



# El debate sobre la repitencia en la educación primaria

---

Reflexiones de los supervisores escolares



**Jefe de Gobierno**  
Horacio Rodríguez Larreta

**Ministra de Educación e Innovación**  
María Soledad Acuña

**Jefe de Gabinete**  
Luis Bullrich

**Directora Ejecutiva  
de la Unidad de Evaluación Integral de  
la Calidad y Equidad Educativa**  
Tamara Vinacur

# Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa

## Jefa de Gabinete

Silvina Alegre

## Coordinador General de Investigación Educativa

Juan Martín Bustos

## Autores

Susana Di Pietro (coord.)

Ariel Tófalo (coord.)

Paula Medela

Marcelo Zanelli

**Coordinadora de Comunicación** Flor Jiménez Gally

**Edición y corrección** Gabriela Berajá, Irene Domínguez

**Diseño gráfico** Agustín Burgos, Adriana Costantino, Magalí Vázquez

**Web** Luca Fontana



Esta obra está licenciada bajo Creative Commons

Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

---

La UEICEE no es responsable en ningún caso del uso y destino que se pueda hacer de la información contenida en esta publicación.

## UEICEE

Av. Pte. Roque Sáenz Peña 788, 8° piso

(C1035AAP) Ciudad Autónoma de Buenos Aires

54 11 4320 5798 | ueicee@bue.edu.ar

# Índice

Introducción .....	5
El origen de la repitencia y su lugar en el sistema educativo .....	6
La repitencia en el sentido común escolar y la posición de los supervisores .....	8
Bibliografía .....	16

## Introducción

En el marco de la política educativa, la reflexión sobre la repitencia como respuesta del sistema educativo ante las dificultades en los aprendizajes de los niños/as, adolescentes y jóvenes, resulta clave en la medida en que numerosos dispositivos, programas y proyectos se encuentran orientados a la preocupación por el logro de trayectorias integrales y continuas. De manera que examinar el tema de la repetición –su significado e implicancias– en pos de definir estrategias alternativas para abordar las dificultades en el aprendizaje, resulta imperativo para quienes toman decisiones en el área educativa.

En términos prácticos, los registros oficiales definen a los repitientes como alumnos “que cursan por segunda vez o más, el mismo grado/año de estudio”<sup>1</sup>. Aplicada a la educación primaria común, tal definición comprende a los estudiantes que recursan todos los espacios curriculares correspondientes a un grado. Los alumnos pueden llegar a esta situación de dos modos diferentes: o bien no promovieron el año (habiendo sido alumnos regulares hasta el último día de clases del ciclo lectivo anterior), o bien dejaron sus estudios antes de que concluyera el ciclo lectivo en el que cursaron el grado. Es decir que estas trayectorias escolares, desacopladas de los recorridos esperados, pueden ser agrupadas en dos subconjuntos: el primero muestra un itinerario continuo, pero con dificultades (trayectorias continuas irregulares), en cambio el segundo grupo presenta experiencias de desescolarización (trayectorias discontinuas, en términos de Terigi, 2009). No obstante, para ambos grupos, la estrategia que ha primado en la educación común obligatoria fue la misma: recursar todas las áreas curriculares correspondientes al grado que no pudieron aprobar.

En este marco, la jurisdicción recientemente impulsó cambios en las prácticas y procedimientos que se ponen en juego en los procesos de evaluación y acreditación de los aprendizajes, buscando ampliar las oportunidades de promoción de los estudiantes de 2º a 7º grado de las escuelas primarias y evitar o disminuir las situaciones de repitencia. La implementación del Proyecto Promoción Acompañada, vigente desde fines de 2016, representa así una oportunidad para repensar la cuestión de la repitencia en la educación primaria, su sentido y su utilización como respuesta ante las dificultades de los estudiantes de apropiarse de los contenidos que se consideran centrales para la aprobación de cada grado.

