

#9

Documento de Trabajo del IPES
Monitor Social del Uruguay

Viejos instrumentos de la inequidad
educativa: Repetición en primaria y su
impacto sobre la equidad en Uruguay

Carlos H. Filgueira
Federico Rodríguez
Alvaro Fuentes

IPES


**Universidad
Católica**
DAMASO A. LARRANAGA • URUGUAY



CDD 300
ISSN: 1510-5628

Serie Documentos de Trabajo del IPES / Colección Monitor Social N°9

Uruguay asiste a una radical transformación de su matriz social y de sus mecanismos de integración social. El Monitor Social del Uruguay recoge los aportes de los investigadores del IPES a la comprensión de dichas transformaciones y de la realidad actual del Uruguay social. Este Monitor pretende aportar información y análisis que permita el seguimiento de la situación social de los uruguayos. Mediante tales aportes se busca contribuir a modelar agendas sociales así como lograr una mejor comprensión de las dinámicas económicas y sociales que operan en la producción de desigualdad, pobreza y exclusión social del Uruguay.

Programa IPES
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Católica del Uruguay
Dep. Legal 326.861

© 2006, Universidad Católica del Uruguay

Para obtener la autorización para la reproducción o traducción total o parcial de este documento debe formularse la correspondiente solicitud a la Universidad Católica del Uruguay (IPES), solicitud que será bien acogida. No obstante, ciertos extractos breves de esta publicación pueden reproducirse sin autorización, con la condición de que se mencione la fuente.

**VIEJOS INSTRUMENTOS DE LA INEQUIDAD EDUCATIVA: REPETICIÓN EN
PRIMARIA Y SU IMPACTO SOBRE LA EQUIDAD EN URUGUAY**

**Carlos H. Filgueira
Federico Rodríguez
Alvaro Fuentes**

Universidad Católica Dámaso Antonio Larrañaga UCUDAL

PREAL Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina

VIEJOS INSTRUMENTOS DE LA INEQUIDAD EDUCATIVA: REPETICIÓN EN PRIMARIA Y SU IMPACTO SOBRE LA EQUIDAD EN URUGUAY¹

INTRODUCCIÓN

1.

La decisión de promover o repetir ha sido tradicionalmente materia que incumbe a maestros y profesores bajo diferentes modalidades de supervisión, por lo general, a cargo de directores e inspectores. Dicho sistema de evaluación ha constituido desde larga data la piedra angular del sistema educativo en el mundo y en América Latina. Se asume que dentro de un marco estandarizado de conocimientos acumulativos y contingentes propios de todo sistema educativo, corresponde al docente la decisión de evaluar si el alumno reúne al finalizar el año, los requisitos mínimos para pasar de grado. No obstante, con mayor o menor antecendencia temporal, algunos países de la región han introducido modificaciones en los sistemas de evaluación mediante regímenes de promoción automática en determinados grados, replicando así experiencias implementadas en otras regiones.

En tanto un conjunto importante de técnicos coinciden en criticar al instrumento de la repetición como herramienta técnico pedagógica única, maestros e inspectores defienden su validez y acusan a los reformadores de pretender barrer los problemas debajo de la alfombra por la vía del decreto administrativo.

Esta confrontación admite muchas explicaciones, pero lo importante es que si bien existe cierto consenso técnico acerca de los problemas de la “institución repetición”, no ocurre lo mismo con respecto a las alternativas válidas². Por ejemplo, la experiencia llevada a cabo en Brasil sobre la promoción automática ha sido objeto de duras críticas y hasta se volvió un *issue* relevante de la última campaña presidencial. Recientemente la promoción automática definida en Chile para primeros y terceros grados de la enseñanza primaria fue cuestionada y posteriormente modificada. Las iniciativas de El Salvador, México, y Costa Rica todavía están madurando en intrincados debates.

¹ El presente artículo es una síntesis de resultados del Proyecto de Investigación con el mismo título llevado a cabo en el marco del Programa de la Segunda Ronda del Fondo de Investigaciones Educativas de PREAL. Además de los Investigadores Responsables Colaboraron en diferentes fases del desarrollo del Proyecto los investigadores siguientes: Consultor; Psic. Pablo Pérez; Asistentes de Investigación, Margarita Presno y Florencia Amábile; Pasante, Cecilia Blumetto.

² En este trabajo, el concepto genérico de “promoción automática” comprende un vasto conjunto de innovaciones que se presentan bajo diferentes denominaciones tales como, “promoción flexible”, “ciclos multigrado”, “módulos integrados”, o “enseñanza de progresión continuada”. Las mismas aluden a estrategias de reducción de la repetición en las que se suprimen instancias de evaluación/repetición del alumno en determinados años. No obstante, no todos los regímenes de este tipo son iguales ni están compuestos por paquetes complementarios de medidas similares. Tampoco es legítimo afirmar que el abatimiento de la repetición es siempre el único objetivo de la implementación de estos regímenes.

Para quienes creen que reformar el instrumento de la repetición es necesario, este debate reciente alerta sobre la fragilidad de la dirección reformista deseada. Las razones de esta fragilidad responden no a la miopía de los opositores sino a varias razones sustantivas entre las cuales destaca la ligereza con que se creyó poder reformar la institución central del sistema de evaluación de primaria. De igual forma, las razones de su persistencia encuentran una débil explicación en la mentada “resistencia al cambio” de los actores. Más bien, es necesario reconocer que las innovaciones alternativas que se han implementado o intentado, así como la promoción automática o la construcción de subciclos que agrupan grados escolares de primaria o secundaria, padecen de dos problemas: el primero, que aisladamente y sin medidas complementarias, no hay razón para esperar cambios positivos sólo por la supresión parcial de la repetición; el segundo, que el sistema tradicional de evaluación representa bastante más que un cambio de procedimientos sino que afecta el propio concepto del rol del docente, del director y de los inspectores además de la normativa formal e informal acerca de sus funciones y responsabilidades³. Con ello, también afecta la identidad profesional y personal del docente.

Al haber colapsado reiteradas veces la propuesta alternativa, sea por resultados dudosos o negativos respecto al aprendizaje o por otras razones, ello ha tenido como consecuencia que los opositores nieguen el diagnóstico por no compartir la alternativa, o señalen que la alternativa sería peor que el pasado. Con lo cual, se establecen falsos dilemas cuyas consecuencias se manifiestan en dos aspectos importantes: la imposibilidad de aprender a partir de las experiencias intentadas - que sólo dejan como resultado mayor confusión - y las marchas y contramarchas de la política educativa que lleva a los gobiernos a suprimir innovaciones en razón de resultados agregados (por ejemplo, bajo rendimiento escolar) que dudosamente pueden ser atribuidos a la innovación “per se”.

No cabe duda que el debate está abierto. La posibilidad de zanjar la cuestión es en última instancia, una cuestión de investigación y generación de conocimientos sistemáticos acerca de las experiencias conocidas. En este sentido, el estado actual de la investigación sobre el tema en América Latina está requiriendo urgentemente la realización de estudios comparativos entre las realidades nacionales que permitan evaluar, acumular, y aprender tanto de las innovaciones introducidas como de sus resultados. Para ello, parece necesario abordar programas de investigación especialmente diseñados para tales fines.

³ “En el marco de una conciencia y una comprensión limitadas en torno a la problemática de la repetición, las soluciones que han venido dándose a ésta se han caracterizado, en general, por ser remediales y superficiales antes que preventivas y sistémicas. El planteamiento central ha sido el de “aliviar” o “reducir” la repetición, antes que el de introducir los cambios y medidas necesarios para eliminarla como un mecanismo permanente, y perverso, del sistema escolar”, Torres, R.M. (1995).

Naturalmente, el objetivo general del proyecto que dio lugar al informe que se resume en este artículo, fue mucho más modesto aunque pretendió avanzar en esta línea de estudios a partir de la consideración de un caso en particular. Básicamente, el estudio ha procurado contribuir al conocimiento de los mecanismos e innovaciones a los que se puede recurrir para abatir las tasas de repetición, despejando falsas oposiciones, en el entendido que se encuentra en este factor uno de los principales problemas de equidad del sistema educativo.

a) *¿Por qué analizar la repetición?*

En términos ideales, se espera que en cualquier sistema educativo exista un movimiento continuo compuesto por un flujo regular de estudiantes que siguen una trayectoria estándar en un sistema estandarizado: anualmente ingresan al sistema nuevos contingentes (cohortes), luego progresan en forma secuencial año a año a lo largo de los grados y ciclos que componen el sistema, y finalmente, cierran su incorporación al mismo al egresar en algún ciclo determinado. La meta ideal de este egreso es variable según países aunque por lo general, la sociedad establece de manera formal (estructura de ciclos) e informalmente (expectativas y aspiraciones) las “opciones de salida”, que por lo general, comprenden los ciclos de la “enseñanza primaria básica”, enseñanza secundaria de primer ciclo, bachillerato, educación universitaria y estudios de cuarto nivel.

Sin embargo, el comportamiento estándar esperado no es más que una trayectoria modal o promedial. Es sabido que la meta ideal esperada no se cumple porque no todos los estudiantes siguen paso a paso la estructura secuencial prevista por el sistema. En algunos países más que en otros, no todos los estudiantes que ingresan al sistema conforman una “cohorte” etárea homogénea, no todos avanzan con el mismo ritmo, ni tampoco continúan estudiando hasta egresar de los ciclos previstos por el sistema. Sea por razones de abandono transitorio, por repetición - y su consecuencia más inmediata, la extraedad - o por drop-out definitivo, el comportamiento de una parte de los estudiantes incorporados al sistema no sigue la secuencia teóricamente esperada. Lo importante es, sin embargo, que este tipo de desvíos no es aleatorio. Por lo menos, es indiscutiblemente sistemático cuando se considera el nivel económico del hogar de pertenencia del estudiante o su nivel sociocultural (por ejemplo, de acuerdo al nivel educativo de la madre) o cuando se observan las diferencias regionales, urbano-rurales o étnicas . De allí que el abanico compuesto por las diferentes trayectorias sea uno de los indicadores que mejor registra la inequidad de los sistemas educativos.

¿En qué medida un sistema debe ser estandarizado y homogéneo? El continuo de opciones que se ofrecen desde la oferta educativa puede ser visto como una dimensión que posee un rango de variación que se mueve entre una extrema personalización de la educación y un único sistema común en el que “todos reciben lo mismo de la misma forma”. Entre ambos extremos se ubican por lo general los sistemas educativos debido a que la extrema personalización no tiene sentido ni podría sostenerse financieramente en sistemas que atienden

masivamente la demanda educativa y porque en el extremo opuesto, una oferta única y homogénea resulta inadecuada en sociedades caracterizadas por la diversidad. Entre los diferentes criterios de diferenciación, la diversificación de opciones educativas se basa, como regla general, en principios de equidad en el entendido de que no todos deben “recibir lo mismo” si existen efectivamente, diferencias de partida. Por estas razones también, los paquetes de medidas que procuran abatir la repetición de acuerdo a criterios progresivos de equidad, están compuestos por una combinación de medidas especiales o particulares que apuntan a la neutralización de los diferenciales de origen social y otras de carácter universalista. Entre las medidas particulares se cuentan por ejemplo, las estrategias personalizadas circunscriptas a los alumnos de sectores de riesgo en regímenes de “promoción flexible”, o el acompañamiento del estudiante por parte del docente al pasar de grado en años curriculares de particular criticidad.

A la diversificación de los sistemas educativos se atribuye con frecuencia, el efecto de incrementar los recursos necesarios para la educación (financieros, materiales, humanos, administrativos). Esto se vuelve notoriamente más complejo cuando se trata de sociedades que dedican escasos recursos al sistema y que, adicionalmente, presentan dificultades para incrementarlos. Sin embargo, es discutible si en todos los casos la diversificación se asocia inevitablemente a la necesidad de mayores recursos. Mientras que la apertura de nuevas opciones en el bachillerato, o la introducción de más asignaturas parecen seguir esta pauta, esto no tiene por qué ser así en el caso de las estrategias de abatimiento de la repetición.

Se ha señalado que la presencia de desvíos de la trayectoria esperada y en particular, la incidencia de la repetición, genera problemas de diversa índole. Sin perjuicio de otras consideraciones, la repetición, al retener al estudiante en el mismo grado, incrementa el número total de estudiantes en un sistema y sobrecarga al mismo con recursos que idealmente podrían ser orientados a otras actividades o funciones. Schiebelbein y Wolf (1993) estimaban que América Latina en 1990, gastaba aproximadamente 4.2 miles de millones de dólares anuales en brindar educación por segunda vez a los 20 millones de alumnos repitentes en la enseñanza primaria. Cualquier logro en abatir esas tasas por la vía de la promoción automática o la conformación de ciclos de más de un año lectivo, constituye por lo tanto una liberación de recursos que pueden ser dirigidos a mejorar las condiciones y eficiencia del propio sistema implementado

b) Algo de Historia: Uruguay y la política de combate a la repetición

En términos comparativos con los países de la región, Uruguay muestra un perfil de repetición relativamente bajo. Además, como suele ocurrir en los sistemas educativos conocidos, los niveles más elevados se registran principalmente en el primer año de la enseñanza primaria. Una idea aproximada de las diferencias del país con respecto a la región se obtiene cuando se observa que la incidencia de la repetición en América Latina *circa* 1990, correspondía aproximadamente a la que tenía el sistema educativo uruguayo en el primer quinquenio de la década de los

60⁴. Pero de cierta forma, esta particularidad del país, aunque significativa, no dice mucho acerca de la “buena salud” de la educación primaria en el Uruguay por cuanto la comparación se establece respecto a la región del mundo con mayores problemas de repetición. En efecto, de acuerdo a las estadísticas oficiales, América Latina y el Caribe conjuntamente con Africa Sub-Sahariana son las dos regiones del mundo con las tasas más altas de repetición (UNESCO (1993a 1993b), BANCO MUNDIAL (1996). Por otra parte, si se modifica el referente comparativo y se contrasta la situación de la repetición en Uruguay con la de Argentina y Chile (países con sistemas educativos similares debido a su madurez relativa), Uruguay aparece con un perfil de repetición muy elevado.

