos que también deben considerarse en un alumno. Es por eso que es tan importante pensar en estas formas de enseñar y de aprender, tenerlas presentes y hacer que sucedan, para llevar adelante una verdadera concepción de la repetición.

Nuestra escuela está ubicada a tres kilómetros de Pando, en una zona de contexto socioeconómico medio bajo, con una historia de 90 años y más características rurales que urbanas. Desde que formamos este equipo de trabajo, en 2015, abordamos los casos de los alumnos que nos preocupan y ocupan colectivo a colectivo, de forma que cada participante aportara algún dato que fuese puente para entender la situación del alumno y poder actuar en conjunto desde ese lugar.

Desde su realidad familiar y actitudinal (nos fijamos mucho en el deseo o la apatía del niño), el lugar geográfico de donde proviene (Barrio Estadio, Barrio Gorostiaga, Pando ciudad, Empalme Olmos, Rincón de Pando, límite con Montevideo, Barros Blancos, Cañada Grande, Villa Olmos propiamente) y algún antecedente generado en otras instituciones o con otros profesionales; en aquel momento eran casi

inexistentes los abordajes junto con otros técnicos. El niño no aprendía y quedaba repetidor: no se indagaba mucho en torno a por qué no lo hacía.

Sumado a lo anterior, fuimos agregando el trabajo en el aula con la maestra integradora (en ese momento había dos cargos), con la idea de no estigmatizar en el momento de atender la diversidad. En conjunto, y en la medida en que se fue haciendo necesario y los mismos alumnos demandaban esa atención individualizada, pensamos en un proyecto con las maestras, que atendiera por ciclos, fuera del aula. El resultado fue muy bueno, pero lamentablemente, a los dos años de iniciado el trabajo perdimos ambos cargos, por lo que nos quedamos sin esos recursos fundamentales.

Desde el año anterior, cuando se incorporó un cargo de secretaría que asumió una docente con experiencia en trabajo individualizado, generamos un espacio en el que el equipo director procura trabajar con esos niños, descubriendo sus potencialidades y favoreciendo su autoestima, además de intervenir en algún aspecto programático. Destacamos la importancia de la escuela como lugar donde el niño puede ir y llevar sus relatos, y además incluirse en un grupo de pares. La experiencia vivida se hace pensable por las diferencias («a mi abuela le pasó lo mismo», «mi mamá hace determinada cosa», «mi hermano menor es muy desordenado»). Para que una

materia se haga pensable es necesario que entre en la circulación de un relato. Para pensar necesitamos diferenciarnos.

La posibilidad de contarles y de contar con sus compañeros para hacerles un relato de las experiencias vividas en casa ayuda al niño a hacer pensable lo sucedido. El maestro no conoce la realidad extraescolar de sus alumnos: podrá conocerla sólo si ellos la relatan; es su forma de acceso, de generación de vínculo.

En ese binomio enseñar-aprender transcurre todo lo que tiene que ver con el acto educativo, y este acto educativo, llevado a cualquier nivel del momento en que se desarrolle el aprendizaje, es indispensable para un positivo desarrollo social y en sociedad. Son múltiples los factores que pueden considerarse al momento de pensar en cuáles marcan o determinan que la calidad de la educación no pueda llevarse a cabo en su plenitud; tal vez pueda considerarse que uno de ellos es el elevado índice de repetición.

La repetición es un fenómeno multicausal que se asocia a las características personales de los estudiantes que ingresan a los centros educativos, pasando por los componentes familiares y el nivel de educación de los adultos referentes, hasta agentes externos de la comunidad en la que viven.

Nuestro objetivo, o a lo que queremos llegar

Tendremos niños que todos los actores conocen en profundidad (historia familiar y escolar), que pueden permitirse ser emocionalmente tal como se están sintiendo (habrá momentos en que estamos mejor, otros no tanto), ya que circulará un grado de tolerancia en ese vínculo, y que además, en el correr de la jornada, transitará por diferentes formatos que lo esperan y que están disponibles. Un día será el profesor el que los entienda más, otro día será el propio maestro, otro día será un agente de la comunidad, otro un compañero. Lo importante es que la suma de los días a los que apele a esos lugares lo haga sentir que va descubriendo aspectos propios que son tan importantes como los que él quería lograr y no podía. La mayor frecuentación en sus éxitos dará como resultado una mejor acomodación y un mejor ensamble, primero consigo mismo y luego con los demás.

Si el objetivo de las instituciones es lograr educación de calidad, han de tenerse en cuenta los dispositivos que contemplan la equidad articulando políticas educativas, metodologías, competencias, sujetos, recursos, procesos y contextos.

Desde las prácticas áulicas, pensamos, los objetivos han de ser los resultados de la evaluación desde el logro de los alumnos, observando el proceso y elaborando estrategias de ayuda a quienes tienen determinada dificultad al momento de avanzar en los aprendizajes. Entre esas estrategias, es clave la gestión de los

recursos humanos con los que se trabaja (profesores especiales dentro de sus especificaciones —educación física, lenguas extranjeras y artes visuales—, apoyo pedagógico desde el equipo de dirección, talleres internivelares, formatos de ciclo, toma de contacto con técnicos que atiendan a los niños que están más comprometidos con la promoción, vínculo con las redes zonales y/o con psicólogo de la zona).

Las estrategias: las entrevistas y sensibilizarse sobre los tiempos

«Alcanzar una educación de calidad implica una mejora de la calidad de la educación en forma permanente. Para ello es fundamental que exista una comunicación e intervención de todos los actores».

Berta Braslavsky (2015)

Es posible diseñar variadas estrategias para aminorar la repetición, pero debemos ser conscientes que de todo aquello que nos atañe y nos compromete a los educadores son las prácticas pedagógicas, así como todo lo que comprende

aspectos relacionados con el bienestar y la convivencia de estos alumnos y alumnas durante el tiempo que comparten en la institución.

Necesitamos saber más sobre las historias personales (mediante entrevistas periódicas) para poder entrelazar nuestros conocimientos y concretar prácticas flexibles y adaptadas que empujen hacia los logros, hacia los desafíos y hacia los avances de cada uno de los niños que tenemos a cargo. También es interesante dejar filtrar el error como estrategia de prueba, como búsqueda del camino correcto —pero búsqueda al fin—, de algo que se construye personalmente pero con otros. Cuando todo ese entorno está en conocimiento y está al tanto de las situaciones, habiendo sido partícipe de lo que podemos llamar «trayectoria acompañada», se puede tomar decisiones colectivas con total propiedad frente a la repitencia o no de determinado alumno.

Nos preocupa desde el comienzo del año, en muchas oportunidades desde la primera inscripción, la historia personal del niño, para lo cual indagamos en su historia de vida, sus antecedentes familiares, de salud y socioeconómicos, lo que facilita una posterior identificación de casos particulares cuando se hace necesario. La toma de contacto con las diversas situaciones familiares es prácticamente a diario y permanente, dado que las entrevistas con los adultos referentes se llevan a cabo cuando es necesaria una comunicación directa. Estas pueden estar motivadas por inasistencias intermitentes, ausentismo, situaciones de aprendizaje, situaciones

que vuelven vulnerable al alumno o alumna. En algunas oportunidades es necesario acudir a agentes externos a la institución, como técnicos que trabajan con las familias, equipos multidisciplinarios, equipo de Escuelas Disfrutables, intentando que el tiempo para acceder a estos recursos sea breve, algo fundamental para el impacto que se quiere lograr, un cambio favorable que acompañe el proceso de aprendizaje que está realizando el alumno.

Intentamos pensarnos institucionalmente como un colectivo interesado en nuestros niños, por lo que determinadas situaciones que están ocurriendo con los niños no pueden ser desconocidas por el colectivo, con la finalidad de buscar soluciones en forma cooperativa. Se da la información correspondiente a las autoridades (inspectora de zona) por las vías correspondientes, se hace el seguimiento correspondiente de acuerdo a la situación, y se ingresa al Programa GURI para cumplir con el aspecto administrativo, con el convencimiento que este brinda insumos muy importantes a modo de registro para dar continuidad a cada caso.

En esta institución escolar se ha insistido en sensibilizar al colectivo docente sobre la importancia de realizar formatos de ciclo en los que se asegure la continuidad de los procesos. Esto permite que el abordaje de los contenidos programáticos se haga en forma secuenciada y transversal en aquellos casos en los que las prácticas áulicas lo ameriten, ya que para el alumno es necesario mantener y respetar un ritmo de aprendizaje acorde a sus tiempos. Entendiendo que la repetición puede

dejar secuelas, más aun en aquellos alumnos que están inmersos en alguna situación familiar vulnerable, pasando por todos los grados, y de acuerdo a la característica evolutiva por la que transitan los niños, es importante tener presente planes específicos que contemplen sus diferentes aprendizajes, a fin de que no sean una población de riesgo a abandonar.

Teniendo en cuenta que, como en todas las instituciones, los alumnos que llegan son «de todos los docentes que aquí estamos», así como que cada uno tiene su propio ritmo de aprendizaje, creemos que es fundamental generar una enseñanza y aprendizaje que respete los tiempos de los alumnos, teniendo presente que ello colabora a la disminución de la repetición. Atender a los tiempos tiene que ver con poner el foco en el saber. La atención al saber en sí implica pensar que ha de circular en la institución, que las prácticas áulicas diarias sean de enseñanza y aprendizaje permanente, que se gestionen los recursos, tiempos y espacios en aras de esa transmisión de saberes y de la adquisición de estos; también supone trabajar el error como tal en la convivencia diaria, aprender de su problematización, promoviendo en todo momento el respeto por los vínculos, tan necesarios en todas las escuelas, en particular desde nuestra experiencia y nuestra institución, que es una escuela de tiempo completo.

Mediante proyectos y propuestas intentamos fortalecer la autoestima y autoconfianza de los alumnos, factores claves en los que interviene lo emocional; es

compromiso de esta institución estar atentos y diseñar acciones para ayudarlos, teniendo en cuenta sus particularidades, atender y ver el problema con claridad. Para ello es preciso tener claro con qué recursos se cuenta (colectivo docente, comunidad, recursos y materiales didácticos), monitorear los procesos de aprendizaje antes de decidir la repetición del niño o niña, de manera de poder prevenir dificultades. En caso de que se llegue a la necesidad de la repetición, se procura que no hagan un recorrido idéntico, cuidando que si repiten tengan todo el apoyo y orientación posterior.

Como docentes hemos de estar sensibilizados ante los niños que tenemos a cargo y las situaciones que ellos atraviesan. Esta sensibilización implica poner la atención en las emociones de nuestros niños; tener en cuenta los aspectos emocionales por los que transitan, en especial, aquellos alumnos que muestran su vulnerabilidad de diferentes formas (inquietud, dispersión, violencia verbal o física, poca comunicación, etcétera); buscar un acercamiento a esta temática que permita un estado de bienestar al momento de llevarlos a un acercamiento a la capacidad crítica, lo que les permite desenvolverse más eficazmente dentro de sus propias realidades. Todo esto deberá estar siempre asociado desde los buenos vínculos, esenciales en la convivencia, favoreciendo dispositivos propicios para los afectos constructivos dentro de la institución, procurando que estos circulen entre los adultos (docente-docente, docente-comunidad, docente-alumno), aportando

ejemplos de una sana convivencia, procurando transitar los conflictos de forma que no influyan en los aprendizajes diarios. Por todo esto, nos parece fundamental tener presente la flexibilidad en aquellos aspectos que se relacionan con lo pedagógico, en especial los formatos que colaboran, como ya señalamos, con la circulación de los saberes, intentando priorizar las necesidades de los niños, así como los cambios que puedan detectarse sobre la marcha de sus procesos de aprendizaje.

Desde el proyecto institucional

Centrarnos en la idea de que «todos los alumnos logran aprender», teniendo en cuenta que todos tienen posibilidades, es tan importante para este colectivo docente como la comprensión de que «todos los alumnos son de todos». De esta forma, desde el Proyecto Institucional de Centro: «Arte en todas partes», se busca que por medio del conocimiento artístico se destaquen las habilidades de aquellos niños y niñas que no demuestran en actividades de otras áreas y que son muy importantes para su desarrollo integral. Para ello se planifican prácticas docentes en las que todos los alumnos puedan interactuar con todos los docentes y no sólo con su docente de aula. De esta forma, aquellos niños que puedan acercarse a una repetición se motivan con la realización de tareas en las que demuestran diversas habilidades (en talleres, actividades específicas con profesores, intercambios,

etcétera), lo que favorece un estado emocional que le permite llevar adelante sus actividades con otra impronta.

Sobre la pedagogía desde la que argumentamos

«Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción».

Paulo Freire (1996)

La pedagogía es un conjunto de saberes que buscan tener impacto en el proceso educativo, en cualquiera de las dimensiones que este tenga, así como en la comprensión y organización de la cultura y en la construcción del sujeto.

A pesar de que la pedagogía es una ciencia que se nutre de disciplinas como la sociología, la antropología, la psicología, la historia, la medicina, etcétera, es preciso señalar que es fundamentalmente filosófica y que su objeto de estudio es la formación, es decir, en palabras de Hegel (1991), de aquel proceso en el que el sujeto pasa de una «conciencia en sí» a una «conciencia para sí» y reconoce el

lugar que ocupa en el mundo y se reconoce como constructor y transformador de este.

Hoy en día, construir una nueva concepción de la repetición es un desafío que radica en la construcción de redes y de articulaciones con otros. Deben ser redes que permitan dar respuestas alternativas a nuestras necesidades; redes que generen efectos sinérgicos, expandiéndose a través de y a lo largo y ancho de la sociedad; redes asociativas que integren y potencien las diferencias y los aportes originales de los sujetos que participan en ellas; redes que, aun estratégicamente, de lo local se proyecten al espacio global; redes que multipliquen la información; redes que permitan el desarrollo de la autoestima y de los potenciales de cada uno; redes que impulsen procesos participativos de investigación y planificación; redes que construyan y refuercen poderes sociales; redes que favorezcan el protagonismo. Es decir, como lo expresa Tomás Rodríguez Villasante (2014), «redes para mejor vivir». En este contexto, la educación tiene como propósito incorporar a los sujetos a una sociedad determinada que posee pautas culturales propias y características; es decir, la educación es una acción que lleva implícita la intencionalidad del mejoramiento social progresivo que permita que el ser humano desarrolle todas sus potencialidades.

Paulo Freire, desde su *Pedagogía de la autonomía*, plantea que es preciso que desde los comienzos del proceso educativo vaya quedando cada vez más claro que,

aunque diferentes entre sí, quien forma y reforma al formar, y quien es formado se forma y forma al ser formado. Enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. De esta forma, reflexionando sobre dichas relaciones podemos estar más cerca de nuestros alumnos, y esto hará que podamos entenderlos y valorarlos mejor, teniendo así una mirada más amplia. Muchas veces, el deseo de la reflexión está asociado al grado de curiosidad. Es pensando críticamente la práctica de hoy o las de ayer como se puede mejorar la próxima, y el deseo de descubrir qué sucederá de esa otra manera es lo que estimula a un nuevo desafío. La búsqueda permanente de los dones en el otro (en este caso el alumno) hace que se fortalezca esa relación de confianza tan importante entre el educador y el alumno, que a su vez trasciende el ámbito del aula, ya que llega también a la familia y a todo el entorno.

Ese grado de confianza facilita las cosas frente ante la necesidad de tomar una decisión de una repetición o de una promoción acompañada. Es fundamental favorecer los vínculos entre los miembros de una comunidad educativa (niño, padres, docentes, familias, otros docentes, diferentes técnicos, profesores, equipo de dirección, inspector, resto del personal de la institución, compañeros de clase, alumnos de otras clases, otras familias, etcétera). Si a eso le agregamos la reflexión

sobre nuestras prácticas, procurando siempre la innovación pedagógica, la innovación escolar, nos aseguraremos de no tener niños excluidos dentro de nuestras instituciones educativas.

Referencias

- Braslavsky, B. (2015). *La querrela de los métodos de enseñanza de la lectura*. Argentina: UNIPE.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. España: Siglo Veintiuno Editores.
- Gardner, H. (1983). *Estructura de la mente*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hegel, G. (1991). *Escritos pedagógicos*. Traducción de A. Ginzo. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Villasante, T. (2014). *Redes de vida desbordantes*. Madrid: Catarata.

¿Es necesario hablar de repetición?

Alejandrina Teixeira, María de los Ángeles Fernández, Judith Camejo

«Enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo».
Franklin, B.

Reflexiones iniciales sobre repetición escolar

Nos propusieron escribir sobre repetición escolar. De inmediato pensamos: ¿en nuestra práctica diaria, en nuestro trabajo con los alumnos, pensamos en la repetición? Luego de unos segundos de buscar la respuesta, encontramos que no. No pensamos en la repetición sino en lo que ellos pueden lograr, en los avances que pueden tener.

En los últimos tiempos hemos oído muchas veces la expresión «repetición escolar» asociada al fracaso escolar, y fuertes discusiones al respecto: nosotras mismas nos hemos involucrado en discusiones en el marco de charlas y jornadas sobre este tema. Sin embargo, no es un asunto acabado y seguimos pensando: ¿es necesario

hablar tanto del fracaso de nuestros alumnos?; ¿pensamos los docentes que nuestros alumnos fracasan? Nosotras creemos que no. Creemos que es necesario destacar cada una de sus habilidades, cada una de sus fortalezas, cada uno de sus avances, tanto individuales como grupales. Y aquí nos detenemos: en la individualidad, en el grupo.

Como docentes creemos que debemos pensar en medidas alternativas a la repetición escolar y no en la repetición. ¿A qué le llamamos medidas alternativas? A todas aquellas estrategias y recursos que estimulen y ayuden en el proceso de aprender y enseñar de los estudiantes que tenemos a cargo. ¿Cuáles? Las que cada docente piense como alternativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos.

Algunas prácticas que pueden constituirse como alternativas a la repetición escolar

En esta línea, compartimos algunas de las estrategias alternativas a la repetición que hemos realizado en primer año de nuestra escuela.

—Planes de mejora de la alfabetización para los primeros años; se trabaja en el proyecto de primer ciclo, cuyo objetivo es que el niño pueda volver a transitar por el

mismo contenido que no ha logrado adquirir. Se apuesta a generar planes y estrategias de atención integral y de calidad hacia la primera infancia.

—Trabajo en red. Tenemos en cuenta los planes de refuerzo de orientación y apoyo que llevamos a cabo los docentes para atender a la diversidad, siempre en coordinación con otros docentes y otras instituciones.

—Involucrar a la comunidad y a las familias en las actividades áulicas, dándoles participación dentro del proceso de enseñar y aprender, es un camino a recorrer en forma conjunta, a favor de la adquisición de conocimientos de cada uno de nuestros alumnos. No podemos olvidar que la escuela y la familia son dos grandes agentes socializadores responsables de la educación de los niños y que ambos repercuten directamente en la capacidad autónoma y de responsabilidad de los niños, por eso se hace necesario el trabajo conjunto y cooperativo. Estas instituciones educativas son necesarias para que los niños y niñas puedan constituirse como ciudadanos. Por tal motivo, ni la escuela ni la familia pueden desempeñar dicha función de manera aislada y diferenciada la una de la otra.

Otras estrategias que podemos compartir son: trabajar con objetivos a corto y largo plazo, integrar situaciones y prácticas del mundo real, trabajar marcando el aspecto interdisciplinar y centrarnos en el estudiante, algo que sin dudas ofrece grandes posibilidades.

A modo de contextualizar las estrategias propuestas podemos pensar que estamos frente al estudiante del siglo XXI, una época en la que los conocimientos ya no son inalcanzables y son, por otro lado, cambiables. La accesibilidad a la información ha cambiado las formas de pensar algunas funciones de la escuela. El estudiante actual debe tener altas aptitudes sociales y de red, ser capaz de entablar relaciones sociales, influir en otras personas y difundir sus ideas para poder conseguir las corporaciones necesarias que lo ayuden a alcanzar sus metas en el mundo. Ante esta realidad, el docente debe estar presente orientando y estimulando a los estudiantes a obtener sus logros y a construir su propio conocimiento.

Con la idea de aportar estrategias alternativas a la repetición escolar, pensamos en el aprendizaje basado en proyectos (ABP) como una herramienta pedagógica con la que deseamos educar y desarrollar las habilidades de nuestros alumnos dentro de la institución, con el propósito de crear una vivencia potencialmente educativa.

Es importante destacar que al pensar en el proceso de ABP el enfoque está puesto en el proceso de aprendizaje, en el trayecto que recorren los estudiantes. Creemos que los proyectos reavivan el entusiasmo común de los alumnos y docentes hacia el aprendizaje, fomentan una amplia gama de habilidades que serán de gran utilidad no sólo para el año lectivo sino para el futuro. Estamos convencidas de que aumenta la motivación y el aprendizaje al requerir de los alumnos una participación activa e introducirlos en problemas de investigación auténticos. Sin duda, se

promueve un aprendizaje significativo, conectado el recién adquirido con las competencias anteriores de los alumnos.

Podemos decir, entonces, que el aprendizaje parte de los intereses de los alumnos pero también de los temas del currículo, utilizando enfoques activos, y que en ese proceso se mejora el desarrollo de los conocimientos de diseño y distintas habilidades del más alto nivel, como la planificación, la presentación, la reflexión, la colaboración, la distribución de tareas, la gestión del tiempo.

Los alumnos son responsables de su propio aprendizaje, poseen propiedad sobre él dentro del currículo y participan en las decisiones dentro de este proceso.

Consideramos que trabajar con esta metodología va en la línea de lo que propone el *Programa de educación inicial y primaria* (2008):

la educación constituye un derecho de todas las personas y una condición fundamental para la democracia social participativa [...] concebirla como acción liberadora implica educar para pensar, educar para decidir conscientemente dentro de una pluralidad de alternativas y tensiones [...] Educar para hacer opciones con fundamento significa poder explicar la opción con argumentos teóricos, exige firmeza y rigor para conocer, para acceder al saber, para comprender la cultura, las culturas. (ANEP, 2008)

Trabajar en proyectos ha resultado una práctica exitosa en primer año del ciclo escolar ya que en esencia requiere que los alumnos se involucren en actividades de aprendizaje que constituyen un interés auténtico para ellos, y construir nuevo conocimiento a partir del que ya tienen.

Considerando que la educación es un derecho de todas las personas, en este tipo de herramienta pedagógica se integran sin dificultad los alumnos que tengan diferentes capacidades, ajustando la dificultad al nivel de conocimientos o habilidades de los estudiantes.

Como docentes de alumnos del siglo XXI consideramos relevante narrar otra práctica pedagógica que se desarrolla integrando las tecnologías de la información y la comunicación. Esta integración posibilita la realización de propuestas que consideren los distintos estilos de aprendizaje, constituyéndose en un desafío para el desarrollo de estrategias de resolución de problemas y destrezas de pensamiento crítico, además de procurar la autonomía del alumno respecto de su propio proceso de aprendizaje, entre otras posibilidades.

¿Cuál es el rol del docente en este tipo de prácticas?

El docente proporciona el material adecuado y guía el proceso de aprendizaje, transformándose en un facilitador. Tal como postula Maruny (1989), enseñar no es

sólo proporcionar información, sino ayudar a aprender, apoyar al alumno a construir el conocimiento, a crecer como persona y a ubicarse como actor crítico de su entorno. Para ello el docente debe tener un buen conocimiento de sus alumnos: cuáles son sus ideas previas, qué son capaces de aprender, su estilo de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los animan o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio.

La metáfora de andamiaje propuesta por Bruner (1976) permite explicar la función tutorial. El andamiaje supone orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia. La práctica docente es producto de la articulación de un entramado de condicionantes, entre los cuales el pensamiento del maestro juega un rol importante. Nos vamos constituyendo como docentes producto de un largo proceso de formación y socialización durante el cual se va integrando un conjunto de supuestos, creencias, teorías implícitas y científicas, experiencias pedagógicas, que nos permite afianzar, fundamentar y construir saber pedagógico respecto de nuestro propio accionar.

La tarea docente debe ser acompañada de una reflexión constante del conocimiento sobre lo que ocurre en el aula y, a la vez, apoyarse en una planificación cuidadosa de la enseñanza. El docente necesita adquirir y profundizar en un marco teórico-conceptual sobre los procesos individuales, interpersonales y grupales que

intervienen en el alumnado, que posibilitan la adquisición de un aprendizaje significativo, reflexión crítica en y sobre la propia práctica docente, apuntando a prácticas alternativas innovadoras.

En este escenario, la educación democrática permitirá la recuperación de la confianza en el hombre como sujeto de posibilidad, de imaginación, que se conozca a sí mismo y a los demás, y contribuirá a valorar la búsqueda de fines comunes.

Ideas finales sobre repetición escolar

«La alfabetización debería capacitar a las personas para interpretar críticamente sus mundos personales y sociales».
ANEP, 2008.

Pensar en la repetición en la escuela es pensar en un proceso decisional que se toma de manera conjunta entre docentes y familias, en un diálogo en el que se discute sobre los aprendizajes del alumno pensando en la posibilidad que cada uno tiene y, sobre todo, en la calidad de los futuros aprendizajes. Existe un acompañamiento por parte del docente y el equipo multidisciplinario, en el que se detectan las dificultades, se evalúan y se buscan caminos alternativos a la

utilización de la repetición, ya que consideramos que la repetición no es el único instrumento con el que cuenta la escuela para garantizar la calidad de los futuros aprendizajes de los alumnos. En el recorrido de este trabajo se han enunciado propuestas que se desarrollan con el objetivo de que los aprendizajes sean de calidad y respeten las posibilidades de cada estudiante.

Para finalizar, y volviendo a la pregunta que da origen a este artículo, consideramos que más que hablar de repetición deberíamos repensar esta herramienta y poner sobre la mesa de los debates alternativas pedagógicas que permitan mejores aprendizajes a nuestros alumnos.

Referencias

ANEP (2008). *Programa de educación inicial y primaria*.

Balter, D. *Programa del seminario para docentes en Uruguay*. DUCO.

Davini, M.C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Santillana.

Meirieu, Ph. (2009). *Aprender, sí. Pero, ¿cómo?* Octaedro.

Nassi, C. (2008). *El proyecto escolar en los tiempos que corren*. Espartaco.

Salinas, J. (2008). *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*.

Síntesis.

La palabra (se) hace lugar La escuela desde una mirada educativa social

Sabrina Sosa

Silencios elocuentes, espacios vacíos o escritos con el mismo vacío. Discursos que nos invaden, que repetimos y muchas veces hacemos repetir. Rutinas que se suceden entre timbres. Detenernos y escucharnos con frecuencia. La pregunta que resuena. La voz que se anima a decir. La escuela hace lugar a la palabra y la palabra hace de la escuela un lugar. En la labor educativa diaria existen exigencias, mandatos a los cuales podemos dar respuesta (o no) y emergentes que muchas veces hacen difícil que los docentes nos dispongamos a reflexionar acerca de nuestras prácticas. La moña en su lugar, los objetivos del programa, el trabajo en red, la planificación al día, la actualización de datos, el padre en la puerta, los recursos ceibal, ¡vino la inspectora!, el baile del festival, «hay que llamar a la asistente social» y un sinfín de cosas más se apoderan de las jornadas de trabajo y muchas veces distraen nuestra atención. Cada aspecto nombrado forma parte de la realidad escolar, pero en esta oportunidad compartiremos una experiencia entendiendo que los alumnos deben ser los protagonistas de los centros escolares, más allá de cualquier otro elemento del marco institucional.

Esta experiencia se focaliza en los alumnos que muchas veces pululan por los pasillos de las instituciones, que son los que «se portan mal» o, mejor dicho, aquellos que se encuentran excluidos de las aulas. Por lo general, estos alumnos suelen ser observadores curiosos e inquietos y reconocen que su rendimiento general es bajo. Cuando son convocados a realizar actividades fuera del aula por docentes comunitarios o de trayectorias protegidas concurren con entusiasmo. Cabe preguntarnos a qué se debe este cambio sustantivo.

¿Será que ellos cambian? ¿O será que tenemos que aprender a mirarlos para poder verlos más, como plantea Esquirol?

Desde el punto de vista académico los alumnos (los de fuera del salón) suelen caracterizarse por manifestar dificultades en la adquisición de la lectura y la escritura, disminución del repertorio lingüístico y uso del lenguaje fundamentalmente concreto. Por tal motivo se propone habilitar en la escuela un espacio para desarrollar talleres que promuevan el desarrollo de la expresión por medio del lenguaje (en todas sus formas). Las interacciones que se dan con ellos en pequeños grupos de trabajo suelen ser muy ricas. Demuestran interés en el intercambio de sus vivencias personales o de las temáticas de actualidad. En principio se los convocó personalmente a participar con la intención de «mirar la escuela» para poder intervenirla, y luego se fueron tomando decisiones a partir de sus intereses, que son muy variados, contrario a lo que se supone de ellos. Quizás naturalizar la idea de que existe en los alumnos un desinterés generalizado es el principal error que podemos cometer. Partiendo de habilitar espacios de seguridad y de escucha

atenta, sus intervenciones fueron acertadas y dieron cuenta de saber de varios temas (deportes, animales, ambiente, música, arte) sobre todo de los temas de actualidad y los relacionados con la tecnología. En sencillos gestos podemos hacer lugar al sujeto de la educación en vez de exponerlo a la exclusión; a veces, para captar su atención basta con partir planteando preguntas que los interpelen y que los lleven a exponer sus argumentos. Muchas veces alcanza con verlos y convocarlos a compartir la desafiante pregunta «y a ti, ¿qué te parece?» para que la magia suceda.

Una de las propuestas concretas surgieron fue la de restaurar unos pizarrones en desuso de la escuela. Eso los llevó a tener que pensar qué quisieran escribir allí y a llegar a la conclusión de que querían expresar a las personas que no participan en los talleres su experiencia en ellos. En sus propuestas hubo, desde el comienzo, un claro espíritu integrador. Las ideas fueron poniéndose en palabras y las palabras fueron siendo generadoras de otras. Sin querer, las frases escritas en los pizarrones fueron haciéndose lugar en la escuela y sus emisores fueron ganando protagonismo. Una de las frases que consideramos más fructífera en este sentido fue: «Había una vez una princesa que se salvó sola. FIN». Este sencillo enunciado propició intercambios muy interesantes, desde los aspectos gramaticales hasta el cuestionamiento de la perspectiva de género dominante.

Al publicarla no faltaron los que se detuvieron a observarla diciendo que estaba mal escrita porque no tenía sentido. Esto generó nuevos diálogos necesarios, pero esta vez aquellos que estaban «fuera» habían tomado otro lugar: eran los que tenían que ayudar a comprender al resto el significado al que ya habían arribado con anterioridad. Las palabras

allí escritas habían sido discutidas, confrontadas, aceptadas y rechazadas. Y ese era el fin de aquel pequeño grupo, que la palabra circule, movilice y genere un movimiento. En esta experiencia se revalorizó el intercambio a partir de la búsqueda de pequeños espacios para el encuentro en la escuela, donde la palabra (se) hace lugar. Este juego de palabras pretende dar cuenta de la importancia que tiene hacer oír la voz de los alumnos porque, de lo contrario, se corre el riesgo de que los centros educativos se vuelvan «no lugares» para ellos. Marc Augé (1992) hace referencia a la tendencia posmoderna de la proliferación de los «no lugares». Estos son espacios básicamente de transitoriedad, que no logran personalizar ni aportar a la identidad de los sujetos porque no es fácil interiorizar con sus aspectos o componentes. Hacer lugar tiene que ver con pensar la educación desde una lógica de lugares, de espacios para la conformación de subjetividades, la conformación de identidad y de pertenencia históricas para el sujeto. En ese sentido, José García Molina (2003), nos dice: «nadie, por el hecho desnudo de encontrarse en un espacio definido como educativo, se convierte en sujeto de la educación». Entonces no podemos pretender que con el sencillo hecho de que el niño concurra a la escuela va a estar dispuesto a educarse, sino que debe configurarse a partir de un lugar que ha sido ofertado por una instancia social que se ocupa cuando coinciden «un sujeto humano que accede a un trabajo de instrucción y formación» junto con un docente que «se responsabiliza de sostener y llevar a cabo ese trabajo (con el sujeto)» (Molina, 2003: 116).

Quizás es importante que cada vez que nos encontremos con aquellos alumnos «de pasillo» recordemos que, como indica el autor antes nombrado, somos sujetos de recorridos

sociales. Somos efecto y consecuencia de aquellos lugares que nos han sido otorgados por otros y que hemos decidido ocupar. Es nuestra responsabilidad como maestros no dejar de «(dis) poner» los medios necesarios para que el hecho educativo acontezca una y otra vez en nuestras prácticas.