En el contexto de una investigación que buscó reconstruir el proceso de formulación del Proyecto de Promoción Acompañada y caracterizar la etapa inicial de su materialización en las escuelas, se realizaron entrevistas a la totalidad de los equipos de supervisión de nivel primario del ámbito estatal de la Ciudad<sup>2</sup>. Como parte de las reflexiones sobre dicha política, los

<sup>1</sup> Relevamiento Anual 2019, Cuadernillo de Educación Común, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

<sup>2</sup> Las características de esta consulta, así como el contexto del estudio en el que se inscribe se pueden encontrar en el informe completo de la investigación sobre esta política, “*Promoción Acompañada. Definición de la política y participación de supervisores y directivos en su materialización institucional*” disponible en: <https://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/investigacion/nivel-primario>

supervisores expresaron sus posicionamientos y definiciones acerca de la repitencia, material que se constituye en el insumo para el análisis que se propone en este documento, en el cual tales discursos se ponen en vinculación con los posicionamientos teóricos sobre el tema.

## El origen de la repitencia y su lugar en el sistema educativo

La repitencia se constituye en uno de los problemas más relevantes de los sistemas educativos contemporáneos, no solo en la región sino en todo el mundo. Sin embargo, como señala Martínez Rizo (2004), frente a la existencia de estudiantes que no logran acreditar los aprendizajes esperados para promocionar su grado/año (proporción variable en términos cuantitativos, pero siempre objeto de preocupación), los sistemas educativos reaccionaron generalmente de dos maneras:

- a) aplicando la promoción automática o cuasi-automática, con independencia de que los alumnos hayan alcanzado o no los niveles de aprendizajes requeridos;
- b) aplicando la repitencia como estrategia, partiendo del supuesto de que es adecuado o aceptable reprobar a una proporción de los alumnos cuando no han logrado los objetivos esperados para pasar al siguiente tramo de la escolaridad.

En términos objetivos, la segunda de las alternativas mencionadas resultó predominante, de modo tal que la repitencia fue instalándose de forma progresiva como la respuesta por defecto ante las dificultades en la apropiación de los contenidos curriculares por parte de los estudiantes. Desde hace varias décadas la preocupación por el tema cobró fuerza no solo por el grado de masificación que adoptó la práctica de la repitencia en las escuelas sino también por las cada vez más evidentes repercusiones negativas sobre las trayectorias de los estudiantes: el incremento de la sobreedad y la relación con el abandono de los estudios (Torres, 1995; DiNIECE/Unicef, 2004; Cerrutti y Binstock, 2004; Pasolini, 2011; Roman, 2013; INEEd, 2017)<sup>3</sup>.

Siguiendo a Torres, “el sistema escolar inventó e instauró la repetición como un mecanismo regular para lidiar con los complejos factores intra y extra escolares que inhiben una enseñanza y un aprendizaje efectivos en el medio escolar” (1995, p.1). Y dado su arraigo histórico, cada uno de los actores implicados en el ámbito educativo suele tener alguna representación sobre su sentido y una perspectiva más o menos legitimadora al respecto:

*los agentes escolares tienden a ver la repetición como un problema externo a la escuela, generado en la familia y alimentado por el propio estudiante y –como tal– necesitado de soluciones externas. Los padres de familia, por su parte, tienden a internalizar el punto*

---

<sup>3</sup> Si bien actualmente en el caso de la CABA el abandono en el nivel primario tiene una incidencia muy marginal, los efectos de la repitencia y la sobreedad sobre la continuidad de las trayectorias tienden a hacerse visibles en el tránsito de los estudiantes por la educación secundaria.

*de vista escolar y a aceptar los diagnósticos y vaticinios de los profesores respecto de las capacidades de aprendizaje de sus hijos. Mientras que los especialistas asocian repetición con baja calidad educativa, es frecuente que los padres de familia (incluso de diversos estratos sociales) y muchas autoridades escolares asocien repetición con alta calidad y hasta excelencia educativas: un reflejo de seriedad, disciplina y altos estándares por parte de la planta directiva y docente. La percepción social puede llegar a ver la repetición como una bendición, como una benévola “segunda oportunidad” que se ofrece a aquellos que, de todos modos, no son “aptos” o no están “maduros” para aprender. (p.7)*