La larga trayectoria del sistema educativo uruguayo no ha incorporado históricamente diferentes alternativas acerca de las formas de promoción de los alumnos. 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.

c) El Plan José Pedro Varela

El abatimiento mayor de la tasa de repetición en el país tuvo lugar como resultado de la implementación del Plan Varela propuesto por los consejeros Rosalino Pereira y Luis A. Causa a partir del año 1968. En sus fundamentos, el Plan tuvo por objeto “bajar los índices de repetición en primer año, dentro de las exigencias razonables de una buena educación” (Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (1997).. En pocos años, la caída de la tasa de repetición fue significativa reduciendo los elevados guarismos que se registraban sobre mediados de la década de los 60 tanto en el ámbito rural como urbano (Cuadro 1). El diagnóstico llevado a cabo en torno al año 1963 en el marco del CIDE, mostraba que la tasa era superior al 30% para todos los grados de la enseñanza primaria, véase al respecto, CIDE y Ministerio de Instrucción Pública (1965).

Cuadro 1. Tasa de repetición en la Enseñanza Primaria según grado. Año 1965.			
	Total del país	Urbano	Rural
1º	36.7	32.7	46.1
2º	22.7	19.4	32.0
3º	20.6	18.1	28.3
4º	18.4	17.3	22.6
5º	15.4	15.1	14.6

⁴ Schiebelbein E. y Wolf L., op. cit. 1993.

6°	7.4	6.9	10.5
Media	22.5	19.8	31.1

Fuente: Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, 1967

La importante reducción de la tasa de repetición con la implementación del Plan Varela estuvo sustentada en lo fundamental, en medidas de orden organizativo y técnico sin introducir modificaciones en el régimen de promoción/repetición tradicional.

Entre las principales medidas se contaron innovaciones en dos dimensiones: técnico-administrativas y presupuestales.

Ciertamente, no todas las medidas fueron aplicadas con el mismo vigor como tampoco se contaron con los recursos suficientes para implementar plenamente la estrategia técnico-administrativa. Por ejemplo, el intento por mejorar la educación pre-escolar tanto en lo que respecta a su cobertura como a su calidad, no alcanzó a desarrollarse prolongándose como una asignatura pendiente hasta la década de los 90. También, el intento por asignar a los primeros años los maestros “más expertos y eficaces” se vio desdibujado por la modalidad de elección de cargos cuyos resultados fueron desde el punto de vista de la calificación del docente, claramente regresivos. No obstante, la experiencia del Plan Varela puso en evidencia dos aspectos que interesa señalar: en primer lugar, mostró los beneficios efectivos que se pueden obtener a partir de un buen manejo de innovaciones sencillas correspondientes a factores “tradicionales” relativos a la calidad académica de la enseñanza, y en segundo lugar, señaló la necesidad de observar este tipo de innovaciones como complementarias y no necesariamente como alternativas opuestas a las innovaciones que redefinen los ciclos escolares o generan instancias de pasaje de grado automático.

d) La experiencia reciente

Durante el año 1999 en el contexto de la Reforma Educativa iniciada en 1995, la autoridad educativa inició una experiencia inédita en el país mediante la cual se procuraron abatir las tasas de repetición en el grado y en el ciclo en que la tasa era más elevada: primer año de la enseñanza primaria. La Circular No. 441 del año 1999 constituyó de hecho, un exhorto dirigido a los establecimientos escolares y en particular a los docentes a cargo del primer año de la enseñanza primaria, a efectos de que consideraran la flexibilización de los criterios de promoción de forma de lograr la promoción de todos o la mayor parte de los alumnos de los primeros años de la enseñanza pública⁵. Para ello, se implementó un programa

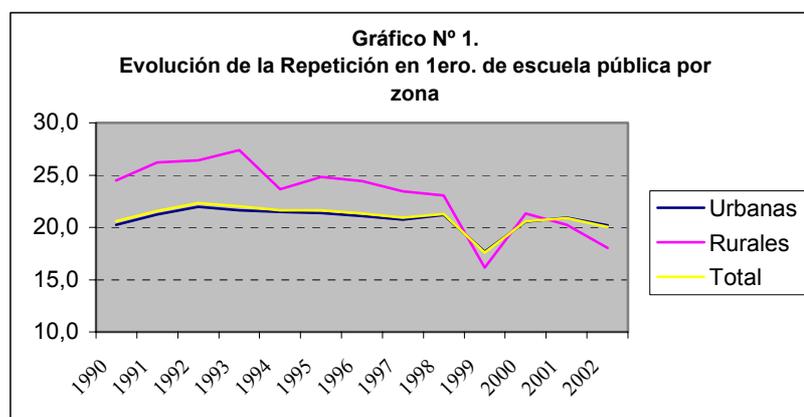
⁵ Véase al respecto el Acta de Resolución del Consejo de Enseñanza Primaria (CEP) Resolución N°.1 (Acta N°392) (1999) y la fundamentación de motivos efectuada por las autoridades de ANEP-CODICEN al Parlamento (1999).

compuesto por nuevas directivas y criterios que fueron encargados para su ejecución al cuerpo de inspectores mediante el asesoramiento y difusión de los objetivos de la Circular entre los directores y maestros de los establecimientos.

De acuerdo a estos procedimientos es claro que la circular no tuvo carácter obligatorio ni estableció formalmente un nuevo régimen de promoción automático. Como consecuencia, luego de cumplido el momento del cierre de los cursos y de la evaluación a fin del año 1999 se pudo comprobar que la incidencia de la Circular sobre la tasa de repetición en ese año comparativamente con las tasas tendenciales de repetición de los años anteriores, había logrado disminuir promedialmente la repetición unos pocos puntos en el conjunto de todos los establecimientos públicos del país. A su vez, cuando se observa el comportamiento de la tasa en los años subsiguientes a 1999 se verifica que, en términos generales, los establecimientos retomaban los niveles de repetición anteriores al año 99 (Gráfico N° 1)

Entre los objetivos que fundamentan el propósito de la Circular 441 se encuentran en particular aquellos referidos a la búsqueda de una mayor equidad del sistema educativo. En cuanto a sus fundamentos conceptuales, la institución repetición, fue vista como inadecuada

sobre todo por el hecho de no reconocer la heterogeneidad de la población estudiantil en materia de capacidades de aprendizaje y maduración psicológica debido a los diferentes ritmos y velocidades de aprendizaje de niños provenientes de hogares con niveles socioculturales muy diferentes y con trayectorias de asistencia escolar previa (preescolar) también diferentes.



Fuente: Elaboración propia en base a información de Estadísticas Educativas

La experiencia intentada y los resultados obtenidos constituyen una “situación test” ideal para examinar algunos de los factores determinantes de la persistencia de las elevadas tasas de repetición y eventualmente, las dificultades u obstáculos de carácter institucional y cultural que pueden encontrarse cuando se intenta reducirlas. Por esta razón, el análisis del proceso desarrollado en torno a la Circular, ocupa un lugar central en el presente estudio.

En la literatura especializada sobre el tema, parecería que nada es ajeno a la repetición. Se han aducido al respecto, diferentes tipos de razones para cuestionarla. Entre las mismas, no es difícil reconocer argumentos que descansan en seis planos diferentes: teórico-conceptual, pedagógico, social, institucional-financiero, político y cultural. Parte de los argumentos se basan adicionalmente en resultados empíricos provenientes de investigaciones específicas⁶.

En el primer caso, el cuestionamiento refiere a razones científicas y técnicas que demuestran las características particulares del aprendizaje en los niños de acuerdo a postulados provenientes de la psicología y de otras disciplinas afines. De igual forma, los fundamentos de la postura crítica recuperaron formulaciones clásicas o se basaron en nuevas concepciones de la pedagogía y en un vasto conjunto de marcos conceptuales de disciplinas relevantes para la comprensión de los procesos de desarrollo infantil (por ejemplo, Walton, Piaget, Gesell y la escuela de Utrecht). Básicamente, la crítica se sustenta en argumentos como los presentados por Neubauer R(1996):

“No decorrer do século, a concepção de escola do passado começa a ruir, a ser demolida violentamente graças a diferentes contribuições científicas. Foram os avanços da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, da Neurologia, da Epistemologia Genética, da Pedagogia Moderna, do Sócio Construtivismo que mostraram, com enorme ênfase, que a aprendizagem das crianças tem características próprias, diferente da dos adultos; que o processo de aprendizagem é progressivo e cumulativo e nem sempre ocorre de forma linear, mas sim por saltos; e que o medo e a passividade não geram aprendizagem inteligente, ao contrario, são seus inimigos

Assim, ao modelo de relação pedagógica autoritário, elitista e excludente até então existente irá contrapor-se um radicalmente novo, onde o ser que aprende - o aluno - passará a ser o centro do processo de aprendizagem que deverá estimular o aluno à participação, atividade, pesquisa e comportamento crítico”⁷.

En segundo lugar, desde estas concepciones sobre el aprendizaje, surgen otras objeciones que se formulan a la institución repetición en el plano propiamente

⁶ No es posible referir la abundante bibliografía sobre el tópico. Con respecto a la producción latinoamericana, debe mencionarse sin embargo, la influyente prédica de Sergio Costa Ribeiro en Brasil, fundador intelectual de una línea de trabajos posteriores sobre los efectos de la repetición así como también la producción especializada proveniente de Programas y Proyectos de organismos internacionales e instituciones de investigación universitarias. Véanse los estudios especiales del Programa UNESCO-OREALC, Schiefelbein, E. (2000). OREALC-UNESCO-IBE/UNICEF (1996).

⁷ Neubauer R., op.cit. (1996).

pedagógico⁸. Las mismas han llamado la atención sobre la inadecuación de un conjunto de supuestos implícitos o explícitos en que se funda la práctica de la repetición y que apuntan básicamente a cuestionar sus pretendidas virtudes. Entre las mismas, Torres efectúa una crítica refiriéndose sobre todo a ciertos procedimientos conocidos que suponen implícitamente:

- a) *que el estudiante que no aprendió o no aprendió lo suficiente, aprenderá si toma exactamente el mismo camino por segunda vez, el camino que le hizo fracasar la primera vez*⁹.
- b) *que nada se aprendió a lo largo del proceso y que, por tanto, es necesario empezar todo de nuevo desde el inicio.*
- c) *que el conocimiento y el aprendizaje operan en una dimensión lineal, siguen rutas fijas, y son el resultado de la ejercitación repetitiva*¹⁰.

En tercer lugar, en el plano social son dos los aspectos que más se han considerado. Por una parte, reiteradamente se ha mencionado la inequidad como uno de los efectos negativos de la repetición. La hipótesis subyacente es que la repetición actúa como un proceso reproductor de la desigualdad social al suprimir la capacidad de neutralización de las diferencias sociales que potencialmente tienen los sistemas educativos. La repetición puede ser considerada desde este punto de vista como un factor más que se agrega a las desventajas relativas de los niños de hogares deprivados socialmente. El más bajo rendimiento escolar de estos niños no es sólo consecuencia de su punto de partida definido por su origen familiar, sino resultado de otros factores y procesos selectivos que se asocian a ese origen e inducen trayectoria desviadas de la pauta estándar. La desventaja relativa de la repetición en estos sectores debe ser entendida entonces como parte de una configuración de factores adversos¹¹. Los niños de los sectores más vulnerables tienen mayores probabilidades de repetir, pero también de ser asignados a escuelas de menor calidad educativa, con maestros de menor experiencia, escasos recursos financieros extraescolares, y sus grupos de pares son por lo general, homogéneamente de niveles sociocultural bajo.

El segundo aspecto social alude a los procesos que inducen una trayectoria escolar más corta debido al drop-out prematuro. Si el abandono escolar es resultado de un proceso y no de una decisión imprevista tomada aisladamente, entonces el proceso conducente al abandono es lo que importa. En este sentido, la repetición, incide de diferentes formas sobre la construcción del sendero hacia el abandono escolar: afecta la autoestima del niño, lo hace en condiciones de una

⁸ Torres, R.M., op.cit. (1995).

⁹ Schiebelbein E. y Wolf L., op. cit. 1993a, examinando el mismo mecanismo, extienden el argumento a la situación derivada del ausentismo del estudiante producido como consecuencia del trabajo infantil zafra que lleva a que se repita anualmente la falta de exposición del niño a los temas tratados en determinados momentos del año escolar.

¹⁰ Torres R.M., op.cit. 1995.

¹¹ MEMFOD, Capítulo Introductorio (2003).

baja capacidad de tolerancia a la frustración tanto del niño como del hogar (pobre), deposita en la familia y en el niño responsabilidades que corresponden al docente y al sistema escolar, tiende a estigmatizar al repitente, y lo margina crecientemente haciéndolo partícipe de una exclusión selectiva¹². En definitiva, y como resultado de un proceso signado por fracasos y frustraciones reiteradas, se verifica la propensión del repetidor al abandono temprano de sus estudios¹³.

En cuarto lugar, la repetición tiene consecuencias en el plano institucional y financiero. Como se señalara en el punto precedente, cuanto mayor es la tasa de repetición, más elevada es la retención, mayor es la ineficiencia del sistema, mayores son los costos dedicados a los estudios “por segunda vez” (desperdicio y malgasto de recursos) y mayores son las complejidades organizacionales y administrativas de no tener un flujo continuo de alumnos y tener que manejar un elevado contingente de alumnos en los grados más críticos.