La expresión consiste en manifestar el pensamiento por medio de las palabras, los gestos o los comportamientos. El lenguaje (en cualquiera de sus formas) es el instrumento más eficiente para hacerlo. La propuesta de los talleres fue abordada desde una perspectiva integral del lenguaje, entendiendo que la expresión involucra varias destrezas comunicativas, que es una capacidad humana primordial para razonar y fundamentalmente para la vida en sociedad, por lo tanto debe ser puesta en ejercicio. En estos encuentros que poco a poco comenzaron a sistematizarse en la escuela y eran demandados por los propios alumnos, se compartieron y contrapusieron sentires con otros pares. Se pudo «lenguajear», haciendo referencia al acto de «estar en el lenguaje», es decir, “El goce del conversar que nos caracteriza, y hace que tanto nuestro bienestar como nuestro sufrimiento dependan de nuestro conversar, y se originen y terminen en él» (Maturana, 1995: 99).

Es tiempo de asumir nuevos compromisos con nuestros alumnos. Es urgente pensar en un tiempo nuevo en el que verdaderamente se respete la particularidad del sujeto, que, en palabras de Hebe Tizio (2003), «es a lo que este tiene derecho». Porque, de lo contrario, seguirán estando fuera de las aulas incluso estando dentro si no se respetan sus intereses ni se suscita su deseo de aprender.

Muchas veces las sobreexigencias y urgencias de los centros educativos producen un borramiento de los tiempos del sujeto de la educación, y se pretende instalar un tiempo hegemónico, en nombre del que se fundamentan las acciones que allí acontecen. En «la norma» se justifica el tiempo institucional, en lugar de visualizar al individuo como sujeto que hace recorridos particulares en determinado tiempo (Molina, 2005: 118).

Hacer lugar a la palabra en la escuela es ofertar un universo más amplio de posibilidades, es hacer de la escuela un lugar para el alumno. Es brindarle la oportunidad de ocupar el lugar que le pertenece como sujeto de derecho. Cuando hablamos de la palabra hacemos referencia a los símbolos propios del universo cultural del que formamos parte todos.

Para garantizar el mayor acceso posible a la cultura es necesario enriquecer el medio, pero como dice G. Molina (2005), esto no significa solamente llenar los rincones de estímulos perceptivo-sensoriales, sino disponer en las escuelas de espacios amplios de participación activa que permitan la promoción cultural y la apertura a nuevas oportunidades de adquisición de los bienes culturales.

Para todo esto y más que nunca, se demanda nuestro trabajo como docentes sensibles, reflexivos y críticos de nuestras propias prácticas educativas, tarea que preferentemente se logra con otros colegas que acepten el desafío. La apuesta sería mantener siempre nuestra mirada bien atenta.

Referencias

- Augé, M. (1992). *Los «no lugares», espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Esquirol, J. (2006). *El respeto o la mirada atenta. Una ética para la era de la ciencia y la tecnología*. Segunda edición. Barcelona: Gedisa.
- Molina, G. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- Maturana, H. (1995). *Desde la biología a la psicología*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Tizio, H. (2003). (coord.). *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.

II. MIRADAS DESDE LA INVESTIGACIÓN

Prácticas pedagógicas alternativas a la repetición escolar en primer año en la Jurisdicción Canelones Centro del CEIP

Noelia Campos, Verónica Habiaga, Evangelina Méndez, Tania Presa

«Está la escuela, están los alumnos, están los docentes, están los contenidos a impartir, pero el juego no se arma. Y sin embargo, todos siguen yendo [...] Y la pregunta es [...]: ¿qué sería aquí lo político de la escuela? ¿Cómo puede la escuela diseñar estrategias de intervención que sean buenas porque lo que consiguen puede ser percibido por docentes, alumnos y toda la comunidad? ¿Qué podemos leer de estas permanencias de los chicos en las escuelas por fuera de aquello esperable como puede ser “aprobar las materias”? ¿Es posible que todos sientan que allí pasa algo más que tener que interpretar una partitura que les llega desde fuera?».

Niedzwiecki, D., Southwell, M. (2015: 105)

El presente artículo tiene como cometido el difundir algunos aspectos preliminares en relación con la investigación titulada «Prácticas pedagógicas alternativas a la repetición escolar en primer año de la Jurisdicción de Canelones Centro del CEIP» y desarrollada en el marco del Fondo Sectorial en Educación Modalidad «Investigación de Docentes sobre Prácticas Educativas», edición 2016, financiado por ANII, MEC, INEEd y ANEP.

El tema

La repetición escolar es una problemática que ha ocupado la agenda de distintos países a nivel mundial, dado su impacto en términos de inversión en educación y reproducción de desigualdades. Si bien, en aspectos comparativos con los países de la región, Uruguay no presenta una tasa exponencial de repetición, esta ha logrado posicionarse como un problema a resolver en la agenda educativa nacional. Más allá de la formulación inicial, se ha logrado revertir paulatinamente los niveles de repetición en primaria; no obstante, la repetición en primer año se mantiene en 13,4 %, situación que se agudiza en el quintil 1, en el que la cifra se eleva a 21,1 %. (INEEd, 2014). Estas cifras colocan la repitencia en primer año como un problema a enfrentar por las distintas administraciones; es en este sentido que el presente proyecto busca dar cuenta del fenómeno en cuestión.

Desde un punto de vista diacrónico, el abordaje de la repetición es complejo puesto que se vincula directamente con las desigualdades sociales, las frustraciones tempranas y la desafiliación en niveles educativos posteriores (Kachinovsky, 2012). Los datos transforman a la repetición en una temática que requiere ser puesta en tensión para encontrar las herramientas que permitan superarla. Consecuentemente, es necesario interpelar al sistema educativo en su conjunto y la ética de una sociedad que busca alcanzar modelos más justos e igualitarios.

En relación con esto último, la problemática de la repetición escolar tiene un correlato directo en la injusticia social y el fracaso escolar (INNEd, 2014), por lo que sociedades que pretenden romper con los circuitos de pobreza deben desentramar el fenómeno de la repetición no desde una mirada simplista que busca suprimirla, sino con mecanismos innovadores que recojan los significados y creencias de la propia comunidad docente, en tanto profesionales de la educación. Para ello resulta esencial generar espacios de participación y de difusión de los significados simbólicos atribuidos por los docentes a la repetición, así como las prácticas llevadas adelante en sus aulas. Es en esa línea que la presente investigación pondera la participación de los docentes dándoles voz y recogiendo insumos de prácticas alternativas a la repetición.

La temática que nos convoca suele ser abordada desde la imposibilidad, es decir, se hace hincapié en aquello que no se logra, en lo que falta. Este proyecto parte de su opuesto: de la posibilidad y del impacto pedagógico que tienen las prácticas que emergen del núcleo de las instituciones, de los colectivos que reflexionan, interpelan y construyen verdaderas alternativas pedagógicas (Frigerio, 1996).

La repetición escolar está estrechamente vinculada al fracaso escolar, traducido en deserción, rezago y desvinculación, elementos que refuerzan las desigualdades educativas y sociales. Esos «fracasos» son colocados en el sujeto que aprende —en este caso que «no aprende»— y, como consecuencia, en sus familias, que generalmente pertenecen a sectores sociales vulnerables; esto genera tensiones entre esas familias y la escuela, y se convierte en un círculo vicioso que reproduce lógicas de expulsión que se vuelven mucho

más visibles en la enseñanza media. Así, la repetición se transforma en una compleja problemática que nace en la educación primaria (acentuada en el primer año escolar), pero sus nefastas consecuencias implosionan en la educación secundaria. Es en este sentido que la repitencia repercute en los trayectos (y/o fracasos educativos), en el vínculo entre la escuela y la familia, y se traduce en altos costos económicos, políticos y pedagógicos.

El proyecto de investigación tiene como premisa la complejidad del fenómeno y busca dar una mirada que abarque al sistema educativo y lo enfrente a sus propias contradicciones, entendiendo que es posible pensar alternativas pedagógicas a la repetición escolar. Estas se construyen en las instituciones educativas, en el seno de los colectivos docentes y en las aulas donde se llevan a cabo silenciosas pero potentes prácticas pedagógicas que pueden convertirse en instrumentos para la superación de la repetición. En tal sentido, la presente investigación contribuye a detectar y difundir estas prácticas alternativas a la repetición, a modo de generar un saber en el campo que sería relevante tanto para el colectivo docente como para el sistema educativo en su conjunto. En este sentido, no se trata de recuperar prácticas y volverlas además de visibles, estáticas, sino, por el contrario, de mantener una perspectiva dinámica que supone:

...volver la mirada. [...] La situación no es el contexto, el marco del individuo presentado a modo de decorado escenográfico, sino que es un espacio de producción de relaciones, de enseñanza, de aprendizaje, de vínculos, etcétera. Es en esa situación, en ese contexto, en el cual se

produce subjetividad, donde es necesario poner en marcha operaciones de ligadura y de sostenimiento. Las condiciones epocales provocan efectos que se relacionan con el agotamiento de un modelo de Estado que hoy se expresa en fragmentos estallados que pierden sentido y en instituciones que pierden su lugar como ordenadores simbólicos. Un fragmento es lo que queda. Pasar del estado de desligadura, pérdida de sentido, confusión, a una situación que recupera sentido implica volver a fundar localmente algunas cuestiones y «hacerlas habitables», produciendo subjetividades situacionales. Esto supone demarcar y construir espacios y tiempos de manera permanente, no para recluirse en ellos sino para transitar, ligar, entrar y salir, volver a mirar (Nicastro, 2006, p. 22).

Se buscó dar una mirada al fenómeno de la repetición escolar en primer año desde las complejidades y tensiones que lo atraviesan y, a partir de allí, rescatar prácticas pedagógicas alternativas que permitan dar una nueva mirada al problema y consecuentemente tender a revertirlo.

El tema que nos convoca se asienta en el interés por indagar en torno a la repetición escolar. Específicamente, interesa identificar y sistematizar aquellas prácticas pedagógicas alternativas a la repetición llevadas a cabo por maestros de primer año. Interesa comprender y analizar aquellas prácticas institucionales que se desarrollan de manera

diferente, surgidas desde el interior de las escuelas, ya sea a partir de proyectos institucionales, pequeñas experiencias, iniciativas o acuerdos entre grupos de docentes. En este marco, acercarnos a esas prácticas e investigarlas nos permitirá contribuir a la problemática de la repetición en el primer año escolar desde las voces de sus protagonistas: los maestros y la posibilidad de pensar la variación, alteración «de lo escolar» (Baquero, R., Diker, G., Frigerio, G., 2007). En tanto,

es posible advertir reformas silenciosas [...] que van marcando los modos en que otra escuela resulta posible. Asimismo, dichos cambios coexisten con las experiencias generadas por el Estado que también se ha orientado a modificar la escuela [...], así como en varias oportunidades son las propias iniciativas escolares las que resultan «fuente de inspiración» para dar lugar a determinadas políticas estatales (Ziegler, 2011, p. 72).

Desde esta perspectiva, nuestro trabajo pretende enfocarse en la recuperación de alternativas pedagógicas a la repetición escolar, entendiendo que desde las políticas educativas ha habido en nuestro país un importante esfuerzo por generarlas. Entre ellas es posible identificar algunas, tales como el Programa de Maestro Comunitario, Escuela de Verano, Programa Maestro más Maestro, las escuelas de Tiempo Extendido y de Tiempo Completo, Maestro de Apoyo, hasta el propio modelo pedagógico alternativo propuesto en las escuelas denominadas APRENDER. Sin dudas, es posible verificar el impacto de estas

experiencias, pero consideramos también importante sistematizar y hacer visibles aquellas prácticas pedagógicas alternativas institucionales que vienen a complementar las anteriores o bien surgen como respuesta innovadora para superar la repitencia en el primer grado de educación primaria. Atender y desentramar esas miradas nos permitirá conocer la singularidad de las prácticas alternativas de manera situacional; no se pretende trasladarlas de manera reductiva a otros contextos o realidades, sino revelar acerca de los procesos que las configuran y los elementos involucrados en esas intervenciones. Cuando hablamos de «miradas» en torno a la repetición, tal como explicitamos en el título del proyecto, estamos refiriéndonos al intento de explorar lo escolar, las prácticas que los maestros desarrollan para superar la repetición, como experiencias de posibilidad, de encuentro, de escucha atenta a las voces de los maestros desde una mirada situacional.

Tomando como punto de partida este conjunto de intereses que nos motivan, pretendemos generar una indagación que contribuya al debate actual, siendo posible dar a conocer aquellas experiencias pensadas dentro de las escuelas, que intentan situar la repetición no como resistencia sino como posibilidad para la construcción colectiva de alternativas desde el «saber pedagógico» del maestro (Gudmundsdottir, 1998).

El problema y los objetivos

La pregunta central de la investigación puede sintetizarse en la siguiente pregunta: ¿cómo construyen los maestros de primer año prácticas pedagógicas alternativas a la repetición

escolar? Nos interesa darle respuesta acercándonos al estudio de la temática que nos atañe, mediante las siguientes vías:

1. Indagando y analizando los procesos decisionales del maestro en torno a la repetición. ¿Cómo construyen los maestros de primer año los procesos decisionales en torno a la repetición escolar y qué prácticas pedagógicas alternativas se desarrollan durante esos procesos? ¿Qué discursos operan en maestros y autoridades educativas en torno a la repetición escolar? ¿Cómo concibe el maestro la repetición escolar?
2. Recuperando y sistematizando prácticas pedagógicas alternativas a la repetición. ¿Qué entendemos por prácticas pedagógicas alternativas? ¿Qué soluciones proponen los maestros a la repetición escolar? ¿En qué tradiciones o modelos pedagógicos se apoyan? ¿Cuáles se desarrollan en nuestras escuelas, complementarias a las prácticas devenidas de políticas educativas y cuáles surgen como institucionales? ¿En qué modelo pedagógico se sustentan? ¿Cuál es el impacto y la posibilidad de réplica de estas en otros contextos y/o realidades educativas?

Nos propusimos como objetivo general analizar prácticas pedagógicas alternativas a la repetición escolar que construyen los maestros de primer año de la jurisdicción Canelones Centro del CEIP.

Los objetivos específicos que guiaron la investigación fueron los siguientes:

- Identificar prácticas pedagógicas alternativas a la repetición escolar en primer año.
- Describir prácticas alternativas a la repetición en primer año escolar.
- Sistematizar las prácticas pedagógicas alternativas a la repetición escolar desarrolladas por maestros.

Algunos antecedentes que han guiado el camino

Los antecedentes seleccionados sustentan la relevancia del estudio de la problemática en primer año de educación primaria. Se propone un breve pero exhaustivo recorrido por algunos documentos, informes y estudios sobre la temática, que nos advierten sobre la pertinencia y necesidad de pensar y repensar el fenómeno de la repetición escolar en Uruguay.

1. *La repetición escolar en la enseñanza primaria: una perspectiva global* (AmadioMassimo, 1996, UNESCO). El presente documento corresponde al texto producto del taller «Repetición escolar: una perspectiva global», que se llevó a cabo en Ginebra en febrero de 1995. El taller tuvo como objetivos poner en discusión el problema, reflexionar sobre sus causas y compartir la experiencia acumulada en torno a

la temática, especialmente poniendo el énfasis en los países en desarrollo. Fue organizado por UNICEF y la Oficina Internacional de Educación (OEI) de la UNESCO, que expresan en el documento ciertas premisas en relación con la repetición escolar que a la vez justifican su trabajo. Parten de la premisa de que es necesario superar la cultura del fracaso escolar instalada en el sistema educativo escolar, principalmente en los sectores más pobres. De esta manera, la repetición escolar se presenta como una clara manifestación, sobre todo en países en desarrollo, de la inadecuada aplicación de los parámetros escolares. Es posible identificar ciertos aspectos que contribuyen con nuestra investigación en fundamentar y justificar la repetición escolar como problema; la repetición escolar es un fenómeno complejo que asume diferentes características según el contexto y se aplica y o mide de maneras diferentes; se concentra en los primeros grados escolares y especialmente en estudiantes provenientes de sectores más vulnerables; tiene consecuencias devastadoras a nivel familiar, con un alto impacto psicológico y social. Los puntos mencionados resultan un aporte significativo a nuestra investigación.

2. Viejos instrumentos de inequidad educativa: repetición en primaria y su impacto sobre la equidad en Uruguay (Carlos Filgueira, 2006). Esta investigación pone sobre el tapete y en discusión una interesante confrontación: por un lado, los argumentos propuestos por técnicos que critican la repetición escolar como herramienta pedagógica única; por otro lado, el discurso de quienes defienden la repetición y su validez, criticando los

argumentos de los primeros como responsables de tapar los verdaderos problemas educativos desde medidas más administrativas que educativas. Asimismo, una de las posibilidades para pensar y resolver dicha confrontación pasa por el desarrollo de instancias de investigación en torno a la temática, desde las cuales sistematizar aquellas experiencias alternativas a la repetición escolar que se vienen desarrollando. Las conclusiones que arrojó dicha investigación nos permiten obtener un importante sustento para nuestro trabajo; entre ellas, una concepción positiva frente al fenómeno, fuertemente arraigadas en los maestros, destacándose en las percepciones especialmente de maestros de primer grado los beneficios de la repetición y sus efectos emocionales transitorios. Estos supuestos a los que se llega en la conclusión de la investigación resultan de gran interés para indagar y dar otras miradas al fenómeno de la repetición en primer grado.

3. *Los efectos de la repitencia en tanto que política pública en cuatro países del cono sur: Argentina, Brasil, Chile y Uruguay* (Gabriela Gómez Vera, en *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 2009). Los antecedentes tomados para el presente estudio constituyen un marco de interés y referencia para el desarrollo de nuestro proyecto de investigación. En primer lugar, se explicita que la repitencia de grado se produce cuando un estudiante es retenido en el mismo grado por más de un año escolar como consecuencia de un rendimiento académico deficiente (Brophy, 2006; Jimerson & Brown, 2012). La investigadora expresa que desde esta perspectiva se da por entendido que la

decisión de hacer repetir de curso a un estudiante se toma en base a sus logros de aprendizaje. Es a partir de esta última afirmación que el estudio desarrolla antecedentes que se constituyen como motivo suficiente para interesarse en la problemática de la repitencia. En segundo lugar, describe las consecuencias de la repetición que afectan a los estudiantes individualmente y, por último, describe las consecuencias que afectan al sistema educativo en su conjunto.

4. *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, Uruguay, 2012). Reflexionar sobre las trayectorias educativas de los niños en el sistema educativo uruguayo implica inevitablemente abordar el tema de la repetición escolar, con toda la complejidad que ello supone. Interesa para nuestra investigación el abordaje en torno a la temática desde una perspectiva crítica, en la que se analiza la validez y pertinencia del instrumento de la repetición, así como la experiencia comparada de sistemas educativos de distintas regiones del mundo. Por otra parte, el documento aporta acerca de la incidencia y evolución en las últimas décadas de la repetición en educación primaria en Uruguay.

5. *Oportunidades perdidas: el impacto de la repetición y de la salida prematura de la escuela. Compendio mundial de la educación* (UNESCO, 2012). La repetición encierra una dificultad que se vincula con los procesos decisionales de los diferentes sistemas

educativos, relacionados fuertemente a las tradiciones coloniales. Precisamente la decisión de la repetición ha sido señalada en tanto carente de sustento u objetividad en la medida en que, generalmente, el proceso decisional se centra únicamente en el docente de aula y sus criterios, más que en exámenes internacionales estandarizados. Otro factor central a la hora de pensar la problemática de la repetición a nivel del sistema educativo en general es la necesidad de generar estadísticas oficiales que den cuenta de la repetición de manera fiable, es decir, que efectivamente reflejen datos sobre la repetición en la realidad y no presenten niveles de repetición con porcentajes menores a los reales. Esta problemática genera dificultades a la hora de diseñar políticas tendientes a la baja de la repetición, ya que se parte de premisas falsas, en la medida en que las cifras oficiales no reflejan la realidad de las aulas.

6. *Informes de Monitor Educativo de Enseñanza Primaria* (estado de situación 2014). Constituye una base estadística sobre el estado de la educación en Uruguay, por lo que es un antecedente ineludible para el presente proyecto. Uno de los factores que se ha vinculado con la calidad en educación tiene relación con la cantidad de alumnos por maestro. Paulatinamente se ha logrado disminuir la cantidad de alumnos por docente, un elemento que favorece la calidad de la educación y la atención brindada a los alumnos. Esta disminución se acentúa en los maestros y alumnos de primer año. Otro aspecto que se vincula con la calidad es el tamaño de las instituciones, lo que se ha modificado en diez años: ha habido una disminución de 58 alumnos, algo así como dos

grupos menos por escuela urbana. Ambos factores podrían vincularse con la incidencia de la repetición, pero pese a que se han obtenido logros significativos, la repetición en primer año ha disminuido muy poco. Además, se deben sumar las políticas educativas tendientes a disminuir la repitencia.

7. Informe sobre el estado de la educación en Uruguay (INEEd, 2014). Este informe expresa que los resultados del sistema educativo se pueden clasificar en función de la finalización de los diferentes niveles educativos por parte de los niños y jóvenes, puesto que se espera que todos asistan y desarrollen sus trayectorias educativas de forma tal que les permita la adquisición de saberes, capacidades y actitudes considerados constitutivos del derecho a la educación. Así, las trayectorias educativas de los alumnos pueden convertirse en un dato fundamental para dar cuenta de la consecución de los fines de la educación de un país. En ese sentido, la repetición constituye un evento clave para evaluar las trayectorias educativas de los alumnos; según los datos, esta disminuye a medida que aumenta el grado escolar. Mientras que, en 2013, 13,4 % repitió en primer grado, en sexto lo hizo 1,4 % del total de matriculados. En relación con la evolución de la repetición en el tiempo, se visualiza una disminución de esta en todos los grados. Entre 2002 y 2013 se constató un descenso de seis puntos porcentuales en la repetición en primer grado en escuelas comunes. No obstante, hay una prevalencia de la repetición en primer nivel.

8. *Proyecto de Presupuesto 2015-2019 de la ANEP*. Durante el quinquenio 2015-2019, la ANEP se propone actuar en función de un enfoque epistémico integral que abarque la educación en su conjunto. El centro estará ubicado en el estudiante y uno de los ejes orientadores será el itinerario escolar y las trayectorias educativas de los alumnos, puesto que las trayectorias educativas *reales* se desfasan de las trayectorias *teóricas* propuestas por el sistema educativo, el itinerario escolar y las trayectorias educativas. Tal como reflejan los datos analizados en distintas fuentes estudiadas, la repetición escolar es un problema a superar por el sistema educativo, porque a pesar de los avances alcanzados, la repetición constituye un problema de corte estructural, porque tal como lo plantea Filgueira, existe en el cuerpo docente una «cultura de la repetición» que obstaculiza su problematización y la validez actual de su empleo como herramienta pedagógica para la superación de las problemáticas de fondo, si bien se han registrado avances se plantean desafíos complejos al sistema educativo en relación con las diferencias por departamentos, por contextos socioculturales o categorización de las escuelas, por el sector público y privado. En este sentido, aún no se han establecido modificaciones de tipo estructural y la repetición escolar sigue siendo un problema en la agenda de las políticas educativas.

9. *Investigación comparada internacional de experiencias alternativas a la repetición escolar, tomo IV* (MEC, AUCI, INEEd, 2015). El presente estudio comparado sobre la repetición escolar y el abordaje de alternativas que permitan superar el fenómeno es un

insumo para pensar la repetición escolar en Uruguay a la luz de las estadísticas regionales y mundiales. En este sentido, el estudio muestra que la repetición escolar es una problemática a superar en América Latina, cuya mejora implica repensar las trayectorias educativas de los alumnos e incidir en la calidad de los aprendizajes. En relación con las políticas aplicadas por Uruguay para reducir la repetición, los estudios revelan que el país no ha establecido instrumentos alternativos a la repetición, que «básicamente, el sistema educativo se organizó en torno a criterios de promoción y repetición referidos siempre a la unidad “año” o “grado” tanto en el ciclo de enseñanza básica como en la enseñanza media. Experiencias de otro tipo como la promoción automática o la conformación de subciclos recién fueron intentadas hace pocos años en el contexto de la Reforma Educativa que se inicia en 1995» (Filgueira, 2006).

Los estudios analizados dan relevancia a la problemática de la repetición escolar y la implicancia en torno a la aplicación de este instrumento, pero desde una mirada exterior al aula que se traduce en políticas educativas, normativas, implementación de planes y programas que aún no han impactado significativamente en la repitencia en primer año del ciclo de primaria. En este escenario es oportuno reflexionar acerca del lugar que ocupan, en el debate actual en torno a la repetición escolar, las prácticas pedagógicas alternativas que desarrollan los maestros dentro del aula. Consideramos que nuestra investigación aportará una nueva mirada a este debate, una mirada que valora los saberes construidos desde la

práctica docente, rescatándolos y haciéndolos visibles, lo que posibilitará nuevos debates y nuevas construcciones de saberes que se traduzcan en mejoras de la calidad educativa.

Una categoría del marco conceptual a destacar: PPA (Prácticas Pedagógicas Alternativas)

En el territorio escolar, en ese habitar cotidiano, existe una búsqueda que intenta pensar las formas en que el fracaso escolar es habitado y, por lo tanto, concebido; en tal sentido, muchas instituciones y maestros han construido distintas prácticas, a veces «prácticas mínimas» en las que se procura «alterar» un «orden» establecido, gestándose prácticas pedagógicas alternativas desde las cuales intentar, por ejemplo, revertir el fracaso escolar. Entendemos que las prácticas educativas están constituidas por formas de «hacer» en el aula, sustentadas en un fuerte componente didáctico, a partir del cual construyen sus sentidos. Así, las prácticas educativas no sólo comprenden componentes del orden pedagógico sustentados en la formación, sino que se configuran desde su dimensión política. En este sentido, algunos autores hacen referencia a las prácticas educativas y su íntimo vínculo con los rituales escolares. Pero, ¿cuál es la naturaleza de dichos rituales y su implicancia con las prácticas educativas? Los rituales escolares se configuran como signos (Margulis, 1994), elaborados a lo largo del tiempo en el interior de una cultura determinada (en este caso la cultura escolar), que van configurando una forma determinada de actuar, que muchas veces se vuelve imperceptible e incuestionable. Así, se van impregnando en la práctica escolar formas de actuar, de hacer, de

pensar y de decir que conforman el discurso pedagógico y son decisivas en los procesos decisionales del cuerpo docente. Pensar el acto de educar en clave de acto político implica el reconocimiento del sujeto de la educación como un igual; implica realizar prácticas educativas justas que garanticen el acceso y una distribución igualitaria de la educación. Pensar la educación como un acto político implica volver la mirada al sujeto de la educación, abriendo espacios al reconocimiento del otro.

Las prácticas educativas, están cargadas de sentidos, y al decir de Gentili (2008), «el espacio de lo político es el espacio de la lucha por los sentidos». En este sentido, es preciso concebir la práctica educativa como «una práctica que pone en acto el derecho de todo ser humano a ser sujeto, esto es, inscrito en el orden simbólico. La condición es que el trabajo educativo (escolar y social) abandone la noción de perfiles poblacionales y se aboque a la atención de los sujetos particulares, pasando los patrimonios culturales y dejando a cada otro la palabra» (Núñez, 2007: 11).

En esta línea, entendemos que toda acción pedagógica está alejada de cualquier neutralidad, puesto que encierra una dimensión política que remite a la perspectiva gramsciana—a la misión político-pedagógica de los intelectuales frente a la hegemonía social y las posibilidades que deben generar para el progreso intelectual de la ciudadanía—. «Alternativas pedagógicas» debería ser entendida como la construcción de una escuela democrática en el marco de un sistema educativo capitalista, sobre todo porque pudiera proporcionar una elevación cultural y unos mecanismos de conciencia democrática a los grupos sociales que se oponen al modelo de relaciones productivas, sociales y culturales del grupo dominante. Gramsci pondría los

cimientos para la construcción de las «alternativas» vistas, fundamentalmente, como una gama de posibilidades, y no tanto como un paradigma, en relación con el problema de la hegemonía política y social (Puiggrós y Gómez, 1994: 184).

Al decir de Gómez Sollano y Corenstein (2013), una alternativa pedagógica remite a un registro de búsqueda, de anhelo de crear mejores condiciones que impacten a largo plazo. Tiene como punto de partida una necesidad que pone en juego experiencias y expectativas que se configuran en significaciones compartidas. Así,

lo alternativo no puede concebirse fuera de lo hegemónico: tiene como referente lo institucionalizado; puede surgir en el marco de las propias organizaciones o al margen de las mismas; se expresa a través de las expectativas y experiencias de los sujetos que reelaboran los saberes, producen, circulan y transmiten nuevas ideas que impactan de una u otra manera la realidad (Gómez Sollano y Corenstein, 2013, p. 43).

Los sujetos construyen procesos y prácticas alternativas que se articulan en prácticas y saberes que generan transformaciones que interpelan y modifican lo instituido. Puesto que las variaciones de las realidades educativas ponen de manifiesto

la imposibilidad de sostener la trama institucional y social que las configuró como referente ordenador de la modernidad y la cohesión social, pero

también evidencian la importancia de construir narrativas en las que la transmisión e inscripción del legado sean posibles, con el impacto que esto tiene en la formación de las nuevas generaciones y los procesos de desterritorialización y reterritorialización de los saberes, los deseos y las experiencias, así como las dimensiones del espacio en las que una temporalidad simbólica e histórica se materializa y adquiere sentido. (Gómez Sollano y Corenstein, 2013, p. 45).

Desde el ámbito de la educación no formal ha sido mucho más fácil pensar lo «alternativo» tal como lo venimos concibiendo en este trabajo, de manera más naturalizada que a la hora de pensarlo en el territorio de la educación formal, aspecto que deseamos interpelar, en tanto cuestionar cómo habita lo alternativo dentro de la tradición escolar, desde los formatos hegemónicos. Así nos parece importante acercarnos a la literatura y a las investigaciones de carácter no formal y provenientes del caudal teórico de la educación popular que ha incursionado en estos aspectos y, por lo tanto, desarrollado interesantes estudios desde los cuales se ha generado una construcción teórica en torno a las prácticas o experiencias alternativas, de las cuales valernos para pensar como desafío una posible sistematización de prácticas pedagógicas alternativas que tiendan a proteger las trayectorias escolares en el territorio de lo formal, de lo escolar. Así, nos encontramos con los aportes de Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL), programa que ha sistematizado importantes experiencias a partir de un formato que consta de cinco campos que

tienden a facilitar la organización, revisión y el análisis de las experiencias; es decir, hace posible su sistematización. Este formato se compone de los siguientes elementos: ubicación de la experiencia; visión y sentido de lo educativo; características generales de la experiencia; características pedagógicas de la experiencia y su trascendencia. Sin duda, este programa viene a constituir un interesante antecedente para pensar futuros instrumentos de sistematización de prácticas pedagógicas alternativas desarrolladas en el seno de la educación formal.

En relación con el camino metodológico

La investigación *Prácticas pedagógicas alternativas a la repetición escolar en primer año de la Jurisdicción de Canelones Centro del CEIP* adoptó un diseño de investigación de estudio de caso múltiple, siendo partícipes cuatro escuelas de la jurisdicción con diferentes categorías (práctica, tiempo completo y rural). El problema de investigación se formuló a partir del siguiente interrogante: ¿cómo construyen los maestros de primer año del CEIP de la Jurisdicción Canelones Centro prácticas pedagógicas alternativas a la repetición escolar durante 2017? La pregunta buscaba, por un lado, pensar el fenómeno de la repetición desde su complejidad y como posibilidad, enfrentándolo con sus propias lógicas, contradicciones y entendiendo que es posible pensar alternativas pedagógicas a la repetición escolar; y, por otro lado, recuperar la mirada de los maestros en relación con el problema que plantea la repetición, identificando y sistematizando aquellas estrategias surgidas desde el interior de las escuelas.

Sobre los resultados

Acerca de la repetición

La repetición está instalada en el seno de la discusión pública, es un punto de quiebre que interpela el alcance de las instituciones educativas, del rol magisterial y de la educación en la actualidad. En este sentido, a partir de los datos obtenidos en el marco de la presente investigación, se intenta tensionar algunos de dichos aspectos.