Si bien es importante considerar su vinculación con lineamientos políticos, definiciones institucionales, representaciones y prácticas docentes, resulta innegable su conexión con características estructurales del sistema escolar que suelen ser vistas como inherentes a la educación básica, a pesar de que constituyen invenciones relativamente recientes en términos del largo plazo de la historia de la educación (Martínez Rizo, 2004). Una de estas características, cuyo grado de generalidad conduce a considerarla no solo como muy antigua sino también como específica del sistema escolar, es su carácter graduado. De la mano del modelo graduado se instala una concepción del currículo como una “secuencia de grados que los alumnos deben recorrer sucesivamente, los que suponen objetivos de aprendizaje específicos que, a su vez, corresponden estrechamente a ciertas edades de los alumnos” (Ibíd., p.821).

En relación con estos rasgos estructurales, Terigi (2010) utiliza la noción de “cronosistema” para analizar un modo de organización del tiempo específico escolar que dispone determinadas condiciones para enseñar y aprender. En dicha modalidad la estructura de la enseñanza primaria supone una secuencia de aprendizaje bajo un ordenamiento en el cual cada año escolar se corresponde con un nivel de esa graduación y que, al agrupar a los estudiantes según sus edades, los coloca en un hipotético punto de partida común<sup>4</sup>. Esta organización (que constituye una opción entre otras posibles) estipula un modo específico de abordar la tarea de enseñanza, consistente en:

*proponer una secuencia única de aprendizajes a cargo del mismo docente, sostener esta secuencia a lo largo del tiempo con el mismo grupo de alumnos, de modo tal que, al final de un proceso más o menos prolongado de enseñanza o período (por ejemplo, de un trimestre o de un ciclo lectivo) y desarrollada la enseñanza tal como ha sido prevista, todos los miembros del grupo hayan aprendido las mismas cosas. (Terigi, 2010, p.104)*

Más allá de que la organización graduada es el soporte para la definición de las trayectorias escolares teóricas –itinerarios ideales de los sujetos por el sistema educativo– los alumnos

<sup>4</sup> Si bien, como se dijo, los estudios sobre las trayectorias escolares conciben a la gradualidad del curriculum y la anualización de los grados de instrucción como solidarios entre sí, se trata de órdenes independientes que producen distintos efectos según cómo se los asocie. Generalmente, la combinación entre gradualidad y anualización produce la repitencia. Sin embargo, no van necesariamente juntas: prueba de ello es la organización de los niveles inicial y superior y de otros sistemas educativos que aparecen como exitosos en las mediciones internacionales, como Finlandia, Noruega y Australia (Briseid y Caillods, 2003 citado en Terigi, 2007).

transitan la escolaridad de manera variable, contingente y heterogénea. Estas trayectorias “reales” o “no encauzadas” (tales son algunas de las denominaciones que han recibido) colocan a una parte de la población escolar en situación de déficit, falta o desajuste con respecto al recorrido previsto e instalado como norma. La repitencia como respuesta del sistema ante “los desvíos en el aprendizaje monocrónico” se apoya en un supuesto pedagógico fuerte: para ciertos alumnos sería necesario reiterar el mismo recorrido y actividades similares, con la expectativa de que en una segunda instancia (y sin demasiadas diferencias con la primera) se producirán los resultados de aprendizaje esperados.

En términos de Mons (2008, citado en Rivas, Veleda y Mezzadra, 2010), esta combinación entre anualización y gradualidad se corresponde con el modelo de integración uniforme del agrupamiento de los alumnos, donde todos siguen un mismo patrón curricular, sin ajustes ni flexibilidad. En el marco de este formato, la consecuencia para quienes no logran acreditar los aprendizajes requeridos es la repitencia, que implica hacer todo el año nuevamente sin ninguna adaptación pedagógica.

A consecuencia de su naturalización, esta premisa ha permanecido incuestionada durante mucho tiempo. Y si bien desde mediados del siglo XX comenzó a ser objeto de fuertes críticas se trata, como se señaló, de una concepción que sigue vigente en una parte significativa de la consideración de los actores escolares y de la comunidad educativa.