En quinto lugar, las posiciones acerca de la organización de la secuencia educativa con respecto a la repetición y sus alternativas, conoce un debate de fuerte contenido ideológico y político. En ciertos países de la región esto ha sido más notorio como en el caso de Brasil. En el debate se combinan cuestionamientos al modelo clásico de la escuela, al rol del docente, y al tipo de enseñanza, conjuntamente con propuestas acerca de una educación democrática -y en versiones más recientes- anti autoritaria y liberadora. En las formulaciones más extremas la crítica a la institución repetición va más allá del reconocimiento de “errores”, “desconocimiento” o “concepciones equivocadas” acerca del régimen de repetición, sugiriendo que si existen prácticas negativas como la repetición ello se debe a que alguien se beneficia con mantener en la ignorancia a la población y en particular a los sectores populares urbanos y rurales. No es este un tema central del presente estudio ni interesa aquí profundizar en este debate, no obstante, parece necesario señalar que un tema de esta naturaleza remite a cuestiones de poder más generales y cómo ese poder se traduce en políticas.

El cuestionamiento político a las orientaciones de la política está sin duda influido por aproximaciones y autores que han señalado el carácter instrumental de la educación en el sentido de reforzar el “establishment” y transmitir (reproducir) las desigualdades sociales y la estructura de poder (entre los más conocidos, Bourdieu). Sin embargo, la formación y orientación de la política educativa parece responder a procesos más complejos, menos lineales, y penetrados por opciones valorativas y culturales de diversa índole. No es tan evidente que la solemne estabilidad de las sociedades tradicionales haya contado con la complicidad de los “nuevos educados” (si se observa por ejemplo, el comportamiento electoral o los conflictos que tienen a los estudiantes como actores principales) ni que el objetivo

¹² MEMFOD, op.cit. 2003.

¹³ Sobre el tópico, García-Huidobro E. (2000). También, se dispone de estudios preliminares sobre abandono escolar referidos al Uruguay a partir de investigaciones de MEMFOD; Filgueira C, Cardoso S. y Llambí C. (2000); Llambí C., (2002); Fuentes A. (2002).

de mantener sectores de población excluidos del sistema haya sido una política expresa de defensa de intereses. Por lo menos no se explicaría así la extraordinaria expansión de la cobertura de la educación en cualquier país de la región. Tampoco es igualmente evidente quiénes orientan la política educativa y cuáles son las configuraciones de poder que dan lugar a la misma. La relación entre “politic” y “policies” es compleja y en el ámbito educativo, más bien parece ser que ocupan un lugar importante en los resultados de las políticas, las orientaciones de las clases medias, el protagonismo de los profesores y de las corporaciones profesionales, y una camada de técnicos compuesta por los administradores de la educación. A pesar de las notorias diferencias entre países, y aún reconociendo la extrema variedad de situaciones, la simplificación de esta complejidad no conduce a buenos resultados cuando se procura diagnosticar los males del sistema y sus soluciones.

LA REFLEXIÓN EN URUGUAY EN TORNO A LA REPETICIÓN: LA DIMENSIÓN CULTURAL **3.**

A partir de la breve historia reseñada más arriba, no cabe duda que la repetición como problema a resolver fue un tema incorporado tradicionalmente por el país a la agenda de la política educativa. No obstante, para los maestros y para los principales actores del sistema en Uruguay, es dudoso que las alternativas de “promoción automática” o creación de “subciclos multigrado” hayan estado presente en el horizonte de “soluciones” posibles a los problemas de la repetición. En este sentido, es posible sostener la hipótesis para el Uruguay de que no hubo reflexión ni debate en torno a estos aspectos y cuando los hubo los mismos se desarrollaron dentro de las orientaciones valorativas y culturales dominantes.

La impresión que se tiene –y que orienta las hipótesis de este trabajo- es que esta ausencia de reflexión y debate en torno a estas alternativas operó claramente en contra de la propuesta del CODICEN que cristalizó en la Circular 441. En otros países de la región, la promoción automática ha sido desde larga data un componente normal de la organización del sistema (Colombia, por ejemplo) o ha sido implementada en los últimos años (Chile). En Brasil hubo reiteradas experiencias de formación de subciclos como por ejemplo en el año 1968 (Pires Azanha) en las escuelas estaduais paulistas (Primero y Segundo grado y Tercer y Cuarto grado), seguida posteriormente en el año 1984 con la implementación del programa llevado a cabo por el gobernador Montoro en San Pablo, y que luego son generalizadas a varias capitales estaduais a partir de 1990 dentro del programa dirigido por Paulo Freire desde la Administración Municipal de Educación (programa compuesto por la formación de tres subciclos en la enseñanza primaria)¹⁴.

Uruguay ha tenido una trayectoria diferente en la cual los problemas de repetición se expresaron tradicionalmente en políticas de mejoramiento de la calidad

¹⁴ Neubauer R., op.cit. 1996.

educativa y racionalización de procedimientos al interior y sin modificar el régimen vigente de repetición. Si bien el Uruguay formó parte de un conjunto de países de la región que en la década de los 40 acompañó el movimiento cuestionador de la “Escuela Nueva” no intentó sin embargo, otro tipo de innovaciones.

Algunos indicios de las predisposiciones y actitudes de los principales actores del sistema educativos y en particular de los maestros, se pueden obtener de trabajos preliminares de carácter cualitativo, por ejemplo, Presno M.M. (2003). Los mismos sugieren que las alternativas de promoción automática o procedimientos equivalente, no forman parte del menú de opciones de política porque la repetición es percibida como uno de los pilares del sistema educativo. Más bien, el régimen de repetición es visto en el mejor de los casos como un “mal necesario” que forma parte de las condicionantes generales de la sociedad pero no del sistema educativo. No es cuestionada en sus fundamentos, no parece ser percibida como un problema central, se conocen poco sobre las consecuencias y trayectorias de los alumnos repetidores en el mediano y largo plazo, y existe un sentido de legitimidad que hace del régimen de repetición algo “evidente” o “natural”.

Por lo general, este tipo de manifestaciones corresponde a la presencia de una cultura institucional mediante la cual se organizan y articulan un conjunto de actitudes de manera de hacer evidente que las cosas son de cierta forma porque así deben ser. A pesar que los elementos fundamentales de las nuevas prácticas pedagógicas han estado incorporadas tradicionalmente al sistema educativo uruguayo así como en la formación del maestro (por ejemplo, la escuela de Montessori asociada a las corrientes renovadoras) parece existir un marcado divorcio entre las implicaciones pedagógicas de esas posturas y la problemática de la repetición tal como la evalúan los docentes. La pregunta es naturalmente, si efectivamente se trata de una “cultura de la repetición” instalada en el sistema tal como la considera García-Huidobro en el sentido de una constelación valorativa e ideológica¹⁵.

PROBLEMAS METODOLÓGICOS Y DE DISEÑO

4.

Es sabido que las evidencias empíricas conocidas a partir de estudios particulares, presentan problemas de orden metodológico y comparativo que no son diferentes en su naturaleza, a las dificultades encontradas en este trabajo. Ante la imposibilidad de desarrollar diseños experimentales lógicamente poderosos, los análisis posibles deben recurrir a diseños alternativos a partir de la información disponible (estadísticas, censos educativos, estudios especiales, etc.). En el mejor de los casos, se dispone de algunos estudios de seguimiento o de relevamientos continuos de tipo panel o bien a estadísticas anuales, pero la diversidad de esas fuentes trae consigo problemas de compatibilización de paquetes de variables que no son los mismos para cada fuente o que, siendo los mismos, operacionalizan los conceptos de diferente forma. Los problemas de confiabilidad y validez por otra parte, no conocen siempre soluciones plenamente satisfactorias. Hay sin embargo

¹⁵ García-Huidobro E., op. cit. 2000.

otro tipo de dificultades que es necesario señalar. Algunas forman parte de la problemática general de la investigación socioeducativa, otras en cambio, se refieren a la cuestión de la repetición.

El problema de la definición del objeto de estudio. Entre los puntos en cuestión discutidos hasta aquí, hay un conjunto de consideraciones que deben ser introducidas para captar la complejidad del problema de investigación. En verdad, formatos alternativos a los sistemas de promoción-repetición anual pueden ser muchos y con diferentes componentes. Si es cierto que solamente el cambio de un régimen anual a otro de tipo promoción automática o de subciclos no resulta efectivo si no se acompaña de otras medidas, entonces, debe admitirse que no cualquier formato alternativo sería necesariamente mejor o más efectivo que el vigente. Definir cuál es ese formato es un requisito imprescindible de la investigación.

El problema de la comparabilidad entre regímenes. Por el hecho de no contarse con la posibilidad de comparar en un mismo tiempo y lugar regímenes diferentes de promoción y repetición, no es posible saber -salvo casos excepcionales- cuáles pueden ser las diferencias y las ventajas relativas de uno y otro. Así, las comparaciones pueden establecerse entre desempeños de alumnos que han experimentado la repetición y los que no lo han hecho (por ejemplo, respecto a su nivel de aprendizaje escolar, deserción, etc.) dentro de un régimen determinado, pero no entre alumnos que participan de regímenes diferentes¹⁶. Ciertamente esta es una limitación importante para evaluar las consecuencias de determinado régimen y sus eventuales modificaciones.

El problema de la variable dependiente. Por otra parte, el debate acerca de la repetición se nutre de un conjunto de evidencias sobre las consecuencias efectivas que tienen los sistemas de evaluación, promoción o repetición anuales. En este sentido, debe reconocerse que hay más estudios relativos a los efectos sobre la inequidad que tiene la práctica de la repetición tradicional que sobre las alternativas para superarla. Así, si los estudios acerca de la repetición muestran que como institución establecida para mejorar los aprendizajes, la práctica de la repetición resulta un fracaso, ello no nos dice nada acerca de la validez de las opciones alternativas.

El problema de la interacción de las variables. Las reformas educativas de la región han desarrollado con mayor o menor éxito un sinúmero de instrumentos para favorecer la equidad. No obstante, la evaluación de los logros se ha hecho muchas veces sin tomar en consideración el efecto inhibitorio causal que otras prácticas vigentes tienen sobre la potencial eficacia y eficiencia de los instrumentos innovadores. En este sentido, parece plausible sostener que la práctica de la repetición en el caso uruguayo, es precisamente uno de estos instrumentos productores de mayores grados de inequidad y inhibidores de un

¹⁶ En el Capítulo IV se analiza precisamente una de las pocas situaciones en las que es posible comparar para el Uruguay, los efectos de dos regímenes paralelos de promoción y repetición.

mayor efecto de otras innovaciones orientadas a incrementar la equidad. No obstante, desde el plano conceptual al plano empírico, media una larga trayectoria de “problemas a resolver” de manera de controlar los efectos producidos por procesos y variables exógenas al propio “objeto de estudio” a la vez que minimizar inferencias espúreas que pueden derivar de esa contaminación de factores externos.

ORGANIZACIÓN DEL INFORME

5.

Las hipótesis centrales de este trabajo se organizan en torno a tres módulos que constituyen de hecho tres sub-estudios interrelacionados. El primero, comprende el núcleo central de las hipótesis de trabajo acerca de los efectos de la repetición sobre la trayectoria escolar así como diversos análisis empíricos que procuran discernir las evidencias que las confirman.

En el plano sustantivo, se sostiene que los criterios, la cultura y los efectos de la institución repetición en el sistema escolar uruguayo, en una mirada sincrónica, son negativos para el logro de la equidad educativa del sistema en su conjunto.

Para la contrastación de las hipótesis en el plano empírico se recurrió a un conjunto de instrumentos de análisis y modelos (tabulaciones, regresiones logísticas, funciones de Cox, análisis factorial, etc.) con el objetivo de examinar la incidencia de la repetición sobre variables de deserción escolar, extraedad, y rendimiento escolar, controladas por nivel sociocultural de escuelas y hogares.

El segundo módulo, de carácter descriptivo, responde a la interrogante acerca de los efectos que tuvo la implementación de la Circular 441 dentro del contexto más general de la estructura e incidencia de la repetición en el país y cuáles han sido las tendencias recientes. El interés en tratar este punto radica en la necesidad de ofrecer un cuadro general del país sobre los problemas que luego se examinarán, mediante una suerte de análisis de la “morfología de la repetición”. Así, se examinarán en particular, la estructura de la repetición y las modificaciones producidas por la Circular de acuerdo a los objetivos más generales del mejoramiento de la equidad del sistema.

Por último, en el tercer módulo se presentan los resultados del análisis efectuado según la metodología de “grupos focales” realizada con maestros y directores. Básicamente, se indaga sobre aspectos subjetivos relativos a las percepciones y actitudes de los actores involucrados con el objetivo de indagar acerca de la presencia o no de una “cultura de la repetición” y cómo la misma pudo haber incidido en los resultados de la aplicación de la Circular.

Módulo I. Efectos de la repetición sobre la Trayectoria Escolar

En el punto introductorio se formuló la pregunta acerca de las razones que explican por qué la repetición es negativa a la vez que se avanzaron una serie de

hipótesis al respecto. Esas son las interrogantes que se buscaron despejar y que se resumen en el presente punto. Como parte de este objetivo se incluye a continuación, una síntesis del análisis empírico de los efectos de la repetición en primer grado de primaria sobre distintos grupos de individuos y sobre diferentes manifestaciones de la trayectoria escolar.