La repetición escolar es definida por los maestros de primer año principalmente como una oportunidad otorgada al alumno que no ha logrado los requerimientos necesarios para el pasaje al siguiente grado. Dice una de las maestras entrevistadas: «En primero, la repetición es necesaria porque es la base de la escolaridad del niño. No es la clase más importante pero es la base» (MP22), y añade: «la repetición es necesaria porque llegan al liceo con faltas ortográficas» (MP22). Así, la repitencia se asocia al «no logro» de determinados aprendizajes que básicamente son vinculados al área de la lectoescritura. Es decir, un niño de primer año debe adquirir estrategias básicas de lectura y escritura para poder pasar a segundo. Por otro lado, aparece una estrecha vinculación con la categoría de «tiempo escolar» como aquello que debe ser logrado en un tiempo específico, en este caso

la adquisición de la escritura parece restringirse al tiempo comprendido en primer año. Al respecto dice una de las maestras entrevistadas: «tiene que repetir si a la altura de noviembre no decodifica» (MP1). Primer año es concebido como la base en la que deben sustentarse los aprendizajes necesarios para continuar el ciclo escolar, uno de los principales argumentos de la repetición como oportunidad. Se entiende que la no adquisición «sólida» de los conocimientos necesarios en lectoescritura condenará al niño al fracaso futuro en su escolaridad. Asimismo, a la enseñanza de la escritura y la lectura le es inherente una gran complejidad y debería ser resignificada sucesivamente en cada ciclo; esto parece desdibujarse en el transcurso de la escolaridad, apareciendo restringida a primer año. Dice una de las maestras de primero: «puede ser un genio en ciencias naturales o participar bárbaro, pero si no sabe pronunciar un texto, ese niño no puede pasar» (MP22), y añade: «creo que es un poco de tradición: el niño que no lee, no pasa a segundo año» (MP22).

Este puede ser uno de los nudos de la discusión: si se centra la adquisición de la escritura y la lectura como el indicador fundamental para el pasaje de grado en primer año, la repetición, más que en oportunidad, se convierte en el castigo de los niños que no pudieron aprender a leer y escribir en el tiempo pautado por el año lectivo. Paradójicamente, en las entrevistas la repetición aparece como una forma de «darle tiempo» al niño. Quizá puedan pensarse otras formas de dar ese tiempo. Es preciso preguntarnos acerca del sentido del tiempo escolar que coloca bajo una lógica de naturalización una adquisición tan compleja y fundamental para el ser humano como la lectura y la escritura en un tiempo

compartimentado. Una maestra afirma: «con mis compañeras comentamos “este niño está padeciendo segundo año”, porque en segundo no se enseña a producir textos, ya deben traerlo de primero» (MP10).

La flexibilización del tiempo puede significar una verdadera oportunidad para que el niño desarrolle una capacidad propia de lo humano. Asimismo, una oportunidad para la institución escolar de generar diversos espacios de enseñanza de lectura y escritura no restringidas a un logro específico, sino que se expandan a lo largo de toda la trayectoria educativa de nuestros niños.

Si bien, la repetición es enunciada como oportunidad, inmediatamente se la asocia a lo «no logrado», a «lo que falta», a «lo que está flojo»; esto definitivamente la coloca en un lugar de falta, de déficit, de carencia. En tal sentido, es poco probable que se constituya en una oportunidad genuina, siendo factible entenderla como el castigo de un cuerpo por la falta. También cabe preguntarse qué responsabilidad le corresponde a la escuela en esa falta.

La repetición escolar se cimienta en «lo que no va bien» en la escuela, a pesar de sus bienintencionadas defensas. Hace síntoma en lo que altera el orden de lo escolar. Así, otro elemento que aparece con insistencia en las entrevistas es la repetición como herramienta para que el niño adquiera los hábitos y las formas de habitar el espacio escolar de las que carece por falta de estímulo familiar. Es decir, la repetición resultaría un tiempo extra que le permitiría al niño adquirir los hábitos de los que carece en su hogar. Dice una de las entrevistadas: «todo lo que no viene de afuera se trata de incorporar y, si no lo recibe, hay algo más» (MP12), y agrega: «el desinterés también hace que repita» (MP12).

Los discursos

El análisis que surge del trabajo de campo permite identificar diferentes discursos de los maestros en torno a la repetición escolar, que a continuación describimos.

Cuando prima el aprendizaje

Desde esta postura, la concepción de la repetición aparece fuertemente ligada a la adquisición de aprendizajes específicos para el grado; por ejemplo, la lectura y la escritura para primer año. De acuerdo con lo que plantea este discurso, la repetición se constituye como herramienta que posibilita la continuidad de aprendizajes posteriores durante la trayectoria escolar, entendiendo que dicho mecanismo entra en juego cuando no se han logrado aprendizajes previos, por lo que se pone relevancia en el carácter pedagógico de la repetición. En palabras de un maestro: «Para mí, es como afirmar para darle herramientas para que después siga un tránsito más fluido, porque se le van a ir incorporando otras dificultades que, me parece, llevan a la frustración».

La madurez como prerequisite

En este caso, la repetición se concibe como un espacio o un tiempo de espera, de oportunidad para que el niño logre una mayor maduración de ciertos aspectos que se creen imprescindibles para la adquisición de los aprendizajes. Desde esta postura, para que el

niño promueva debe haber alcanzado ciertos requisitos no relacionados directamente con el conocimiento académico, sino con cierta predisposición personal, como la atención, la escucha, los buenos modales, la tolerancia o el respeto. Estos aparecen en el discurso del maestro como prerrequisitos para adquirir contenidos curriculares. Así, se sostiene que en el tránsito del niño por el «espacio de espera, contención y retención» que la repetición escolar le brinda, se estarían favoreciendo sus procesos madurativos. Una de las maestras expresaba: «Hay cosas mínimas que tiene que haber; además, la situación familiar, conviene retener un poquito ahí, hacer como un nidito [...] son medio chicos, medio inmaduros y en base a ello se toman las decisiones».

Habilidades sociales y rol de la familia

En esta concepción de repetición prima la necesidad de que los niños cuenten con un repertorio de ciertas habilidades o competencias sociales, que al igual que la postura anterior se identifican como imprescindibles para que el maestro pueda llevar adelante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde este discurso, se presupone que, en la mayoría de los casos, la causa de que haya niños que no cuentan con ciertas habilidades sociales es que pertenecen a familias vulnerables o con dificultades para generar relaciones interpersonales tendientes a favorecer en ellos el relacionamiento con los demás. Pareciera que desde este discurso la familia no ha logrado con éxito el proceso de socialización primaria, por lo que, al transitar por la escolaridad, el niño no cuenta con las herramientas que la familia le debiera haber transmitido. Un maestro enuncia: «Está bueno porque son

familias muy vulnerables [...] La repetición como una oportunidad de desarrollar las habilidades sociales».

Repetición vinculada a la segunda oportunidad

En esta concepción, la repetición es concebida como una herramienta que posibilita que el niño transite nuevamente el mismo trayecto; los propios maestros reconocen que implica recurrir el grado bajo el mismo formato pedagógico en que lo hizo anteriormente. Aun así, se valora la repetición como necesaria para adquirir lo no logrado y se le confiere un fin meramente repetitivo, no pedagógico, en el sentido de que su valor está dado por volver a hacer el mismo trayecto varias veces y no se centra en el aprendizaje. Esta postura parece estar fundamentada en pensar la repetición desligada de todo elemento negativo, como la frustración; por el contrario, adquiere el valor de recompensa ante no haber podido lograr lo esperado. En palabras de un maestro: «Darle otra oportunidad de hacer lo mismo para ver si puede avanzar un poco más».

Procesos decisionales y la autoridad del maestro

En este punto, la repetición es concebida como producto de un proceso que oscila entre una decisión individual del maestro y la decisión en diálogo con terceros, como la familia u otros profesionales. La opción por la repetición implica algunos procedimientos que, si bien no están protocolizados, resultan un denominador común cuando se la considera una opción. Según los maestros entrevistados, el primer responsable de la decisión de que un

niño repita es el maestro de aula, una decisión que luego pasa a ser compartida con los otros actores institucionales, como el maestro director o los maestros de apoyo, para involucrar luego a las familias en el proceso de argumentación de la decisión tomada. En otros casos, el proceso decisonal es fundamentado desde los diagnósticos que surgen de informes de la derivación a especialistas, como psicólogos o médicos, entre otros.

Sobre la sistematización de prácticas:

A continuación se enuncian las prácticas identificadas y una síntesis de su sistematización con los componentes y caracterización de estas.

Experiencia	Categorías centrales de la propuesta	Descripción y marco en el que se inscribe (política educativa, evaluaciones, programas, proyectos macro, etcétera)	Conclusiones

Adaptaciones curriculares	Actividades diferenciadas por niveles. Adaptación de la propuesta a los distintos niveles de los alumnos.	Se identificaron dos tipos de prácticas relacionadas a la adaptación curricular. Por un lado, propuestas pensadas de forma diferencial para los alumnos con dificultades. Por otro lado, el docente hace la misma propuesta a nivel grupo total y la adapta en la fase de trabajo individual o de pequeños grupos.	En estas propuestas se busca atender a la diversidad del aula, adaptando las propuestas a las particularidades de cada estudiante.
----------------------------------	--	--	--

<p>Estrategias de intervención a partir de la detección temprana de dificultades y posteriores derivaciones</p>	<p>Evaluación Infantil del Desarrollo (INDI). Evaluación Inicial Temprana (EIT). Informes del maestro al pediatra con el fin de derivar al alumno a consulta con especialistas.</p>	<p>Como estrategias de intervención para la detección temprana se identificaron las evaluaciones existentes desde el sistema de educación, las cuales generan diversas lecturas desde el colectivo docente. Por otra parte, se resalta la elaboración de informes del docente, dada la relevancia que se les da como estrategia de intervención de los maestros de primer año.</p>	<p>Algunas de las estrategias de intervención temprana se derivan de la política educativa, como INDI o EIT, y otras de prácticas docentes, como la elaboración de informes para evaluar a niños con posibles dificultades.</p>
--	---	--	---

Coordinaciones entre maestros, directivos y especialistas.	Trabajos en duplas pedagógicas. Planificación e intercambio entre maestros de primer nivel (inicial hasta segundo año). Análisis y revisión de las prácticas. Planificación colaborativa y secuenciada según el nivel.	Las coordinaciones entre maestros, maestros y directivos, maestros y especialistas se han evaluado muy positivamente como estrategia preventiva de la repetición y favorecedora de prácticas pedagógicas a nivel colectivo. No obstante, no todas las escuelas cuentan con estos espacios.	Estas prácticas colaborativas y de intercambio entre docentes constituyen un insumo fundamental en el proceso decisional de la repetición y en la construcción de prácticas de enseñanza que resultan una alternativa a la repetición.
---	--	--	--

<p>Prácticas de seguimiento de alumnos mediante entrevistas</p>	<p>Realización de un ciclo de (tres) entrevistas con las familias de los niños que presentan algún tipo de dificultad que pueda desembocar en la repetición. Realización de una entrevista inicial con cada familia al inicio del año. Inmediatez en la atención de las consultas de las familias. Entrevistas de</p>	<p>El desarrollo de prácticas de seguimiento de los alumnos mediante entrevistas con las familias y especialistas se constituyen como prácticas habituales en el quehacer del maestro. Se valoran de forma muy positivas por los colectivos docentes, aunque priman las entrevistas con las familias que con los distintos especialistas.</p>	<p>La realización de entrevistas con las familias en forma sistemática y su registro se consolidan como estrategias de seguimiento de los alumnos.</p>
--	---	---	--

	<p>seguimiento de cada niño. Entrevistas particulares con alumnos con dificultades de aprendizaje y entrega de informe para especialista. Registro sistemático de las entrevistas. Entrevistas con especialistas de los alumnos.</p>		
--	--	--	--

Propuestas de estimulación	Inteligencias múltiples.	Se realizan talleres con familias sobre límites, problemas de conducta y estimulación de la lectoescritura. Participan en la planificación y ejecución especialistas invitados por la institución por medio de Comisión Fomento.	Mayor concentración y disposición por parte de los niños para el manejo de consignas y pautas establecidas por los docentes. Contar con herramientas por parte de las familias.
-----------------------------------	--------------------------	--	---

<p>Proyecto de primer ciclo</p>	<p>Rotación de maestros por los distintos ciclos (inicial y primero, segundo y tercero). Rotación de niños por niveles de aprendizaje. Coordinación interinstitucional (jardín y escuela). Coordinación entre maestros de distintos niveles del proyecto.</p>	<p>El proyecto primer ciclo se propone dar continuidad a las trayectorias escolares y coherencia a las propuestas pedagógico-didácticas. En las escuelas observadas se instrumentó mediante la rotación de maestros y niños por los distintos ciclos, haciendo especial hincapié en la división de los alumnos por niveles de aprendizaje. Lo que más dificulta su</p>	<p>El proyecto parte de una política educativa y se lleva a la práctica de diversas formas de acuerdo con las particularidades de cada institución.</p>
--	--	---	---

		implementación son los tiempos de coordinación entre los maestros.	
--	--	--	--

<p>Colaboración entre las familias de los alumnos y el centro educativo</p>	<p>Participación en las actividades escolares. Involucramiento en proyectos áulicos. Participación en clases abiertas y talleres en distintas áreas del conocimiento. Entrevistas entre maestros y equipos de dirección con las familias para hacer seguimiento de aprendizajes.</p>	<p>Los maestros han expresado en las entrevistas la importancia del involucramiento de las familias en las propuestas áulicas como forma de potenciar los aprendizajes. El involucramiento repercute en un mayor nivel de logros de aprendizaje.</p>	<p>La colaboración de las familias en el centro escolar repercute en su involucramiento en los procesos de aprendizaje de los niños.</p>
--	--	--	--

	<p>Evaluación de las propuestas por parte de las familias.</p> <p>Talleres brindados por las familias de los niños. Cada familia escoge la temática de acuerdo a su potencialidad (huerta, cuidado bucal, pintura, etcétera).</p> <p>Propuesta de trabajo colaborativo entre pares, asignando</p>		
--	---	--	--

	<p>distintos roles de acuerdo a potencialidades. Trabajo con la autoestima. Distribución de roles en la organización del aula.</p>		
--	--	--	--

Coordinación con maestro de apoyo	Derivación de los alumnos en función de criterios establecidos a partir de acuerdos entre el maestro de apoyo y el maestro del grado. Intercambio de estrategias docentes en función de las posibilidades de cada alumno.	Todos los maestros evalúan muy positivamente la figura del maestro de apoyo en las escuelas, aunque hay diversidad de opiniones en cuanto a la implementación de su función para potenciar los resultados del plan.	Seguimiento colaborativo de los aprendizajes de cada niño.
--	--	---	--

Evaluaciones y seguimientos	Evaluación diagnóstica de forma individual (maestro-alumno). Seguimientos de aprendizaje mediante portafolios (mayormente de escritura y numeración). Evaluación diaria a través del trabajo en cuaderno y observaciones. Seguimientos por medio de registros	Se releva que los docentes hacen evaluaciones y seguimientos durante todo el proceso de aprendizaje. Existe una fuerte impronta de registro escrito de evaluaciones y seguimientos.	Sistematización de información inherente al alumno y sus aprendizajes.
------------------------------------	---	---	--

	<p>acumulativos. Observaciones específicas para niños con dificultades (digitalizadas en el sistema GURI). Juicios en el cuaderno que evidencien el proceso del niño y la autonomía en la realización de actividades. Evaluación final. Evaluación conceptual. Registro y monitoreo de</p>		
--	--	--	--

	diversos casos y su evolución.		
--	--------------------------------	--	--

<p>Planificación áulica basada en proyectos</p>	<p>Detección de problemas en conjunto maestro-alumnos-familia. Desarrollo del proyecto interinstitucional. Obtención de productos. Énfasis en el trabajo con la autoestima de los alumnos. Trabajos en equipos fijos en el que hay interniveles de aprendizaje.</p>	<p>Se considera positivo el trabajo con proyectos en el que se incluyen actores interinstitucionales y familias. Como logros se destaca la mejora de la autoestima de niños y familias, y un mayor involucramiento de las familias en el acompañamiento de los aprendizajes de los alumnos.</p>	<p>Se destaca como práctica pedagógica la planificación basada en proyectos interinstitucionales con involucramiento familiar como práctica que mejora los aprendizajes y, por ende, disminuye el riesgo de repetición escolar en primer año.</p>
--	---	---	---

<p>Desestructuración del aula</p>	<p>Utilización de diversos espacios en el aula, en la escuela y fuera de la escuela. En el piso, en el patio, en mesas, en la huerta, en el comedor, presentación de obra de títeres en otras clases de la escuela, etcétera. Recorridos por la ciudad. Salidas didácticas. Recorridos por</p>	<p>La desestructuración del aula consiste en trabajar dentro del aula en diversos espacios y fundamentalmente en grupos. Se utilizan espacios más descontracturados como el patio de recreo para realizar los trabajos en grupo. Las salidas didácticas por la ciudad resultan fundamentales para resolver problemas reales que se detectan en esas instancias.</p>	<p>Se destaca como práctica pedagógica la desestructuración del aula como favorecedora de mayores aprendizajes, motivación y autoestima.</p>
--	--	---	--

	<p>huertas. Aprendizaje basado en las vivencias y resolución de problemas reales.</p>		
--	---	--	--

Enseñanza a través de lo lúdico	Enseñanza a través de propuestas lúdicas.	Se destaca la importancia del juego en esta etapa, por lo que algunos docentes promueven propuestas pedagógicas lúdico-didácticas como: juego de bolos, cartas, generala, dados.	
--	---	--	--

El desafío puede consistir en comenzar a estudiar e investigar aquellas prácticas que, apoyadas e impulsadas en el marco conceptual de las actuales políticas educativas, son capaces dentro de las escuelas, de generar prácticas pedagógicas alternativas (PPA) que habitan y cohabitan con la tradición escolar, aspirando a proteger, evidenciar y seguir de cerca las trayectorias escolares, sobre todo en los primeros niveles educativos. En este sentido, se vuelve imprescindible la sistematización de dichas prácticas, para lo cual será fundamental pensar y proponer en y desde el diálogo con los docentes instrumentos que nos permitan la sistematización y difusión de tales experiencias.

Referencias

- Baquero, R. Diker, G., Frigerio, G. (comps.). (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante.
- Filgueira, C., Rodríguez, F., Fuentes, A. (2006). *Viejos instrumentos de la inequidad educativa: repetición en primaria y su impacto sobre la equidad en Uruguay*. Serie Documentos de Trabajo del IPES. Colección Monitor Social N° 9. Universidad Católica del Uruguay, Montevideo.
- Frigerio, G., Poggi, M., (1996). *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires: Santillana.
- Gentili, Pablo. (2008). Nada en común. Sobre la pedagogía del desprecio por el otro. En: Frigerio, G., Diker, G. (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante.
- Gómez M., Corenstein, M. (coords.), (2013). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. México: Universidad Autónoma de México.
- Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En H. McEwan, Egan, K. (comps.): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- INEEd (2014). *Informe sobre estado de educación en Uruguay*. INEEEd, Montevideo.

- Kachinovsky, A., Gabbiani, B. (coords.). (2012). *Una alternativa al fracaso escolar. Hablemos de buenas prácticas*. CSIC. UDELAR. Montevideo, Uruguay: Bibliotecaplural.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Argentina: Homo Sapiens.
- Niedzwiecki, D., Southwell, M. (2015). En medio de la escuela. Lo político de la política. En: Niedzwiecki, D. (comp.). *Sola, fané y descangayada. Conversaciones sobre la escuela*. Buenos Aires: FLACSO.
- Núñez, V. (2007). *Pedagogía social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina en abril de 2007.
- Puiggrós, A., Gómez, M. (1994). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ziegler, S. (2011): Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En G. Tiramonti (dir.). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.

Respuesta a la intervención para promover la preparación para la escolarización: hacia un modelo uruguayo

Maite Liz, Alejandro Vásquez Echeverría

1. Introducción

Existen momentos clave en las trayectorias educativas de las personas que, por distintas razones, pueden configurarse en «crisis vitales» (Castro, Ezquerria & Argos, 2012) y resultan intrínsecos a los sistemas educativos: las transiciones entre los ciclos escolares. Estos espacios resultan relevantes para la evaluación, el diseño y la implementación de programas de intervención que promuevan adaptaciones exitosas, como estrategias de prevención para el rezago y la desvinculación escolar. En este trabajo nos centraremos en la primera transición dentro de los ciclos formales educativos, es decir, la que se presenta entre la educación inicial y la escuela primaria. Desde una perspectiva preventiva, esta transición presenta una gran relevancia, ya que es en los primeros años de escolarización formal (niveles 4

y 5 de educación inicial en Uruguay) donde se sientan las bases de muchas de las funciones que permiten el aprendizaje escolar. Esto se debe a que el desarrollo es un proceso continuo que se despliega en base a acumular experiencias de aprendizaje, y cada etapa se asienta en el desarrollo y la consolidación de ciertas capacidades que sucedieron en instancias anteriores y que permiten el establecimiento de nuevos desafíos y objetivos evolutivos (Bedregal & Pardo, 2004). Es de orden crítico, por tanto, identificar tempranamente las diferencias en el desarrollo entre los niños,^[1] ya que esta variabilidad interindividual que se presenta al comienzo de la escolarización primaria tiende a sostenerse durante la trayectoria escolar y puede incluso agudizarse (Entwisle & Alexander, 1998; Janus & Duku, 2007). Una mirada anticipatoria es crucial para los sistemas educativos que apuesten a la igualdad.

Por lo tanto, es objetivo de este trabajo proponer un modelo de atención que contribuya a resolver el problema de la brecha de ingreso a la escuela. Para ello, primero presentamos algunos aspectos vinculados a la transición entre el nivel inicial y primaria. Luego, exponemos el concepto de preparación para la escolarización, esto es, el concepto bajo el que se estudian las diferencias individuales que ocurren en torno a esta transición. Tercero, presentamos los aspectos teóricos de la respuesta a la intervención, un modelo para concebir de

forma integral la evaluación y la intervención en contextos educativos. Esto nos permite, en cuarto lugar, proponer un modelo de respuesta a la intervención para la promoción de la preparación para la escolarización en Uruguay, como forma de facilitar el abordaje de esta transición en la política educativa. Cerramos el capítulo reflexionando sobre las potencialidades de este esfuerzo y los desafíos de extensión universitaria y articulación intersectorial que implican.

2. La transición entre la educación inicial y la escuela primaria: el caso uruguayo

La educación inicial en Uruguay ve sus inicios formales el 10 de marzo de 1892 con la fundación del primer jardín de infantes de Uruguay y Latinoamérica, a manos de Enriqueta Compte y Riqué. La creación de este centro abrió un nuevo camino en la educación «preescolar» de la época (hoy denominada «inicial» en nuestro país), tanto a nivel nacional como internacional. En su funcionamiento ha buscado incorporar desde sus inicios métodos inspirados en la Escuela Nueva y favorecer el desarrollo de las capacidades infantiles (Demarchi, 2010).

Sin embargo, el reconocimiento de la educación inicial como fundamental en el desarrollo integral del niño es relativamente nuevo. En noviembre de 2007 los ministros de Educación de los Estados miembros de la Organización de Estados

Americanos (OEA) suscribieron el Compromiso Hemisférico por la Educación de la Primera Infancia. De esta manera se acordaron un marco legal y mecanismos de financiación para asegurar y hacer funcionar políticas de atención integrales y sustentables para esta etapa del desarrollo, buscando aumentar la cobertura y calidad de la educación inicial (OIE, CEPAL, SEGIB, 2010). Este hecho coincide además con el pronunciamiento de UNICEF en torno a la relevancia de la atención al bienestar infantil como promotor del progreso de un país (UNICEF, 2012a).

En Uruguay y en el marco de la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP) se estableció a partir de la reforma educativa de 1995 (Lanzaro, 2004) la inclusión de la educación inicial desde los cuatro años y en julio de 2007 se sancionó la Ley 18.437 (Ley General de Educación) que hace obligatoria la enseñanza desde esta edad hasta tercero de ciclo básico (Poder Ejecutivo, 2008). Por otro lado, se encuentra actualmente en proceso de universalización el acceso de todos los niños uruguayos al nivel de Infantil 3. Finalmente, en los últimos diez años hemos presenciado un incremento en el porcentaje de niños que acceden a la educación inicial: se pasó de 95 % en 2006 a 99 % en 2015 en el nivel de cinco años, de 77 % a 91 % en el nivel de cuatro años y de 46 % a 68 % en el nivel de tres años (INEEd, 2017).

Estos datos reflejan avances importantes en materia de equidad educativa en busca del acceso a la educación inicial de la población más desfavorecida y de

promover el comienzo temprano de las trayectorias educativas para todos los niños. Estos programas, sin embargo, no han sido suficientes para modificar las tasas crecientes de repetición y dificultades escolares en ciclos posteriores (OIE, CEPAL, SEGIB, 2010). Dado el acceso a la educación primaria homogéneamente alto y universal en Uruguay (INEEd, 2017), la mayor dificultad radica hoy en la adecuada adaptación, progresión y finalización del ciclo. En tal sentido, la repetición o recuse del año escolar como estrategia pedagógica se ha convertido en un tema de debate nacional y mundial (Carlton&Winsler, 1999; INEEd, 2017; UNICEF, 2012a) tanto en cuanto a que presenta implicancias diferentes a corto, mediano y largo plazo, como en relación con su impacto sobre el involucramiento escolar, el rezago y la deserción (Román, 2013).

En nuestro país es en el primer año de escuela primaria que se presenta el nivel de no promoción más alto de todos los grados de primaria (12,9 %), según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd, 2017). Esto indefectiblemente dispara la necesidad de cuestionarnos en relación con qué sucede en la transición y/o adaptación entre un ciclo y otro, tanto desde la perspectiva del sistema escolar como desde las características propias de los niños en el momento del cambio. Según Castro y cols. (2012), el pasaje de la educación inicial a la escuela primaria es un camino «sin retorno», de crecimiento y desarrollo personal, que puede catalogarse como «ritual de paso» o «cruce de una frontera». Se entiende que

constituye un momento crítico, ya que el niño es un agente activo en su proceso educativo y los ajustes que la transición le demanda están presentes a la hora de desplegar su disponibilidad para aprender.

Las posibilidades para la adaptación exitosa a la escuela difieren ampliamente entre los niños según su desarrollo cognitivo y socioemocional. Tradicionalmente, este hecho no ha sido considerado por los sistemas educativos; la adquisición de las capacidades de base para la escolarización primaria parece quedar librada a sus características individuales y dependiente de los contextos de estimulación en los que se desarrollan. Sin embargo, el derecho a una educación de calidad implica que esta sea igual de accesible para todos, lo que hace necesario explorar más en profundidad qué es lo que subyace al hecho de que algunos niños puedan estar mejor *preparados para aprender* que otros en el tránsito entre subsistemas educativos. Esto involucra, por un lado, mirar con detenimiento al niño que aprende y, por otro, atender a las prácticas educativas de ambos ciclos con sus similitudes y diferencias, ya que el aprendizaje no se realiza de manera descontextualizada y las exigencias del entorno repercuten en el niño. Tomaremos, a modo de ejemplo, tres diferencias entre los subsistemas de la educación inicial y primaria en nuestro país, que impactan fuertemente en el niño durante la transición entre los ciclos.

La primera diferencia refiere a que en la escuela primaria el currículo suele estar más orientado hacia metas por áreas específicas de aprendizaje de tipo

compartimentado (como lengua, matemática o ciencias sociales), a diferencia de metas más holísticas o integradas como se presentan en la educación inicial (Bart, Hajami & Bar-Haim, 2007). El niño en primer año se ve entonces expuesto a un contexto necesariamente más estructurado y ritualizado académicamente desde una perspectiva global educativa de corte más academicista (Argos, Ezquerra & Castro, 2011). Los niños perciben una intensificación de las exigencias a nivel académico en la educación primaria y un aumento en el tiempo que se le dedica explícitamente a actividades de este tipo (Castro *et al.*, 2012).

Una segunda diferencia de relevancia que impacta en el niño es configurada por la evaluación académica. Al ingreso a la escuela primaria el niño se ve repentinamente inmerso en un sistema obligatorio de calificaciones escolares. Los niños suelen comenzar a percibir rápidamente el hecho de que están siendo evaluados (por más naturalística o procesual que se trate de implementar la evaluación) y a atender al hecho de que se les asignan calificaciones a sus tareas y/o rendimiento en las jornadas escolares, mediante un sistema de notas y el carné de calificaciones. Esto no implica que el niño pueda comprender los parámetros de las evaluaciones e indefectiblemente afecta tanto el vínculo con el adulto (percibido ahora como evaluador) como la autopercepción de sí mismo por medio de esa evaluación (Entwisle & Alexander, 1998). La mayoría de los niños establece la asociación directa del rendimiento escolar con la correcta resolución de tareas en el

aula o deberes escolares en el hogar, aspecto además generalmente no presente en la educación inicial (Castro *et al.*, 2012).

La tercera diferencia, enlazada con la anterior, refiere a los roles y a la relación maestra^[2]-alumno. Dado el formato educativo más académico que incorpora la evaluación de manera más explícita y el desarrollo acelerado de las funciones cognitivas del niño en este período, el relacionamiento con el adulto se vuelve un factor de mayor influencia en la mirada del niño sobre sí mismo. Este suele percibir las demandas docentes más centradas en las tareas escolares y en el rendimiento académico (Perrenoud, 1990), lo que se refuerza además, en ocasiones, por el aumento en el ratio maestra-niño de la escuela primaria. Estos factores impactan en el niño desde la necesaria promoción de una mayor independencia del adulto, la posibilidad de tolerar mayores tiempos de espera para ser atendido, la adhesión más autónoma a las rutinas y estar alerta y activo por períodos más prolongados de tiempo (Bart *et al.*, 2007). Si bien en este momento evolutivo el desarrollo del niño conforma un terreno propicio para promover cada vez más algunas de estas funciones, algunos autores han definido la transición a la escuela primaria como un proceso de despegue repentino y/o forzado del niño hacia la autonomía en la infancia (Castro *et al.*, 2012).

Estos factores contextuales impactan en los niños de distintas formas, ya que sus posibilidades de respuesta adaptativa son altamente dependientes de los recursos psicológicos con los que cuentan. Por lo tanto, es de esperar que existan diferentes resultados en el proceso de transición al nuevo ciclo escolar. A nivel de la literatura especializada, se ha propuesto el concepto de *preparación para la escolarización* (del inglés *schoolreadiness*) para definir y explicar las diferencias interindividuales que se presentan al comienzo de la escolarización primaria y cómo impactan en las trayectorias académicas.

3. La preparación para la escolarización

Al momento de ingresar a las instituciones de educación inicial los niños ya varían ampliamente en sus experiencias tempranas, estados de desarrollo, cultura y contexto familiar, y estas diferencias influyen en el comienzo de sus trayectorias escolares y en la progresión entre los ciclos (Janus&Duku, 2007; Lara-Cinisomo, Pebley, Vaiana&Maggio, 2004; Vásquez & Moreira, 2016). Es así que en las últimas décadas ha cobrado relevancia el concepto de *preparación para la escolarización* (en adelante PPE) como campo para el abordaje de esta problemática.

La conceptualización de la PPE pasó de un modelo inicial que la concebía como un estándar fijo de maduración necesario, a ser considerada hoy un proceso

socialmente construido (Kagan, 1990; UNICEF, 2012b). Según esta visión, el hecho de que un niño esté «preparado para aprender» depende tanto de lo que el niño introduce en la experiencia de aprendizaje en base a sus características propias como de las relaciones que se establecen entre estas y los contextos en los que los aprendizajes ocurren (Carlton&Winsler, 1999). En este sentido, se introduce una mirada ecológica sobre la PPE, como un constructo multidimensional en el que interactúan varios factores: la preparación de los niños para la enseñanza formal escolar, la preparación de la escuela para atender a los niños en sus diferencias interindividuales, y la preparación de las familias y las comunidades para acompañar los procesos de escolarización (Kagan, Moore & Bredekamp, 1995; UNICEF, 2012b). La PPE se entiende así como un producto de la interacción entre el centro educativo, el niño, las familias y la comunidad, desde el inicio de las trayectorias escolares (UNICEF, 2012b). Esta interacción forma parte relevante del proceso de escolarización de los niños e impacta de diferentes formas, favoreciendo u obstaculizando su estado de desarrollo y convirtiéndose, por tanto, en factores de protección (inclusión) o de riesgo (exclusión), según sea el caso.

En este trabajo nos focalizaremos en la PPE del niño, esto es, el nivel de desarrollo de ciertas habilidades y competencias que es necesario para responder acertadamente a las demandas de la escolarización (Hair, Halle, Terry-Humen, Lavelle&Calkins, 2006). Dado que pueden ir desde habilidades cognitivas hasta

socioemocionales o desde el desarrollo del lenguaje hasta habilidades de motricidad fina (Arrivillaga *et al.*, 2016; Janus&Offord, 2007), los modelos recientes de PPE del niño son multidimensionales. A lo largo de los años, se han propuesto diferentes áreas a ser evaluadas. La primera clasificación comprehensiva que marcó el inicio de esta perspectiva multidimensional surgió a raíz del *National Education Goals Panel* (Kagan *et al.*, 1995) e incluyó las dimensiones bienestar físico y desarrollo motor, el desarrollo social y emocional, el desarrollo lingüístico y la cognición, las actitudes hacia el aprendizaje y el conocimiento general. Unos años más tarde, Janus&Offord (2007) incluyeron en su concepción las dimensiones salud y bienestar físico, lenguaje y desarrollo cognitivo, habilidades comunicacionales y conocimiento general, competencia social y madurez emocional.