## La repitencia en el sentido común escolar y la posición de los supervisores

Consultados sobre esta cuestión, los supervisores entrevistados se manifestaron mayoritariamente de manera crítica frente a la repitencia, y a la vez delinearon un panorama acerca del estado del pensamiento sobre este tema en las escuelas, frente al cual consideran que tienen un rol que cumplir en la tarea de conmovir esas concepciones.

De acuerdo con estos testimonios se puede concluir que en las escuelas primarias conviven posicionamientos heterogéneos acerca de la repitencia. Los supervisores reconocen que hubo avances orientados a una mayor preocupación por la continuidad de las trayectorias escolares, pero a la vez destacan que muchos directivos, docentes y familiares continúan sosteniendo una postura fuertemente legitimadora sobre la repitencia. Estos enfoques, ligados a perspectivas más tradicionales sobre la escuela primaria, siguen teniendo adeptos y resultan renuentes al cambio:

*La idea de repitencia, muy instalada en el imaginario escolar y familiar, está puesta en tensión (...) Muchas veces nos encontramos con conducciones escolares que tienen esta mirada. No puedo generalizar, hay de todo, pero cuando nos encontramos con esta mirada, después de veinte años de un Diseño Curricular que va hacia el respeto de las trayectorias individuales... la verdad es que muchas veces es difícil.*

*Me parece que esa idea de la repitencia se está modificando, pero cuesta mucho. Un director me dijo hace poco “y... Fulanito me parece que va a quedar en 3º grado porque está más contento ahí”. Creo que debo haber tenido un infarto: “¡no me podés decir que lo vas a dejar a un pibe en 3º por esa razón, si ya aprendió lo que tiene que aprender para pasar a 4º grado!”.*

También se señalan casos, tal vez minoritarios, de quienes se adecuan a los postulados políticos vigentes de un modo formal, sin que esto implique una verdadera revisión de las prácticas y concepciones personales:

*Un tema que aparece, si bien no es generalizable, está relacionado con el doble discurso, con lo que se sostiene hacia “afuera” y sin embargo no hay un verdadero convencimiento. Hay cuestiones que son básicamente ideológicas y desde ahí se construyen algunas miradas.*

Por la estrecha conexión entre ambos temas, aquellos que sostienen una postura favorable hacia la repitencia como respuesta ante las dificultades para lograr los aprendizajes requeridos para aprobar el grado, tienden a rechazar las políticas que amplían las posibilidades de promoción. Bajo el argumento de que fomentan cierto “facilismo” y “nivelan para abajo” en términos de exigencia académica, estas perspectivas interpretan los resultados educativos desde un ideario meritocrático:

*Hay una mirada de que el pibe que no sabe tiene que repetir. No de toda la gente, porque acá hay mucha diversidad y hay directores que promueven otras cosas. (...) Pero hay otras conducciones, y docentes de grado, que están muy parados en que el alumno que no sabe tiene que repetir. “¿Y cómo es que Fulano pasa igual si Mengano hace mucho más que Fulano?”*

*Hay quejas de familias que te dicen: “¿Por qué tal chico, que jode todo el año, no repite?” Esto está instalado en las escuelas históricamente.*

*Algunas directoras te dicen “este alumno no da para más, tendría que repetir”. Piensan que, si uno lo hace pasar y lo hace pasar, al final se le facilita demasiado el camino al chico y sale sin aprender. Y que en algún momento va a ser como una estocada*

*Hay un mito [entre algunos maestros] que dice: “¿para qué voy a hacer tantos esfuerzos, si total todos los alumnos pasan de grado?”. Y la verdad es que no, esto no es así, no es que “todos pasan”. (...) Hay que marcar fuertemente la idea de que la permanencia o repitencia existen, pero siempre agotando antes todas las instancias pedagógicas que tenemos.*

Como se adelantó, ante la persistencia de perspectivas que ponderan la repitencia como un recurso pedagógicamente válido, la mayoría de los supervisores consultados reconocen como propia la tarea de contribuir a desarmar esas construcciones de sentido. En los fragmentos que se citan a continuación los entrevistados destacan que la difusión de infor-

mación y el sostenimiento de espacios de diálogo pueden ayudar a promover el cambio de perspectiva:

*Modificar las estructuras antiguas es súper difícil, sobre todo cuando te encontrás con maestros que llevan muchos años de trabajo y es difícil, es como que tenés que darles vuelta la cabeza. Con los jóvenes es más flexible, aunque también presentan sus resistencias.*

*[Hay que] divulgar y que todas las mamás y los papás sepan de qué se trata. Charlá-bamos en la última reunión de directores que nos preocupa que se instale en la sociedad esto de que con Promoción Acompañada “ahora los chicos pasan por pasar”. Nosotros, sabemos que no es “pasar por pasar”, sino que hay todo un trabajo que se hace desde la escuela. Es necesario que los padres sepan que se está trabajando y de qué manera se hace, porque es mucho el trabajo que se hace y ese tipo de expresiones menosprecian el trabajo del docente, que es mucho.*

*Yo siempre les digo a los directores: “No existe ya la repitencia en muchos países del mundo, porque no funciona”. Les paso datos, les muestro estudios... ¿para qué hacer repetir a los chicos? O sea, ¿cuál es el objetivo de que alguien haga dos veces lo mismo? ¿En qué cambia?*

*Promoción Acompañada se está construyendo y me parece que la pata más floja sigue siendo el hecho de pensarlo con toda la comunidad educativa, que sea parte del proyecto de la institución, que sea conversado con todos: maestros y padres para que esto se vaya instalando... es difícil, pero es necesario.*

*Lo que nosotros hablamos con las conducciones es que no hay que enojarse con los planteos de las familias sobre la repitencia sino trabajarlos. No puede faltar en las reuniones de padres la discusión sobre esto: hay que pensarlo juntos, pensarlo con ellos. Hay que explicar la cuestión de fondo y no quedarse solo en la forma. Hay escuelas que lo vienen tomando y muy bien.*

Tal como está implícito en los testimonios citados hasta aquí, los supervisores entrevistados se posicionaron críticamente en torno a la repitencia como respuesta fosilizada del sistema educativo a las dificultades en el aprendizaje. Estas posturas se asocian estrechamente con la preocupación por el logro de trayectorias escolares integrales y continuas a través de la mejora de la enseñanza. Como se verá a continuación, en el discurso de los supervisores aparece conjuntamente la referencia a las posturas que estos identifican en las escuelas y también su relectura crítica.

Un enunciado frecuente por parte de los supervisores es que la aceptación de la repitencia en algunos actores escolares se vincula con una suerte de renuncia a las intervenciones pedagógicas e institucionales. La apelación generalizada del mecanismo de repetición (o su aplicación reiterada en una misma biografía escolar) supone cierta desresponsabilización sobre los resultados educativos, que coloca la causa de los problemas de aprendizaje en los estudiantes y

desvía la mirada de las dificultades que tiene la escuela para intervenir de manera pertinente en la enseñanza:

*Mi preocupación son los chicos que permanecen en el mismo grado este año. La responsabilidad es de la escuela para que el año próximo eso no vuelva a ocurrir y no puede de ninguna manera hacer permanecer a un niño tres años en el mismo grado. Justamente es la escuela quien de alguna u otra forma –a través de la Educación Especial o de lo que ellos consideren necesario– tiene que ver de qué manera se puede solucionar esta situación, ya sea cambiando de modalidad... bueno, para eso están los especialistas y está el Equipo de Orientación Escolar, que también interviene (...) si no, significa que la intervención de la escuela fue nula o escasa.*

*Yo soy una persona grande y me formé hace muchos años, estudié con otro paradigma y yo recuerdo que la mirada tenía que ver con un alumno ideal. Entonces aquel alumno que no llegaba a ese ideal era un alumno que tenía un problema y claramente el problema siempre era del alumno: no había un problema en el maestro, ni en la institución, ni en la propuesta pedagógica. A mí me parece que es importante entonces poder entender que ahora ha cambiado el paradigma y que realmente cada niño tiene su propia trayectoria, por lo tanto, tampoco se justifica la repitencia.*