De acuerdo a las formulaciones de la propuesta inicial, la idea central que orienta el análisis de la información es que la repetición incide en el desempeño del alumno y en particular, que lo hace en forma negativa al fortalecer ciertos mecanismos que operan en los planos subjetivo y objetivo. En el primero de esos planos, lo hace contribuyendo a una baja autoestima, inseguridad y enajenación del sistema escolar (pérdida del compromiso con los estudios); en el plano objetivo, disminuyendo el rendimiento escolar y llevando al crecimiento de la extraedad de los estudiantes y como consecuencia, incrementando la probabilidad de una deserción temprana. Con respecto al plano objetivo, se examinarán las consecuencias probables de la repetición en primer grado de la enseñanza primaria sobre: la reiteración de la repetición en los grados siguientes, sobre el logro educativo y sobre el rendimiento escolar y la deserción. El análisis busca distinguir los efectos en referencia a distintas dimensiones de análisis bajo una perspectiva de corto, mediano y largo plazo.

Las dimensiones a analizar fueron entonces aquellas asociadas en forma directa a los dos planos a lo largo del proceso de avance en el sistema educativo formal. Para ello, se el análisis se organizó en 14 test sucesivos que se expresan en la matriz de análisis de la Tabla 1. En ella se recorren distintas dimensiones – objetivas y subjetivas, internas y externas al sistema- las que fueron examinadas a lo largo de la trayectoria estudiantil de la enseñanza primaria y media¹⁷.

Tabla 1
Efectos de la repetición en el desempeño de los individuos

Efecto sobre...						
Plazo	Pruebas de Aprendizaje	Reiteración de la Repetición	Deserción escolar	Actitudes hacia el sistema educativo	Ideología Educativa	Asunción de roles adultos
Corto	X	X	X	X	X	X

¹⁷ Para el análisis, fue necesario recurrir a múltiples fuentes de información entre las que se cuentan, diversas Pruebas de Aprendizaje realizadas por ANEP en 1º, 2º y 6º grado de enseñanza primaria y en 3er. grado de enseñanza media en el período 19. Encuestas Continuas de Hogares (INE) y en particular un módulo especial sobre aspectos educativos realizado por el Programa MEMFOD de ANEP-CODICEN así como Estadísticas Continuas producidas por diferentes organismos de ANEP, en especial por el Departamento de Estadística Educativa.

Mediano	X	X	X	X	X	X
Largo			X	X		X

a) Los efectos de la repetición como problema de análisis.

Las hipótesis que subyacen a este análisis son relativamente sencillas y por otra parte no son muy diferentes de las proposiciones provenientes de la acumulación de conocimiento que se tiene sobre el tema. Pero no por ello, pueden ser consideradas como probadas y mucho menos cuando la pregunta se refiere a la magnitud y aspectos en que la repetición afecta la trayectoria escolar. En términos generales, se espera que tanto la trayectoria educativa como las actitudes hacia la educación de los jóvenes que han tenido experiencias de repetición sean más desfavorables que las de sus pares que no repitieron. No obstante, la repetición en primer año de la enseñanza primaria es un evento que ocurre con una anticipación temporal considerable en relación a los eventos que posteriormente deberá enfrentar el estudiante a lo largo de su trayectoria educativa.

Hasta qué momento la trayectoria inicial de repetición afecta al estudiante en el transcurso posterior de su carrera es una pregunta que no tiene respuestas fáciles. La literatura proveniente de la sociología de la edad, sugiere que ciertos eventos que ocurren en las etapas iniciales de la vida, pueden ser determinantes de la trayectoria futura del individuo en su vida adulta y aún más adelante (White Riley M., Foner A., y Waring W (1988). El cuestionamiento a la institución repetición está basado en gran medida en un supuesto similar respecto al sistema educativo. Pero si es así, el análisis de las trayectorias de los jóvenes debería confirmar o por lo menos demostrar, la plausibilidad de estas aseveraciones.

Por otra parte, la aceptación generalizada de la idea que la repetición en el primer grado escolar afecta posteriormente en forma negativa el rendimiento escolar del estudiante o induce reiteradas repeticiones, no está exenta de problemas. Si los repetidores aprenden menos, tienen mayores dificultades para avanzar en su trayectoria escolar, o desertan antes, no es tan claro que efectivamente sea la repetición el factor causal de tales comportamientos.

La otra pregunta es si el efecto de la repetición existe efectivamente o si se produce estadísticamente, bajo la acción espuria del "origen social". Por ejemplo, una alternativa es que el origen social bajo aumente la probabilidad de repetición y a la vez de la deserción temprana, sin que incida la repetición como causa. La restante alternativa es que la repetición tenga efectos sobre la deserción temprana independientemente del origen social.

b) La influencia de la repetición sobre las trayectorias educativas: resumen¹⁸

Con respecto a la extraedad, expresados en forma sintética, los resultados del análisis muestran que: i) la repetición en primer año de enseñanza primaria inicia un ciclo de “extraedad” con consecuencias negativas de largo plazo sobre la trayectoria escolar, ii) que es más probable que los estudiantes vuelvan a tener instancias de repetición en años subsiguientes si repitieron en primero, y iii) que la extraedad al final del ciclo primario crece y se acumula en los alumnos de origen social más bajo dado lugar a uno de los efectos inequitativos de mayor importancia. Los repetidores, cualquiera sea el nivel sociocultural considerado, tienen una probabilidad de repetir dos o más veces en primaria, superior al 40%; la probabilidad que repitan entre 3º y 6º grado se sitúa en los repetidores por encima de un tercio. En los no repetidores las proporciones varían respectivamente entre 15% y 12% y entre 20% y 8%, iv) a mediano plazo, existe una mayor incidencia de la repetición en Ciclo Básico entre los jóvenes que ya repitieron primaria, situación que se reitera en los estudiantes que provienen de diferentes orígenes sociales. Así la proporción de repetidores en Ciclo Básico es un 30% mayor aproximadamente entre quienes repiten primaria en clase baja que entre quienes no lo hacen, y se eleva luego sucesivamente en los estratos de nivel socioeconómico superior.

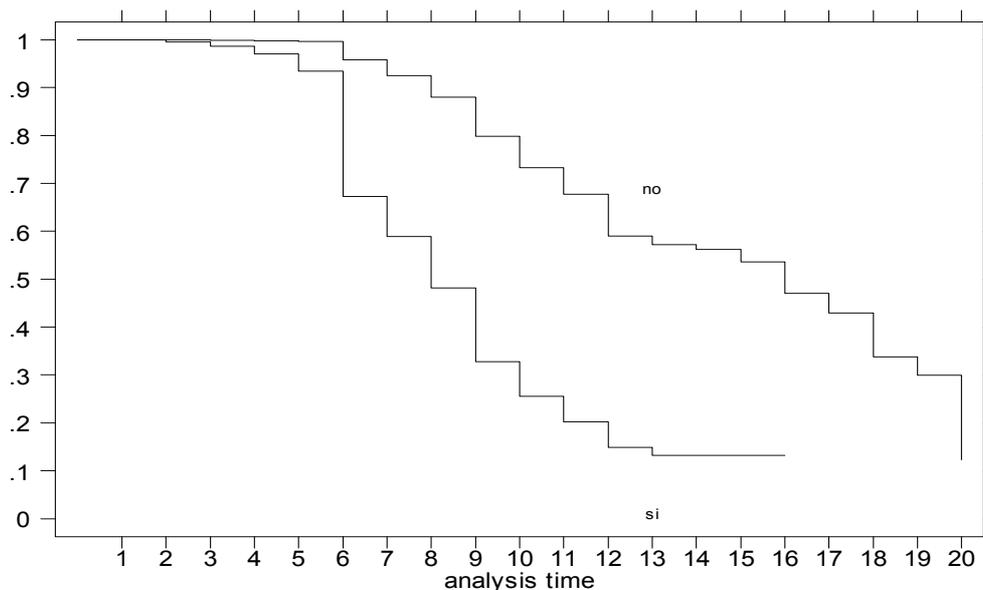
Con respecto al logro educativo el análisis mostró que: i) uno de los efectos largo plazo más señalados de la repetición es su fuerte asociación con la interrupción temprana de los estudios como parte del proceso de deserción escolar, ii) la consideración conjunta de la repetición en primaria y el origen social en jóvenes de 20 a 29 años, indica que ambos factores se refuerzan *haciendo más deficitaria la posición de aquellos jóvenes donde los episodios de repetición se combinan con un escaso capital educativo del hogar de origen*. Un 43% de los jóvenes de 20 a 29 años de origen social bajo y que repiten primaria culmina en ese nivel su educación formal, una situación que se extiende sólo al 9% de quienes en ese estrato no repiten. A su vez, casi un 13% de los jóvenes repitentes de hogares más aventajados abandone sus estudios en ese nivel, algo que sólo registra un 2% de los jóvenes de ese estrato que a su vez no repiten, iii) el análisis de las trayectorias de otros dos grupos -jóvenes de hogares de bajo capital educativo que no repiten y jóvenes de capital educativo medio y alto que sí lo hacen- muestra similitudes notables. Al parecer, *el hecho de repetir contrarresta las notables ventajas que introduce un origen social más favorable*, poniendo en duda el argumento de las bondades de la repetición como instrumento para un mejor aprovechamiento de las capacidades individuales y de los recursos del sistema educativo,

¹⁸ En este punto se resume uno de los Capítulos más complejos y extensos del estudio original (de mayor extensión que el presente artículo) con lo cual no es posible presentar con la parsimonia del caso, todos y cada uno de los modelos corridos y de los cuadros y gráficos generados en el análisis. Para una mejor comprensión nos remitimos al Capítulo V del Informe así como a los Apéndices Metodológicos.

Con respecto al abandono de los estudios, de acuerdo a las ecuaciones de Cox corridas en el análisis, se verifica que: i) la experiencia de repetición es un buen predictor del “momento” en que se produce la deserción; la repetición disminuye sensiblemente las probabilidades estimadas de permanecer en el sistema educativo (Gráfico 6). En particular se observa la escasa probabilidad que tienen los repetidores de superar la Educación Media, ii) la relación se mantiene cuando se controla por el nivel socioeconómico, tanto en lo que respecta al nivel de ingreso per cápita como a la educación materna, iii) en general, hay un crecimiento regular y monótono de la relación a lo largo del continuo “bajo nivel sociocultural - alto nivel sociocultural”, salvo en los hogares con niveles de riqueza más elevados (5° quintil) y en los contextos familiares con clima educativo de nivel terciario, donde la repetición no parece afectar las probabilidades de que al menos el joven complete el primer ciclo educativo. En este sentido, un origen social más favorable parece operar como defensa frente a los efectos que la repetición tiene en la adquisición de logros educativos mayores, iv) comparando los repetidores con los no repetidores dentro de cada estrato sociocultural, las diferencias mostraron que a la altura de los seis años de escolarización (Primaria Completa) la probabilidad de los repetidores de nivel bajo de continuar estudiando equivalía a un 66% de la probabilidad que tienen los niños no repetidores del mismo estrato. En el estrato superior, la relación es en cambio 90% o sea, ligeramente inferior a los no repetidores. Para los 12 años de estudios (cierre del Bachillerato) las diferencias se repiten aunque con otros valores, en los repetidores, la probabilidad de continuar estudiando es sólo un 23% de la probabilidad de los no repetidores en el estrato bajo, y en el estrato superior la relación equivale a un 50%.

Gráfico 6
Estimaciones de Supervivencia en el Sistema Educativo para repetidores y no repetidores

Kaplan-Meier survival estimates, by b5_1



Con respecto a los efectos de la repetición sobre los resultados en pruebas de aprendizajes, es necesario distinguir entre los de corto, mediano y largo plazo: i) en el corto plazo, el efecto de la repetición en primer grado sobre las pruebas de aprendizaje en segundo (matemáticas y lengua) indica una relación sistemática de menor rendimiento en las pruebas, ii) la relación se mantiene cuando se desagregan los resultados por nivel sociocultural de origen, y iii) la relación es la misma cuando se replica el análisis en el mediano plazo para las pruebas de 6º grado de primaria. En el largo plazo, iv) la influencia de la repetición en las pruebas del Censo de Aprendizajes de Tercer Año del Ciclo Básico de la enseñanza media realizado en 1999, se manifiesta de la misma forma, independientemente del origen social pero lo hace en forma indirecta, v) el indicador más poderoso es en este caso la “extraedad” y no la repetición en el primer grado de primaria, vi) el hallazgo sugiere que más importante que la repetición al inicio de la primaria, parece ser la trayectoria completa del estudiante hasta ese momento.

En referencia al plano subjetivo, parte de la argumentación acerca de los problemas que causa la repetición transcurre a través de distintos efectos a nivel subjetivo, como ser la visión que el propio sujeto tiene de sí mismo, la valoración que hace del sistema, sus expectativas y actitudes, así como los sentimientos hacia diferentes aspectos del sistema escolar. A partir de variables incluidas en el módulo de educación de la encuesta Continua de Hogares, los resultados del análisis mostraron que: i) existe un gradiente en los estados de ánimo que en general significa una mayor proporción de estudiantes con sentimientos positivos –satisfacción y entusiasmo- al pasar de clase baja a clase media y media-alta, ii) si bien las diferencias no son grandes, el conjunto de estados de ánimo de los niños que han repetido es menos positivo que el correspondiente a los niños que no han repetido. iii) los aspectos escolares referidos a cómo resolver un problema de matemáticas, leer, o recibir el carné de calificaciones reúnen la mayor proporción de sentimientos negativos, colocando a los niños frente a situaciones estresantes que se manifiestan en inseguridad –común a los tres aspectos y preponderante en la resolución de problemas matemáticos y lectura- o directamente expresan el miedo en la instancia de la entrega del carné de calificaciones, iv) el sentimiento del niño frente a sus compañeros y el que este percibe de parte de la familia sobre sí son los más positivos en el conjunto analizado, v) aproximadamente la mitad de los niños perciben a su vez que ni su familia ni su maestra están satisfechos con su trabajo en la escuela, vi) en particular, la experiencia o no de repetición discrimina en forma importante la inseguridad sentida con respecto a sus principales referentes, su familia en primer lugar, sus pares y los docentes, vii) en menor grado también, la autoestima referida a la evaluación que el niño hace de sí mismo se vuelve notoriamente más problemática en los repetidores, viii) otro hecho de interés muestra que las distancias de los sentimientos negativos entre los estudiantes que experimentaron la repetición y los que no lo hicieron, se incrementan con el paso del tiempo y con el avance del ciclo escolar.