A nivel nacional y más cercano en el tiempo, desde la Facultad de Psicología (Udelar) se ha desarrollado el Inventario de Desarrollo Infantil (INDI) basado también en un modelo multidimensional de la PPE, que incluye las dimensiones desarrollo cognitivo, desarrollo motor, desarrollo socioemocional y disposición hacia el aprendizaje (Vásquez *et al.*, 2016). Estas dimensiones se han probado predictoras de desempeño académico posterior a corto, mediano y largo plazo (Arrivillaga *et al.*, 2016). Mediante la utilización de sus resultados se puede facilitar los procesos tempranos de atención e intervención para promover una transición saludable entre ciclos.

Importancia en la mirada longitudinal de la PPE

Las situaciones a las que estamos expuestos tempranamente tienen un gran impacto en etapas posteriores de la vida, y las experiencias escolares no son una excepción. Se ha sugerido que la brecha de PPE existente entre los niños al comienzo de la escolarización suele sostenerse e intensificarse si no es atendida a tiempo (Entwisle & Alexander, 1998; Janus & Duku, 2007). La relevancia de que los niños desarrollen de manera temprana las habilidades necesarias para los procesos escolares es señalada por los docentes de educación inicial como un factor clave en el ingreso y el tránsito por el sistema educativo (Lara-Cinisomo *et al.*, 2008).

Esta concepción longitudinal de la PPE responde al hecho de que la variabilidad al ingreso a la escuela presenta implicancias sobre el desempeño escolar posterior. A modo de ejemplo, 15 de los 19 estudios de la revisión de Arrivillaga *et al.* (2016) encontraron asociaciones directas entre mayores niveles de PPE (motricidad fina, conocimiento general, habilidades socioemocionales, habilidades cognitivas, regulación comportamental, matemática, lenguaje o atención) y los resultados académicos de los niños medidos años después (en cuarto de primaria).

Asimismo, algunos estudios de cohorte han estimado el peso que tienen varias habilidades de PPE (académicas, atencionales y socioemocionales) al

comienzo de la escolarización en educación inicial sobre el desempeño académico en lectura y matemática en primaria y hasta la adolescencia. En uno de ellos se encontró que las habilidades tempranas en el área de matemática presentan el mayor poder predictivo, seguido por las habilidades en el área de lectura y luego las atencionales (Duncan *et al.*, 2007). Del mismo modo, se ha determinado que las habilidades socioemocionales en la educación inicial (específicamente comportamientos de tipo hiperactivo/impulsivo, prosociales y de ansiedad/depresión) pueden ser predictores significativos, tanto de posteriores habilidades sociales como de habilidades matemáticas y lingüísticas en tercero de primaria (Romano, Babchishin, Pagani&Kohen, 2010). Se ha establecido también que las habilidades iniciales de motricidad fina resultan predictores significativos del desempeño en áreas como la lectura, la matemática y el rendimiento académico general (Pagani, Fitzpatrick, Archambault&Janosz, 2010). Estos mismos autores han determinado además la relevancia que cada una de estas variables tiene sobre el involucramiento del niño en las actividades y la vida escolar en los años siguientes. En esta línea, Henry, Knight y Thornberry (2012) han mostrado una fuerte asociación entre la falta de involucramiento en la escuela y el abandono posterior en secundaria, así como su relación con conductas de riesgo en la adolescencia y la adultez.

Estos hallazgos, altamente replicados, sobre los efectos a largo plazo de las diferencias en los niveles de PPE indican su gran potencial preventivo si se logra desarrollar estrategias de intervención tempranas que reviertan esta tendencia. La intervención a nivel de las áreas que son predictoras de mayores logros académicos y mejores trayectorias escolares deberá, sin embargo, diversificarse en base a las necesidades diferenciadas de los niños. Detectar estas necesidades en tiempo y forma y atenderlas de manera eficaz y equitativa favorecerá que los niños lleguen a la escuela en igualdad de condiciones de ingreso, en términos de su desarrollo. Siguiendo esta línea de pensamiento se han desarrollado en las últimas décadas los modelos de *respuesta a la intervención* (del inglés *response to intervention*, RTI) que operan desde niveles estratificados de respuesta de intervención graduada y dinámica, en base a los perfiles y necesidades que presenten los niños en los distintos momentos de sus trayectorias escolares.

4. El modelo de respuesta a la intervención

El modelo de *respuesta a la intervención* (en adelante RAI) fue propuesto originalmente como respuesta al modelo clásico de uso del coeficiente intelectual para determinar la necesidad de atención de un niño desde la educación especial. Este enfoque, que encuentra sus orígenes en el trabajo de Alfred Binet sobre la

medición de la inteligencia para determinar la elegibilidad para programas educativos especiales, mostró ser inconsistente debido a la frecuente discrepancia entre el coeficiente intelectual y el rendimiento escolar (Kavale&Flanagan, 2007). Además, el modelo RAI incorpora miradas contemporáneas sobre prevención primaria y privilegia el enfoque basado en el funcionamiento por sobre el diagnóstico.

Si bien es una práctica que ha sido utilizada en educación durante años, cobró particular fuerza a partir de ser incluido en la ley IDEA (*Individuals with Disabilities Education Act*) en Estados Unidos en 2004, para la detección y el monitoreo de niños con dificultades de aprendizaje (Fuchs&Fuchs, 2006). A partir de entonces, el modelo RAI ha pasado a formar parte de las iniciativas generales de los sistemas educativos en los que se implementa, como forma de atender las diversas necesidades de todos los niños en tiempo y forma y como instrumento específico para la detección e intervención temprana de los niños con riesgo de presentar dificultades en su trayectoria escolar (Fletcher&Vaughn, 2009).

Este modelo presenta un abordaje multinivel para la identificación de dificultades (académicas, socioemocionales y/o comportamentales) en la escuela y el seguimiento de los niños a nivel educativo, basado en dos premisas centrales: instrucción universal de alta calidad (lo que incluye intervenciones basadas en

evidencia) y tamizaje universal para todos los niños del sistema (Fletcher&Vaughn, 2009). Luego de establecer estas premisas iniciales se incluyen generalmente cinco componentes centrales en el funcionamiento de un modelo RAI: (1) un continuo de intervenciones de calidad o basadas en evidencia empírica, (2) monitoreo constante del progreso de los niños, incluyendo el uso de tests con referencia a la norma, (3) un proceso sistemático de establecimiento de criterios para la toma de decisiones y la determinación del progreso de los niños, (4) la implementación de intervenciones de intensidad creciente cuando no se observan mejoras en respuesta a la instrucción/intervención y (5) una evaluación más pormenorizada de aquellos niños que no presenten mejoras, a pesar de la implementación de las intervenciones de intensidad creciente (Flanagan, Ortiz, Alfonso & Dynda, 2006; Saeki *et al.*, 2011).

A nivel de la implementación, el modelo RAI presenta tres niveles dinámicos de intervención que abarcan a la totalidad de la población de un aula y que apuntan a brindar insumos para la planificación de las intervenciones educativas, en base a la detección de las necesidades del grupo (ver Figura 1). Este modelo buscará hacer coincidir la severidad de los problemas de los niños con las intensidades de respuestas (intervenciones) apropiadas (Saeki *et al.*, 2011).



Figura 1. Modelo de Respuesta a la Intervención (RAI) desde los niveles de respuesta graduada. Adaptada de Buysse&Peisner-Feinberg (2010).

El **nivel 1** implica que en base al plan de estudios diseñado para el nivel educativo se hagan evaluaciones de tamizaje o *screening* estandarizadas que le permitan al docente posicionarse desde un diagnóstico de situación dentro de la diversidad de necesidades de su aula.

Posteriormente a la identificación de los niños que pueden demandar una intervención más selectiva (se estima que no debería ser superior a 20-25 % de los niños del aula), se desarrollan en el **nivel 2** procesos de intervención explícita en pequeños grupos (en aula y/o fuera de ella) en las áreas de aprendizaje detectadas como debilidad. Forma parte de este nivel el monitoreo continuo del progreso que van presentando en base a las intervenciones y la medición del progreso en base a criterios previamente establecidos (indicadores de logro).

El **nivel 3** se implementará para los casos en que el progreso presentado en el nivel anterior no supere los estándares considerados necesarios o suficientes, en base a los criterios preestablecidos para cada área de intervención (académica, socioemocional, comportamental). Se espera que no más de 5 % de los niños del aula deban presentar la necesidad de soportes a este nivel en el mismo momento. Es decir, en base a una instrucción de calidad y diferenciada para atender sus

necesidades en pequeños grupos (nivel 2) no presenten el grado de avance esperado. En estos casos será necesario implementar con esos niños intervenciones individuales de mayor intensidad y frecuencia que las del nivel 2, generalmente fuera del aula o dentro de ella con un referente personalizado, y la posibilidad de realizar evaluaciones pormenorizadas de algún área que así lo requiera, por su escaso progreso a pesar de las intervenciones en base al diagnóstico de sus necesidades educativas.

Entendemos que el modelo RAI presenta grandes potencialidades si es adaptado para la promoción de la preparación para la escolarización. Por un lado, por su poder preventivo si se implementa ya desde los comienzos de la escolarización temprana de los niños (educación inicial), debido a que las intervenciones en la etapa 0 a 6 son más costo-eficientes. Por otro, puede pensarse como un modelo pedagógico alternativo al de la repetición escolar dada su organización en niveles graduados de respuesta y perspectivas de planificación educativa, en distintos niveles de atención a la diversidad. Por ejemplo, mediante las evaluaciones universales de PPE en educación inicial, se pueden elaborar modelos predictivos sobre la probabilidad de riesgo de repetición en primero y ofrecer a este conjunto de niños estimulación oportuna durante todo el curso de nivel 4, nivel 5 y/o primer año, con especial énfasis en la transición.

El modelo RAI como enfoque preventivo

Desde su surgimiento, este modelo ha buscado posicionar la mirada sobre las dificultades de aprendizaje desde el lugar de la prevención. La premisa inicial ha sido la de una herramienta para la detección precoz, en contraposición al modelo tradicional que supone «esperar a que el niño fracase» para agudizar la mirada y promover evaluaciones e intervenciones dirigidas hacia las necesidades educativas especiales. Sin embargo, añade valor preventivo en la medida en que cada nivel en sí mismo busca cuestionarse en relación con el desempeño de *todos los niños* del aula y no sólo de aquellos que presentan un perfil de «dificultad». En el nivel 1 busca establecer si *todos los niños* están respondiendo a una intervención sistemática y universal; en el nivel 2 busca responder la pregunta de si la falta de respuesta a la intervención universal se debió a una intensidad de intervención insuficiente o a un ajuste pobre a las necesidades del niño; y finalmente, en el nivel 3, se pone la mirada sobre si los niños están respondiendo a las intervenciones dirigidas e individualizadas, que buscan prevenir la instalación de una dificultad mayor (Saekiet *al.*, 2011). En este sentido, saca el acento únicamente de lo intraindividual para poner el foco en lo intersistémico.

Por otra parte, frente a una posible dificultad de aprendizaje específica, el modelo RAI presenta también un enorme potencial para la detección temprana de

indicadores de riesgo. Esto es, previo al establecimiento de la sensación de fracaso y como prevención del sentimiento del «no puedo» o «no sirvo». Este modelo conlleva la estimulación más intensa y temprana de áreas en base a dos rasgos de extrema relevancia, más aun frente a la presencia de una posible dificultad específica de aprendizaje escolar: (a) que de no ser un área detectada como una debilidad a tiempo y estimulada de manera oportuna puede implicar desde el inicio la pérdida de algunos aspectos de la función o habilidad y (b) que los niños con riesgo de presentar dificultades de aprendizaje suelen obtener los mayores logros en sus habilidades cuando se les proporcionan interacciones estructuradas, secuenciadas y dirigidas por el docente, de manera frecuente y explícita (Greenwood *et al.*, 2011). A nivel emocional, implica mejorar las experiencias de aprendizaje de los niños desde las etapas iniciales del establecimiento del vínculo con el aprendizaje y promover, de base, experiencias más gratificantes. Los soportes desde la intervención temprana permiten prevenir o mitigar la aparición de dificultades en áreas académicas, socioemocionales y/o comportamentales y colaborar en el éxito de las trayectorias escolares, si se implementan ya desde la educación inicial (Coleman, Roth & West, 2009). Los insumos en relación con la respuesta a la intervención que los niños van presentando en cada momento y el monitoreo de los progresos permiten responder a la pregunta sobre cuál es la mejor manera de enseñarle a cada niño, buscando ampliar la gama de estrategias de

intervención empleadas en la educación general (Greenwood *et al.*, 2011) y brindando al docente la posibilidad de diversificar su didáctica para la atención de todas las necesidades educativas del aula.

Del mismo modo, el modelo RAI permite atender a las diferencias y brindar experiencias de estimulación temprana en niños que carecen de estas experiencias en su contexto o entorno. De la mano de la concepción multidimensional de PPE este modelo promoverá, a modo preventivo, que el déficit experiencial no devenga en dificultades posteriores.

Para la mayoría de los casos, sin embargo, la posibilidad de disponer de un proceso de evaluación, monitoreo e intervención estratificado presenta una oportunidad de brindar apoyos adicionales y significativos a los niños que están «en riesgo» o que presentan debilidades, pero no necesariamente califican o aun no es posible establecer un diagnóstico de dificultad específica del aprendizaje escolar (dislexia, discalculia) (Saeki *et al.*, 2011). El diseño de evaluación propuesto por el modelo RAI es el de la evaluación formativa en la que los docentes utilizan la información recabada para determinar si es necesario hacer adecuaciones, adaptaciones o cambios en el currículo, los materiales o la didáctica (Fuchs&Fuchs, 2006).

Un proceso sistemático y efectivo de evaluación de la capacidad de respuesta a la intervención incluye el monitoreo continuo del progreso de los niños

mediante, por ejemplo, la estimación de la tasa de cambio que presenta el niño en sus aprendizajes (Saekiet *al.*, 2001). En tal sentido, demanda la necesidad de preestablecer con claridad criterios de mejora (para evaluaciones con referencia a criterio) o percentiles (para evaluaciones con referencia a norma) de los distintos dominios (académico, socioemocional, comportamental) de implementación de las intervenciones. Esto podrá permitir el ajuste de la didáctica en base al progreso y la respuesta a la intervención, favoreciendo un flujo dinámico de las necesidades de los niños en relación con los niveles de respuesta y una distribución dinámica de los recursos instruccionales (Greenwood *et al.*, 2011).

5. Hacia un modelo RAI para la promoción de la PPE en Uruguay

Dado que el modelo RAI ha sido definido como la ciencia y práctica de la evaluación y la intervención (Jimerson, Burns & VanDerHeyden, 2007) entendemos oportuno pensar formas para su implementación desde la promoción de la PPE en Uruguay. Desde hace algunos años a nivel internacional se ha comenzado a implementar los modelos RAI desde los estadios iniciales de los sistemas educativos (Coleman *et al.*, 2009). Esto resulta particularmente relevante hoy dado que Uruguay ha comenzado un proceso de evaluación sistemática del desarrollo en la educación

inicial mediante el INDI, en un sistema en donde, como ya fue señalado, se presentan altas tasas de repetición en primer año de primaria.

Sin embargo, implementar un modelo RAI demanda algunos desafíos para el sistema educativo. Primero, la necesidad de contar con instrumentos de evaluación ajustados a la población de referencia y que permitan tomar decisiones basadas en datos de forma confiable. Segundo, la relevancia de contar con procesos de formación continua, especialización y posgrado en estas temáticas, y particularmente en torno a la investigación sobre evaluación, monitoreo e intervención, de forma tal que promueva el acceso al conocimiento acerca de las prácticas educativas basadas en evidencia. Tercero, a nivel de políticas educativas, en el logro del compromiso y la coherencia en la implementación del modelo en los centros educativos y jurisdicciones, que aseguren los soportes necesarios para los actores en los distintos niveles de la cadena de respuestas. Esto incluye recursos intrasistema pero puede incluir, en algunos casos de mayor riesgo, articulación con otros sistemas de atención no educativos (salud, previsión social, etcétera).

En relación con los instrumentos de evaluación, el INDI es una herramienta nacional, válida y baremada para Uruguay (Vásquez Echeverría, 2018). Es administrable en contexto de aula, permitiendo la detección de perfiles de debilidades y fortalezas en la PPE de los niños (Vásquez *et al.*, 2018). La utilización de los resultados del INDI, interpretados según la referencia a la norma, permite

diferenciar entre niños que están desempeñándose a niveles esperados en una dimensión y aquellos que se pueden beneficiar (de manera temprana) de intervenciones más intensivas. Para esto, los reportes del INDI ofrecen dos niveles de riesgo en función de la comparación del resultado del niño en cada dimensión contra el baremo nacional de 2017. El *riesgo elevado* comprende a los niños ubicados entre el percentil 1 y 5 y el *riesgo moderado* a los ubicados entre el percentil 6 y 20 (Vásquez *et al.*, 2018). Por otro lado, el INDI permite identificar riesgos múltiples en el desarrollo, pudiendo convertirse la acumulación de riesgos en dos o más áreas en otra vía para organizar la priorización de la atención.

El hecho de poder contar con instrumentos nacionales permite la posibilidad de modificarlos y mejorarlos en el transcurso del tiempo, en base a la evidencia del desempeño de su población. Es decir, permite que puedan ser gestionados desde todo punto de vista (económico, académico, formativo), así como adaptados a las necesidades del sistema (adaptación y validación del INDI para el nivel de tres años). Estas posibilidades favorecen al sistema educativo mediante el acceso a una mirada internivel acerca de las respuestas a las instrucciones o intervenciones en las trayectorias educativas de los niños.

A nivel de los profesionales de la educación, el modelo RAI demanda procesos de especialización continua en relación con la evaluación, el monitoreo y la intervención, para el perfeccionamiento y la creatividad en el diseño multinivel de

respuesta graduada. Dado que la RAI se basa en la implementación de intervenciones de intensidad creciente, basadas en evidencia y diseñadas para prevenir o atender a posibles dificultades (Fletcher&Vaughn, 2011), resulta clave que el progreso pueda ser medible en base a indicadores específicos y a sabiendas de que determinadas prácticas instruccionales se asocian con progresos en determinadas áreas más que en otras (Greenwood *et al.*, 2011). En este sentido, se hace necesario incorporar líneas de investigación en torno a programas de intervención basados en evidencia y a cómo articularlos con las prácticas educativas propias del sistema, desde la didáctica del aula y la idiosincrasia del rol docente. Para este cometido, resultará vital el trabajo de los actores del sistema educativo en la búsqueda de recursos para mejorar la diferenciación e intensidad de la atención a la diversidad (estrategias de agrupamiento flexible, evaluación del progreso, establecimiento de metas) lo que implica un compromiso a nivel del sistema todo, desde la formación docente y desde la articulación con la academia para evaluar la eficacia y la eficiencia de estas intervenciones y para la generación de conocimiento a partir de las prácticas propias del sistema.

Por último, a nivel del sistema y de las políticas educativas se presentan grandes desafíos de coordinación. A nivel internacional, al momento de comenzar a implementar un programa de RAI se han reportado algunas dificultades como: (a) insuficiente personal entrenado, (b) falta de recursos para implementar una

infraestructura de RAI, (c) falta de estrategias de intervención para los niveles 2 y 3, (d) falta de conocimiento acerca de cómo crear un modelo RAI y (e) falta de programas basados en evidencia para el nivel 1, entre otras (falta de soporte administrativo, ausencia de medidas para el monitoreo de progreso y dificultad en establecer trabajo colaborativo en las instituciones) (Greenwood *et al.*, 2011). En este sentido, resulta relevante la posibilidad de destinar recursos y optimizar la adjudicación de los recursos ya existentes (por ejemplo, maestras de apoyo) en base a los resultados de la evaluación universal con el INDI. La presencia del INDI en educación inicial puede permitir una asignación de recursos racional, favorecer la articulación con actores de otros sistemas para los distintos niveles de intervención (por ejemplo, con el MSP para evaluaciones pormenorizadas de niños en riesgo elevado) o impulsar el conocimiento en aspectos de evaluación, áreas del desarrollo y habilidades de PPE, a nivel de la formación de grado y posgrado de los docentes, entre otros.

Para el éxito de un modelo RAI en la educación inicial se necesita, por tanto, una mirada multidimensional del desarrollo infantil, intervenciones tempranas que permitan desplegar todo el potencial en los niños, apoyo personalizado o en pequeños grupos en ambientes naturales por los que los niños transitan, la contribución y aporte de las familias y disponer de evaluaciones multidimensionales

y de calidad que permitan identificar las fortalezas y necesidades del niño, según su momento de desarrollo (Coleman *et al.*, 2009).

6. Reflexiones finales

En este capítulo hemos argumentado a favor de la posibilidad de integrar los modelos de RAI para la promoción de la PPE en Uruguay. El modelo RAI brinda un marco conceptual para aproximarnos a respuestas a las necesidades educativas de *todos* los niños, superando un enfoque diagnóstico-categorial de los niños con dificultad de aprendizaje o trastorno del desarrollo. A nivel del aula, este modelo permite incorporar al trabajo docente estrategias educativas que, en otros casos, se utilizarían únicamente para quienes presentan una dificultad diagnosticada, pero de la que todos pueden beneficiarse. Por último, permite disponer de datos sensibles a la realidad del sistema educativo en el que se implementa, lo que resulta en insumos relevantes para la toma de decisiones ajustadas a las necesidades y contribuye en la asignación de recursos de manera eficiente.

Este modelo, basado en un continuo evaluación-monitoreo-intervención, brinda información en base a evidencia para atender a las necesidades educativas de todos los niños, de manera temprana y oportuna. Si bien con la universalización de la aplicación del INDI Uruguay se ha propuesto dar los primeros pasos hacia la

intervención oportuna en educación inicial, entendemos que aún queda mucho camino por recorrer. En tal sentido, estamos convencidos de que la adopción de un modelo basado conceptualmente en la RAI facilitará la organización de los esfuerzos para la promoción de la PPE. Esto, a su vez, permitirá resolver de forma más eficiente algunas de las principales dificultades que se encuentran en la atención de los niños en riesgo educativo en Uruguay. Este esfuerzo requiere un trabajo conjunto, codo a codo, entre los actores públicos involucrados en atender a la población de referencia. Nos alienta estar participando actualmente en el intercambio y la producción conjunta entre academia, el sector de la salud y el de la educación, siendo hoy un hecho más cercano a la realidad que al deseo.

Referencias

- Argos González, J., Ezquerro Muñoz, M., & Castro Zubizarreta, A. (2011). Metáforas de la transición: la relación entre la escuela infantil y la escuela primaria y la perspectiva de futuros docentes de educación infantil. *Educación XX1*, 14(1), 135-156.
- Arrivillaga, C., Cuevasanta, D., Liz, M., Moreira, K., Schiappacasse, P., & Vásquez Echeverría, A. (2016). Preparación para la escolarización: una

- revisión sistemática de estudios longitudinales. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8(1), 1-12. doi: 10.5872/psiencia/8.1.31
- Bart, O., Hajami, D., & Bar - Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarden. *Infant and ChildDevelopment*, 16(6), 597-615.
- Bedregal, P., & Pardo, M. (2004). Desarrollo Infantil Temprano y Derechos del Niño. [documento de trabajo]. Santiago: UNICEF. Recuperado de: <http://unicef.cl/web/serie-de-reflexiones-infancia-y-adolescencia> (1).
- Buysse, V., & Peisner-Feinberg, E. (2010). Recognition & response: Response to intervention for preK. *Young Exceptional Children*, 13(4), 2-13.
- Carlton, M. P., & Winsler, A. (1999). School readiness: The need for a paradigm shift. *SchoolPsychologyReview*, 28(3), 338-352.
- Castro, A., Ezquerro, P., & Argos, J. (2012). La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 70(253), 537-552.

- Coleman, M. R., Roth, F. P., & West, T. (2009). Roadmap to pre-k RTI: Applying response to intervention in preschool settings. *National Center for Learning Disabilities, 1*, 2-24.
- Demarchi, Marta (comp.) (2010). *Maestra militante de la vida: Enriqueta Compte y Riqué*. Montevideo: CODICEN. ISBN: 978-9974-688-10-0.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology, 43*(6), 1428-1446.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary School Journal, 98*(4), 351-364.
- Flanagan, D. P., Ortiz, S. O., Alfonso, V. C., & Dynda, A. M. (2006). Integration of response to intervention and norm - referenced tests in learning disability identification: Learning from the Tower of Babel. *Psychology in the Schools, 43*(7), 807-825.
- Fletcher, J. M., & Vaughn, S. (2009). Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. *Child development perspectives, 3*(1), 30-37.

- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it?. *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99.
- Greenwood, C. R., Bradfield, T., Kaminski, R., Linas, M., Carta, J. J., & Nylander, D. (2011). The response to intervention (RTI) approach in early childhood. *Focus on Exceptional Children*, 43(9), 1-22.
- Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B., & Calkins, J. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 431-454.
- Henry, K. L., Knight, K. E., & Thornberry, T. P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(2), 156-166.
- INEEd (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*, INEEd, Montevideo.
- Janus, M., & Duku, E. (2007). The school entry gap: Socioeconomic, family, and health factors associated with children's school readiness to learn. *Early Education and Development*, 18(3), 375-403.
- Janus, M., & Offord, D. R. (2007). Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school

- readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 39(1), 1-22.
- Jimerson, S. R., Burns, M. K., & VanDerHeyden, A. M. (2007). *Handbook of response to intervention*. New York: Springer.
- Kagan, S. L. (1990). Readiness 2000: Rethinking rhetoric and responsibility. *The Phi Delta Kappan*, 72(4), 272-279.
- Kagan, S. L., Moore, E., & Bredekamp, S. (eds.). (1995). *Reconsidering Children's Early Development and Learning Toward Common Views and Vocabulary: Goal 1 Technical Planning Group*. National Education Goals Panel. Washington: DIANE Publishing.
- Kavale, K. A., & Flanagan, D. P. (2007). Ability-Achievement Discrepancy, Response to Intervention, and Assessment of Cognitive Abilities/Processes in Specific Learning Disability Identification: Toward a Contemporary Operational Definition. In *Handbook of Response to Intervention* (pp. 130-147). Springer, Boston, MA.
- Lanzaro, J. L. (2004). *La reforma educativa en Uruguay (1995-2000): virtudes y problemas de una iniciativa heterodoxa* (Vol. 91). Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas.

- Lara-Cinisomo, S., Fuligni, A. S., Ritchie, S., Howes, C., & Karoly, L. (2008). Getting ready for school: An examination of early childhood educators' belief systems. *Early Childhood Education Journal*, 35(4), 343-349.
- OIE, CEPAL, SEGIB (2010). *2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Documento final. Madrid: Gráficas Ceyde.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Archambault, I., & Janosz, M. (2010). School readiness and later achievement: a French Canadian replication and extension. *Developmental Psychology*, 46(5), 984-994.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid. Morata.
- Poder Ejecutivo (2008). Ley General de Educación (Nº 18.437). Recuperada de:
<https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp2113143.htm>
- Portilla, X. A., Ballard, P. J., Adler, N. E., Boyce, W. T., & Obradović, J. (2014). An integrative view of school functioning: Transactions between self - regulation, school engagement, and teacher-child relationship quality. *Child Development*, 85(5), 1915-1931.

- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada de conjunto. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S., & Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement: replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental Psychology, 46*(5), 995-1007.
- Saeki, E., Jimerson, S. R., Earhart, J., Hart, S. R., Renshaw, T., Singh, R. D., & Stewart, K. (2011). Response to intervention (RTI) in the social, emotional, and behavioral domains: Current challenges and emerging possibilities. *Contemporary School Psychology: Formerly «The California School Psychologist»*, 15(1), 43-52.
- UNICEF (2012a). *Proteger las trayectorias escolares. Reflexión sobre la utilización de la repetición de grado*. Montevideo: UNICEF.
- UNICEF (2012b). *School readiness: A conceptual framework*. New York, NY: UNICEF.
- Vásquez Echeverría, A. & Moreira, K. (2016). Preparación para la escolarización: Dimensiones y Medición. En E. Huiare, A. Elgier & G. Clerici (eds). *Pensar la niñez. Psicología del desarrollo desde una perspectiva americana* (pp. 155-174). Lima: Grijley.
- Vásquez, A., Liz, M., Tomás, C., Andrade, V., Urrutikoetxea, A. & Moreira, K. (2016). El Inventario de Desarrollo Infantil para la evaluación de competencias en educación

inicial: análisis preliminares de la dimensión cognitiva. En *Actas del 9^{no} Foro de Lenguas (ANEP)* (pp. 23-35). Montevideo: IMPO.

Vásquez Echeverría, A., Moreira K., Liz M., Mandl A. I., Tomas C., Oliveri, A., & Schiappacasse P. (2018). *Guía para la interpretación de los reportes automáticos del INDI* [archivo pdf].

Vásquez Echeverría, A. (2018). Evaluación sistemática del desarrollo psicológico antes del ingreso a la escuela primaria. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, Suplemento (agosto)*, 28-29.

[1] Se utilizará el término «niño» en masculino singular o «niños» en masculino plural, según corresponda, cuando nos refiramos a la población infantil, englobando a ambos géneros y sólo a efectos de simplificar la lectura. Cuando sea necesaria la discriminación entre géneros se utilizará «niño/s» o «niña/s», según corresponda.

[2] Dada la prevalencia de género femenino en la profesión en Uruguay, se utilizará el término «maestra» en femenino singular o «maestras» en femenino plural, según corresponda, para referirnos a los docentes (tanto de inicial como de primaria), englobando a ambos géneros y sólo a efectos de simplificar la lectura.

Los desafíos de investigar las prácticas pedagógicas desde una perspectiva cualitativa

Lilián Bentancur Espiñeira

Introducción

He centrado esta contribución en los desafíos que supone la investigación de las prácticas pedagógicas, no para dejar la impresión de que es imposible la tarea. Por el contrario, pretendo hacer una recopilación de algunos de los aprendizajes y reflexiones que he ido haciendo en mi trayecto como investigadora y tutora acerca de las diversas dimensiones que atraviesan la tarea de conocer esa porción del fenómeno educativo definido como «prácticas pedagógicas» desde una óptica particular, la de la investigación cualitativa.

Considero necesario precisar la expresión *prácticas pedagógicas* para poder avanzar luego en la exposición de los citados desafíos que, con fines analíticos, divido en contextuales, epistemológico-teórico-metodológicos y éticos. Entiendo la *práctica pedagógica* como sinónimo de *práctica de enseñanza*; en palabras de Gimeno Sacristán (1995: 29) es«la

práctica por antonomasia, configurada por profesores y alumnos básicamente y circunscrita a las instituciones escolares... Es lo que comúnmente llamamos enseñanza como proceso en el que se comunican y se hacen realidad las propuestas curriculares, condicionadas por el marco institucional organizativo inmediato y por las influencias de los subsistemas anteriores». Lo que el autor llama «subsistemas anteriores» son el ámbito de la actividad político-administrativa (responsable de la determinación del currículum prescrito), el subsistema de participación y control, el de producción de medios (materiales didácticos), los ámbitos de creación culturales y científicos, y el subsistema técnico-pedagógico (formadores, especialistas, investigadores en educación).

Esta forma de concebir las prácticas pedagógicas o de enseñanza —usaremos los términos como sinónimos— y su inscripción en un sistema más amplio o *cruce de prácticas* habilitan a pensar en la complejidad que puede significar la tarea de investigarlas. Es por ese motivo que, tal como he anunciado, abordo el tema estableciendo tres tipos de desafíos, lo que no significa que sean los únicos, y que defino a continuación.

1. Los desafíos contextuales: a la tradicional investigación *sobre* educación se le suman nuevos escenarios para investigar *en* educación. La contribución a un campo en vías de constitución.
2. Los desafíos epistemológicos, teóricos y metodológicos que surgen cuando se intenta producir nuevos conocimientos en educación.
3. Los desafíos éticos:

- a. El respeto por el hacer y el decir del otro.
- b. La difusión de los resultados:
 - i. a los participantes en la investigación;
 - ii. recuperar los resultados en la práctica pedagógica de los propios investigadores;
 - iii. la difusión de los resultados (publicar o perecer).