*Si mi alumno, no aprende, tengo que ver qué hago yo como docente, qué cosas modifico para que esto cambie. O sea, si yo voy a hacer lo mismo y el chico va a hacer una doble versión de lo que ya hizo, no sirve.*

Hay quienes también subrayan la ineficacia económica de este mecanismo, a la par que advierten sobre el riesgo que supone para la continuidad de las trayectorias escolares:

*Estuve buscando [información] y en los países más desarrollados no existe la repitencia, directamente no existe. (...) Incluso nosotros podríamos retomararlo desde otro lugar: castigar a un chico con una repitencia es caro para el sistema, es caro para el chico y para la familia. Además, uno se está arriesgando, porque está lidiando muy finito con el fracaso escolar: yo entiendo que está el grupo de Aceleración, de Nivelación, pero si el chico salió del sistema, ya es tarde.*

Otros argumentos se centraron en discutir la idea de que la repitencia puede resultar útil ante casos de “inmadurez” de los estudiantes: desde esta perspectiva la experiencia de repetir es ponderada positivamente en tanto brindaría a los niños la posibilidad de contar con el tiempo necesario para madurar y apropiarse de los contenidos que no habían logrado aprender en una primera oportunidad. Cabe subrayar que en este tipo de concepciones las intervenciones pedagógicas ocupan un lugar secundario, ya que se confía en que el mero paso del tiempo y “la repetición de lo mismo” lograrán los resultados deseados:

*Algunos padres sienten que por ahí les falta bastante a sus hijos para estar al nivel que ellos piensan que tienen que tener para estar en determinado grado. Y suponen que re-*

*pitiendo lo lograrían, lo suponen a partir de lo que tradicionalmente se decía: “repiten y maduran”. Una asesora que trabaja en la Dirección del Área en Prácticas del Lenguaje siempre nos decía: “Los chicos no son plantas, no maduran: aprenden o no aprenden, hay que enseñarles”.*

*Hay en algunos docentes y directivos como una nostalgia, asociada a esto de que los chicos “maduraban” cuando repetían, porque eso te lo dicen muchos (...) Y tampoco es que maduraban, algunos se iban de la escuela por esto y maduraban a la fuerza.*

Respecto de este punto, es importante señalar que un relevamiento reciente efectuado con directivos de escuelas primarias –en el marco de la citada investigación sobre Promoción Acompañada– corrobora la persistencia de estos posicionamientos. A partir de una encuesta aplicada a los equipos de conducción fue posible hallar que un grupo de directores efectivamente sostiene el argumento de que la repitencia puede ser beneficiosa cuando se trata de ofrecer un tiempo para la maduración de los alumnos. No obstante, se trata de una opción minoritaria, dado que la mayoría se expresó en el sentido de considerar a la repitencia solo como una opción ante casos muy específicos y luego de que se agotaran las instancias de intervención pedagógica que podrían evitar dicha situación<sup>5</sup>.

Además de los diferentes argumentos mediante los cuales los supervisores se posicionan críticamente frente a la repitencia en la escuela primaria, es preciso destacar que también en el plano del lenguaje se advierten huellas del proceso de revisión conceptual en curso sobre esta práctica históricamente arraigada en el sistema escolar. Concretamente, se trata de la decisión de renombrar el fenómeno, desplazando el término “repitencia” y utilizando en su lugar el de “permanencia” para aludir a la situación de aquellos estudiantes que no logran acreditar los conocimientos requeridos para aprobar el grado que cursan. Según la perspectiva de varios supervisores, la adopción de la noción de “permanencia” no es solo un cambio terminológico, sino que refleja de un modo más apropiado los lineamientos políticos vigentes.