El segundo aspecto estudiado en el plano subjetivo, corresponde a las expectativas educacionales en materia de aspiraciones de logros. El modelo *logit*

aplicado en adolescentes de 12 a 16 años en donde el valor 1 correspondía a expectativas inferiores a Enseñanza Media Completa, puso en evidencia que: i) los mejores predictores de la variable dependiente eran por su orden, la repetición en el primer grado de la enseñanza primaria y el nivel educativo de la madre (educación materna baja y media baja), ii) la repetición en la enseñanza media (Ciclo Básico), y iii) que le seguía en orden de importancia, la variable género (el doble de expectativas bajas en los varones que en las mujeres) y el nivel económico del hogar de origen (primer quintil).

En suma, el análisis de la información referida a trayectorias y logros educativos permite señalar la relación directa entre repetición, menores logros y en definitiva, deserción temprana, controlando el efecto según el origen social del joven. Es claro que los modelos corridos en el presente punto refieren básicamente a la distinción entre niños y jóvenes de origen social bajo en contraposición a los de niveles medio y alto. En la práctica, en Uruguay no existe abandono escolar en todo el ciclo de la enseñanza primaria en los estratos sociales relativamente favorecidos.

Así, el estudio del grado de avance en el sistema educativo realizado tomando en cuenta tramos de logros semejantes en ciclos completos, permitió establecer que la interacción entre repetición y origen social bajo afecta la consecución de logros, al punto de que el 80% de los estudiantes de clase baja que repiten alcanzan como máximo al piso de la educación obligatoria (9 años) aunque la mitad de ellos sólo completa Primaria.

Por otra parte, estos análisis permitieron señalar el efecto de la repetición en clases medias y altas: los jóvenes que repiten primaria en estos grupos muestran configuraciones de logros semejantes a los de clase baja sin repetición, anulando este instrumento las ventajas evidentes de un origen social más elevado.

Asimismo, los efectos de una y otra variable permanecen tanto en magnitud como en su dirección al incorporarse otros factores que podrían de alguna forma ser recogidos –por su grado de asociación– por una u otra variable. De este modo, al modelizar mediante una regresión ordinal los logros educativos se concluye que origen social y repetición permanecen como factores de la mayor importancia en la determinación del grado de avance en la enseñanza formal, lo que ya se anticipaba mediante el análisis de las regresiones de Cox. Con este instrumento además se logró establecer que la repetición disminuye las probabilidades de alcanzar logros educativos modestos como la culminación de la enseñanza primaria, salvo en aquellos hogares de mayor capital educativo, donde la repetición sólo logra afectar esas probabilidades a partir de la enseñanza media.

En definitiva, si bien un origen social más favorable potencia las posibilidades de un mayor logro educativo, la aplicación del instrumento repetición las condiciona, con independencia de las condiciones de partida de los distintos individuos.

El largo recorrido seguido hasta aquí, ha permitido contrastar las principales interrogantes formuladas inicialmente en el punto introductorio. Las reiteradas pruebas empíricas sugieren que la repetición en primer grado escolar tiene: i) consecuencias directas, de corto plazo, sobre eventos inmediatos subsiguientes y ii) efectos indirectos o diferidos en el mediano y largo plazo sobre la trayectoria educativa.

Recapitulando entonces, en el análisis, se pusieron a prueba hipótesis referidas a los efectos de la repetición en primer grado de enseñanza primaria sobre: i) la reiteración de la repetición, ii) la deserción escolar prematura, iii) el bajo rendimiento en las pruebas de aprendizaje, iv) la formación de una ideología educativa, v) el desarrollo de actitudes negativas hacia el sistema, y vi) las limitaciones a la asunción de roles adultos en el proceso de emancipación juvenil.

Ciertamente, la experiencia de repetición al ingresar el niño a la enseñanza primaria no explica por sí misma los efectos diferidos de más largo plazo. Lo que parece ocurrir en cambio, es que, bajo ciertas circunstancias y determinadas condiciones de partida del niño, la repetición en los primeros años de estudio significa el inicio de un tránsito plagado de obstáculos y frustraciones, que se vuelven, para una proporción considerable de niños, virtualmente devastadoras. En este sentido, conceptualmente, la acumulación de eventos negativos durante la trayectoria educativa en los ciclos subsiguientes a la enseñanza primaria parece comprenderse mejor recurriendo al concepto de “extraedad”.

Por último, las evidencias presentadas, al estar limitadas fuertemente por la inadecuación de las bases de información, permitieron efectuar inferencias más o menos confiables según la metodología adoptada.

Módulo 2. Efectos de la Circular 441 de 1999

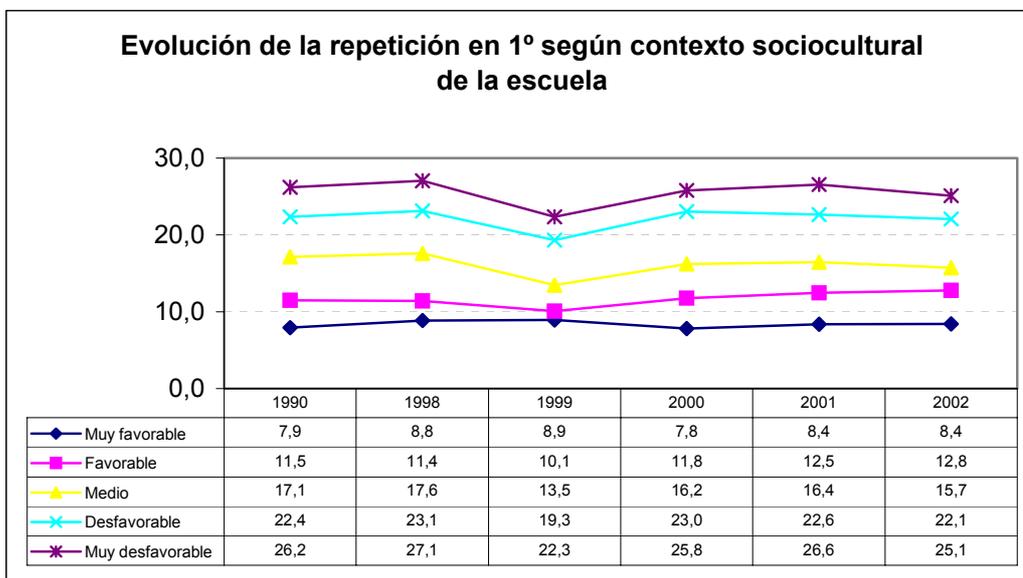
La aplicación de la Circular 441 tuvo una serie de consecuencias que se resumen en los siguientes puntos:

Primero: El resultado de la aplicación de la Circular indica que su aplicación no colmó las expectativas generadas inicialmente. El abatimiento de la tasa de repetición logrado en el año 1999, ya sea por su débil contracción como por la rápida recuperación posterior de los niveles anteriores, refleja una situación que, a priori, no parece haber cumplido con las metas trazadas cuando se aprobó (Gráfico 1). Además, con el cambio de administración y por la falta de continuidad de la aplicación de la Circular por parte de las nuevas autoridades, la efectividad de su aplicación en los años siguientes a 1999 se vio notoriamente resentida.

Segundo: La información estadística disponible confirma el carácter progresivo de la Circular mostrando que: i) la tasa de repetición agregada de todos los establecimientos públicos del país descendió entre 1998 y 1999, ii) el descenso fue más pronunciado en las escuelas de contextos socioculturales desfavorables que en las de contextos favorables (Gráfico 2), y iii) la proporción de escuelas con

altos niveles de repetición tendió a disminuir en tanto crecieron los establecimientos con nula repetición o repetición por debajo de 10%.

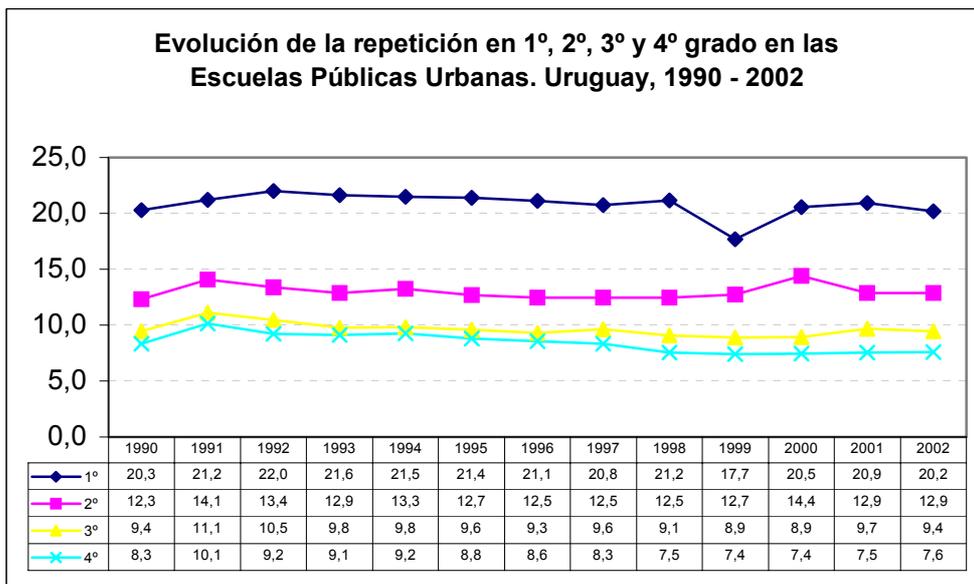
Gráfico 2



Fuente: Elaboración propia en base a información de Estadísticas Educativas

Tercero: La reducción de la tasa de repetición tuvo efectos diferidos sobre los años siguientes a 1999 al trasladar a 2º grado y marginalmente a 3er. grado (en los años 2000 y 2001 respectivamente) el flujo adicional de niños promovidos desde primer año debido a la flexibilización de los criterios de pasaje de grado en el primer grado (Gráfico 3). Así, la repetición creció en 2º grado en el año 2000 aunque lo hizo en menor medida en los establecimientos con niños de condiciones socioculturales desfavorables (efecto progresivo diferido).

Gráfico 3



Fuente: Elaboración propia en base a información de Estadísticas Educativas

Cuarto: El desempeño de las Inspecciones Departamentales fue extremadamente heterogéneo en cuanto al logro de los objetivos de la Circular. El proceso parece haber seguido la pauta tradicional de la educación primaria dada por una elevada discrecionalidad de los inspectores. Como consecuencia, la aplicación de la Circular registró una extrema variación en materia de reducción de la repetición. En este sentido, el rango de variación fue muy amplio comprendiendo inspecciones que lograron abatir la tasa de 1998 a la cuarta parte, otras a la mitad, y otras que lo hicieron en el orden de un 30% y de un 10% de reducción. A su vez, en otras Inspecciones la tasa se mantuvo prácticamente constante y en una se incrementó.

Quinto: No se han encontrado evidencias que den cuenta de un trabajo previo a la aprobación y aplicación de la Circular por parte de las Inspecciones tal como estaba programado. Influyó en este resultado un cronograma excesivamente forzado de implementación de la reforma (aprobada y comunicada al cuerpo docente sobre finales del año lectivo 1999) así como también el no cumplimiento de otras actividades previstas para llevar a cabo la misma. En particular, la omisión del cuerpo inspectivo en la elaboración de una nueva pauta de evaluación para los maestros, tal como le fuera encomendada, y los cursos previstos para instruir a los maestros de escuelas carenciadas que nunca llegaron a realizarse. Como regla general, la incorporación de una innovación depende en buena medida de que se logre llevar a los actores directamente involucrados a una adecuada reflexión sobre la problemática en cuestión y sus posibles soluciones. El cuerpo docente se informó mal y por vías indirectas de la aprobación y vigencia de la Circular.

Sexto: Dado el papel central que se atribuía al cuerpo inspectivo, la aplicación de la Circular se vio resentida porque no todos los inspectores compartieron los términos de la misma cuestionando sus fundamentos prácticos y pedagógicos.

En suma, la experiencia iniciada con la Circular a pesar de sus problemas de implementación, demostró que es posible abatir la repetición por la vía de la flexibilización de los criterios de repetición/promoción en primer grado, puso en evidencia que sus efectos fueron favorables al disminuir la inequidad del sistema, y en definitiva, con su implementación, quedó instalado institucionalmente (y en el debate) un instrumento más para el combate a la repetición. Sin duda, subsisten problemas no resueltos de diferente naturaleza como lo es por ejemplo, la “transferencia” de la repetición que se desplazó en parte, al 2º grado en el año 2000. Esta limitación reitera, una vez más, la necesidad de complementar una política de esta naturaleza, con medidas adicionales como por ejemplo, el reforzamiento docente del segundo grado mediante estrategias de movilidad del docente de primer a segundo grado junto con sus alumnos, la asignación de los mejores docentes al primero y segundo grado, el mejoramiento de las capacidades de los maestros y, eventualmente, el incremento del número de maestros por clase en el segundo año. En definitiva, pensar un ciclo único bianual implica diseñarlo a sabiendas de los problemas de heterogeneidad del alumnado que se generan con el pase automático al final del ciclo, procurando compensar esos efectos.