Los desafíos contextuales que surgen al investigar las prácticas pedagógicas. Los nuevos escenarios, los nuevos actores

Comienzo haciendo referencia a TentiFanfani, citado a su vez por Wainerman (2014: 17), que en 1988 afirmaba: «no existe en nuestro país [Argentina] un mercado unificado de producción y circulación de saberes científicos acerca de la educación», es decir, estamos en presencia de un campo en vías de constitución. La noción de «campo» empleada en términos de Pierre Bourdieu (1976) hace referencia a un espacio constituido por agentes e instituciones especializados en la producción, reproducción, difusión y consagración de una serie de productos científicos.

La afirmación de la inexistencia de ese campo supone para TentiFanfani:

- 1) La inexistencia de reglas de juego que regulen la competencia de los agentes productores de conocimiento.
- 2) La inexistencia de un alto grado

de saberes acumulados, de metodologías y técnicas, cuyo conocimiento es requisito para ingresar al campo. 3) La baja autonomía relativa de los agentes para definir sus objetivos, estrategias, técnicas y criterios de evaluación, quedando su determinación en manos de los agentes y demandantes de servicios, llámese el Estado u otras agencias privadas, nacionales o internacionales.

Esta cita describe un estado de situación que entiendo aplicable a nuestro país. Este estado de cosas, a mi juicio, obedece, entre otras, a razones que tienen que ver, por un lado, con los intereses de las diversas disciplinas por el hecho educativo y, por otro, con el auge de los programas de posgrado en educación y la entrada en escena de nuevos actores que promueven la investigación educativa desde otros lugares y con otras finalidades. Paso a explicar estos tres fenómenos.

Por una parte, sin negar los aportes de disciplinas que, como la sociología, la psicología, la antropología o la lingüística, se han ocupado de lo que acontece en el campo educativo, reivindicamos el aporte que las ciencias de la educación tienen para hacer. Así distinguimos, en primer lugar, la tarea que hace la llamada investigación «sobre» educación de la investigación «en» educación, desarrollada por los propios educadores. Sin duda, esta última modalidad ha tenido un desarrollo interesante en los últimos 20 años, con una fuerte concentración en el estudio de las prácticas pedagógicas en la extensión más amplia del concepto (prácticas de enseñanza y de gestión), aunque ese desarrollo tenga algunas

falencias especialmente en lo que refiere a coherencia y rigurosidad epistemológica, teórica, metodológica y temática.

Por otra parte, las investigaciones desarrolladas en las maestrías de la Universidad de la República y universidades privadas, cuyos autores-responsables son en su mayoría docentes de los distintos niveles del sistema educativo, significaron un primer aporte a la consolidación de este campo, aunque de una manera algo errática, en muchos casos, sin la creación de verdaderas líneas de investigación y sin que se haya podido aún valorar la magnitud y la calidad de la creación de conocimiento científico en educación.

A este aporte se suman las investigaciones realizadas por colectivos docentes en otros marcos institucionales, tales como la revista *Quehacer Educativo*. Mediante sus equipos de investigación en enseñanza de la Matemática, de las Ciencias Naturales, el grupo de reflexión sobre las Prácticas de Enseñanza y el de Educación Rural, a partir de diversos formatos organizativos y de formación han venido produciendo sistemáticamente conocimiento sobre cada una de esas áreas temáticas.

Finalmente, en los últimos años se han generado nuevos escenarios y han surgido nuevos actores. Ha surgido una nueva modalidad de investigación educativa, promovida por agentes tales como la Agencia de Nacional de Investigación e Innovación (ANII). Por medio del Fondo Sectorial de Educación, diversas instituciones (Consejo de Formación en Educación, Plan Ceibal) asociadas a la ANII, dan financiamiento a proyectos de investigación que «aporten datos originales con respecto a los conocimientos ya existentes», enmarcados en líneas que determinan como prioritarias.

La presencia de estos nuevos actores supone una apuesta fuerte a que los docentes, que no están formados específicamente para ello, comiencen a hacer investigación educativa. Este proceso se ha ido desarrollando bajo diversas modalidades: cursos de investigación previos a la presentación de proyectos, formación durante la formulación de estos. Dado el escaso tiempo transcurrido desde su implementación, no estamos en condiciones de evaluar sus efectos, aunque eventos como el que generó la producción de este libro dan muestras de que se constituirán en aportes relevantes, en cuanto, entre otras cosas, promueven la reflexión colectiva y el debate.

Más allá de que, como afirmé al comienzo, el campo de la investigación educativa aún no ha logrado consolidarse, no puede negarse que la educación está siendo objeto de estudio desde nuevos lugares y por nuevos actores. Los docentes se encuentran en nuevos escenarios, realizando nuevas tareas, con exigencias diferentes.

Emergen también nuevos objetos de estudio, fenómenos tales como la repetición, que hasta no hace muchos años se encontraban «naturalizados» hoy en día no sólo son cuestionados, analizados desde nuevos marcos teóricos, sino que son también foco de atención de quienes investigan en educación. Estas nuevas preocupaciones no deberían hacernos olvidar que, tal como afirma Sverdlick (2012: 19):

Una investigación puede buscar la realización de un diagnóstico, estudiar un tema o problemática específica de interés o valorar la incidencia de alguna política particular. Pero cualquiera sea la opción, la particularidad

de la investigación es que produce conocimiento sistematizado y valioso, o como bien señala Gary Anderson con referencia a la investigación acción [...] la distinción entre una reflexión profesional y la investigación se encuentra en el grado de intencionalidad y sistematización de la reflexión.

La emergencia de nuevos actores, nuevas instituciones y nuevos focos da cuenta de un panorama complejo que, sin duda, aporta y mucho a la constitución del campo de conocimientos en educación. Esta buena noticia actualiza, a su vez, viejas preocupaciones que no deberían ser olvidadas. Me refiero a las que abordaré en el siguiente apartado.

Los desafíos epistemológicos, teóricos y metodológicos para la creación de nuevos conocimientos en educación

Sin duda, son tres los retos a los que se enfrentan quienes intentan hacer investigación educativa, especialmente desde una perspectiva cualitativa, y tienen que ver con la elección del paradigma de investigación, las teorías que la sustentarán: las teorías generales y las teorías específicas o sustantivas y la metodología que permitirá llevarla a cabo. Los tres niveles (paradigma, teoría general y sustantiva y nivel metodológico) no sólo deberían ser visibles o explícitos, sino también coherentes entre sí para asegurar la calidad del conocimiento producido.

En el nivel del paradigma el investigador asume ciertos principios **ontológicos**—¿qué es la realidad y qué se puede conocer de ella?—, **epistemológicos**—el vínculo entre el sujeto que conoce y lo conocido, ¿es posible establecer una distancia entre ellos?, ¿el investigador es parte de lo que conoce o son dos objetos diferentes y distantes?— y **axiológicos**—¿qué papel juegan los valores y principios del investigador en lo que investiga?—.

En muchos casos el paradigma se asume sin que sea explicitado, pero puede hacerse evidente a través de la selección de las teorías y la metodología. Sin embargo, en otros casos existe una inconsistencia evidente que puede afectar la calidad de la investigación. He ahí el primer aspecto que hay cuidar.

El campo de la investigación en educación no es ajeno a los debates epistemológicos que se da en el marco de las ciencias sociales: la discusión acerca de la pertinencia de los enfoques positivistas, fenomenológico-hermenéuticos o mixtos parece no estar totalmente saldada. Esta cuestión no sería problemática *per se* si se fundamentaran debidamente las opciones, insisto, especialmente en aquellos casos en los que se opta por perspectivas fenomenológico-hermenéuticas. Estas perspectivas requieren, a mi juicio, una detenida justificación para no caer en el «todo vale» tan peligroso y que tanto daño ha hecho al campo de la investigación en educación. Pero muchas veces no es esto lo que pasa, lamentablemente. Me parecen oportunas a este respecto las reflexiones de De Miguel (2015: 273):

a pesar de esta tendencia hacia una epistemología plural, con frecuencia observamos que se habla, se opina, se indaga sobre los hechos y fenómenos educativos sin especificar previamente el marco epistemológico que se considera pertinente para que nuestra investigación posibilite la obtención de conocimientos científicos. Se actúa sin tener en cuenta que para identificar y establecer conocimientos científicos en el campo de la educación es necesario superar el plano apriorístico y empírico —basado en la especulación teórica, la observación asistemática y la experiencia no reglada— y avanzar en la reflexión sobre los fenómenos pedagógicos tratando de identificar sus regularidades — frecuencia, estructura, relación...relación...— y las leyes por las que se rigen.

Es este un verdadero desafío que debería ser tenido en cuenta, en primer lugar, por quienes se embarcan en la tarea de investigar las prácticas pedagógicas. Afirma De Miguel en el texto citado (p. 275):

La mayoría de las investigaciones realizadas se limitan a señalar que utilizan un enfoque o paradigma metodológico cuantitativo, cualitativo o mixto basándose en que se utilizan una técnicas concretas para la recogida de información y con esta simple constatación eluden la

necesaria discusión previa de carácter epistemológico sobre la naturaleza del objeto a investigar y el método que procede utilizar en cada caso.

Desde mi experiencia puedo afirmar que la situación es más confusa aun. Es frecuente encontrar que quienes se inician en esta tarea optan *a priori* por instrumentos propios de los enfoques fenomenológico-hermenéuticos, tales como la entrevista en profundidad, al tiempo que desconfían del valor que pueda tener conocer la opinión de lo que consideran poca cantidad de sujetos, sin representatividad, sin valor de generalización, según afirman. Pretenden acceder al conocimiento mediante el relevamiento de las construcciones discursivas de los sujetos de investigación, pero desconfían explícitamente de su valor.

Desconocen también el peso que puede tener su ideología y el proceso interpretativo que hace el investigador en todo el proceso de planificación y ejecución del estudio, asumiendo *a priori* que es necesaria la «objetividad». Recurren así a criterios propios de las perspectivas positivistas sin establecer los recaudos que tomarán para asegurar el pretendido distanciamiento del objeto de estudio, al tiempo que en la etapa de análisis, por ejemplo, recurren a sus propias interpretaciones sin hacer mención a la incidencia que puedan tener en la obtención del conocimiento ni a cómo estas inciden en la validez del estudio.

No es necesario profundizar en el hecho de que estas inconsistencias en la asunción epistemológica del investigador arrastran otras, tal como hemos dicho, de tipo teórico y metodológico, lo que constituye otro reto que no se puede desconocer.

En cuanto a la o las teorías que sustentan una investigación, no puede desconocerse que no sólo deben derivarse de manera casi natural de las opciones epistemológicas, sino que son el hilo conductor que une sus objetivos, la construcción de los instrumentos de recolección de la evidencia empírica y de análisis de esta. Esta exigencia de centralidad no siempre es respetada, por lo que es posible encontrar desviaciones de diverso tipo. Es posible encontrar proyectos o investigaciones ya realizadas, en las que existe una confusión entre, por ejemplo, los antecedentes consultados y el marco teórico, o con apartados de marco teórico en los que se incluye información de índole contextual, o con mezcla de teorías opuestas sin advertir al lector de tal situación, lo que hace pensar que su autor tampoco lo identificó.

Estas incongruencias, desconocidas por los investigadores la mayoría de las veces, alteran la legitimidad del trabajo y contribuyen a la «indigencia teórica» del campo, tantas veces esgrimida para desacreditarlo, muchas veces con razón.

Algunos autores proponen, como modo de superar estos posibles problemas, la creación de lo que llaman un **marco teórico referencial**, propio de cada investigación y que incluye los antecedentes, las teorías, los conceptos que se construyen para la investigación y el diseño teórico-metodológico, que incluye el problema, el objeto de estudio, los objetivos, las hipótesis o preguntas, la metodología, población y muestra, técnicas de recolección y análisis del material empírico. La adopción de estos criterios podría quizá matizar en algo las inconsistencias señaladas.

De los aspectos referidos, la delimitación del objeto de estudio es uno de los puntos clave en la formulación del diseño teórico-metodológico. A modo de ejemplo, una mirada a las diversas posibilidades de investigación sobre el fenómeno de la repetición, que es el eje de esta publicación, permite advertir, sin duda, que aparecen enfoques y concepciones teóricas muy disímiles. Según Román (2013: 37),

Los numerosos y diversos estudios que dan cuenta de factores que inciden en el desempeño y trayectoria escolar y que analizan especialmente sus efectos e impactos sobre los principales indicadores de fracaso escolar diferentes que buscan identificar y comprender el origen y dinámica que genera y posibilita bajos aprendizajes, reprobación de grados, ausencias reiteradas, desmotivación por avanzar y aprender, todos signos evidentes de un proceso de fracaso escolar, cuyo último eslabón es el abandono y la desvinculación definitiva de la escuela (deserción) y el sistema, se caracterizan por dos orientaciones teóricas. Mientras una visualiza los factores y causas fuera del sistema escolar, la otra considera que estos fenómenos se deben a factores inherentes a la escuela.

Los partidarios de la primera teoría consideran que las causas del fracaso escolar son consecuencia de una estructura social, económica y política que dificulta o pone límites a una asistencia regular y un buen desempeño

en la escuela. Quienes se pronuncian por causas intraescolares del fracaso escolar se remiten básicamente a condiciones, situaciones y dinámicas que al interior del sistema tornan compleja y conflictiva la permanencia de los estudiantes en la escuela y el liceo... Se habla así de un fracaso escolar construido preferentemente desde la escuela.

Traigo esta extensa cita para mostrar cómo un mismo fenómeno, en este caso la deserción y el abandono, puede ser estudiado desde diversas perspectivas teóricas y cómo cada una de ellas trae implícitas otras decisiones en el proceso de investigación. Para el caso que nos convoca cabría suponer que la opción por hacer visibles y analizar las prácticas pedagógicas alternativas a la repetición se sustenta en la concepción de que, más allá de la multidimensionalidad del fenómeno, existe una relación indisoluble entre aquellas y esta.

A partir de allí será necesario definir con claridad el objeto de estudio para definir también a qué campo teórico contribuirá el trabajo. ¿A la didáctica de la alfabetización inicial, por ejemplo? ¿Qué se va a estudiar?: ¿la repetición?, ¿las prácticas alternativas a la repetición?, ¿las prácticas que la previenen?, ¿las estrategias empleadas?, ¿los resultados obtenidos en los aprendizajes?

Sin duda, cada una de estas opciones traerá aparejadas otras decisiones clave en el proceso de diseño de la investigación, que a partir de una opción metodológica pasan por formular los objetivos y diseñar los instrumentos. La formulación de los objetivos está condicionada por la metodología seleccionada y por el alcance que se pretende que tenga

el estudio; así, el diseño, aunque flexible, necesitará de una costura en la que las puntadas sean imperceptibles pero contribuyan a la calidad del diseño global. La diferencia entre una prenda elaborada a medida por un especialista y otra fabricada en serie para que sirva a variedad de usuarios.

Los desafíos éticos al estudiar las prácticas pedagógicas

En este apartado mencionaremos, en primer lugar, el principal reto de los estudios fenomenológicos: «se trata de comprender los fenómenos a partir del sentido que adquieren las cosas para los individuos en el marco de su “proyecto de mundo”», afirman Pourtois y Desmet (1992: 28). Se trata de respetar sus puntos de vista, de traer su voz, evitando que los intentos de categorización no desconozcan las singularidades. Aun cuando esos puntos de vista contradigan los nuestros y las expectativas que tenemos sobre lo que dirán «los otros».

En el caso de educadores que investigan las prácticas de colegas, este aspecto requiere especiales recaudos. Entre otras decisiones que no son inocentes: ¿qué perspectiva adoptaremos para describir lo observado?, ¿la de los propios actores?, ¿o haremos una descripción pretendidamente objetiva? Si optamos por este camino, ¿cómo vamos a asegurar nuestras intenciones? ¿Hemos hecho explícitos nuestros propios supuestos sobre el tema? ¿Dónde y cómo están incidiendo esos supuestos en el proceso? Como vemos,

estas cuestiones no hacen sino recuperar algunos de los argumentos que señalamos en el apartado anterior.

Otro desafío ético se encuentra en la etapa de difusión de los resultados. En esta instancia surgen al menos cuatro interlocutores posibles, y a cada uno de ellos le serán comunicados esos resultados de forma distinta, sin alterar lo sustancial. En esa instancia surgen las siguientes cuestiones: ¿estamos comunicando lo mismo?, ¿el no reportar todo a todos significa que estamos «ocultando» resultados?

Así, nos vemos enfrentados a los siguientes dilemas:

En primer lugar, ¿qué y cómo comunicaremos a los participantes de la investigación nuestras conclusiones? ¿Qué sí y qué no? ¿Por qué optamos por decir unas cosas y no otras? ¿Los estamos subestimando? ¿Consideramos que no lo entenderán?

En segundo lugar, el investigador como interlocutor de su propia investigación. Sería interesante que en algún momento del proceso apareciera uno o todos los siguientes cuestionamientos: ¿cómo impactan en nuestras propias prácticas los resultados de nuestra investigación? ¿Estamos hablando de los otros o de nosotros mismos?

En tercer lugar, aparece la cuestión de cómo elaboramos el reporte final para comunicar nuestros hallazgos a quienes nos evalúan, en el caso de un trabajo de pasaje de grado, o financian, en el caso de un proyecto concursable.

No abordamos aquí otro punto que quizá resultaría de interés: ¿en función de qué parámetros hemos elegido el tema que vamos a investigar? ¿Estamos investigando para conocer y, en función de ello, mejorar la práctica, o es simplemente para encuadrar en las

líneas prioritarias definidas por el financiador? Entraríamos aquí en otras cuestiones más complejas, que superan el alcance de este trabajo, en cuanto suponen también que se crean muchas veces «objetos de estudio» *ad hoc* que poco tienen que ver con los intereses legítimos de los investigadores.

Por último, un punto que aparece cada vez con más fuerza en el campo de la investigación educativa es la necesidad de difusión de los resultados. Esta necesidad no debe confundirse con la presión por publicar en revistas extranjeras con conocido impacto. Esta presión hace que muchas veces se agreguen instrumentos de recogida de datos (miniencuestas) o se opte por metodologías mixtas que permitan publicar en revistas caracterizadas por difundir estudios con enfoques experimentales, por ejemplo.

Una vez más traigo la voz de De Miguel (p. 283): «Esta acomodación a las reglas del mercado —recabar fondos/publicar/acreditar— no sólo pone de relieve la finalidad primordial que motiva al investigador, sino que desvela igualmente una acusada carencia del compromiso ético que debe regir toda actividad científica». Esta cuestión no es menor y debería ser considerada cada vez más, en tanto el ingreso de la investigación educativa al «mercado» de la investigación con más prestigio —el de las ciencias duras— y a los ámbitos de financiación de proyectos y de acreditación de investigadores puede contaminar con prácticas que poco tienen que ver con su objetivo último: mejorar la práctica tal como se hace efectivamente.

A modo de cierre, y tal como advertía al comienzo, esta contribución no tiene la intención de mostrar la investigación educativa como un camino de obstáculos imposibles de superar.

Por el contrario, me ha animado el interés de compartir con colegas algo de lo que he aprendido cuando mi tarea fue investigar el quehacer de los docentes en sus aulas para contribuir a que esa indagación sea de calidad.

Referencias

- Miguel Díaz, M. (2015). Ideología y pedagogía empírica: cuestiones para un debate. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2).
- Sacristán, J. G. (1995). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- Pourtois, J. P., & Desmet, H. (1992). *Epistemología e instrumentación en ciencias humanas*. Barcelona: Herder.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada de conjunto. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 11, núm. 2, 2013, pp. 33-59.
- Sverdlick, I. (2012) en Anderson, G. L., Augustowsky, G., Kathryn Herr, G., Rivas Flores, I., Suárez, D., & Sverdlick, I. (2012). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Wainerman, C., & Di Virgilio, M. M. (2010). *El que hacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial.

III. MIRADAS QUE INTERPELAN LA *REPETICIÓN ESCOLAR*

Repetir: el aprendizaje como prerrogativa

Evangelina Méndez Sauane

Presentación:

«La educación se subordina a la imagen de un ideal propuesto al comienzo por el pedagogo, el cual se prohíbe al mismo tiempo cualquier crítica de este ideal, es decir, del deseo que sirve de base a su elección pedagógica, y se pide al niño que ilustre la legitimidad de una doctrina».

Rousseau, en Lacan, 1961

Mirar la repetición escolar implica concebirla como un fenómeno complejo, que admite diversas posturas. Desde esta premisa intentaremos desarrollar algunas ideas que coloquen la mirada en la repetición en relación con el aprendizaje y con la concepción de aprendizaje que podría subyacer a esta.

Encuadre del aprendizaje en la institución educativa: un tiempo, un espacio y un cuerpo.

La institución educativa formal es atravesada por diversos componentes estructurantes de las prácticas pedagógicas, como es el tiempo; un tiempo; espacio; un espacio y el cuerpo; un cuerpo (Foucault, 1976). Decimos que estos componentes — tiempo, espacio, cuerpo— estructuran las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes en la medida en que, tal como se puede desprender de los discursos institucionales, hay una concepción de tiempo en la que se hacen tareas y se aprenden determinados conocimientos en un tiempo bien definido. Asimismo, el espacio estructura esa práctica como sostén o resguardo de lo que allí acontece, sean interacciones, saberes, enseñanzas y aprendizajes. El tiempo y el espacio atraviesan un cuerpo, el cuerpo del alumno y el cuerpo del docente. En términos de Larrosa (2018) podríamos hablar de estudiante y de profesor. El estudiante como una «situación existencial y pedagógica» (p. 32), en tanto que el profesor, el oficio del profesor, guarda relación con el amor, «con el amor a la infancia» (p. 37). Este amor que debe habitar en todas las relaciones pedagógicas es enunciado en *El banquete* de Platón, diálogo en el que Sócrates plantea que su saber refiere al amor, y es retomado por Jacques Lacan (1961) en el Seminario VIII, donde plantea: «¿cuál es el tema de *El banquete*? [...] referiría a lo bello, donde se trata también, del amor porque ambos están vinculados en el pensamiento platónico» (Lacan, 1961: 39). Y agrega: «[...] qué es ser sabio en el amor. Disculpen el rodeo. Sabemos que el texto pertenece a la época de amor griego y que este amor es, por así decir, *el de la escuela*, quiero decir el de los escolares. (Lacan, 1961,p. 113). [...] La

cuestión es saber si lo que tiene guarda relación, diría incluso una relación cualquiera, con aquello que al otro, el sujeto del deseo, le falta (Lacan, 1961, p. 45).

Por otro lado, el autor al analizar *El banquete* halla dos funciones que serán referidas en todo el Seminario VIII: el rol del amante (alumno) y el del amado (docente). El amante es el sujeto de deseo, y el amado es aquel de la pareja que únicamente posee algo (lo cual, paradójicamente, no significa que sea del orden de lo que desea el amado).

El objeto amado es el saber, aquello que se debe aprender y frente a esta falta de saber. En relación con estos supuestos es que queremos poner en discusión la repetición, pero lo que plantea Lacan, se podría decir, es aquella posible diferencia entre lo que el alumno desea aprender y lo que muchas veces presentamos como objeto a ser aprendido desde nuestras prácticas de aula. Desde este abordaje la repetición no sería una respuesta al no aprendizaje, sino que la respuesta debería ir asociada a lo que el alumno desea. Es decir, el docente debería poder presentarle al alumno aquello que se debe aprender a partir del deseo del alumno.

Por otro lado, Lacan habla de otro constructo: el amor pedagógico, ese amor del docente por el alumno que hace que el maestro conduzca al alumno hacia la Verdad, el Saber. «Sabemos por experiencia que toda la ética del amor educador, amor pedagógico [...] amor que se presenta como un amor para el Bien [...]» (Lacan, 1961, p. 72).

A partir de lo anterior podríamos hacer alusión a aquellos discursos que justifican la repetición a partir del amor, del bien, para que el alumno vuelva a repetir aquello que no ha

aprendido y pueda continuar aprendiendo, como si el fenómeno del aprendizaje fuera una cuestión lineal en la que debo ir pasando puestos o casilleros para llegar a ese objeto amado, al aprendizaje. Sin embargo, si nos posicionamos desde el lugar del deseo como eje movilizador del aprendizaje, la cuestión del no aprendizaje no se remite a un cronos externo e impuesto, sino a un tiempo personal que permita despertar el deseo, el deseo de aprender.

Tiempo y aprendizaje

El oficio del docente tiene que ver con el amor como lo hemos enunciado anteriormente, a lo que Larrosa (2018) agrega: «Tiene que ver con el modo como nosotros, que habitamos el mundo, recibimos a los nuevos, a los que vienen al mundo por nacimiento» (p. 37). En este sentido, las prácticas pedagógicas guardan relación con esta concepción de lo nuevo, del niño, del estudiante, y, con ello, los tiempos de los niños, de los estudiantes, así como una idea de cómo y cuándo aprenden. De esta manera parecería que el aprendizaje tiene mayor relación con la estadística que con el oficio del profesor, en el sentido de que el conocimiento aprendido se reduce a pequeños cúmulos de «cosas» capturables y cuantificables en relación con un tiempo que, a su vez, también es capturado y estructurado artificialmente. De esta manera se deja de lado el amor, que alude no tanto a un tiempo sino a un oficio de profesor que se vincula con la tarea de amar «en tanto estar en la escuela, hacer en la escuela, hacer escuela, hacer (con su trabajo) que la escuela sea escuela»

(Larrosa, 2018, p. 39). Para que «la escuela sea escuela» es necesario que haya una idea de educación no capitalista en términos de resultados cuantificables, que

se relaciona con el nacimiento, y el nacimiento tiene la forma de la novedad, del acontecimiento, de lo que no se puede reducir a efectos, a proyectos, de lo que interrumpe tanto las relaciones causa-efecto como proyecto-resultado. [...] Por eso, para mí, es perverso, en educación, hablar de proyectos y de resultados (Larrosa, 2018, p. 148).

Pensar en términos de «repite», «no repite» y vincular esta decisión a una serie de aprendizajes medibles y cuantificables es atar el oficio del profesor a estas relaciones causa-efecto. Es decir, tal como fue enunciada en los relatos institucionales, pensar la repetición es pensar en una causa, en este caso «ausencia de saberes» establecidos arbitrariamente y culturalmente validados; en efecto, esto es vincular la noción de repetición como una «segunda oportunidad» para adquirir lo que se esperaba, es decir, la idea de aprendizaje como efecto de la repetición.

La noción de repetición como algo que se hace nuevamente y de la misma manera resulta opuesta a lo novedoso, que implica un «hacer escuela», nos deriva más a la idea de algo que se está haciendo constantemente, que se está renovando. En este sentido, pensar la escuela como espacio de renovación, de reinención de sí misma, implica, en este contexto,

poner en tensión la noción de un tiempo y de un resultado perfecto en contraposición a una forma subjetiva del aprendizaje, que por ser subjetivo ni se captura ni necesariamente se inscribe a un tiempo expuesto por agentes externos. A partir de ello es que proponemos repensar la categoría teórica *cronología del aprendizaje*, propuesta por Terigi (2008 en Terigi 2010), que «remite, como es evidente, al problema del tiempo escolar. Sabemos que la regulación del uso del tiempo resulta un proceso organizador de la actividad escolar en múltiples niveles» (p. 101). De esta forma se establecen los tiempos del aprendizaje en ciclos y en gradualidad en cuanto a la dificultad del abordaje de un contenido. En esta lógica institucional en la que el tiempo se transforma en un tiempo artificialmente capturado y estructurado por el sistema es que se reconfigura el tiempo del sujeto alumno, en la medida en que no se tiene en cuenta el tiempo de su aprendizaje en particular, sino en un tiempo esperado. De esta manera, la dificultad no está en el aprendizaje en sí, sino en la concepción del tiempo que se determina desde lo institucional. El aprendizaje del alumno puede acontecer, pero no siempre se encuentra en relación con ese *cronosistema*. Desde esta mirada la repetición no sería una respuesta al no aprendizaje, sino a la dificultad por aprender de acuerdo a unos ritmos establecidos de forma arbitraria. En esta línea de pensamiento surge la noción de *monocromía del aprendizaje* (Terigi, 2008) que refiere «a que la organización escolar descansa en el supuesto de proponer una secuencia única de aprendizajes» (p. 104). Así, lo subjetivo del tiempo de cada alumno cede paso a un tiempo grupal de clase. Frente a ello, se espera que todos los alumnos de un grupo sostengan un

ritmo de aprendizaje más o menos uniforme. Cuando hay una inadecuación con los tiempos de aprendizaje acontece la repetición:

Quando un sujeto se retrasa demasiado en esa cronología, cuando no logra los aprendizajes previstos al ritmo común del grupo-clase, la respuesta que da el sistema es que repita, es decir, que vuelva al inicio de la cronología prevista para el año lectivo con el objeto de que, cursándola nuevamente, logre los aprendizajes esperados. Lo que se preserva [...] la secuencia monocrónica del aprendizaje; y se preserva por un principio de economía en la organización de las poblaciones para la enseñanza (Terigi, 2008, p. 105).

En esta línea, la problemática que da como respuesta la repetición no es la ausencia de aprendizaje, sino la inadecuación del sujeto alumno a los tiempos establecidos por el sistema. En este sentido, pensar el fenómeno de la repetición inexorablemente nos deriva en la necesidad de tensionar la *monocromía del aprendizaje* y la necesidad de habilitar nuevos tiempos institucionales en los que primen los tiempos individuales y no la economía de los ritmos que tienden a homogeneizar el aprendizaje.

La historia de la escolarización muestra que recorridos planificados como idénticos no han producido aprendizajes equivalentes y que un

único recorrido posible de aprendizaje ha funcionado como condena para aquellos que no aprenden en el ritmo y en las formas en que lo previmos según nuestro saber didáctico (Terigi, 2008, p. 107).

Cuerpo y aprendizaje

«Alumnos y profesores son iguales en tanto sujetos de lenguaje, sujetos de deseo, sujetos de aprendizaje, sujetos vulnerables, sujetos afectables, sujetos pasibles de mutaciones.

Digamos sujetos no como identidad estable, saturada de propiedades acordes a un binarismo de significantes (varón, mujer; padre, madre; trabajador, jefe; docente, alumnos), sino en cuanto cuerpos, sensibilidades, individualidades-inacabadas que se constituyen en un universo racional».

(Duschatzky, 2017, p. 150)

En el territorio educativo tiene lugar una relación pedagógica-didáctica entre sujetos: sujetos que enseñan y sujetos que aprenden. Ello implica reconocer que en los procesos de enseñanza y de aprendizaje no existe un fenómeno lineal en el que uno enseña y otro aprende con efecto espejo, sino que el aprendizaje que acontece en este territorio es singular. Esto complejiza el fenómeno de la repetición como respuesta universal a un no

aprendizaje estipulado externamente, y que se espera que sea una respuesta unívoca a una enseñanza y a un tiempo determinado. Souto (2016) plantea:

en el campo educativo *el sujeto no es innominado, sino que tiene un nombre singular*; que da cuenta del trayecto biográfico de cada uno, de su experiencia social, de la construcción de subjetividad que deviene en sus relaciones con los otros y con el mundo y lo construye como sujeto en la temporalidad. Sujeto con nombre, singularizado, que va contra la enajenación, la individualización y la serialidad (p. 210).

La *monocronía del aprendizaje* se opone a la noción de sujeto y pone en tensión la noción de repetición como respuesta única frente a un no logro de aprendizajes esperados. Concebir al alumno como sujeto implica pensar en un cuerpo singular que es atravesado no sólo por el discurso didáctico del docente sino por la mirada que de él se realiza. Las miradas que del cuerpo del alumno se realiza habilita o no la posibilidad.

A diferencia de quienes argumentan que las prácticas escolares manifiestan la ausencia y el desconocimiento del cuerpo, sostenemos que el trabajo pedagógico con alumnos implica siempre un trabajo con y en el cuerpo —más o menos explícito— y que ese

trabajo es la base y la condición de los demás aprendizajes. (Milstein y Mendes, 1999, p. 17).

Pensar en el escenario educativo implica necesariamente concebir unos cuerpos, el de los alumnos y el de los docentes, en los que se materializa el aprendizaje. Conocer las particularidades de cada uno de esos cuerpos habilita la posibilidad del aprendizaje. «Existimos en nuestros cuerpos, y con ellos constituimos nuestra experiencia vivida» (Milstein y Mendes, 2013); es decir, el aprendizaje como otra experiencia vital del sujeto atraviesa el cuerpo, ese cuerpo que podemos concebir como cuerpo de posibilidad o de imposibilidad frente al aprendizaje, pero en ambos casos es el cuerpo el que ocupa el lugar central y en el que se imprime la noción de aprendizaje que sustenta unas prácticas pedagógicas que conciben la repetición como una herramienta pedagógica válida o no, donde

la riqueza que implica descubrir que en los cuerpos, los sujetos vivimos, sufrimos, disfrutamos y entendemos nuestros cursos de existencia. Para ello, pondremos nuestro foco en lo que denominamos «la escuela en el cuerpo». Con esta expresión queremos ir más allá de los enfoques que abordan lo corporal en la escuela (Mistein y Mendes, 2013, p. 145).