Por un lado, a partir de que el Proyecto Promoción Acompañada flexibiliza los tiempos en que tradicionalmente se determinaba la promoción, un estudiante puede permanecer en el grado de manera provisoria hasta que defina su situación, sin que eso implique necesariamente transitar el mismo grado nuevamente. Mientras que la repitencia supone un estado que dura todo un ciclo lectivo, la permanencia habilita la posibilidad de que el alumno pueda incorporarse al grado siguiente en diferentes momentos del año. Por otra parte, el reemplazo del vocablo “repitencia” pone de manifiesto que los aprendizajes no se producen simplemente por el hecho de volver a hacer lo mismo, utilizando las mismas intervenciones pedagógicas

---

<sup>5</sup> Para ampliar este tópico puede consultarse el citado informe “Promoción Acompañada. Definición de la política y participación de supervisores y directivos en su materialización institucional” en el cual se analizan los resultados de la encuesta a equipos directivos. Disponible en: <https://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/investigacion/nivel-primario>

que en la primera oportunidad no resultaron adecuadas o suficientes. En cambio, la situación de permanencia plantea la necesidad de repensar las propuestas de enseñanza para producir resultados diferentes:

*Cuando se llega a mayo, que es el último momento de decisión [y el alumno aún no puede ser promovido], ahí aparece la famosa “permanencia” que antes se llamaba repetición. Y tiene una justificación no llamarlo más así, porque repetir es hacer que el alumno haga otra vez lo mismo. En cambio “permanecer” es plantearle otra cosa (...) es darle una vuelta de tuerca a ese alumno que por algún motivo permanece en el grado, es que toda la institución y el coordinador de ciclo le planteen otras alternativas.*

*No me gusta hablar de “pasaje” porque siento que me quedo en el viejo paradigma del chico que pasa de grado o que repite. De hecho, cuando nosotros hoy en día hablamos de “permanencia” hay gente que no lo entiende y sigue hablando de repitencia. A nosotros nos pasa... (...) a nivel de las familias y también de algunos docentes que no pueden aceptar que un niño promocione a fines de abril o en mayo. El año pasado yo tuve unos chicos en el distrito que promocionaron en septiembre y la escuela organizó un dispositivo de aceleración para darles continuidad.*

*La noción de “permanencia” y las características de la propuesta de Promoción Acompañada habilitaron un espacio para la reflexión y revisión de ciertos modos de ver el tema de la repitencia. No hacer más de lo mismo, esto fue puesto en cuestión y creo que de a poco está instalándose la idea de una escuela más flexible en cuanto a trayectorias escolares.*

Además de las cuestiones derivadas de la flexibilización de los tiempos en que se puede definir la promoción de los estudiantes, algunos supervisores asocian al Proyecto Promoción Acompañada con la posibilidad de alterar ciertos “núcleos duros” del formato escolar, tales como la organización graduada, la evaluación vinculada a las decisiones sobre la promoción de los estudiantes y la homogeneidad de las propuestas pedagógicas. Si bien se trataría de un fenómeno incipiente, los entrevistados destacaron que se abre en este sentido una oportunidad para repensar aspectos nodales de la escuela primaria.

*Yo creo, personalmente, que ningún niño debería repetir de grado y no estoy de acuerdo con la gradualidad por edades. Creo que ya estamos en momentos y en tiempos de pensar en grupos de niños que aprenden juntos y que no deberían estar separados solo por la edad. Creo que Promoción Acompañada es un principio hacia una escuela no graduada, en ese sentido lo veo positivo.*

*Estas propuestas interpelan a la gradualidad y tienen que ver con las concepciones de evaluación que sostenemos. Me parece que este es el gran debate pedagógico que tenemos que darnos. En enseñanza y aprendizaje creo que se avanzó mucho, pero el tema de la evaluación siempre terminó siendo como el lugar obturador que sostiene la gradualidad.*

*Creo que debería ser un proyecto que tienda a desaparecer para instalarse como una modalidad de trabajo, para mí es la puerta de entrada a una escuela no graduada. Lo ideal sería que se pueda trabajar de esta manera como parte de la lógica institucional.*

*El balance hasta ahora es más que positivo. Yo creo que va a llegar algún día —no sé si llegaré a verlo, si me jubilaré o si me voy a morir antes de ver el sueño concretado— pero la idea es siempre tender hacia una escuela no graduada o menos graduada, si se quiere. Pero tampoco es fácil: es un cambio de paradigma.*