Módulo 3. Actitudes de los docentes: ¿una cultura de la repetición?

El presente punto tiene por objeto resumir el contenido de la discusión suscitada en torno al tema de la repetición en los “grupos focales” compuestos por maestros y directores en los departamentos de Montevideo, Colonia y Lavalleja¹⁹.

La metodología ensayada respondió al interés por conocer con más propiedad, las actitudes y opiniones de los principales actores del sistema - y más en particular, de los docentes- con respecto a la institución repetición y a la emisión de la Circular 441. Más que un estudio de actitudes, el análisis procura echar luz sobre la supuesta “cultura de la repetición” a la que hace mención la bibliografía especializada. En principio, la orientación del análisis intenta recoger estructuras actitudinales más profundas y presumiblemente más estables, que las opiniones y

¹⁹ Se aplicó la metodología a seis grupos de maestros, cuatro en el departamento de Montevideo, y uno respectivamente en los departamentos de Colonia y Lavalleja. La asistencia a estos grupos osciló entre un mínimo de 8 maestros y un máximo de 11. Si bien en su mayoría fueron maestros de primer año escolar, también se buscó que asistieran docentes del segundo grado que habían pasado por el grado anterior recientemente, como forma de cotejar las diversas opiniones. Asimismo, los maestros fueron reclutados de varias modalidades administrativas del sistema primario: Escuelas Comunes, Escuelas de Práctica, Escuelas de Contexto Sociocultural Crítico (CSCC) y de los Jardines de Infantes con Ciclo Inicial (JICI). Finalmente, se realizaron 2 grupos de discusión con directores del Departamento de Montevideo, también pertenecientes a las distintas modalidades administrativas de los centros educativos.

actitudes consideradas aisladamente. Por esta razón, el análisis que sigue a continuación no se detiene solamente en las cuestiones referidas a la repetición sino que indaga acerca de las orientaciones culturales más generales de la profesión docente, sobre la formación de identidades, sobre el concepto genérico del rol del docente así como también, con respecto a la institución de pertenencia. El problema –y el desafío- del análisis, es cómo pasar de expresiones aisladas de opiniones y actitudes vertidas en las reuniones con los docentes, a las estructuras culturales subyacentes.

a) Sobre la noción de cultura

Entre las múltiples formulaciones acerca de la cultura, la noción que orienta el presente análisis asume que la misma consiste en el sistema de creencias empíricas, símbolos expresivos y valores que dan sentido a la acción específica de los individuos en cualquier campo particular. Sin perjuicio de reconocer otras aproximaciones que definen la cultura de acuerdo a estructuras mentales o versiones que limitan su alcance a los “estilos de vida” de comunidades o sectores sociales (por ejemplo, el clásico estudio de Kluckhohn C. ,1962). la opción adoptada, asume como central la noción de “estructuras de significación” en el sentido de las interpretaciones que los propios actores dan a sus acciones. Conceptualmente además, gran parte de las diferentes aproximaciones sobre la cultura, enfatizan alternativamente los tres planos señalados, aunque lo que se sostiene aquí es, precisamente, la necesidad de considerar las interacciones entre esos planos. Cuando se remite la noción de cultura a los conceptos de “sentido” o “interpretación” de la acción, se hace en términos relacionales entre lo que los individuos tienen en la mente y lo que ocurre en el mundo exterior. Ni la cultura se limita al registro de esos hechos, ni es pura construcción mental. En definitiva, no son los hechos lo único que importa sino lo que los individuos creen que son los hechos.

Con respecto al punto que nos ocupa, la pregunta es naturalmente, cómo se aplica la noción de cultura cuando se trata de un grupo profesional en particular o de una institución específica. Con frecuencia se hace referencia a la distinción ente cultura general y sub-culturas para distinguir variaciones al interior de las sociedades. No obstante, esta distinción alude a otros aspectos que no son relevantes para este análisis. Más bien, el foco de atención del mismo se concentra en una categoría profesional en particular o si se quiere, en una organización compleja como lo es la educación. De alguna forma, cuando se hace referencia a la “cultura de la repetición” se está aludiendo a ambas cosas a la vez: a los docentes como categoría profesional, y al marco institucional más general. Por lo tanto, el estudio de las estructuras actitudinales en este trabajo, puede ser rotulado indistintamente como un estudio de la “cultura organizacional” o de la “cultura profesional” (Martin J. (1992).

Finalmente, la solidez de las estructuras culturales tiene dos caras: por una parte, es una garantía organizacional que favorece el funcionamiento de un sistema y asegura su estabilidad, pero por otra parte, puede volverse una rémora ante la

necesidad del cambio o de la innovación. En el mejor de los casos, esa solidez puede transformarse en un verdadero “ethos” de los actores del sistema que viabiliza y refuerza el cumplimiento de los objetivos y de las normas formales de la organización, mientras que en condiciones de cambio, la transformación puede verse dificultada por su propia existencia.

b) Resultados del estudio

El análisis efectuado a partir de la realización de los grupos focales puede resumirse en el conjunto de puntos siguientes.

En primer lugar, existe indudablemente una concepción positiva de la repetición fuertemente arraigada en el cuerpo docente. Por lo menos, esto es así si por tal se entiende la presencia de un cuerpo fundamental de *creencias empíricas* y *orientaciones valorativas* asociadas, que consideran la repetición como un instrumento básico e irremplazable del proceso de enseñanza del maestro y de aprendizaje del niño. La forma y los argumentos que se manifiestan en la defensa de la institución repetición indican también que el tercer plano simbólico expresivo es tan relevante como los dos primeros por cuanto el “issue” repetición divide aguas entre los actores del sistema reforzando identidades en torno a los “fines últimos” de la enseñanza.

En segundo lugar, las creencias están basadas principalmente en la práctica empírica directa de los maestros a través su propia experiencia. A partir de la misma, se deriva la percepción de un conjunto bastante amplio de virtudes de la repetición en contraste con muy escasas consecuencias que son indicados como negativas. Con respecto al primer año de la enseñanza primaria, las creencias son bastante unánimes en cuanto a destacar que: a) el repitente se beneficia (aprende lo que debía aprender); b) si no aprende en el primer grado no lo hará posteriormente; y c) que los efectos emocionales de la repetición no son de la importancia que se les atribuye, que son transitorios o eventualmente, en el largo plazo, beneficiosos. Las creencias empíricas acerca de las consecuencias de la repetición, son por lo general de corto plazo (efectos en segundo año) y esporádicamente de mediano plazo. No se cree que la repetición aumente la probabilidad del abandono prematuro.

En tercer lugar, la repetición es reconocida como problema en las escuelas de contextos críticos socioculturales por ser muy elevada, pero no se la cuestiona como procedimiento pedagógico más general independientemente del contexto.

En cuarto lugar, el rol del maestro en la evaluación de la promoción/repetición de los alumnos es central a juicio de los maestros. Ellos son los únicos que pueden hacerlo porque son los únicos que conocen la trayectoria del niño, independientemente de la reglamentación al respecto. Es notoria la tensión permanente entre los maestros y los inspectores. La misma se manifiesta en la falta de legitimidad atribuida a estos últimos y la sensación de tener que soportar una presión (intromisión) con respecto a una faceta central del rol docente. Menos

conflictiva resulta la relación con los directores a los que se le reconoce mayor comprensión de las dificultades que enfrenta el docente.

En quinto lugar, los procedimientos de implementación de la Circular 441 (cronograma y difusión) son consensualmente criticados y rechazados por los docentes, además del cuestionamiento a los aspectos propiamente sustantivos.

En sexto lugar, el componente expresivo-simbólico parece ser el eje que ordena y da consistencia a las creencias de los maestros sobre los eventos del debate en torno a la repetición. Para una parte importante de los participantes en los grupos focales, no son las autoridades quienes representan mejor los intereses fundamentales de la educación pública, sino los propios docentes. En este sentido, se cuestiona por igual a los inspectores y a la autoridad superior.

En séptimo lugar, las reacciones de los docentes a las iniciativas de la autoridad educativa y en particular a la Circular 441, están influidas por una creencia más general acerca de la orientación de la reforma iniciada en el 96 a la que se le atribuye haber entregado la educación pública del país a los organismos externos de crédito, a través de la dependencia de los objetivos del BID, Banco Mundial y FMI. Parece ser difícil al respecto, encontrar juicios de carácter no ideológico que se aparten de esta interpretación. Incluso cuando se trata de mencionar realizaciones positivas como el abatimiento de la repetición en primer año como consecuencia de la extraordinaria expansión del ciclo preescolar o de los avances sobre la equidad logrados por otras medidas, parecería que la reforma educativa no tuvo nada que ver con eso.

Para finalizar, es posible afirmar que a partir de la experiencia de los “grupos focales” queda la sensación que el clima emocional del cuerpo docente y en particular de los maestros de escuelas con carencias críticas, se desenvuelve en condiciones negativas agravadas por el contexto más general. Socialmente, la profesión del maestro ha caído desde muchos puntos de vista, con respecto a los ingresos, con respecto al prestigio otorgado en el pasado, y además, en lo relativo a las condiciones de trabajo, debiendo trabajar en contextos cada vez difíciles no necesariamente por la pobreza sino por la marginalidad y mucho más en la zona metropolitana que en otras regiones. Los comentarios de algunos maestros que mencionan sus dificultades de organizar la clase y trabajar con los niños debido a un núcleo importante de niños (a veces la mitad o más) que carecen de los hábitos básicos, o que tienen una edad psicológica menor a la edad biológica y a los que deben controlar para que no huyan de la sala de clase, son hechos reales que se manifiestan en la tensión del docente para cumplir con las exigencias del programa de estudio logrando el aprendizaje en el tiempo preestablecido.

En un contexto de esta naturaleza, la adecuación de la enseñanza a los tiempos diferentes de los niños de condiciones sociales diferentes, mediante alternativas sistémicas de tipo fusión de ciclos bianuales o promoción flexible, podría volverse una alternativa válida. Sin embargo, cuando se interroga sobre qué hacer, es claro que en el imaginario de los docentes no aparecen esas opciones. Tanto de las

entrevistas realizadas a inspectores como de los intercambios en los grupos focales, emergen evidencias indicativas de que cierta flexibilidad en la promoción/repetición se venía haciendo y se sigue haciendo de manera informal, pero esta práctica no parece ser aceptada como formato institucional. En el mejor de los casos, la práctica es vista como un margen de libertad individual del docente en el cumplimiento de su rol.

Por lo tanto, puede afirmarse para concluir, que efectivamente existe un núcleo de creencias que da lugar a una cultura que valoriza altamente la repetición como instrumento pedagógico. Los debates en los grupos muestran sin embargo que no hay razón para pensar que tales patrones no puedan cambiar o aproximarse a soluciones menos extremas y más balanceadas. Las tensiones y los dilemas que preocupan a los maestros no son diferentes a los mismos problemas que fundamentan la Circular, pero la reflexión y el debate sobre alternativas recién está comenzando. En todo caso, para evaluar adecuadamente la experiencia de la Circular 441, es necesario tener en cuenta que tanto el cronograma como las circunstancias prácticas como se procesó, no fueron los más favorables.

CONSIDERACIONES FINALES

6.

El presente punto resume brevemente las principales conclusiones del estudio procurando responder a un conjunto de preguntas relevantes tanto en el plano teórico como empírico. Así por ejemplo, el cuerpo de hipótesis que orientaron el mismo ¿resultan en definitiva medianamente plausibles para comprender las determinantes de la repetición? ¿Captan también adecuadamente su incidencia sobre la trayectoria escolar a nivel individual e institucional? ¿Qué enseñanza dejan los hallazgos en materia de política educativa? ¿Qué se pudo aprender de la experiencia de la Circular 411? ¿Es razonable pensar que la experiencia intentada con la Circular puede volverse exitosa si se mejora el paquete de medidas que la acompañan?

a) Incidencia de la repetición

Un repaso de los hallazgos puede hacerse ordenando la presentación de acuerdo a la tradicional división de factores que distingue entre los de carácter “extraescolar” e “intraescolar”.

Expresado en forma sumaria el cuadro de la repitencia en la educación pública primaria en el país mostró una serie de rasgos relativamente atípicos en relación a la región. De allí la relevancia de focalizar el estudio sobre este tópico.

En primer lugar, Uruguay presenta niveles de repetición escolar comparativamente muy altos respecto al grado de avance general del sistema educativo del país “vis a vis” la región y el mundo.

En segundo lugar, la repetición en la enseñanza primaria se encuentra extremadamente estratificada según contexto socioeconómico, concentrándose en los niños que provienen de los hogares y contextos más desfavorables.

En tercer lugar, la estructura de la repetición por grados, característica de la Educación Primaria en Uruguay, sigue una pauta diferente a la registrada en la mayor parte de los países de la región. En Uruguay el principal “filtro” del sistema se registra en los años iniciales del ciclo (Primer y Segundo año) para decaer luego regularmente en los grados siguientes. La pauta promedio de América Latina en cambio, evidencia la persistencia de la repetición en todos los grados de primaria cuando no el crecimiento en los grados superiores. Por esta razón, comparativamente, la configuración de Uruguay resulta relativamente más favorable desde el punto de vista de la política de combate a la repetición al encontrarse fuertemente concentrada en los primeros años.