En este sentido, el cuerpo no se remite a la educación física: todo lo que acontece en la escuela, y con ello el aprendizaje, es vivido por el cuerpo de los alumnos. Desde esta premisa podemos poner en tensión los postulados kantianos de separación del sujeto en cuerpo y mente. En la relación pedagógica habita un cuerpo totalizado, indivisible. A partir de ello es que podemos pensar el aprendizaje no sólo desde una mirada biológica —el aprendizaje acontece o no si se dan determinadas condiciones físicas— o desde una perspectiva cognitiva, en la que el problema del aprendizaje se inscribe en el desarrollo cognitivo y madurativo, sino también en lo que concierne al deseo, al deseo de aprender de un cuerpo. Con respecto al deseo, Lacan plantea una faceta muy interesante de cómo se origina, o un cierto origen del deseo. El deseo de un sujeto se halla, para el autor, en estrecha concordancia con el deseo del otro, con el que nos identificamos. En relación con lo educativo, aquel Saber que es el objeto deseado por el alumno es en realidad el objeto de deseo del maestro, que en el aula es que el alumno aprenda lo que el docente quiere en ese momento. El problema que vendría a «subsanan» la herramienta de la repetición no sería el no aprendizaje, sino el no aprendizaje de lo que el docente establece como aquel saber. Pero desde esta perspectiva lo que se repite es un recorrido establecido *a priori* externamente, que se impone a un cuerpo, y no una experiencia que atraviesa el cuerpo mediante el deseo. Precisamente, las prácticas pedagógicas no deberían buscar que los alumnos transiten repetitivamente, sino, mediante el amor, lograr que se gestione el deseo, el

deseo de aprender, de tal manera que el objeto a ser enseñado constituya el objeto deseado por el alumno:

Si este objeto les apasiona es porque ahí dentro, oculto en él, está el objeto del deseo, *ágalma*. Es lo que constituye el peso, la cosa por la que interesa saber dónde se encuentra ese famoso objeto, cuál es la función en la que opera tanto en la inter como en la intrasubjetividad. Este objeto privilegiado del deseo culmina para cada cual en aquella frontera, en aquel punto límite que les he enseñado a considerar como la metonimia del discurso inconsciente. Este objeto, cualquiera que sea la forma en el que hablen de [...] objeto de deseo (Lacan, 1961, p. 173).

Concebir la repetición como frontera plantea la necesidad de romper esta frontera intrasubjetiva entre alumno y docente para que habite el aprendizaje desde el amor y el deseo, desde la certeza de que ambos transitaron un camino desde la confianza: «¿Es posible formar en *la confianza en que todos pueden aprender?*» (Terigi, 2010, p. 35). De acuerdo a qué posicionamiento frente al aprendizaje y al origen y estatus del saber se posea podríamos contestar de forma negativa o positiva. Desde el lugar del presente capítulo coincidimos con Freire (1993) en que:

Aprender y enseñar forma parte de la existencia humana, histórica y social, igual que forman parte de ella la creación, la invención, el lenguaje, el amor, el odio, el asombro, el miedo, el deseo, la atracción por el riesgo, la fe, la duda, la curiosidad, el arte, la magia, la ciencia, la tecnología. Y enseñar y aprender a través de todas estas actividades humanas (p. 22).

La problemática frente a la repetición como respuesta ante el no aprendizaje tal vez constituya un ejemplo de negación de la posibilidad de aprender a partir de todas aquellas aristas que constituyen la existencia humana.

A modo de cierre

El recorrido que hemos planteado pretendió presentar un abordaje teórico de la categoría aprendizaje no como una cuestión métrica ni una problemática circunscrita al sujeto alumno, sino como un fenómeno complejo que responde a aspectos subjetivos de ambos cuerpos que se encuentran en relación pedagógica. Asimismo, se intentó interpelar la cuestión del no aprendizaje, estableciendo relación con un tiempo y una institución que muchas veces habilitan aprendizajes pero en otras oportunidades relegan el deseo del alumno y la confianza por cuestiones históricamente instaladas. Estas cuestiones guardan relación con el disciplinamiento y la homogeneización, pero también con aspectos disciplinares en los que se establece un estatus de saberes en el que el aprendizaje es sujetado a ello, aprende

si sabe leer y escribir, pero no parecería ponerse el mismo énfasis si sabe gestionar sus emociones o resolver un problema vinculado al arte, por ejemplo. En este sentido, «el mundo crea en nosotros el espacio en donde recibirlo, que el mundo nos obliga a habitarlo; pero el modo en que le damos lugar en nosotros es tarea que corre por nuestra cuenta» (Sancho, Simó, Ortiz, Alonso y Guitert, 2010, p. 27). Generar un espacio en donde habite el aprendizaje muchas veces es tarea de todos, pensando alternativas pedagógicas que posibiliten que nuestros alumnos sean en el mundo.

Referencias

- Duschatzky, S. (2017). *Políticas de la escucha en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. París: Gallimard.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía y educación*. San Pablo: Cortez.
- Frigerio, G. (2010). *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Fundación la Hendija.
- Hernández, F. (coord.) (2010). *Aprender a ser en la escuela primaria*. España: Ocatadro.
- Lacan J. (1960-61). *Seminario 8: la transferencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Larrosa, J. (2018). *P de profesor*. Buenos Aires: Noveduc.
- Milstein, D. y Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Disponible en: <http://www.minoydávila.com/media/descargables/978-84-923478-5-6.pdf>

- Milstein, D., & Mendes, H. (2013). Cuerpo y escuela. Dimensiones de la política. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación*. Santa Fe: Homosapiens.

La maduración como sala de espera: una hipótesis en la que se apoya la repetición

Tania Presa

«nadie, hasta ahora, ha determinado lo que puede el cuerpo, es decir, a nadie ha enseñado la experiencia, hasta ahora, qué es lo que puede hacer el cuerpo en virtud de las solas leyes de su naturaleza».

B. Spinoza, *Ética*, parte III, proposición II, escolio.

La discusión

Es usual encontrar en los argumentos a favor de la repetencia hipótesis que aluden a la cuestión madurativa como condición del sujeto que no aprende, para justificar el fracaso escolar. Las dificultades que presentan muchos niños ante requerimientos educativos específicos, como pueden ser la lectura y la escritura, esperables en el primer año escolar, son explicados en base a los grados de maduración que el niño presenta, por lo que la decisión de que repita se propone como una especie de «sala de espera» por la que el niño transita para el alcance de cierto grado de maduración necesario que le permitiría aprender. Desde este discurso reduccionista en torno a los niños que no aprenden se oculta la

verdadera complejidad del proceso, dotando a la posibilidad de aprendizaje de una explicación unicausal que pareciera tener que ver con la naturaleza madurativa de los procesos de adquisición de los niños. Esta cuestión que aquí se presenta no pretende eludir las problemáticas severas que algunos niños puedan manifestar, como graves problemas de desarrollo psicomotor o de otro tipo, por el contrario, estamos convencidos de que ese tipo de situaciones merece su atención, evaluación e intervención temprana. Lo que pretendemos poner en discusión intenta trascender el discurso biologicista, en el que media la derivación a otros profesionales, reduciendo el no aprendizaje a procesos de maduración y solapando el fracaso escolar y los aspectos que implica, como la repetencia, la deserción o la extraedad, a condicionantes y posiciones centradas en el alumno o en sus condiciones sociales y familiares (Baquero, 2006).

En suma, y retomando el epígrafe de este trabajo que alude a la frase de Spinoza, la discusión que aquí remitimos pone sobre el tapete un viejo dilema, el del binomio naturaleza/educación, que puede ser pensado en términos de ponderar lo hereditario y genético o la influencia del ambiente y el entorno donde el sujeto se desarrolla. Otras perspectivas ponen los términos del binomio en interacción, entendiendo que la madurez infantil está dotada de potencia, de posibilidad de ser, que guardan estrecha relación con su dotación hereditaria pero no la limitan, por lo que se privilegia como sumamente importante el rol de las experiencias venidas del entorno por las que el niño transita, sobre todo a edades tempranas e incluso antes de su nacimiento, que vienen a potenciar lo heredado.

El desarrollo bajo sospecha

Los niños han sido tema de interés del mundo científico desde hace más de cien años, de tal manera que se generó un campo de investigación, el del desarrollo infantil, que está en constante evolución. En una época en la que la comunidad científica comenzaba a cuestionarse acerca de lo innato o adquirido de la naturaleza humana, aparece la historia del niño salvaje de Aveyrón: Víctor, quien podría servir de evidencia para dilucidar aquellos elementos que devienen de la naturaleza propiamente humana y otros que refieren a la crianza. En 1800, en la provincia de Aveyrón, en el centro de Francia, apareció un niño desnudo, que se presentaba en malas condiciones, en torno a los doce años de edad, que incluso ya había sido visto por los escasos habitantes de la provincia, colgado de los árboles, corriendo en cuatro patas y bebiendo agua de los arroyos, viviendo como un animal del bosque. El niño salvaje, conocido como Víctor, fue enviado a una escuela de sordomudos en Francia, donde quien se encargó de su observación y seguimiento fue un joven estudioso de medicina, Jean-Marc Gaspard Itard. Para el joven, el pequeño salvaje sólo necesitaba que se le transmitieran determinadas habilidades que al formar parte de una sociedad civilizada podría llegar a adquirir. Itard llevó al niño a su casa y comenzó a realizar diferentes actividades de entrenamiento, que comenzaron con experiencias sensoriales y fueron avanzando en otros aspectos vinculados a las emociones, la moral y el lenguaje. No obstante, pese a la insistencia de Itard, los logros no fueron los esperados en su totalidad. Víctor llegó a aprender los nombres de muchos objetos y pronunciaba vocales

y consonantes, expresaba emociones y obedecía órdenes, pero nunca aprendió a hablar. No pudo lograr aquello que Itard añoraba. Quizás se debió a que sufría daños cerebrales u otra razón, pero lo cierto es que el pequeño salvaje no pudo superar tantos años de aislamiento. Si bien no es posible generar datos certeros o respuestas fiables a partir del caso de Víctor, sí es identificado como uno de los primeros casos de estudio del desarrollo infantil.

Algunas de las miradas actuales al desarrollo infantil han optado por remitirse a una perspectiva del desarrollo evolucionista, homogéneo y en congruencia con las lógicas y los formatos escolares de la modernidad que les dio vida (caracterizados por la gradualidad y la simultaneidad). Los aprendizajes esperables a ser adquiridos por los niños en determinada etapa del desarrollo son puestos bajo sospecha cuando, previstos de antemano, no suceden. El eje de esta idea radica en pensar que existe una especie de relación recíproca entre logros escolares esperables y el desarrollo natural del sujeto, del escolar. Esta concepción parece alejarse de una perspectiva, tal como propone Baquero (2006), capaz de concebir el desarrollo signado por el cambio, donde prime el recorrido, la trayectoria del sujeto, donde se evalúen los procesos y el punto de llegada sea incierto y no «naturalmente prescriptivo» (Baquero, 2006, p. 22). De acuerdo a los aportes de Baquero, la escuela moderna pareciera tener la función de estimular el curso del desarrollo natural y esperable en un sujeto, centrándose las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la figura del individuo, del niño. Esta perspectiva escapa de toda alusión al desarrollo infantil puesto en situación, donde cada niño es partícipe de una cultura que no intenta transferir sus

conocimientos, sino hacerlo partícipe de ese mundo, de ese espacio que habita, y es en este sentido que la noción de desarrollo se acerca más a una perspectiva en la que lo subjetivo y lo social se articulan y el niño es puesto en situación, de manera tal que

El desarrollo y el aprendizaje de los sujetos pueden entenderse como variaciones en las formas de comprensión y participación en las situaciones en las que los sujetos están implicados. El desarrollo se pondera como acceso a modos de comprensión y a formas de participación diferentes y novedosas (Baquero, 2006, p. 45).

Desde una concepción situacional del desarrollo, a la que Baquero (2006) hace referencia, trasciende el aspecto meramente mental, interno, de un sujeto aprendiendo en soledad, para pasar a conciliar el cuerpo y la situación que el sujeto vivencia, de un sujeto aprendiendo en colectivo. En este sentido, el autor toma los aportes de Rogoff (1993) para plantear una perspectiva diferente de entender el desarrollo y el aprendizaje. Así, es posible pasar de una mirada individualista del desarrollo a una mirada participativa, en la que la oposición entre ambas perspectivas

[...] se establece entre una visión —presentada algo esquemáticamente— del aprendizaje como un proceso en última instancia —o básicamente— individual, mental, que trata de la adquisición o internalización de un cuerpo de saberes estable y donde el aprendizaje se entiende, a su vez, como una actividad básicamente idéntica en los

sujetos —salvo cuestiones de grado, ritmo o capacidad— y describible como un proceso al fin cognitivo —esto es: básica o solamente cognitivo—. La visión *situada* [...] desplaza el foco a la actividad en su conjunto, a la situación, donde el sujeto está implicado (Baquero, 2006: 47).

El desarrollo infantil implica varias esferas que le atañen, entre las que se encuentran el crecimiento físico, la maduración neurológica, del comportamiento, cognitiva, social y afectiva del niño. Como resultado de dicho desarrollo, el niño podrá, de forma óptima, responder a sus necesidades y a las de su medio, de acuerdo a su contexto de vida. Podemos decir entonces que los componentes que le confiere al desarrollo infantil están en interacción y son determinantes para el desarrollo integral del sujeto.

¿Está maduro? La dimensión temporal

Cuando se nos presenta la posición acerca de la repitencia excusada en la no maduración de un niño, se está ante una concepción del desarrollo como requisito previo para el aprendizaje. En este sentido, se entiende que una vez que el niño ha logrado el grado de madurez suficiente, entonces se ha llegado al punto en el que el niño cuenta con una base suficiente a partir de la cual el formato de escuela tradicional puede comenzar a desplegar sus estrategias de estimulación del desarrollo que le permitirá la adquisición de determinados aprendizajes. Así, la maduración se manifiesta como el alcance biológico

requerido para el acceso al aprendizaje, en tanto la maduración y el desarrollo preceden al aprendizaje. Desde una postura vigostkiana se considera, por un lado, el proceso madurativo y, por otro, el proceso de aprendizaje, que puede estimular al desarrollo y también a la maduración. Desde esta teoría se deduce la interdependencia de los conceptos y su interacción. Por otro lado, está la perspectiva que concibe al desarrollo como aprendizaje y al aprendizaje como desarrollo. Esta postura se inscribe en un modelo contextual dialéctico (Riegel, 1976; Meacham 1976), desde el cual el aprendizaje y el desarrollo interactúan.

Cuando la madurez aparece como sinónimo de no posibilidad de aprendizaje, es decir, connota una temporalidad que pareciera no ser propicia para el desempeño de la función pedagógica, la discusión pone sobre la mesa la categoría de temporalidad como supuesto desde el cual pensar el momento propicio para el desarrollo o despliegue de la enseñanza. En este sentido, surge la interrogante sobre la pertinencia de la madurez en correlación con la función de enseñanza. Desde una perspectiva temporal se ponen de manifiesto dos espacios de un mismo continuo: por un lado, la imposibilidad de intervenir en un determinado momento del desarrollo en el que los estados psicofisiológicos ligados a la maduración no harían posible el logro del aprendizaje; por otro lado, cuanto más nos alejamos de ese «espacio ideal» que parece coincidir con el aspecto madurativo, al momento de recibir la instrucción, la educación ha desperdiciado ese potencial cognitivo. Caben, pues, algunas preguntas: ¿cuál es el momento justo para intervenir?, ¿estamos anhelando un tiempo de correlación utópica entre el óptimo desarrollo madurativo del sujeto

como disposición para el aprendizaje?, ¿cómo saber cuándo la madurez se presenta como un elemento de predisposición para el aprendizaje, si es que es posible pensarlo así? La concepción de maduración implica la dimensión temporal. Ahora bien, ¿es posible poner límites al desarrollo del sujeto y a su potencial, o, dicho de otro modo, cuando el niño no aprende en un momento dado, estamos prediciendo que no lo vaya a poder hacer más adelante? Desde el punto de vista biológico, la maduración alude a un conjunto de fenómenos ligados al crecimiento y a la diferenciación celular que hacen que se propicien determinadas funciones del organismo (Asensio, 1987); en este sentido, es posible pensar de acuerdo con la neurobiología la relación entre el proceso de desarrollo madurativo del sujeto y el éxito de la intervención pedagógica. Los estudios e investigaciones en ese campo refieren a la importancia de la interacción entre aspectos ligados a la maduración, la estimulación, las experiencias ambientales por las que los sujetos transitan y los logros conseguidos en sus aprendizajes, en tanto somos conscientes de la plasticidad cerebral — sobre todo, a edades tempranas— y de la gran influencia que ejercen las distintas experiencias estimuladoras que puedan generarse desde el hogar, la familia o las instituciones educativas. Aun así, la discusión aquí presente intenta poner de manifiesto las limitaciones que tanto una postura como la otra pueden generar al sobrevalorar la manipulación ambiental que como educadores podemos propiciar, como el excusar en los procesos madurativos el potencial que un sujeto pueda desarrollar, en el intento de querer conciliar el despliegue intelectual con el madurativo.

¿Repite porque no aprendió a leer y escribir en primer año?

«Un número muy importante (demasiado importante) de niños fracasan al ser introducidos a la alfabetización inicial. Pretendemos demostrar que el aprendizaje de la lectura, entendido como el cuestionamiento acerca de la naturaleza, función y valor de este objeto cultural que es la escritura, comienza mucho antes de lo que la escuela imagina, y procede por vías insospechadas. Que además de los métodos, de los manuales, de los recursos didácticos, existe un sujeto que trata de adquirir conocimiento, que se plantea problemas y trata de resolverlos siguiendo su propia metodología. [...] Un sujeto que la psicología de la lectoescritura ha olvidado, a fuerza de buscar aptitudes específicas, habilidades particulares, o una siempre mal definida madurez lograda».

Ferreiro & Teberosky, 1979, p. 9

Cuando el niño llega a primer año escolar, suele producirse un momento de cambio y crisis, que en su generalidad refieren a lo que el formato escolar tradicional espera de ese niño a esa edad en su tránsito por primer año, y que tiene que ver con el alcance de logros cognitivos bien definidos, entre los cuales aparece como fundamental para el egreso el aprendizaje de la lectoescritura. Ahora, si apoyamos nuestra hipótesis de no aprendizaje de dicho conocimiento esperable en los procesos madurativos no alcanzados por el niño, es

conveniente pensar en qué procesos implica el poder lograr escribir y leer a los seis años de edad, aspecto fundamental para poner de manifiesto la influencia de lo psicogenético, pero además de las estrategias didácticas y pedagógicas que se generan. Al respecto, cabe plantear algunas preguntas reflexivas que animen a nuestra discusión. Cuando el niño no adquiere la lectoescritura en primer año, ¿significa que su desarrollo madurativo aún no está conformado y, por lo tanto, debemos esperar a que se desarrolle como prerrequisito para dicho aprendizaje? ¿O la enseñanza de la lectoescritura debe ser independiente de los procesos madurativos del niño? ¿Será que le estamos pidiendo al pequeño niño el logro de un aprendizaje que no debiera ser esperable a los seis años? ¿Es, entonces, la repetición la sala de espera de ese desarrollo madurativo?

De acuerdo a los planteos de Ferreiro & Teberosky (1979), la concepción actual sobre el aprendizaje parece adherir a una postura que considera o describe al niño «normal» como dotado de determinadas competencias, notables a determinada etapa o estadio de su evolución, entendiendo que la maduración predispone al aprendizaje dotando al sujeto de cierto repertorio de habilidades que pueden ser observadas en cierto momento de su desarrollo. Cuando el aprendizaje no se hacía posible, el fundamento de su no posibilidad abogaba por los aspectos de corte madurativo, y esa era la respuesta que la psicología de la época daba al fracaso escolar según Ferreiro, a lo que podemos agregar: parece seguir siendo un fundamento válido ante la repitencia masiva de niños de primer año que no han logrado aprender a escribir y a leer en nuestros días. En este sentido, las autoras proponen una concepción de la lectoescritura diferente de la que pareciera subyacer al argumento de

la repitencia por no haber logrado aprender a leer y escribir, excusado o sospechado en lo madurativo. Así, proponen poner el foco en el proceso de la lectoescritura no desde la enseñanza sino desde el aprendizaje, suscribiendo a la lectoescritura no como producto escolar sino como objeto cultural con el cual el niño ya está familiarizado desde mucho tiempo antes de ingresar a la escuela y que, por lo tanto, la continua interacción con el mundo adulto y con las experiencias que ellos les ofrezcan le permitirán al niño acercarse cada vez más a dicha adquisición, no debiendo restringirse la asignación de dicha enseñanza en el primer año escolar. Esta prescripción respecto de la adquisición de determinado conocimiento en determinado grado escolar sólo es parte de una limitación al incierto desarrollo humano que la repitencia intenta solapar.

De hipótesis a falsa creencia: la repetición de curso ayuda a la maduración

«Cuando un niño fracasa en el aprendizaje, la escuela le ofrece una segunda oportunidad: comenzar nuevamente el proceso de aprendizaje. ¿Es esta una solución? Reiterar una experiencia de fracaso, en idénticas condiciones, ¿no es acaso obligar al niño a “repetir su fracaso”?».

Ferreiro & Teberosky, 1979, p. 16

Al momento de pretender saldar la división entre aquellos niños que no aprenden y los que sí lo hacen o se acercan más a la norma, a lo esperable en un momento determinado del ciclo escolar, adjetivado por la graduación y la armonía, la repetición como proceso decisional refuerza la utopía de la espera para el logro de un proceso madurativo habilitante de un proceso de aprendizaje. Tras la sospecha del potencial que el desarrollo del niño pudiera llegar a tener, el formato de la escuela tradicional pospone todo efecto de despliegue y antepone la repetición «como una segunda oportunidad» que marca el momento oportuno en el que el niño ha de recibir el conocimiento a ser enseñado. Esta cuestión despoja al acto educativo de todo elemento relacional, situacional y emocional desde el que se desarrolla y desde el que hemos de entender la madurez escolar o de disposición para el aprendizaje, en tanto desarrollo integral que «se construye gracias a la permanente interacción de factores internos y externos. Su dinamismo interior le permite madurez anatómica y fisiológica al niño, pero sólo se alcanza en la medida que le sean proporcionadas las condiciones nutricionales, afectivas y de estimulación indispensables» (Gorostegui, 2016: 24).

En este sentido, Gorostegui (2016) nos advierte de la necesidad de superar la conceptualización tradicional de madurez escolar que Remplein proponía a fines de la década de 1960, concepto que implicaba por parte del niño la apropiación de ciertos valores culturales, en un momento dado de su desarrollo, junto con otros niños de su misma edad, compartiendo un mismo espacio de forma sistemática y metódica. Actualmente el concepto de madurez escolar ha de implicar elementos vinculados al

desarrollo socioemocional, en el que lo cognitivo es concebido de manera integral y desde una perspectiva globalizadora que entiende que

No existiría entonces una edad estándar ni un estado de madurez general que garantizara el éxito del aprendizaje escolar formal, sino niveles de desarrollo de funciones psicológicas básicas, que no necesariamente maduran a la misma velocidad y que son susceptibles de ser perfeccionados (Gorostegui, 2016, p. 26).

Sin dudas, esta concepción de madurez y sus implicancias ponen en cuestión el formato tradicional de escuela y, con él, los mecanismos de evaluación y promoción que se derivan. Como se ha venido trabajando en este escrito, la idea de fundamentar el no aprendizaje, la presencia de la repitencia en los procesos madurativos no alcanzados por el niño, guarda relación con la forma en que, como docentes y educadores, concebimos el rol del aprendizaje inicial, entendiéndolo como el conjunto de habilidades que el niño requiere en su transición de la educación inicial al primer grado escolar. Así, es posible identificar las siguientes perspectivas (Gorostegui, 2016): una idealista o innatista, que supone la existencia de una especie de reloj biológico en el sujeto, cuyo mecanismo de avance es independiente de las experiencias por las que el sujeto transite. Esta perspectiva pondera los procesos internos del niño. Otra perspectiva es la ambientalista, que pondera el factor externo del aprendizaje, de manera que sus logros obedecen o se condicionan por el contexto social y cultural al que el niño pertenece.

Una tercera perspectiva es la constructivista social, que pone el foco en el entorno situacional del que forma parte el niño, que aprende en la medida en que forma parte de una comunidad que participa de la experiencia escolar por la que el niño transita. Otra perspectiva es la interaccionista, en la que son consideradas las prácticas de crianza, las habilidades que el niño desarrolla, pero también las estrategias que la institución educativa pone a disposición para acercar el conocimiento al niño. Por lo tanto, existiría una relación bidireccional entre las habilidades del niño y las condiciones o posibilidades del ambiente. Es una perspectiva interesante, ya que no reduce el foco al niño, sino que lo concibe desde su trayectoria, de forma de dirigir los esfuerzos no al pasado del niño, sino a las posibilidades futuras, a lo que ese sujeto, ese «cuerpo en potencia» (siguiendo los postulados spinozianos), puede llegar a alcanzar. Lejos de impulsar las posibilidades futuras que el sujeto pueda llegar a desarrollar, la repetición no tiene lugar para la incierto, limita el desarrollo del sujeto a la ya fracasada falacia de la segunda oportunidad, sospechando del desarrollo, evocando una perspectiva innatista en la que lo madurativo es prerequisite para el aprendizaje, un aprendizaje que parece depender sólo del sujeto, que despoja al rol docente y a la escuela de toda responsabilidad, donde sólo fracasan los que aún no han logrado madurar. ¿Y si lo hicieran mañana? Ya sería tarde: la escuela ha fracasado, ha renunciado a la existencia de diferentes estilos de aprendizaje y, con ella, se ha llevado el potencial tras la excusa de la espera.

Otra mirada a las edades del aprendizaje: la neurodidáctica

«[...] el niño ha de verse salvaguardado de la fijación perceptiva que se deriva del uso rígido, estereotipado, de ciertos materiales denominados “didácticos”, aislados del contexto vivo de la realidad. Tal fijación puede llegar, en efecto a distorsiones conceptuales que inmovilizan y desvían, en lugar de hacerlo dúctil, abierto y rico, el pensamiento del niño».

Miguel Zabalza, 1996, p. 291

Cuando la madurez del niño se toma como fundamento para explicar los no aprendizajes, se está superponiendo que los aprendizajes parecieran estar dotados de «cierta edad», es decir, de una edad para aprender a leer y a escribir, para aprender a sumar, a restar, a razonar, a resolver ecuaciones, etcétera. Para este caso pareciera existir aquello que algunos autores llaman «momentos críticos» o ventanas de oportunidades, en los que la enseñanza de determinado aprendizaje debería de coincidir con ese momento, corresponder a ese aquí y ahora o esperar a que ese momento suceda para que el aprendizaje tenga lugar. La repetición presume de dar una segunda oportunidad, ponderando la espera ante la utópica llegada de ese «momento crítico» apto para el aprendizaje. Esta idea es abordada por muchos estudiosos como

«neuromitos» (Forés, 2009), pues generan malas interpretaciones en torno al rol de lo neurobiológico en materia educativa.

La neurodidáctica parece aportar una mirada diferente, desde la cual poner de manifiesto el rol de los procesos funcionales del cerebro y su intervención en el aprendizaje, ponderando aspectos que trascienden los contenidos a enseñar (u otros elementos que podrían ser considerados objeto de la didáctica), tales como conocer aspectos del sujeto que aprende, referidos a sus habilidades, aptitudes y actitudes, en el intento por potenciarlas; atender a la forma en que los contenidos son presentados a los estudiantes (promoviendo diversos lenguajes expresivos, como el metafórico), de forma que los contenidos se presenten de manera más atractiva y comprensible para el sujeto. Así, al fundamentar sus aportes (aunque todavía en plena indagación) en las neurociencias, la neurodidáctica brinda un repertorio de argumentos de gran valor a la hora de pensar la plasticidad del proceso de aprendizaje, especialmente durante la primera infancia. No es objetivo ni de este escrito ni de los investigadores que persiguen esta línea de trabajo confiar en las neurociencias como panacea; por el contrario, debemos asumir con responsabilidad los resguardos que esta corriente propone. Al respecto, este tipo de resguardo pone de manifiesto el comprender con atención que

la inteligencia es fruto de diversos factores (genéticos, integridad cerebral, experiencias físicas, sensoriales, emocionales...) y su comprensión profunda es todavía limitada. La mejor forma de favorecer el desarrollo es tener una comprensión

global e individual de cada pequeño, para ofrecerle lo que necesite en el proceso de crecimiento (Pérez Olarte, 2012, en Peralta, 2005, p. 7).

Entendiendo a la didáctica como un conjunto de procedimientos que, de manera amplia, todo docente ha de conocer como forma de orientar sus estrategias de enseñanza, a la vez que poner en reflexión y en discusión su manera de enseñar, la neurodidáctica se sirve de los aportes de las neurociencias, atendiendo a la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como a las particularidades y experiencias que rodean al que aprende, desde el cual la fundamentación de la madurez escolar carece de sentido como prerrequisito para el desarrollo del aprendizaje, en tanto

el sistema nervioso es dinámicamente cambiante, se organiza por sí mismo, no sigue un orden establecido, es enormemente flexible y adaptativo, nunca estático, siempre desarrollando nuevas redes neuronales como respuesta a las experiencias y vivencias. Igualmente cabe considerar que no existen dos neuronas idénticas entre sí, y que cada cerebro humano es un órgano que es único y distintivo en sus interconexiones, que resulta de la interacción dinámica entre lo genético, el entorno, y el interés personal. Por tanto, considerándose siempre como base los grandes períodos de crecimiento y desarrollo en el ser humano, esta singularidad del desarrollo del sistema nervioso hace que se requiera de un tratamiento educativo personal y por tanto, diversificado, no

siempre controlable del todo como lo es en toda formación humana (Peralta, 2005, p. 9).

Desde este enfoque es importante poner la atención en las habilidades que cada niño posee, en sus tiempos, y hacerlo en el respeto, no limitándolo, sino aceptándolo y buscando nuevas estrategias que hagan posible el mayor despliegue de ese potencial, favoreciendo la curiosidad en el niño, atendiendo a su desarrollo socioemocional y a sus vivencias personales y familiares. En suma, se trata de favorecer la disposición para el aprendizaje.

Referencias

- Asensio, M. (1987). Maduración biológica y aptitudes cognitivas. Revista *Educar*, N° 12, Barcelona.
- Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Forés, A. (2009). *Descubrir la neurodidáctica*. Barcelona: Uoc.

- Gorostegui, M. & Condemarín, M. (2016). *Madurez escolar*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Riegel, K. F. & Meacham, J. A. (1976). *The Developing Individual in Achanging World*. The Hague: Mouton.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Spinoza, B. (1980). *Ética*. Madrid: Editora Nacional.
- Zabalza, M. (1996). *Didáctica de la educación infantil*. España: Nancea.

La repetición escolar y su ligazón con la dificultad El dispositivo bajo sospecha

Verónica Habiaga

El nudo de la discusión

El título del presente apartado podría plantearse más que como afirmación, como interrogante, porque ¿cuál es el nudo de la discusión cuando hablamos de repetición? Como hemos mencionado, la temática es amplia y muy rica, por eso seguramente tenga más de una anudación, ya que interpela de lleno al dispositivo escolar y la labor de los educadores. Surge entonces la primera contradicción: si analizamos los datos de la investigación no parece tan evidente dicha interpelación, lo que hace necesario darle algunas vueltas a la discusión, para lo cual apelaremos a lo que traen los maestros en las entrevistas.

¿Cómo se enuncia la repetición? «Acá la repetición se plantea como *oportunidad* para que el niño logre lo que *no pudo lograr*» (maestra de primer año, ETC, 2017).

¿Qué es lo que no se pudo lograr? ¿Por qué no se pudo lograr? ¿Existe una ligazón entre la repetición y la dificultad? De ser así, ¿cuál es esa ligazón?

«Los niños que tienen dificultades es por la falta de estímulo; no encuentran en la casa un lugar, un momento. A veces es porque es chiquito todavía cuando entra en primero. Me parece que el niño aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo: ver a otros y tomar el ejemplo. Y después puede tener dificultades físicas que tienen que ver con su desarrollo, la madurez, el cumplir años, o algún impacto emocional» (maestra de primer año, ETC, 2017).

Al parecer, existe una estrecha relación entre aquello que «no se logra», los aprendizajes que «no se alcanzan» y la «dificultad», entendida como dificultad del niño y sintetizada como enfermedad. Consecuentemente, irrumpen las demandas de informes médicos y la consulta a especialistas ante la emergencia de la dificultad. Así lo expresa una de las maestras entrevistadas: «Esta niña tiene un informe en el cual se solicitó asistencia con neuropsiquiatra, un espacio con psicoterapeuta, se le pidió un seguimiento del desarrollo psicomotriz y trabaja con maestra especializada, a ver qué de estas cosas logró hacer, y ver cuál es la devolución que ellos [los especialistas] hacen» (maestra de primer año, ETC, 2017). En tal sentido, ante la emergencia de la *dificultad* aparece una demanda que insiste cada vez con más fuerza, principalmente desde los colectivos docentes: la presencia de nuevas figuras en el escenario educativo, «especialistas» que bajo su

halo de cientificidad den cuenta del «mal», del significante de la «dificultad» que aqueja a los niños que «no prenden». Los especialistas, vinculados sobre todo a la psicología y la psiquiatría, resultan las nuevas (viejas) figuras portadoras de «verdad» sobre los cuerpos de los sujetos y son enunciados como aliados de la labor educativa. Así queda plasmado en muchas entrevistas: «Tengo más de un niño medicado, pero medicado psiquiátricamente; en este momento tengo una nena, un ingreso que vino este año y le costó bastante la adaptación a Tiempo Completo. Estoy en tratativas con la psicóloga. Por suerte hay una buena comunicación también con la psicóloga. Los especialistas nos llaman y nosotros los llamamos» (maestra de primer año, ETC, 2017).

Los datos arrojados en el trabajo de campo dejan ver algunos elementos que en esta instancia agrupamos en tres líneas analíticas. La primera remite a cómo definen los maestros la repetición, que es enunciada como segunda oportunidad, como tiempo para lograr lo que «falta» —tiempo para aprender lo que «no se aprendió»—; es una decisión *última ratio*. La segunda alude a aquello que determina la repetición: inmadurez, falta de tiempo, bajo rendimiento, inasistencias, carencias familiares de orden «moral». La tercera se centra en la descripción de los procedimientos ante una «presunta repetición». El elemento determinante es el bajo rendimiento, que es detectado mediante la evaluación, tanto sistemática como puntual; asimismo, cuando un niño resulta un posible candidato a la repetición, los

maestros refuerzan los procesos de evaluación, a veces apelan a cotejar con otros docentes del centro. Una vez que la evaluación revela que el niño no adquirió los conocimientos necesarios para el grado, se pasa a una segunda instancia, que sería la construcción de un informe pedagógico que detalla las dificultades observadas. Paralelamente, se llama a los padres del alumno para ponerlos al tanto de la situación, y si lo amerita, den curso a ese informe con los especialistas para hacer un diagnóstico que permita se identificar «el» significante, el nombre de la dificultad que aqueja al niño. Una vez obtenido el diagnóstico médico (en caso de que esto sea posible), el maestro decide sobre la pertinencia de la repetición.

En este breve recorrido ante la inminente repetición de un alumno, parecen claras algunas ecuaciones que es preciso desmontar. Repetición es igual a «no logro», que equivale a «no aprendizaje» (en tiempo y forma), el cual remite a una dificultad de orden físico, emocional o social del niño (siempre del niño). Ante esta «dificultad» del niño, se estudia, se diagnostica y se medica en función del significante que sintetice la «enfermedad». Entonces, ante aquello que «no se logra», ante la dificultad, se despliega un conjunto de tecnologías que marcan en el cuerpo del sujeto su déficit, su síndrome o su alteración. Aquello que no se logra en la escuela es encapsulado en el cuerpo del sujeto. Este es el punto neurálgico de la discusión, puesto que en la escuela se construye una tecnología en torno al cuerpo del sujeto mediante la cual se intenta explicar lo que falta. Es necesario contender algunas

afirmaciones; para ello intentaremos subvertir algunos supuestos. El primero es la noción de *dificultad* que habita la escuela; el segundo es generar un desplazamiento en el foco de la contienda, puesto que a la hora de hablar de repetición todo parece reducirse a la «inmadurez» (del sujeto), lo que «no logra» (el sujeto), la carencia (del sujeto), las familias (del sujeto), el cuerpo (del sujeto). ¿Y la escuela? ¿Qué tiene para decir la escuela sobre la repetición?

Antes de meternos en las entrañas de la discusión, tomaremos como punto de apoyo la referencia realizada por Preciado (2017), entendiendo al cuerpo del sujeto como «potencia política» (Preciado, 2017, p. 73). Asimismo, toda operación realizada sobre el cuerpo entraña mucho más que un bienintencionado diagnóstico temprano de la dificultad; son parte de «ortopedias políticas [...] dispositivos de producción de subjetividad» (Preciado, 2017, p. 69). Nuevas, viejas técnicas de subjetivación mediante «regímenes de verdad» (Foucault, [1980-1981], 2012) que se imprimen en los cuerpos y los determinan. Esto parece entrañar mucho más que una discusión de corte médico, psicológico, neurológico; es una discusión sobre el cuerpo como dimensión política.

La repetición y su *anudamiento* a la dificultad

La repetición escolar parece estar anudada a la noción de dificultad, entendida como déficit, como enfermedad, patología o carencia. Ante este anudamiento es necesario preguntarnos qué se entiende por dificultad, porque en tanto sujetos parlantes, la dificultad nos es constitutiva, nos es propia a todos. Nadie en tanto sujeto se encuentra exento de la dificultad. Entonces, ¿a qué dificultad se hace referencia en la escuela?

En general, cuando se alude a la dificultad es en referencia a los sujetos, en este caso a la de los alumnos que «no logran aprender» los contenidos necesarios para el pasaje de grado. Este constituye un argumento esgrimido por los maestros a la hora de manejar una posible repitencia, ya que ese «no logro» es lo que indica que un niño debe repetir. Pero hay que desarmar algunos supuestos, ya que la interrogante no es estrictamente sobre la dificultad, sino sobre lo que cobra dimensión de dificultad en el espacio escolar; el problema no es la dificultad en sí misma, sino lo que califica como dificultad en la escuela.

Profundicemos en esto. Una de las discusiones más fuertes sobre la repetición se centra en el primer año escolar, en el que se supone que el logro de salida es la adquisición de la lectoescritura. Su no adquisición será indicador (indiscutible) de que el niño no cuenta los conocimientos necesarios para el pasaje a segundo año. Primer año constituye el «filtro garante» de la adquisición de la lectoescritura. Ante

ello, debemos preguntarnos: ¿es posible sostener que una adquisición tan trascendental para el ser humano se produzca en primer año escolar?, ¿sólo en primer año se aprende a leer y a escribir?

Si ensayamos algunas respuestas, seguramente aludirán a teorías psicológicas que sustentan que el sujeto debe adquirir ciertas habilidades a determinada edad. Respondemos que esas teorías se han constituido en «manifestaciones del orden del mundo como verdad» (Foucault, 2012, p. 21), pero en definitiva son teorías y también existen otras, con las que podemos erosionar los sedimentos discursivos que las han inscrito como verdaderas. De eso tratan estas líneas; la idea es pensar que el espacio escolar está delineado por constructos humanos que, así como fueron montados, pueden desmontarse y es posible armar nuevos. El desafío es interpelar al dispositivo, erosionarlo y alterarlo. Pero para eso es preciso conocerlo, por lo que proponemos desplazar el punto de mira a la hora de pensar la repetición escolar, porque entendemos que abundan las miradas, las cifras y las hipótesis sobre la dificultad que habita a los sujetos. Pero, ¿qué hay de la dificultad que habita a la escuela?

El espacio escolar se configura como «una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar» (Foucault, 1976, p. 170). Desde esa lógica, lo que acontece en los muros de la escuela es legitimado y justificado.

Como sostienen Vincent, Lahir y Thin (2001), la escuela moderna es una construcción social surgida entre el siglo XVII y el XVIII en las sociedades europeas, que inicia una inédita relación que denominamos «pedagógica» entre un maestro (en un sentido nuevo del término) y un alumno. Uno de los principales cambios producidos en la humanidad entre 1800 y 1930 es la expansión de la escuela. Consecuentemente, «la escuela se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad» (Pineau, 1999, p. 27). Es una estructura atravesada por diversas complejidades que implican mucho más que la «generación de ciudadanos» o de «cuerpos dóciles». El dispositivo comienza a formarse ya en los monasterios medievales, «es un espacio separado de lo mundano, con una importante carga moral, control de tiempo y espacio, conservación del saber validado». Negación/represión del cuerpo. La Escuela como «espacio educativo total» (Lerena, 1985). Una de las interrogantes es cómo se constituye en un dispositivo que logra consolidarse en el siglo XIX. En un intento por dar respuesta esa interrogante, Pineau parte de una pregunta básica: ¿qué es una escuela? A partir de allí establece algunos puntos que caracterizan al dispositivo escolar y permiten desentramar algo de su esencia.

Por un lado, la escuela se constituye en un medio de separación del externo «mundano». Colectivo «infancia» separado de los adultos. Encierro «moral» de los

ricos y secuestro corporal de los pobres. Ubicación en un espacio y tiempo específico, el espacio material y el tiempo usado por la escuela y legitimado en su seno. Lugares destinados al trabajo y al juego, a los docentes y los alumnos. Indica Pineau:

La escuela define ciertos momentos, días y épocas como más aptos para la enseñanza; los dosifica en el tiempo y les enseña ritmos y alternancias. El tratamiento que la escuela da a estas variables está en función, por un lado, de factores «objetivos» —como la climatología, la edad y trabajo de los alumnos— y, por el otro, de la pedagogía que la institución asuma y del modelo en que pretenda encuadrarse. Por ejemplo, los cambios de actividad en forma absoluta por causas externas a la tarea (como el toque de campana), el premio al que termina primero o el respeto a los tiempos extraescolares de los alumnos (trabajo infantil), o la utilización del espacio escolar fuera del horario previsto, son distintas modalidades que la institución adopta para utilizar el tiempo.

Es en el espacio escolar y con el auxilio de la labor magisterial donde se produce el control de los cuerpos y el «sujetamiento» de los sujetos. Así, el pupitre, la individualización, la configuración de espacios diferenciados, tarimas, campanas, aparatos psicométricos, tests y evaluaciones. La obligatoriedad resultó ser un

elemento clave para efectivizar la misión fundente. En su génesis habita el disciplinamiento de la infancia. La escolarización es considerada por todos los sectores sociales la única vía a la civilización. Asimismo, en el seno escolar, el orden y el silencio se constituye como condiciones y, muchas veces, fines de la tarea pedagógica, estructurada mediante prácticas y currículos altamente uniformes, que presentan una descontextualización del contenido académico y creación del contenido escolar.

El dispositivo escolar puede considerarse el punto cúlmine de la educación, entendida como empresa moderna en tanto proceso, sobre la que se apoya su «naturalización». En su seno se estructuran prácticas. Así, la escuela tradicional privilegia los procesos intelectuales de todo tipo (leer, memorizar, razonar, observar) con sede en cuerpos indóciles a ser controlados, reticulados y moldeados.

Esta es la herencia de la escuela; así se gestó el espacio escolar y se colmó de sentido en un tiempo determinado. Entonces, repensar, desandar, volver a leer la *fisonomía escolar* permite tensionar la *dificultad* que la habita. Delimitar los trazos de la *fisonomía escolar* implica la delimitación de, por lo menos, tres categorías básicas: el espacio, el tiempo y el cuerpo (Foucault, 1976, p. 170). Es a través de ellas que intentaremos desandar la fisonomía de la *escuela*.

El *espacio* constituye un elemento de delimitación que establece una distinción con el resto, es decir, con aquello que no es escuela. El sujeto pasa de un

espacio cerrado (la familia) a otro espacio también cerrado (la escuela). Es un límite que marca lo interior y lo exterior, el adentro y el afuera, y con ello establece una forma de percibir, relacionarse y enunciar la «exterioridad». Tal como plantea Laclau, el espacio es definido por sus límites; no obstante, para el dispositivo escolar es difícil establecer cuáles son esos límites. Este se configura bajo la premisa de un «afuera», de una «exterioridad» amenazante que representa «el mal» cristalizado por el desvío o la «extranjería». La fisonomía escolar está marcada por una particular concepción de lo que queda por fuera de la escuela, esto muchas veces determinó su vínculo con el «afuera».

El *tiempo* remite al tiempo escolar: es el organizador de la actividad, regula lo que acontece en el dispositivo mediante el examen, el curso, el recreo, el trabajo, el aprendizaje, etcétera. Es el tiempo que determina la agrupación de los alumnos según las edades, proponiendo un hipotético punto de partida común de la enseñanza y el aprendizaje. Esta noción del tiempo escolar es acuñada por Flavia Terigi por medio de la categoría cronosistema (2004): «el *cronosistema* dispone condiciones para enseñar y aprender: secuencia los aprendizajes en grados, en un ordenamiento en el que a cada año escolar le corresponde un nivel de esa graduación; agrupa a los sujetos según sus edades, poniéndolos a todos en un hipotético punto de partida común; segmenta la jornada escolar en unidades uniformes de tiempo (la «hora de clase» u «hora cátedra», y sus versiones más

actuales, el «módulo» o el «bloque»), el año escolar en bimestres o trimestres, etcétera, segmentaciones todas ellas con consecuencias importantes para la enseñanza» (Terigi, 2010, p. 102).

El tiempo en el dispositivo también va a delimitar los ritmos y las formas de circular en él, estableciendo aquello que está dentro de la «normalidad» y lo que escapa de ella. Entonces, «[...] quienes se apartan de ese ritmo esperado (quienes ingresan más tarde a la escuela, repiten uno o más años o abandonan temporalmente la escolaridad) son considerados “población en condición de sobreedad”, lo que trae consigo la anticipación/sospecha de riesgo educativo que, cabe aclarar, es relativo a las condiciones pedagógicas de la escolarización» (Terigi, 2010, p. 104).

Siguiendo la línea de la autora, el cronosistema escolar constituye las *trayectorias escolares teóricas*, aquellas que expresan los itinerarios esperables para la circulación en el dispositivo siguiendo la progresión lineal prevista en los tiempos marcados por una periodización estándar. Entonces, «según tales trayectorias, el ingreso de los sujetos al sistema escolar se produce en forma indeclinable a determinada edad, aunque pueda comenzar antes, y los itinerarios que recorren los sujetos a través del sistema educativo son homogéneos y lineales: el avance se produce a razón de un grado por año, estando preestablecidas las

transiciones entre niveles escolares y el tiempo teórico de duración de una cohorte escolar» (Terigi, 2010, p. 104).

No obstante, las trayectorias delimitadas en el seno escolar no siempre resultan congruentes con las realidades específicas de los sujetos, muchos de los estudiantes transitan por la institución de modo heterogéneo, variables y contingentes, remiten a *trayectorias escolares no encauzadas* (Terigi, 2010, p. 109). En tal sentido, cuando se hace referencia a la construcción de aprendizajes monocrónicos es en el sentido de que la institución escolar se organiza en el supuesto de proponer una secuencia única de aprendizajes a cargo del mismo docente, sostener esta secuencia a lo largo del tiempo con el mismo grupo de alumnos, de modo tal que, al final de un proceso más o menos prolongado de enseñanza o período (por ejemplo, de un trimestre o de un ciclo lectivo) y desarrollada la enseñanza tal como ha sido prevista, todos los miembros del grupo hayan aprendido las mismas cosas.

En el espacio escolar y su fisonomía no sólo se delinearán las trayectorias escolares y las formas de habitarlo. Tal como advierte Xavier Bonal, el objeto de la educación es la transmisión cultural, la socialización de los individuos, la adquisición de *habitus* común. La educación como subsistema social, de atribución y legitimación de posiciones sociales plantea la cuestión de las desigualdades sociales y de los mecanismos por los que estas se construyen, se mantienen, se legitiman, se

reproducen o se modifican (Bonaf, 1989, p. 4). En esto radica la importancia de la educación formal como elemento catalizador que sanciona socialmente las trayectorias individuales, las formas de integración y exclusión social y las de movilidad social.

El *cuerpo* resulta un elemento clave en la fisonomía escolar porque en ella sólo tiene lugar una forma de entenderlo. Un cuerpo caracterizado por la maleabilidad, la sumisión y el silencio. Un cuerpo que se invisibiliza, confundiéndose en la monocromía escolar. Un cuerpo significado por la *normalidad*, entendida como aquello que se ajusta a la cadencia de lo escolar.

En este sentido, y siguiendo los aportes de Pablo Pineau, las formas de concebir la corporalidad en el seno escolar sufren una serie de reducciones. En primer lugar, se reduce la perspectiva pedagógica a una perspectiva psicológica, y esta, a su vez, a la biología, y en algunos casos se reducía esta última a una cuestión química, como la mielinización o el consumo de fósforo (Pineau, 2005). Amparados en parámetros de normalidad aportados desde el discurso médico, se establece desde el comienzo quiénes triunfarán en el terreno educativo y quiénes no tendrán esperanzas. Bajo esa perspectiva, se caracteriza a los sujetos sociales excluidos como el producto de una enfermedad social o como expresiones de deficiencias provenientes de la cultura o de la sociedad de origen. A partir de esto se instalan ciertas lógicas de razonamiento: el individuo con problemas de conducta tiene problemas de

adaptación al medio y, como tal, es un organismo enfermo y se ubica en grado menor en la escala evolutiva. Por el contrario, el individuo que se adapta al medio (la escuela) es un organismo superior y sano. Todo el discurso médico y psicométrico basado en el darwinismo social abona estos planteos. La única forma de evitar estragos causados por las inevitables enfermedades (físicas, psíquicas o sociales) es, pues, el control total, las clasificaciones, la corrección de los desvíos y otras prácticas ortopédicas (Pineau, 2005).

Por otra parte, una segunda reducción suponía lo que Tedesco (1972) ha denominado «detallismo metodológico», por el cual se presupone la existencia de un método universal y eficaz para lograr los resultados esperados. Se presumía que el sujeto biológicamente determinado a aprender, expuesto al método correcto, aprendía lo que debía, más allá de su voluntad o de otras variables (Pineau, 2005).

En tal sentido, el espacio escolar se habita desde esa *normalidad* que delimita lugares específicos y colmados de sentidos. El maestro es quien habla, quien dice y quien manda, mientras que el alumno calla y obedece. En ese registro y bajo esos sentidos se erige la normalidad en la escuela, y la irrupción de la dificultad ante un cuerpo que no quiere callar y ni obedecer. Si bien parece innegable el peso de la herencia escolar moderna, el poder se reconfigura portando otros rostros, otros ropajes, nuevos lenguajes, pero calando en los mismos cuerpos. Tal como afirma Preciado, se produjo un desplazamiento de la «sociedad soberana» a la «sociedad

disciplinaria». Esto es lo que Foucault denomina *biopoder*: una nueva forma de poder productor, difuso y tentacular. El poder «desborda el dominio de lo jurídico, del ámbito punitivo, para volverse una fuerza que penetra y constituye el cuerpo del individuo moderno» (Foucault, 1992, p. 156). «Este poder ya no se comporta como una ley coercitiva, como un mandato negativo, sino que es más versátil y acogedor» (Preciado, 2017, p. 63).

La dificultad debe ser pensada desde su significación en el espacio escolar, puesto que en su interior «reina el orden, reina la ley, reina el poder» (Foucault, 2005, p. 16). En su seno, todo aquello que no se ajuste al tiempo, al espacio y al cuerpo significado como *normalidad* es leído como *dificultad*, ante la que se despliega una instancia «productora de práctica discursiva» (Foucault, 2005, p. 30).

Ante la emergencia de aquello que la escuela delimita como dificultad, se despliega un conjunto de tecnologías médicas, productoras de verdad, que salen a la caza de un cuerpo en el que fijar las «marcas del saber» (Foucault, 2005, p. 224). Lo más interesante es que las «verdades» médicas se imprimen en los cuerpos y producen subjetividad sobre ellos. Así, el cuerpo del sujeto es marcado, se produce un estigma por el que el sujeto deja de ser él para convertirse en un «caso», en el nombre de un «mal» (síndrome, déficit, alteración, etcétera).

Esto nos enfrenta a dos dimensiones del problema. La primera es que en el seno del dispositivo «la divergencia corporal frente a la norma [...] es considerada como

monstruosidad, violación de las leyes de la naturaleza, o perversión, violación de las leyes morales» (Preciado, 2017: 68). Frente a ella se construyen categorías no sólo con aspiraciones de «orden natural», sino trascendentales, como si no formaran parte de constructos sociales y culturales de los tiempos. Entonces cada cuerpo «constituye un individuo que es necesario corregir» (Foucault, 1999, p. 53).

Esa corrección no sólo cala en el cuerpo del sujeto «portador de la dificultad», sino también sobre el maestro, que anestesia la imposibilidad ante el «no aprendizaje» de sus alumnos. En ocasiones, la devolución de un informe médico que sentencie la enfermedad del niño resulta un anestésico de la angustia y de la incertidumbre ante la *otredad*, al tiempo que adormece la potencia pedagógica ante esa *otredad*.

Pensar la repetición escolar y su anudamiento con la *dificultad* no sólo nos exige tensionar el dispositivo, repensar el tiempo, el espacio y el cuerpo mediante el cual se estructura la escuela y las prácticas pedagógicas; también nos interpela en tanto educadores, ensordecidos por los designios de una didáctica sustentada en verdades psicológicas que se erigen como irrefutables y que es necesario deconstruir. Verdades que se han enraizado en los discursos, sencillamente, porque «el saber funciona como poder, y ese poder del saber se da como realidad dentro de la cual está situado el individuo» (Foucault, 2005, p. 225). Verdades que demandan «nuevas figuras» en el aula que, desde las distintas disciplinas, nos

permitan educar. Verdades que empalidecen la potencia de la labor pedagógica en tanto *acontecimiento* producido en el encuentro entre sujetos.

A modo de cierre

Hasta aquí hemos intentado desanudar algo de la implicancia entre la *repetición escolar* y la *dificultad*, desde la premisa de subvertir la idea de dificultad centrada en el sujeto (que «no logra», «no prende», «no madura»), por la implicancia del dispositivo en la construcción de la «dificultad». Cuando se alude a las dificultades que presentan «los alumnos», devenidos «los repetidores», entendemos que más que dedicarnos a determinar la dificultad en una corporalidad, es preciso entender qué del dispositivo escolar, de sus tiempos, de sus espacios, de sus cuerpos, postulados desde la «normalidad» constituyen en «anormalidad» lo otro, lo que no se ajusta a sus determinismos. Esos es lo que hay que erosionar: las verdades sedimentadas en el seno escolar, porque es en ellas donde cobran sentido las nociones de los «extraedad», los «repetidores», los «disruptivos», que se convierten en etiquetas que se imprimen para siempre en los cuerpos. Eso es lo que debemos problematizar; más allá de los argumentos en contra de la repitencia, de su posible erradicación, lo que nos inquieta es aquello que habita debajo del síntoma, porque la repetición hace síntoma ante aquello que los dispositivos didácticos no pueden

anticipar, lo que las evaluaciones no pueden predecir y lo que el currículo no puede garantizar. Lo que hace síntoma es la imposibilidad ante la emergencia de la *alteridad*, sencillamente, porque

La dimensión de *alteridad del otro*, o dicho de otra manera, lo que hace que el otro sea otro es, justamente, aquello en lo que desborda cualquier identificación, cualquier representación y cualquier comprensión. Tal vez no se trate tanto de nombrar al otro, de tratar de conocerlo, de tratar de identificarlo o de representarlo, y de decidir después qué es lo que tendríamos que hacer con él, como de pensar y pensarnos en el devenir siempre imprevisible de nuestras relaciones singulares con el *otro* (Larrosa, 2009).

Entonces, ¿será que la enseñanza requiere un conocimiento particular del otro? Existe la creencia de que educar deviene de la adopción crucial de un conocimiento acerca del otro, de la infancia o de la juventud, o de ciertas comunidades, o de ciertos sujetos en determinadas y particulares condiciones de existencia. Quizá sea necesario dejar de buscar un lugar donde colocar a otro para comenzar a hacerle lugar, sin importar quiénes son o de dónde vengan. Al decir de García Molina, sin tratar de predecir «quién soy, qué quiero, desde dónde hablo [...] de buscar categorías que me encierren. No te esfuerces por encasillarme de ninguna manera. ¿Qué conseguirás con eso? ¿Entenderme mejor?

¿Educarme mejor? No pierdas mi tiempo y tus energías en intentar comprender quién soy. Soy cualquier» (García Molina, 2008).

Referencias

- Antelo, E. (2007). Variaciones sobre el espacio escolar. En: Frigerio, G. & Diker, G. (comps.), *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante.
- Bonal, X. (1998). *La sociología de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Contreras, J. (2003). Hay otras escuelas. *Kikirikí*, n.º 70, Cooperación Educativa, pp. 39-43.
- Foucault, M. (2005). *El poder psiquiátrico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*: Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Pineau, P. (2014). *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Buenos Aires: Teseo.
- Pineau, P. (2014). *La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización*. Buenos Aires: Paidós.
- Preciado, P. B. (2017). *Testo Yonqui. Estudios sobre estética*. España: Espasa.

Tedesco, J. C. (1993). *Educación y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires: Solar.

Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En: Frigerio, G. & Diker, G. (comps.). *Educación: saberes alterados*. Argentina: Fundación La Hendija.

Pensar lo alternativo en las prácticas pedagógicas: vínculos y fronteras con las concepciones de innovación e invenciones cotidianas

Noelia Campos, Evangelina Méndez, Ariel Milstein

Introducción

Este capítulo pretende compartir algunas reflexiones sobre la noción de lo alternativo en las prácticas pedagógicas, poniéndola en relación con los conceptos de innovación e invenciones cotidianas. Este trabajo parte de reflexiones compartidas en torno a algunos recorridos vinculados a trayectorias formativas e investigativas. Los principales elementos empíricos que nos impulsan a poner en relación las concepciones enunciadas parten de la investigación titulada «Prácticas pedagógicas alternativas a la repetición escolar en primer año de la jurisdicción de Canelones Centro del CEIP en 2017», proyecto financiado en el marco del convenio interinstitucional ANII-MEC-ANEP-INEEd.

A partir de los hallazgos podemos problematizar en torno a que si bien se producen prácticas pedagógicas que podrían considerarse alternativas, los docentes no siempre las

enuncian desde un posicionamiento político que dé cuenta de la intencionalidad de incidir en que sean más democráticas. A fin de analizar este fenómeno, tomamos los aportes de Olaya y Ramírez (2015) sobre la producción de discursos, de forma tal que presentan a «la escuela como un conjunto de discursos» (p. 118) y de acciones que configuran las prácticas enunciándolas como alternativas.

La presencia de lo alternativo en las prácticas pedagógicas y la composición de diferentes conceptualizaciones que coexisten y aluden de diversa forma al binomio cambio-permanencia en educación han posibilitado problematizar el concepto de lo alternativo desde varias miradas teóricas. En este sentido, orientamos este trabajo a partir de diversas interrogantes, y aunque nos permiten profundizar en la temática, el debate no queda saldado. ¿Cuándo acontece una práctica alternativa? ¿Cuándo podemos considerar alternativa una propuesta pedagógica? ¿Cuándo es enunciada? ¿Desde qué lugar se elaboran estos discursos? ¿Es alternativa sólo si el docente la hace a conciencia y sintiendo la necesidad de romper con el orden social impuesto? ¿Un proyecto pedagógico alternativo depende de la metodología o de la técnica que utilice el educador o más bien dependerá del sentido que se busque con dicha experiencia? ¿Es necesario que estas experiencias puedan ser replicables a otros contextos? ¿Hay lugar para «lo alternativo» en las prácticas cotidianas del aula? ¿Se pueden hacer propuestas «alternativas» en el sistema público de enseñanza? ¿Resulta más oportuno pensar el cambio educativo desde lo alternativo que desde otras acepciones?

A fin de abordar la problemática presentada, proponemos el siguiente recorrido para este capítulo: repensar lo alternativo desde distintas perspectivas teóricas para luego reflexionar en torno a sus fronteras y vínculos con las nociones de innovación y de invenciones cotidianas.

Pensar lo alternativo

A fin de pensar lo alternativo, queremos iniciar el planteo en relación a cómo se puede pensar la escuela. Si se concibe a la escuela como un territorio en el que habita una reproducción de las desigualdades sociales, no queda demasiado espacio para lo alternativo. En cambio, si se piensa lo escolar como un espacio de creación, que permita producir alteraciones frente a la desigualdad, se abre la posibilidad de incorporar miradas sobre las prácticas pedagógicas producidas a la interna de las instituciones educativas como agentes de cambio. En este sentido, cohabitan discursos a la interna de los sistemas educativos que posibilitan pensar la escuela como un espacio para el cambio educativo. Si la mirada coloca el foco en las formas habituales de organizar los tiempos y los espacios, se pueden producir reflexiones orientadas por el ensayo de alternativas que habiliten la posibilidad. Esto supone un posicionamiento que dista de ver lo escolar como algo neutro. Ante la interrogante ¿qué es una buena escuela?, Hargreaves responde: «una buena escuela es una escuela donde todos los chicos puedan aprender, donde todos los chicos

quieran estar y donde los maestros aprendan y puedan ser ellos mismos para que los alumnos aprendan y sean ellos mismos» (en Romero, 2007, p. 69).

En este sentido la noción de alternativa pedagógica estaría constituida por aquellas prácticas que desarrollan los docentes para generar aprendizajes no en algunos alumnos sino en todos los sujetos. Tal como plantea Freire (2001), «la escuela [...] debe de ser democrática [...] Este es también un derecho y un deber [...] luchar por una escuela más democrática» (p. 25). Habiendo contextualizado el abordaje de lo alternativo en torno a cómo pensamos la escuela proponemos a continuación algunos marcos para reflexionar en torno al concepto que nos convoca.

A fin de iniciar el abordaje de alternativa pedagógica proponemos algunas conceptualizaciones que harán posible problematizar el concepto y poner en contexto las interrogantes planteadas en la introducción de este capítulo. En primer lugar, tomaremos los aportes de Puiggrós (1990), quien entiende la alternativa pedagógica como «todas aquellas experiencias que en alguno de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodología, técnicas) mudaran o alteraran el modelo educativo dominante [...] son todos los actos que intentan crear otra normalidad contra la normalidad existente» (p. 17-18). Consideramos que este concepto aborda la posibilidad de cambio educativo, proponiendo que puede haber diversas formas desde donde pensar lo escolar; es así que construir prácticas alternativas se constituye como una resistencia a la normalidad existente. En este sentido Bordoli (2014) considera estas alteraciones como un intento por alterar las formas de «hacer» en la escuela y las formas de habitarla.

La posibilidad de cambio educativo mencionada en las líneas precedentes nos plantea una división entre lo tradicional y lo alternativo, en tanto se viene a generar una «nueva normalidad contra la normalidad existente». Desde este planteo podemos pensar de forma retórica algunas preguntas como las que nos planteamos al inicio que emergen de la investigación empírica que da origen a este libro: ¿es posible que coexistan prácticas alternativas con prácticas tradicionales?; ¿hay lugar para «lo alternativo» en las prácticas cotidianas del aula?; ¿la conceptualización de lo alternativo puede ser pensado de forma dicotómica?; ¿resulta más oportuno pensar el cambio educativo desde lo alternativo que desde otras acepciones?

Para seguir profundizando en la conceptualización y problematización de este concepto aludimos a los planteos de Gómez Sollano y Corenstein (2013), quienes entienden que una alternativa pedagógica remite a un registro de búsqueda, de anhelo de crear mejores condiciones que impacten a largo plazo. Tiene como punto de partida una necesidad que pone en juego experiencias y expectativa que se configuran en significaciones compartidas. Así, «lo alternativo no puede concebirse fuera de lo hegemónico: tiene como referente lo institucionalizado; puede surgir en el marco de las propias organizaciones o al margen de las mismas; se expresa a través de las expectativas y experiencias de los sujetos que reelaboran los saberes, producen, circulan y transmiten nuevas ideas que impactan de una u otra manera la realidad» (Gómez Sollano y Corenstein, 2013). De esta concepción ponemos en relevancia el planteo de que «lo alternativo no puede concebirse fuera de lo hegemónico», desde nuestro análisis planteamos que en esta

relación de «opuestos» no existe el uno sin el otro. Es alternativo en tanto existe un régimen hegemónico que tiene como referente lo institucionalizado.