La situación del país parece reflejar con bastante precisión las dificultades típicas de *integración inicial* de los niños de contextos y hogares más carenciados a un contexto cultural y normativo diferente al de su ámbito natural de convivencia. En la medida en que la tasa de repetición se ha venido reduciendo regularmente en los grados de 3º a 6º, en la actualidad cualquier política que tenga éxito en abatir la repetición inicial de 1º y 2º grado tendría efectos más significativos ya que estaría incidiendo sobre casi el 60% de la repetición en todo el ciclo de primaria.

En cuarto lugar, la tendencia de la repetición pone de manifiesto una elevada rigidez al cambio que no permitió abatir significativamente las tasas de repetición a lo largo de las dos últimas décadas. Este hecho contrasta agudamente con la evolución experimentada por otros indicadores educativos. De acuerdo a la evidencia internacional, las tasas de repetición deberían haber acompañado paralelamente los niveles alcanzados por la cobertura de la Educación Inicial y por los niveles de aprendizaje pero esto no fue así. Durante las últimas décadas, el país fue capaz de lograr un significativo y progresivo avance en el aprendizaje, registrado por ejemplo, por las mediciones de rendimiento escolar tal como lo atestiguan los resultados de las evaluaciones de UMRE (1996-99-02). Al mismo tiempo, fue significativo el avance en materia de cobertura de la Educación Inicial. Pero la tasa de repitencia no descendió de acuerdo a las mejoras operadas en estos dos indicadores.

Finalmente, las tendencias recientes de la repetición siguen una pauta en la cual las situaciones más críticas tienden a cristalizarse en los contextos de mayor urbanización y grado de metropolización y no necesariamente en los contextos de desarrollo intermedio, rurales o con niveles más bajos de población urbana. Los más elevados índices de repetición en el país parecen ser estimulados por un proceso de urbanización y metropolización que adquiere la forma de una

configuración socialmente segmentada con la presencia de vastos sectores marginales donde priman situaciones de “desafiliación institucional”. Desde este punto de vista, la incidencia diferencial de la repetición según contextos, sugiere que la política de combate a la misma requiere el desdoblamiento en dos frentes: por una parte, dirigida a los contextos de desarrollo relativo más elevado y en crecimiento (área metropolitana) y por otra, hacia los contextos más rezagados, tradicionalmente con bajos índices de desarrollo económico y social.

En suma, la consideración de los factores extraescolares indica que la incidencia de la repetición se concentra en los niños pertenecientes a hogares de los sectores sociales más deprivados, que presentan condiciones severas de integración social, y que predominan en los dos extremos del continuo regional de acuerdo al grado relativo de desarrollo económico y modernización social. No obstante, la dinámica de la repetición asociada a esta pauta, y el hecho que numéricamente la población del área metropolitana sea muy importante en relación a la reducida proporción de los contextos más rezagados, hace que el abatimiento de la repetición adquiera carácter prioritario en los primeros contextos (básicamente, Montevideo y los dos departamentos limítrofes, Canelones y en parte, San José).

En cuanto a los “factores intraescolares” es necesario distinguir entre las estructuras formales e informales del sistema educativo. En el primer caso se alude al marco normativo, a la organización y a los procedimientos (por ejemplo, organización por ciclos, unidades anuales de evaluación, criterios de evaluación) establecidos institucionalmente en el marco regulatorio del sistema. La dimensión “formal” resulta del carácter jurídico que las organizaciones adquieren cuando son constituidas como instituciones privadas o públicas. Las normas legales se expresan en el establecimiento de los objetivos o finalidades institucionales, en las fuentes de los recursos y en las estructuras de autoridad y poder de la institución, sus funciones y el sistema de roles y división de tareas, así como los sistemas de estímulos, castigos y recompensas de los actores involucrados. Parte de esta normativa resulta del establecimiento de códigos y reglamentos complementarios que acompaña toda estructura formal.

En el segundo caso, se trata en cambio de los componentes informales normativos y culturales, espontáneos, y generados en el mismo seno del sistema. Ninguna organización compleja funciona en la realidad exclusivamente de acuerdo a la estructura formal o alternativamente, de acuerdo a la estructura informal. De hecho, el examen de la relación entre ambas y su relativa consistencia, es uno de los principales puntos que permite examinar el eventual nivel de conflicto y resentimiento de la función de la organización. Una fuerte coincidencia entre ambas estructuras es favorable para que la organización alcance sus fines en la medida en que la estructura informal refuerza las normas formalmente establecidas.

Desde un punto de vista teórico, el estudio efectuado está centrado precisamente en este punto. De hecho, la Circular 411 constituye un buen ejemplo de un intento

por modificar una estructura normativa considerada ineficiente para el logro de esos objetivos institucionales. Ello no se hizo por la vía de la modificación reglamentaria (salvo con la supresión de la evaluación de inasistencias) y sí en cambio, se apeló al cambio de los criterios de evaluación procurando obtener como resultado el abatimiento de la repetición en el primer año de la enseñanza primaria. Como regla general, las políticas de promoción automática o de fusión de grados en subciclos, implican cambios en la estructura formal y la pregunta que se coloca naturalmente, es qué tipo de respuestas se encuentra en el plano informal por parte de los actores.

Al respecto, considerando los dos tipos de estructura, el presente estudio ha mostrado dos cosas: en primer lugar, que el diseño institucional de la estructura por ciclos organizada en unidades anuales y evaluadas con criterios de pasaje/no pasaje de año, contribuye a dificultar la trayectoria educativa de un vasto conjunto de niños que son los que más requieren de mecanismos de integración social. En segundo lugar, como se examina más adelante, que la innovación ensayada con la Circular chocó con una “estructura informal” resistente culturalmente a modificar los criterios establecidos y asentados en el cuerpo docente desde larga data.

b) Efectos de la repetición

Con respecto a las hipótesis sustantivas, el estudio apoya también tres consideraciones complementarias.

En primer lugar, los análisis desarrollados en el estudio ponen en tela de juicio la efectividad de la repetición como instrumento pedagógico idóneo en el proceso de aprendizaje y por sus efectos sobre la trayectoria escolar. En particular, la ineficiencia de la repetición se hace más notoria en los contextos sociales en donde dicho instrumento es aplicado con mayor intensidad (por ejemplo, contextos socioeconómicos críticos).

En segundo lugar, el estudio puso en evidencia que la repetición en el ciclo de primaria posee significativos efectos negativos de corto, mediano y largo plazo sobre la trayectoria escolar y en particular sobre la deserción y el abandono escolar prematuro en etapas posteriores del ciclo primario correspondientes al denominado Ciclo Básico de la educación media. Si bien el comportamiento del ciclo de primaria en Uruguay no registra una elevada incidencia de la deserción y que el proceso de “desgranamiento” comienza recién en el pasaje de la enseñanza primaria (6º años aprobado sin continuar estudios secundarios) o en la secundaria propiamente, es notorio sin embargo que la repetición tiene un significativo efecto diferido sobre el abandono escolar en el ciclo secundario debido a la “extraedad” generada por la repetición y a la frustración de las expectativas educativas de las familias cuyos niños sufren experiencias de fracaso escolar en condiciones de baja tolerancia al mismo.

En tercer lugar, estos efectos diferidos de la repetición en las etapas iniciales del ciclo escolar indican que se trata de una práctica pedagógica ineficiente allí donde

más se lo aplica cuyos efectos contribuyen a incrementar los niveles de inequidad del sistema.

c) El valor pedagógico de la repetición

Tal como se formulara en el capítulo introductorio, existe a nivel internacional un importante debate acerca del valor pedagógico de la repetición. Los hallazgos del trabajo confirman resultados de investigaciones recientes que enjuician la efectividad del instrumento de repetición como herramienta pedagógica funcional al aprendizaje. A partir de la información aportada por el estudio, es posible argumentar que dicho instrumento constituye en cambio, uno de los mecanismos más efectivos de marginación de los niños que acceden al sistema con déficits socioeconómicos de sus hogares. Como culminación de ese proceso, la práctica de la repetición refuerza el carácter expulsor del sistema educativo precisamente para aquellos sectores más necesitados de la existencia de puentes institucionales de integración social.

El análisis efectuado mostró concluyentemente que el abandono escolar temprano está asociado a la experiencia de repetición en la enseñanza primaria cualquiera sea el nivel socioeconómico del hogar del niño aunque tal comportamiento no es una consecuencia directa de la repetición. Más bien, el abandono temprano debe ser visto como parte de un proceso de largo plazo a través del cual los niños con experiencia de repetición acumulan experiencias que los margina gradualmente del sistema educativo. En este sentido, el abandono escolar puede ser entendido como un proceso que se desarrolla en la interacción del estudiante con su medio escolar.

Conceptualmente, la explicación del nexo entre la repetición y el abandono escolar que se propone, se basa en una suerte de micro-teoría de la marginalidad, y de la teoría del comportamiento desviado²⁰. En efecto, la teoría asume que existen una serie de pasos sucesivos que conducen a un creciente extrañamiento o alienación del estudiante con respecto a su medio escolar. En términos simplificados estos pasos tienen que ver tanto con acciones y actitudes del estudiante como con las respuestas que recibe de la institución y de sus principales actores. Sumariamente, el proceso acumulativo de marginalización consta de una serie de pasos de creciente intensidad en los que está presente cierta desconexión del estudiante con su medio escolar. Naturalmente, parece razonable asumir que la repetición en el primer año de escuela constituye un primer paso en ese sentido.

En general, puede afirmarse que la secuencia de etapas supone un proceso creciente de marginalización que sería posible registrarlo a través de una serie de manifestaciones comportamentales y actitudinales. Las más importantes se refieren al bajo aprovechamiento de los aprendizajes, al malestar o insatisfacción

²⁰ Véase la clásica elaboración de las formas adaptativas anómicas de Merton (1949), la conceptualización y los estudios de Goffman (1963) relativos al "estigma", así como diversos estudios sobre la construcción de la marginalidad, en particular, Becker (1963) y Garfinkel (1956).

que el estudiante desarrolla con su medio escolar en diferentes órdenes (normas, exigencias, obligaciones, condiciones de estudio) a la reducción de las expectativas de alcanzar niveles superiores en sus estudios (anticipo de abandono temprano, por ejemplo) y otras manifestaciones que se expresan en el tipo de grupo de referencia y de pertenencia del estudiante.

En suma, es posible afirmar que la vertiente que estudia la dinámica de marginalidad como proceso conducente al abandono escolar, ofrece un conjunto de instrumentos conceptuales de gran interés para comprender uno de los aspectos más deficitarios del desempeño escolar y de la eficiencia y eficacia de las instituciones educativas. Esta aproximación sin embargo, padece de algunos problemas relativos a la propia definición de las variables explicativas del abandono escolar y de la marginalidad.

En principio, la dinámica de estigmatización creciente que empuja a los estudiantes hacia los márgenes del sistema escolar, parece tener mayor vigencia cuando los sistemas normativos y las exigencias son elevadas y están altamente estructuradas. La intensidad de la marginalidad en este sentido, es mayor cuanto mayor es la estructuración del marco normativo y mayor es el peso de los criterios e implementación efectiva del paquete de gratificaciones y puniciones que se adoptan en los establecimientos escolares. En este sentido, la marginalidad puede no ser extendida y afectar a un número reducido de alumnos aunque la intensidad de la marginalidad sea elevada.

En cambio, cuando el sistema es más permisivo, cuando la norma no es sentida como compulsiva por el grupo de pares o cuando se distienden los elementos en que se sustentan los procesos de estigmatización, es más probable que la marginalidad o la falta de integración adquiera un carácter menos radical y eventualmente menos determinante del abandono escolar. En este sentido, las estrategias y el tipo de respuestas que dan los docentes y autoridades ante los "casos problemáticos" son altamente determinantes del grado de profundización del proceso de marginalización. Por lo tanto, la aplicación de la teoría de la marginalidad institucional al análisis de los efectos de la incidencia de la repetición sobre la trayectoria escolar parece plausible de acuerdo a estas consideraciones.

Como corolario de lo dicho, parece igualmente importante, agregar que son estos efectos negativos la razón fundamental de las nuevas modalidades de la promoción automática y de la promoción por ciclos dado que tiene menos que ver con los efectos positivos de la misma, que con la disminución de los efectos negativos de la repetición como instrumento eje de la evaluación y mecanismo central del sistema de incentivos y castigos al aprendizaje.

Si bien este debate en torno a la repetición se encuentra lejos de cualquier consenso en uno u otro sentido, los hallazgos del presente estudio ponen en evidencia la necesidad de desarrollar en el país una reflexión informada y sistemática acerca de las ventajas y desventajas asociadas a la estructura de flujo

por repetición que caracteriza al sistema educativo. En otras palabras, parece necesario y razonable debatir políticas educativas que tiendan a eliminar los efectos negativos asociados a la repetición, generando simultáneamente, complementos adecuados que permitan producir los efectos positivos en términos de aprendizaje que la repitencia no parece ser capaz de generar.

d) La estructura informal: actitudes e ideología de la repetición

No es necesario reiterar en este punto las consideraciones efectuadas antes acerca de las percepciones y valoración que los docentes hacen de la repetición como instrumento pedagógico como tampoco sobre la Circular 441 como solución posible. También en este punto los resultados del estudio realizado mediante “grupos focales” han sido concluyentes. Existe indudablemente una “cultura de la repetición” asentada en el cuerpo docente hasta el punto en que si dependiera de algunos docentes, la institución repetición sería extendida al nivel preescolar.

La prioridad otorgada a la secuencia de conocimiento (en el caso de primer año, a la lectura y manejo inicial de números) en los tiempos previstos curricularmente, no parece dejar ningún margen de flexibilidad ante otros objetivos de la educación como la integración del niño al sistema escolar y en definitiva a la sociedad.