En estos aportes la noción de cambio está presente y está ligada a la conciencia de generarlo en el sentido de anhelo de crear mejores condiciones que impacten a largo plazo. Entonces, nos preguntamos sobre las experiencias mínimas que hacen los docentes dentro del aula, que no tienen como móvil consciente establecer un accionar contra el orden hegemónico y tampoco proyectarse a largo plazo, pero ensayan intervenciones, por lo cual ¿se constituirían en alternativas pedagógicas? Pensamos en un ejemplo de la evidencia empírica de la investigación desarrollada, cuando el maestro de aula desarrolla prácticas tendientes a reconfigurar el orden establecido sobre la repitencia escolar, cuando integra nociones como la de inteligencias múltiples para ver al sujeto desde el lugar de «lo que puede» y no desde el lugar de «lo que no logra», ¿genera prácticas pedagógicas alternativas?, ¿cuándo podemos conceptualizar a una práctica como alternativa? Ese maestro no se propone generar cambios a largo plazo en el sistema educativo, sino que se propone desarrollar prácticas mínimas en las que modifica algunos componentes del orden imperante sin proponérselo de manera consciente, es en ese sentido que planteamos al inicio una pregunta reflexiva que se relaciona directamente con el concepto que estamos abordando, ¿es alternativa sólo si el docente desarrolla una práctica a conciencia y sintiendo la necesidad de «romper» con el orden social impuesto?

En este recorrido se torna imprescindible tomar los aportes del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL), ya que

«tiene como uno de sus principales objetivos sistematizar y analizar las experiencias pedagógicas educativas alternativas al modelo hegemónico generadas por diversos sectores en contextos específicos, tanto institucionales como sociales» (Gómez, 2015: 141). Desde esta mirada no sólo interesa enunciar las prácticas y experiencias, sino que se tornan relevantes «las formas en que los sujetos involucrados en ellas producen, transmiten y transforman saberes y se apropian de los mismos» (Gómez, 2015, p. 141). Desde la concepción de estas prácticas se reflexiona en torno a la pregunta: ¿alternativo a qué? Vale señalar que tanto desde las instituciones educativas como fuera de ellas surgen constantemente cuestionamientos que pueden generar respuestas alternativas al sistema educativo hegemónico. Es en este sentido que el equipo de investigadores de APPEAL ha diseñado «campos para la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas 1980-2010». Así, establecen cinco campos a fin de organizar, revisar y analizar estas experiencias a las que aluden como Experiencia Pedagógica Alternativa (EPA). Esta propuesta de sistematización aporta a la caracterización del concepto «alternativo» desde la reflexión que proponemos. En el primer campo se propone la «ubicación de la experiencia» en la que se brinda información general, así como la ubicación geográfica. El segundo campo alude a la «Visión y sentido de lo educativo», aquí se hacen explícitas la concepción del sujeto que se busca formar, la idea de educación y el eje que le confiere a lo alternativo. El campo tres de la propuesta de APPEAL se refiere a las «Características generales de la experiencia». Aquí se enuncia el problema que dio origen a la experiencia, las teorías o posturas en los que se basa, los objetivos, nivel educativo al que va dirigido, la duración,

cómo caracterizan a los sujetos que la desarrollan, el espacio físico, la cobertura, el número de personas que participan y el financiamiento. En este punto se incluye si tiene o no reconocimiento del Sistema Educativo Nacional y las posibles redes con otras organizaciones sociales. El cuarto campo se denomina «características pedagógicas de la experiencia». Aquí se detallan las modalidades de enseñanza, los aprendizajes esperados por los alumnos, programas y contenidos, métodos y técnicas usadas, así como evaluación de los alumnos y de la experiencia. El último campo se denomina «Trascendencia de la experiencia». En este punto se le da relevancia al sentido que se le adjudica a lo alternativo, enunciándose el proyecto ético-político y las valoraciones de la experiencia a corto y largo plazo.

Consideramos que de alguna manera esta caracterización nos da pautas para pensar una de las interrogantes que nos planteábamos al inicio: ¿cuándo podemos considerar una propuesta pedagógica como alternativa? APPEAL propone varios componentes para pensarlo. Por otra parte, y dada la importancia que se le da a la sistematización de las experiencias, nos preguntamos: ¿es condición que estas experiencias puedan ser replicables a otros contextos? Y también: ¿cuándo dejan de ser «alternativas» si pasan a constituirse parte de la «normalidad» de los sistemas educativos? La última pregunta es más proyectiva, pensando en la exhaustividad de la planificación de la experiencia planteada, la sistematización, divulgación y sobre todo réplica de estas.

A modo de cierre de este apartado, podemos pensar que una división rotunda entre lo tradicional y lo alternativo no está exenta de dificultades en su conceptualización; el

recorrido por distintas concepciones teóricas lo demuestra. No obstante, nos arriesgamos a identificar mínimamente unos elementos comunes que dan luz para caracterizar a una práctica pedagógica como alternativa. En primer lugar, las alternativas son referidas al sistema educativo hegemónico, lo cual no implica fuera del sistema educativo. Por otra parte, es crucial que las prácticas se desarrollen de forma consciente, ya que se deben identificar los componentes que se constituyen como alternativos. APPEAL propone una planificación con varios elementos que parecerían ser prioritarios para poder definir a una experiencia como alternativa. Todas estas reflexiones nos remiten a pensar si hay lugar para «lo alternativo» en las prácticas cotidianas del aula.

En este orden de ideas y con el objetivo de poner en relación el concepto de alternativo con algunas evidencias de la investigación que se desarrolló se comparten a continuación algunas reflexiones. Si nos posicionamos desde una mirada a lo alternativo sólo desde la posibilidad de concebirse como agentes de grandes cambios que tienen un impacto a largo plazo en el sistema educativo, parecería que no tiene cabida pensar aquellas prácticas cotidianas que desarrollan los docentes en sus aulas. En este sentido, ¿cómo consideramos las prácticas cotidianas tendientes a generar cambios en las aulas? Por ejemplo, para el caso de la investigación antes mencionada, ¿cómo concebir aquellas prácticas pedagógicas cotidianas que surgen para superar la visión dicotómica de repetición sí o repetición no? Partimos de la premisa de que las prácticas pedagógicas alternativas no son sinónimo tan sólo de políticas educativas a nivel macro, sino que en la interna de las instituciones educativas se desarrollan diversas prácticas que buscan dar respuesta a

diferentes dificultades para habitar la posibilidad de que haya un lugar para el aprendizaje de todos. Es en este sentido que de alguna forma ponemos en tensión las concepciones teóricas presentadas con el campo empírico de la investigación a la que aludimos recientemente.

El estudio realizado permitió redimensionar las prácticas de aula, así como la concepción de lo alternativo en la medida en que se pudo asistir a prácticas alternativas generadas por los docentes. Estos desarrollan prácticas alternativas de forma paralela a los lineamientos de las políticas educativas, pero muchas veces no las enuncian como tales, como resistencia mínima a lo hegemónico. Con esta afirmación no se pretende restarles valor a los lineamientos de políticas educativas del país, sólo pretendemos repensar lo alternativo desde otro lugar, desde lo mínimo de la cotidianidad del quehacer docente, recuperando el nivel micro en la discusión. Se trata de un lugar de prácticas áulicas que muchas veces se desarrollan de forma poco consciente de ello o que no son enunciadas desde un lugar de resistencia. Esto nos deriva en una tensión en relación con lo que se entiende habitualmente como alternativo, y al docente como el agente que «actúa política-pedagógicamente [...] y lo hace por medio de programas en que la lectura crítica del mundo» (Freire, 1997, p. 21) es precisamente la que sustenta el quehacer alternativo frente a la vocación «deshumanizante» que poseen las prácticas tradicionales (Freire, 1969). De esta forma, asistir a la vocación histórica de humanizar al hombre (Freire, 2005) necesariamente implica una búsqueda de cambio frente a lo hegemónico, pero «no todo tránsito es cambio [...] se verifica en el juego normal de las alteraciones sociales [...] nuevos

temas emergen es señal de que la sociedad comienza su paso hacia una nueva época» (Freire, 2007: 36). Estas alteraciones sociales en el territorio pedagógico pueden estar constituidas por aquellas prácticas alternativas que buscan interpelar a las configuraciones de lo escolar que no logran alojar a los diferentes sujetos.

La noción de alternativo y sus vínculos con el concepto de innovación

Diferentes perspectivas han dado lugar a diversas relaciones conceptuales entre aquello entendido como alternativo y aquello que se define como innovación educativa. Encontramos así planteos como el de Stevenazzi (2014), que oponen el concepto de innovación al de alteración. La idea de alteración tiene que ver con producir otra cosa, alterar algo que viene dándose de una forma. Pero remite también al *alter*, a una operación de ficción que se plantea cambiar la perspectiva propia por la del otro. Es una opción para que los docentes tramiten el malestar frente a lo que viene dado en pos de aprendizajes significativos. La presencia de lo alternativo como un componente fundamental en educación es argumentada en el aporte de Frigerio y Diker (2010): «no hay educación sin alteraciones. Admitir que los saberes se alteran es, antes que nada, reconocernos cías va la primera edición como sujetos alterables, alterados por lo otro, y, a la vez, admitir que es en esa alteración donde reside quizás la única posibilidad de saber (algo)» (p. 8).

Remarcando esta distinción, Stevenazzi se pregunta:

¿Por qué alteración y no innovación?, sobre innovaciones se ha escrito mucho y poco novedoso termina colando; por otro lado, qué es lo novedoso en educación, cuando históricamente hemos tramitado socialmente la educación de formas muy similares. También por un rechazo a que cada cosa que se plantea como innovación, de alguna manera cae en la trampa de destituir lo anterior, como si todo lo anterior quedará obsoleto a la luz de lo nuevo [...] No es la búsqueda por hacer algo nuevo porque de nuevo no tiene nada, sino es una búsqueda por generar un alter que recupere al otro (2014).

Padawer (2001) complementa lo anterior al poner de relieve algunas diferencias que acompañan a ambos conceptos. Detecta imprecisiones conceptuales que se han extendido en la literatura que aborda estas temáticas. En este sentido, afirma que «pueden ser utilizados indistintamente los términos de alternativa, experimentación e innovación como categorías de significado similar» (2001). La primera alude en general a la discusión de un estado anterior: por ejemplo la escuela activa y su antagonismo con la educación tradicional, la experiencia, de raíz positivista, queda más asociada a la práctica docente y transmite «la idea de la formulación teórica a partir de la sistematización de la práctica» (2001). Finalmente, el concepto de innovación, de carácter «más tecnocrático alude a un progreso continuo y una superación de los antecedentes, donde la crítica puede ser

explícita, pero no es antagónica como las alternativas: no hay principios político-pedagógicos o aun filosóficos en cuestión» (2001).

Por otro lado, otros autores hacen una revisión histórica del concepto de lo alternativo, haciendo referencia a una suplantación de este en tanto habría sufrido modificaciones con el devenir de los años. En este sentido, Olaya problematiza cómo se presentó este fenómeno para el caso de Colombia: «lo que empezó como resistencia se llamaría luego alternativo con el fin de quitarle el peso conflictivo, político, contestatario e izquierdista de la época. Dos décadas después y ante los señalamientos que se hacen en Colombia a quienes apuntan a lo alternativo en el discurso educativo, se transforma lo alternativo en innovación» (2015, p. 120).

En esta línea de ideas, cabe preguntarse si las prácticas enunciadas como alternativas pueden considerarse prácticas innovadoras. Para la UNESCO (2016), innovar en educación implica remitir a una situación previa, ya que «no se parte de cero; siempre hay un camino recorrido, una experiencia desde la cual avanzar. Por ello se habla de “experiencias educativas innovadoras” ya que no se trata de un camino único, sino de experiencias con significados acordes a los contextos específicos de cada institución educativa; los mismos obedecen a la interacción de diversos elementos entre los que se encuentran la finalidad de la educación, el campo de conocimiento y los patrones culturales específicos de un territorio» (p. 7).

De acuerdo con estos planteos podemos afirmar que esta definición de UNESCO toma marcos de lo alternativo en la medida en que entiende que la innovación no parte de

zero, sino de una situación previa desde la que se puede avanzar. En este sentido es una visión que fusiona los marcos teóricos analizados. Se añade aquí una distinción entre la innovación y la invención: «lo más habitual es que la innovación sea el resultado de un proceso acumulativo de sucesivos cambios, ya que lo nuevo se transforma y se define en relación con lo anterior. El mismo significado etimológico de innovar (del latín *innovare*) da cuenta de este aspecto, porque innovar significa mudar o alterar las cosas, introduciendo novedades, mientras que inventar significa hallar o descubrir una cosa nueva o desconocida» (2016, p. 31).

Las relaciones conceptuales entre lo alternativo y la innovación educativa analizadas en este punto nos permiten ver distintas formas de concebirlas, lo que posibilitó construir una posible clasificación que detallamos a continuación. Las relaciones entre lo alternativo y la innovación han sido desarrolladas teóricamente desde los siguientes puntos de vista: por diferenciación, por suplantación y por fusión. Para el primer caso, los conceptos de alternativa e innovación son concebidos como diferentes, e incluso podríamos preguntarnos si no cabe pensarlos como opuestos. Estos posicionamientos (Stevenazzi, 2014; Padawer, 2001 y Frigerio y Diker, 2010) conciben la alteraciones como modificaciones sobre algo que viene dándose de una forma, mientras que la innovación puede, de alguna manera, caer en la trampa de dejar obsoleto lo anterior ante la llegada de la novedad. La segunda visión identificada (Olaya, 2015) establece una relación de suplantación del concepto de lo alternativo por el concepto de innovación. Finalmente, podemos vislumbrar una perspectiva

(UNESCO, 2016) en la que se fusionan ambos conceptos, adoptando el término de «experiencias educativas innovadoras».

Pensar lo alternativo como invenciones cotidianas

Por otra parte, podemos pensar las fronteras de lo alternativo frente al nivel micro al que aludimos páginas atrás. Se trata de pensar lo alternativo problematizando las perspectivas excesivamente estructuralistas que han dejado de lado el accionar concreto de los sujetos. En diálogo con aquellas prácticas identificadas a partir del trabajo empírico como alternativas a la repetición escolar, encontramos algunas claves teóricas que pueden permitirnos una aproximación al estudio de las prácticas cotidianas. Desde este posicionamiento, adquieren un lugar peculiar los microsaberesy las microprácticas (Lahire, 2006), en tanto contribuyen a una mayor comprensión de los procesos. En este caso, nos referimos específicamente a los microprocesos escolares. Estos posicionamientos dan cuenta de cómo se ha producido de manera hegemónica, una exclusión de la lógica de la práctica o, tal como lo denomina Giddens (Escolano, 2013), el «secuestro de la experiencia». Estas perspectivas han reducido

la identidad de los docentes a la de meros ejecutores de programas dictados desde el exterior, o a generar en la sociedad de los enseñantes modos relativamente autónomos de resistencia y apropiación, así como de invención de comportamientos

propios o de grupo que son a menudo ignorados por los gendarmes del sistema y los autores de discursos pedagógicos. Aplicar la reflexividad en torno a estos procesos históricos y contribuir a la puesta en valor de la cultura empírica de la escuela y de los saberes que pertenecen al patrimonio de los enseñantes es algo que compete a los historiadores de la educación. Esta tarea es la que permitirá entender e interpretar los modos de la cultura escolar efectual, la tradición societaria disponible y otras variables explicativas de cómo la escuela ha generado sus propias respuestas (Escolano, 2013, p. 2).

Esta perspectiva aparece como una respuesta al llamado de la historiografía de poner atención en aquellos elementos invisibilizados, propios de la cultura empírica de la escuela, dando cuenta de cómo aquellos docentes relegados han ido «construyendo empíricamente un arte con el que legitimar, desde la propia práctica, su protagonismo social y cultural» (Escolano, 2013, p. 9). Dadas las posibilidades de abordaje que brindan estas perspectivas, comienzan a conformarse inventarios de las prácticas escolares, «de maneira a realizar um mapeamento cultural da escola, atento à sua constituição histórico-social» (Mendes de Faria Filho *et al.*, 2004, p. 141). Es menester considerar el interior de las aulas para comprender con mayor profundidad algunas decisiones cotidianas que ejercen un interjuego con las políticas públicas. Como se ha dicho, la eficacia de estas últimas se ponía en entredicho por las resistencias de los docentes. Resistencias que en ocasiones obturan el avance de determinadas políticas, pero que contribuyen también con la construcción de

espacios creativos. «Se trata de aquellas reformas silenciosas (Romero, 2000) [...] que van marcando los modos en que otra escuela resulta posible. Asimismo, dichos cambios coexisten con las experiencias generadas por el Estado que también se ha orientado a modificar la escuela [...], así como en varias oportunidades son las propias iniciativas escolares las que resultan “fuente de inspiración” para dar lugar a determinadas políticas estatales» (Ziegler, 2011, p. 72).

Estos nuevos elementos suponen la alteración del formato escolar desde la política cotidiana de la escuela. Y la política cotidiana de la escuela atañe principalmente al quehacer diario de docentes, alumnos y comunidad. No son ni jerarcas ni responsables del sistema los que tienen mayor grado de incidencia a la hora de alterar el formato escolar. En este sentido, se entiende al proceso de alteración del formato escolar como la posibilidad de modificar y superar el legado heredado. Además del ya mencionado concepto de alternativa pedagógica (Puiggrós, 1996), podemos incorporar aquí el de invenciones cotidianas (Ávila, 2007). «Se trata de recuperar “el resto”, aquello de la experiencia docente que es del orden de lo inconfesado, de eso que dio resultado pero que no sería correcto enunciar como una buena práctica, porque pareciera que cierto “deber ser” pedagógico los censuraría» (Vercellino, 2016, p. 1016).

Lo alternativo se configura aquí como aquel hacer cotidiano en el aula con una intencionalidad política y ética. Esto implica una postura frente al mundo y a su rol en él como agente potencial de cambio frente a la injusticia social. La cotidianidad no alude a elementos rutinarios, administrativos y despolitizados, sino que refiere a un docente que

debe ser pensado como «sujeto de acción política, capaz de actuar en instancias de definición de política educativa y de ejercer con fuerza la dimensión política que se le reclama a la educación y que se convierte en acción inherente a su profesión» (Martínez-Pineda, 2008, p. 18).

A modo de cierre

Pensar lo alternativo en las prácticas pedagógicas no resulta una tarea sencilla, sino que, tal como hemos intentado dar cuenta en el recorrido propuesto en el capítulo, requiere diferentes miradas que posibiliten pensar no solamente las alternativas pedagógicas desarrolladas a nivel estatal o fuera de ellas con una fuerte impronta contrahegemónica, sino también habilitar espacios para repensar aquellas invenciones cotidianas que lideran los docentes en las instituciones educativas.

Asimismo, se ha intentado evidenciar la tensión que tiene lugar entre la ausencia o existencia de un discurso docente que evidencie la intencionalidad «política-pedagógica» de alterar la realidad educativa para habilitar la posibilidad. En este sentido las invenciones cotidianas se constituyen en aquellas prácticas que generan alteraciones aunque no sean enunciadas, de cierta forma generadas no desde una conciencia contrahegemónica, pero que de igual forma generan cambios en el formato tradicional.

Por otra parte, aparecen diversos conceptos que bordean las fronteras de lo alternativo. Destacamos aquí el de innovación por su fuerte presencia en los discursos y en

las prácticas de las últimas décadas. Al respecto, identificamos tres posturas que conceptualizan de diferente forma las relaciones entre lo alternativo y la innovación en educación. Mientras que la primera postura distingue ambos conceptos (e incluso, en cierta medida, los confronta), una segunda postura suplanta lo alternativo con la consolidación de la innovación y, finalmente, una tercera postura fusiona ambos conceptos. Este recorrido permitió poner en diálogo algunos vínculos y fronteras entre el concepto de alteraciones y los de innovación e invención.

Otro elemento preponderante a la hora de pensar lo alternativo en educación es su inexorable relación con lo hegemónico, con lo establecido. Así, esta relación no está exenta de complejidad, en tanto puede ser representada por una dicotomía que no siempre es posible distinguir en la empiria. Al respecto, APPEAL ofrece cinco campos que, entendemos, son exhaustivos. Finalmente, consideramos que lo alternativo no es ajeno al contexto, en tanto lo hegemónico depende de configuraciones temporoespaciales. Podemos ubicar un registro de lo alternativo que varía para cada contexto. Lo alternativo a partir de una mirada freiriana de la educación popular adquiere unas significaciones particulares distintas de las que podríamos ubicar en las alteraciones promovidas en su momento por la escuela nueva y la pedagogía activa. Ambas presentan principios filosóficos y políticos en su interior, pero cada una guarda sus especificidades.

Referencias

- Ávila, O. (2007). Reinenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades. En: Frigerio, G., Baquero, M. y Diker, G. (comps). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante.
- Bordoli, E. (2014). *El programa Maestro Comunitario. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Escolano, A. La construcción histórica de la escuela desde la lógica de la razón práctica. Centro Internacional de la Cultura Escolar Berlanga de Duero, Soria/España. Revista *Qtimes*, Roma, 1, 1-12, 2013. Disponible en: <http://www.qtimes.it/flv/Articolo%20Completo-ESCOLANO.pdf>
- Freire, P. (1969). *La educación para la práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2010). *Educar. Saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante.
- Gómez, M. (2015). Educación popular, alternativas pedagógicas y sistematización de experiencias. Historia y horizontes. *Praxis & Saber*, 6(12), 129-148.
- Gómez Sollano y Corenstein (coords.) (2013). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. México: Universidad Autónoma de México.
- Lahire, B. (2006). Lógicas prácticas: el «hacer y el «decir sobre el hacer» En: Lahire, B. *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial. (pp. 135-155).

- Martínez-Pineda, M. C. (2008). *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá: Magisteri.
- Mendes de FariaFilhes, L., Gonçalves, I., Gonçalves Vidal, D. y Paulilo, A. (2004). A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. En: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004. Recuperado el 21 de diciembre de 2017. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1>
- Olaya, A., y Ramírez, J. (2015). Tras las huellas del aprendizaje significativo, lo alternativo y la innovación en el saber y la práctica pedagógica. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(2), 117-125.
- Padawer, A. (2001). *Ideas, crítica social y recetas. Las escuelas no graduadas como producciones culturales de los maestros*. IV Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G., Santiago de Chile. Disponible en <https://www.aacademica.org/iv.congreso.chileno.de.antropologia/144.pdf> <https://www.aacademica.org/iv.congreso.chileno.de.antropologia/144.pdf>
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículo*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. y Gómez, M. (1994). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y perspectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Puiggrós, A (2010). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Buenos Aires: Colihue.

Romero, C. El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad. Entrevista a Andy Hargreaves. *Propuesta Educativa*, 27, junio 2007, 63-69. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina.

Stevenazzi, F. (2014). *Una lectura sobre la producción de alteraciones a los formatos escolares desde la política cotidiana de la escuela*. Disponible en <http://www.ufvjm.edu.br/vozes> <http://www.ufvjm.edu.br/vozes>

Vercellino, S. (2016). Ampliación del tiempo y dispositivo escolar: oportunidades y resistências. *Educação&Realidade*. v. 41. nº 4, 1005-1025. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/311211616_Ampliacion_del_Tiempo_y_Dispositivo_Escolar_oportunidades_y_resistencias

Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En: Tiramonti, G. (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homosapiens.

IV. Algunos trazos finales

Son múltiples las derivas, las opacidades y los desplazamientos producidos en torno a la repetición. Decires y silencios cuya riqueza estriba en aquello que queda latente. En esos márgenes, intentamos hacernos eco de las derivas y ensayar algunos trazos para la reflexión.

Resulta complejo poner sobre la mesa el tema de la repetición con nombre propio porque se entretajan en torno a ella otros significantes edulcorados, eufemismos que descentran la discusión. Entonces, es preciso llamarla por su nombre y enfrentarla, porque es difícil pensar las biografías escolares, si la repetición sigue siendo una opción, o peor aún, una “tradición”. Es preciso resistirse a concebirla como parte del paisaje escolar porque ello la naturaliza y la resignifica al punto tal de convertirla en incuestionable.

Para ello, es preciso contender la repetición, pensarla desde su complejidad y su opacidad. Así, alterar el reduccionismo simplista repite / no –repite. Porque la repetición es síntoma ante lo “no va bien” en el sujeto “que aprende”. Al tiempo que oficia de anestésico ante la angustia que produce la (im) posibilidad del *otro* en el “sujeto que enseña”. Quizá, en la defensa acérrima de la repitencia como herramienta pedagógica habite algo más que la necesidad de velar por “la calidad educativa”, la “adquisición de ciertos aprendizajes” o el prestigio de algunos colectivos, quizá es el grito desesperado ante la amenaza de enfrentar la incertidumbre que significa la otredad.

Porque, la repetición escolar es síntesis de los designios de un dispositivo nacido en otro tiempo y bajo la emergencia de otra sociedad que para constituirse requirió la formación de *un* ciudadano, con *una* nueva estética, con *un* nuevo lenguaje, con *una* nueva subjetividad que diera sentido al proyecto moderno. En ese marco, la escuela y la figura del maestro se erigen como instrumentos complementarios, sólidos e incuestionables. Esa herencia, y sus mandatos tensionan un nuevo escenario que promueve la educación como derecho y ha asumido el compromiso, no solo de la presencia sino la permanencia y la construcción de sentido en el espacio escolar. Sin dudas la magnitud de dicho desafío no está exenta de tensiones y de resistencias.

Hoy, asistimos la irrupción de nuevos mandatos que nos colocan en la necesidad de repensar el dispositivo, al tiempo que desembarazarnos de reduccionismos reformistas que profesan “lo nuevo” como caducidad de “lo viejo”. Conocemos de la arrogancia de recetas que han postulado el cambio del currículo, o la reestructuras presupuestales como las pócimas salvadoras de la educación. Entendemos que el desafío no estriba en derrumbar para volver a construir, sino en repensar lo que existe para darle nuevos sentidos cada vez. Entonces, pensar la repetición nos coloca en un cruce de caminos, donde más que insistir en lo que “no se logró”, en lo que “no se pudo” y en la necesidad de crear mecanismos adaptativos para paliar la falta, es necesario interpelar las barreras que nosotros mismos inventamos. La cuestión es entender que la repetición, el examen y la evaluación son constructos fruto de un contexto donde la escuela era el espacio privilegiado de calcificación

(ordenamiento) de los sujetos y donde no había lugar para todos. Pero la escuela, también puede ser el lugar donde todos tengan lugar, donde se reconstruya el lazo social, donde todo sean (*re*)conocidos. Entonces, es preciso volver a preguntar: ¿qué sentido tienen los mecanismos de selección de otrora?, Pero fundamentalmente, ¿por qué insistimos en perpetuarlos?, ¿por qué resinificamos (y defendemos) a la repetición como axioma de lo escolar?

Los autores

Los autores de estos artículos han sido invitados especialmente a participar, en tanto han desarrollado o demostrado interés por la temática que nos convoca y que ha sido abordada por el equipo compilador, quienes agradecen cada una de las contribuciones que forman parte del presente libro, que abre camino a la interpelación. Desde ya nuestro agradecimiento a cada uno de ellos, por su dedicación y profesionalismo.

Lilián Bentancur

Maestra. Profesora de Idioma Español. Magíster en Educación. Doctora en Ciencias Humanas. Actualmente es coordinadora de la Especialización y Maestría en Didáctica de la Educación Básica y del Diploma en Tutoría de Tesis del Programa Educación de la Universidad Claeh. También es profesora y tutora en las maestrías en Educación de dicho programa. Es docente y tutora en la Maestría en Educación y Extensión Rural (Udelar).

María Judith Camejo Hernández

Maestra efectiva en la escuela rural 138, en la localidad de Puntas de Vejigas. Hizo el curso de Dirección.

Noelia Campos

Maestra en Educación Común. Magíster en Tecnología Educativa. Actualmente se desempeña como docente en el Consejo de Formación en Educación y en la Universidad Claeh.

Laura Fagúndez

Maestra. Actualmente se desempeña como maestra efectiva en la escuela 145 de Paso Carrasco (Canelones), en el rol de maestra de primer año y maestra comunitaria. Desde 2007 participa en los cursos de formación en servicio en todas las áreas en Montevideo y Canelones. Desde 2012 cursa Educación Sexual en el IPES. Actualmente cursa una especialización en Dificultades del Aprendizaje. Participó como ponente en el intercambio cultural Chile-Uruguay que se desarrolló en el CAF en 2005. En 2017 expuso en el XIV Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura (CONLES), en Costa Rica, sobre el tema «La lectura y la escritura y las prácticas pedagógicas emergentes».

María de los Ángeles Fernández Rodríguez

Maestra directora efectiva en la escuela 112, de práctica, con curso de Dirección y de Inspección.

Verónica Habiaga

Maestra de educación común (ANEP-CEIP). Licenciada en Ciencias de la Educación (FHCE-Udelar). Magíster en Ciencias Humanas, opción Estudios Latinoamericanos (FHCE-Udelar). Docente de Pedagogía en el Instituto de Formación Docente de la Costa (ANEP-CFE).

Maite Liz

Licenciada en Psicología y Máster en Psicología y Educación por la Universidad de la República; Posgraduada en Dificultades del Aprendizaje Escolar por la Universidad Católica del Uruguay; Profesora de inglés. Actualmente se desempeña profesionalmente como psicóloga en el ámbito educativo (educación inicial y primaria) y como asistente en el Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología (asociada al programa Cognición) de la Facultad de Psicología (Udelar). Sus principales intereses de investigación se centran en el desarrollo vinculado a los procesos educativos, específicamente en la primera infancia, la transición entre la educación inicial y primaria y las dificultades del aprendizaje escolar, entre otros.

Rita Martínez

Maestra secretariade la escuela 93, de tiempo completo, de la Jurisdicción de Canelones Centro.

Rhomy Massa

Maestra egresada del IFD del departamento de Paysandú. Actualmente se desempeña como maestra efectiva en la escuela 145 de Paso Carrasco (Canelones), en el rol de maestra de aula, maestra comunitaria, maestra Ceibal y maestra adscriptora. Hizo el curso «Concepción y aprendizaje» en la Universidad ORT. Cursó la especialización de Áreas Integradas para maestros de sexto año. En 2017 expuso en el XIV Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura (CONLES), en Costa Rica, sobre el tema «La lectura y la escritura y las prácticas pedagógicas emergentes».

Evangelina Méndez

Maestra de Educación Común. Licenciada en Ciencias de la Educación (FHCS-Udelar). Magíster en Tecnología Educativa. Actualmente se desempeña como docente del CFE en el Instituto de Formación Docente de San Ramón, en las carreras de Maestro y Profesorado.

Ariel Milstein

Licenciado en Ciencias de la Educación (FHCE-Udelar). Especialista en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Maestrando en Educación. Actualmente se desempeña como docente en el CFE y como investigador en un proyecto financiado por ANII.

Izabel Perdomo

Maestra directora efectiva en la Escuela 93, de tiempo completo, de la Jurisdicción de Canelones Centro.

Tania Presa

Maestra de Educación Común. Licenciada en Ciencias de la Educación (FHCE-Udelar). Magíster en Psicología y Educación. Doctoranda en Psicología. Actualmente se desempeña como docente del CFE en el Instituto Normal de Montevideo, en la carrera de Maestro en Primera Infancia.

Sabrina Sosa

Maestra de Educación Común en la escuela 264 de Villa Aeroparque. referente pedagógica del club de niños La Esperanza y del centro juvenil de la obra Padre Cacho, en Casavalle. Estudiante avanzada de la carrera Educador Social, en el Instituto de Formación en Educación Social.

Alejandrina Teixeira Curbelo

Maestra efectiva en la escuela de práctica 112, con curso de dirección y maestros adscriptores.

Alejandro Vásquez

Licenciado en Psicología (Udelar). Máster en Psicología (Universidad de País Vasco). Doctor en Psicología (Universidad de Porto). Actualmente se desempeña como profesor agregado del Instituto de Fundamentos y Métodos de la Facultad de Psicología (asociado al programa Cognición), el Centro de Investigación Básica en Psicología (CIBPsi-Udelar) y el Centro Interdisciplinario en Cognición para la Enseñanza y el Aprendizaje (CICEA-Udelar). Sus principales intereses de investigación se centran en el desarrollo cognitivo y en la preparación para la escolarización, la evaluación psicológica y metodologías contemporáneas en psicología.

Rosario Yelichiche

Maestra. Maestra Directora efectiva en la escuela N°145 de Paso Carrasco, Canelones. En el año 2017 participó del XIV Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura- CONLES, Costa Rica, como ponente sobre el tema “La lectura y la escritura y las prácticas pedagógicas emergentes.