Ante la heterogenidad de niveles de maduración psicológica e intelectual de los alumnos, la ansiedad comprensible de los docentes por “homogeneizar” los grupos de acuerdo a los niveles prescriptos por el ordenamiento curricular formal, conduce a la afirmación de la práctica de la repetición como mecanismo homogeinizador considerado idóneo. En consecuencia, en la percepción predominante del cuerpo docente, la igualación se obtiene al costo de rezagar a los niños que acceden al sistema escolar con mayores carencias o déficits de origen. Con ello, para una proporción considerable de niños se inicia así un proceso temprano de “extraedad” que tendrá consecuencias que perduran y se hacen más críticas en la medida en que el alumno progresa en su trayectoria escolar.

En el análisis de la cultura de la repetición se pudo apreciar que tanto las percepciones como la valoración y la dimensión expresivo-simbólica en torno a la repetición constituyen un cuerpo consistente que otorga sentido a la autopercepción del rol del docente y a sus funciones primordiales.

El cuerpo de creencias es bastante homogéneo en cuanto destaca una serie de virtudes de la repetición como por ejemplo, que el alumno que debe repetir se beneficia a la larga porque alcanza a aprender lo que debía aprender bajo el convencimiento que si no aprende ciertos conocimientos en el primer año no lo hará posteriormente. De la misma forma, la cultura se basa en minimizar los efectos negativos en el plano psicológico (frustración, marginalidad, estigmatización) de la repetición asumiendo que esas consecuencias no son de la magnitud que se les atribuye o invirtiendo los términos al asignarles un efecto positivo cuando el repitente “se siente superior a los compañeros de curso en el

año en que repite”. La idea en todo caso, es que los efectos negativos son en definitiva transitorios o eventualmente en el largo plazo, beneficiosos. Las creencias empíricas en que se funda la valoración elevada de la repetición como instrumento pedagógico provienen por lo general de una percepción de corto plazo que no va más allá de los efectos que tiene en el segundo año de primaria y esporádicamente de mediano plazo. Por otra parte, no se cree que la repetición aumente la probabilidad del abandono prematuro.

Es muy notoria por otra parte, la convicción fatalista que asume cierto destino inevitable de los niños con carencias socioculturales extremas en el entendido que no le permitirían superar sus condiciones de origen. Tal percepción se complementa con la opinión generalizada que atribuye a los factores extraescolares la incidencia de la repetición - o de una elevada repetición en los contextos deprivados socialmente- sin que el sistema educativo tenga algo que ver con estos resultados. Sin lugar a dudas, estas creencias constituyen los ejes centrales de la ideología docente en torno a la repetición.

En cuanto a las soluciones sugeridas por los docentes, el estudio de los grupos focales mostró que el cuerpo dominante de medidas y políticas de combate a la repetición que se consideran, se nuclea en torno a las estrategias tradicionales de mejoramiento educativo excluyendo cualquier otra alternativa: por ejemplo, menos alumnos por clase, mayor horario escolar, más materiales didácticos y de apoyo, expansión del ciclo preescolar y así por delante.

Hay dos argumentos confluyentes que parecen explicar la vigencia de esta constelación de actitudes. Por una parte, la prolongada tradición de la educación primaria en el país – una de las más antiguas de la región - dentro de la cual, la función de evaluación de la promoción/repetición ha sido uno de sus ejes centrales y fundamento del rol del docente. Tanto la socialización del docente desde sus primeras etapas de formación así como su propia práctica laboral determinada por la estructura normativa formal, se han articulado consistentemente para formar un universo cerrado de códigos, significados y valores en los cuales la repetición resulta un componente natural y evidente de la práctica pedagógica.

Por otra parte, existe un desconocimiento total por parte del cuerpo docente sobre otros regímenes o modalidades de promoción que operan en otros países como así también sobre los debates desarrollados en torno a la función pedagógica de la repetición.

A su vez, se aportaron evidencias que sostienen que es precisamente esta percepción la que dio lugar por una parte, al rechazo masivo que encontró el intento innovador efectuado por la Circular 441 en el cuerpo docente o, alternativamente, la atribución de intereses espúeos detrás de su propuesta (por ejemplo, interés en mejorar las apariencias de las estadísticas educativas, compromisos con los organismos de crédito, con el BID, etc.).

Finalmente, para cerrar estas consideraciones es importante señalar que no existen razones pedagógicas o teóricas para asumir que la estructura de organización de la enseñanza primaria por subciclos anuales, tal como se conoce en el Uruguay, es necesariamente mejor o superior a otro tipo de estructura. La legitimidad que otorga la tradición no es una buena razón o en el mejor de los casos, es de dudosa validez. Además de constituir un argumento básicamente conservador, no se sustenta en buenos resultados en materia de eficiencia y equidad del sistema que podrían fundamentar la propuesta de no cambiar nada.

Naturalmente, el combate a los elevados índices de repetición puede ser abordado mediante otro tipo de políticas. Así se ha hecho en el pasado a través del Plan Varela recurriendo a medidas de tipo convencional con resultados positivos que tuvieron como efecto desplazar el umbral de la repetición hacia un nivel más satisfactorio (Capítulo I). Debe quedar claro sin embargo, que no existe en principio ningún tipo de incompatibilidad entre una estrategia de mejoramiento de los niveles de repetición mediante medidas de promoción flexible o sistemas multigrado y las medidas a las que se ha recurrido tradicionalmente. Recientemente, algunas innovaciones introducidas como las “escuelas de tiempo completo” o la significativa expansión del nivel preescolar para niños de 4 y 5 años, se han mostrado efectivas en la reducción de la repetición.

e) Caminos a seguir

La experiencia frustrada de la Circular 441 mostró varios aspectos que es necesario señalar. En primer lugar, demostró en primer lugar que es posible abatir la repetición en el primer año de primaria por la vía de la flexibilización de la promoción. En segundo lugar, puso en evidencia los efectos positivos en materia de equidad, en tercer lugar, mostró que el esfuerzo no fue suficiente debido al crecimiento de la repetición en el segundo grado al año siguiente a su aplicación, y en cuarto lugar, que el clima institucional en el que se desarrolló la innovación operó en desmedro de la misma.

Tal como se discutió con mayor detenimiento en los puntos precedentes, influyeron en los magros resultados de la Circular un conjunto de factores entre los que se cuentan: a) un cronograma excesivamente forzado de implementación de la Circular (comunicación de la Circular a los maestros un mes antes de la finalización de los cursos), b) el no cumplimiento de otras actividades complementarias previstas para llevar a cabo la misma (elaboración de una nueva pauta de evaluación para los maestros, dictado de cursos previstos para instruir a los maestros de escuelas carenciadas), c) la falta de continuidad de la experiencia por el cambio de administración, y d) el clima de confrontación general y el enfrentamiento de los gremios docentes con la autoridad educativa en torno a la reforma.

Pese a este conjunto de obstáculos, el análisis de los resultados de la aplicación de la Circular efectuado en este trabajo, sugiere que un nuevo intento por implementar alguna modalidad de promoción flexible tendría alta probabilidad de

tener éxito si se contemplan una serie de requisitos que no estuvieron presentes en la experiencia original.

Más que una experiencia de promoción flexible, la modalidad que debería estudiarse es la creación de un subciclo que incorpore en una sola unidad los primeros y segundos años actuales con evaluación al final del ciclo. Las bases conceptuales y pedagógicas de esa integración en realidad ya existen por cuanto el programa de educación primaria en las escuelas urbanas (Revisión 1986) se ordena de acuerdo a tres niveles dentro de los cuales el primer nivel corresponde a los niños de 6 y 7 años (edades modales de primero y segundo año)²¹. El fundamento de la división de niveles corresponde a su vez a los estadios psicológicos que se distinguen en el proceso de maduración del niño. Esto supone que los grados de 3º a 4º año (8 y 9 años de edad) y los de 5º a 6º (10 y 11 años) corresponden a etapas o estadios diferentes.

Cualquier aproximación a una innovación de esa naturaleza debería ser de carácter sistémico y no basarse en mediante medidas aisladas. En principio y a modo de sugerencia, el paquete de medidas debería contemplar por lo menos:

- a) la creación de una unidad ejecutora encargada inicialmente de relevar las experiencias de promoción flexible y de ciclos multigrado realizadas en otros países, acumular y codificar la información con vistas al diseño
- b) la difusión de esa información y la promoción de un debate informado entre los actores del sistema acerca de la estructura, determinantes y consecuencias de la repetición en el país.
- c) el diseño del nuevo sistema de subciclo educativo bianual correspondiente a 1º y 2º grado del sistema vigente de acuerdo a los insumos provenientes del debate, de las instituciones asesoras y de la información recogida en otros países.
- d) la elaboración de nuevas pautas y criterios de Evaluación y Seguimiento de los alumnos a lo largo de los dos años
- e) la creación paralela de una práctica regular de movilidad de los maestros desde primer año a segundo año junto con sus alumnos.
- f) la complementación de la dedicación docente mediante la contratación de profesores encargados de reforzar la atención a los alumnos con problemas de aprendizaje en segundo año del subciclo.
- g) la creación de normas o mecanismos que garanticen la asignación de los mejores docentes a los primeros años.

²¹ Programa de Educación Primaria para las Escuelas Urbanas, revisión 1986: Consideraciones Generales y Fundamentos Básicos de la revisión del Programa de 1957. CEP. Montevideo.

Algunas de estas medidas son de carácter general y válidas con independencia de la introducción de un subciclo bianual, otras en cambio parecen ser imprescindibles como complemento necesario del núcleo central de la innovación, y sin duda, otras medidas que no se han pero que pueden ser de utilidad para alcanzar los objetivos de la innovación.

En cualquier caso, el objetivo del presente estudio no ha sido la elaboración de una propuesta precisa de política sino la identificación de ciertas líneas de orientación que pueden ser ejemplificadas por las medidas señaladas. Con este ejercicio se ha tratado de abrir el abanico de opciones y combinaciones que podrían confluir hacia un mejor desempeño del sistema educativo. Seguramente, habrá mejores opciones de reforma del sistema de promoción que la sugerida en los puntos precedentes. Pero la misma deberá ser fruto de una tarea de diseño institucional.

La multiplicidad de estudios comprendidos en este trabajo ha sido de indudable utilidad para despejar falsos dilemas y focalizar las conclusiones sobre los aspectos que importan en la compleja problemática de la repetición. Al mismo tiempo, los análisis indicaron no sólo lo que hacer sino lo que no hacer y, adicionalmente, cómo debe hacerse.

Bibliografía

1. BANCO MUNDIAL (1996). **Prioridades y estrategias para la educación: Examen del Banco Mundial**, Washington, D.C.
2. Becker H. (1963). **The Outsiders**, Free Press, N.Y.
3. Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (1967). Documento 3-24/VI/67, Montevideo, Uruguay.
4. Consejo de Enseñanza Primaria (CEP) (1999). *Acta de Resolución N°392*, Noviembre, Montevideo.
5. Consejo de Enseñanza Primaria (CEP) (1999). Circular N°441, Noviembre, Montevideo.
6. Garfinkel H. (1956). *Conditions of Successful Degradation Ceremonies*, A.J.S., No.61.
7. Goffman E. (1963). **Stigma: notes on Management of Spoiled Identity**, Englewood Cliffs. N.J., Prentice Hall.
8. Filgueira C., Cardoso S. y Llambí C. (2000). *Censo Nacional de Aprendizajes 1999: Estudio sobre la predisposición al Abandono Escolar*. ANEP, Montevideo
9. Fuentes A. (2002). *Eficacia del programa Post-Escolar de estudios para alumnos de Escuelas Rurales, (7º, 8º y 9º años rural)*, ANEP, Montevideo.
10. García-Huidobro E. (2000). *La Deserción y el Fracaso Escolar*, en UNICEF, Educación Pobreza y Deserción Escolar, UNICEF, Santiago de Chile.
11. Kluckhohn C. (1962). *The Concept of Culture*, en Kluckhohn R. (Ed.) **Culture and Behavior**, The Free Press of Glencoe, N.Y.
12. Llambí C. (2002). *Aportes al seguimiento del Plan 96 del Ciclo Básico de Educación Media: un estudio de cohortes de Estudiantes*. ANEP, Montevideo.
13. Martin J. (1992). *Cultures in Organizations*, Oxford University Press, N.Y.
14. MEMFOD (2003a). **Censo Nacional de Aprendizajes 1999: Resultados y Desafíos**, Capítulo Introductorio, Montevideo.
15. Merton R.K. (1949). *Social Theory and Social Structure*, The Free Press.
16. Neubauer R. (1996). *Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social ?*

17. OREALC-UNESCO-IBE/UNICEF (1996) *Repetición escolar: Una perspectiva global*, Ginebra.
18. Presno M. (2003). ***La Repetición en la Escuela: Juicios y Percepciones de los maestros de primer año***. Monografía (no publicada).
19. Schiebelbein E. y Wolf L. (1993 a). *Repetición y Rendimiento inadecuado en Escuelas Primarias de América Latina: Magnitudes, Causas, Relaciones y Estrategias*. Proyecto Principal de Educación, Boletín N° 30.
20. Schiefelbein, E. (1996 b). *Efficiency and Quality of Latin American Education*, UNESCO-OREALC.
21. Torres, R.M. (1995). *Repetición escolar: ¿falla del alumno o falla del sistema?* Evaluación, Aportes para la Capacitación, 1.
22. UNESCO-OREALC (2000). *Informe subregional de América Latina de EFA*. Santiago, Chile.
23. UNESCO (1993). ***Education for All: Status and Trends***, Paris.
24. UNESCO (1993). ***World Education Report***, Paris.
25. White Riley M., Foner A., y Waring W. (1988). *Sociology of Age* en Smelser N. (Ed) ***Handbook of Sociology***, Sage Pub.