*Se sigue pensando en la misma escuela que nace de la Revolución Francesa, con objetivos totalmente diferentes a los que tenemos hoy. Digo, esa escuela que era para disciplinar, para controlar, para vigilar y para hacer de todos la máquina de educar, para lograr la homogeneidad. Hoy estamos en el paradigma de la heterogeneidad ¿y seguimos con la misma escuela graduada?*

Respecto del último punto, es importante destacar que la homogeneidad de la propuesta de la escuela primaria es un rasgo arraigado en la más profunda tradición de la escolaridad moderna. Tal como señala Dussel, en nuestro país:

*Desde Sarmiento y Roca en adelante, con el punto máximo del primer gobierno peronista, la escuela tuvo a su cargo producir un sujeto nacional homogéneo e integrado (...) El “ethos” de la escuela republicana pensó la igualdad como la inclusión homogeneizante de todos y cada uno de los niños y de sus familias. (2005, p.90-91)*

Cabe señalar que en ese particular período histórico y político era la escuela primaria sobre la cual pesaban tales “mandatos”, dado que la educación secundaria (en tanto nivel marcado desde sus orígenes por el objetivo de la formación de las elites) revestía un carácter de selectividad muy alejado de los principios de igualdad e inclusión. De este modo, la *inclusión homogeneizante* a la que refiere Dussel constituye desde los orígenes del sistema uno de los propósitos centrales de la educación primaria en nuestro país. En un contexto de fuerte afluencia inmigratoria como el caracterizó a los últimos decenios del siglo XIX y los inicios del XX, ese objetivo de homogenización asumido por la escuela primaria equivalía en la práctica a “borrar” las diferencias de origen (cultural, social, nacional) en pos de producir ese sujeto homogéneo e integrado.

*La escuela fue pensada tradicionalmente como un espacio homogéneo y homogeneizante. La formación de una ciudadanía letrada fue central para el desarrollo de los estados nacionales latinoamericanos del siglo XX, pero esta ciudadanía no fue pensada en términos plurales (...) El currículo que se diseñó a fines del siglo XIX estuvo centrado en conceptos como homogeneidad cultural y neutralización de la diferencia. (Ibíd., p.110)*

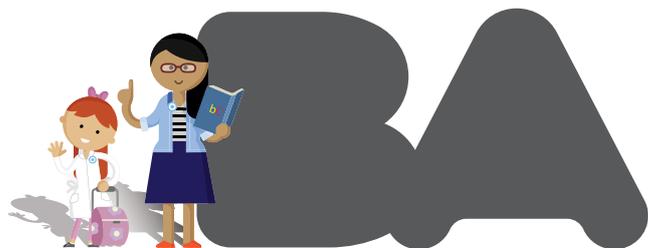
Resulta interesante observar cómo ese propósito de igualación mediante la neutralización de las diferencias supuso en el ámbito escolar la producción de una propuesta formativa también

homogénea: ofrecer lo mismo a todos, y de la misma manera, fue el modo en que la escuela moderna de masas materializó la mencionada aspiración. A más de 100 años de esos acontecimientos, la desnaturalización del formato escolar y la mirada crítica sobre el modo en que se configura la propia escolaridad básica se imponen como elementos necesarios para superar esa “ficción de equivalencia” entre homogeneidad e igualdad educativa, en tanto la primera no ha resultado una garantía para lograr la segunda.

Ciertos elementos presentes en la propuesta de Promoción Acompañada, así como los lineamientos políticos más generales que acompañan el Proyecto y que tienen un importante consenso entre los equipos de supervisión, suponen un escenario propicio para comenzar a discutir y revisar estos rasgos estructurales de la escolaridad primaria y orientar las acciones en función de albergar la diversidad de situaciones en que se hallan los estudiantes, tanto respecto de su punto de partida como también de sus tiempos y modos de aprendizaje y, en definitiva, de sus trayectorias escolares.

## Bibliografía

- Cerrutti, M. y Binstock, G. (2004). Camino a la exclusión: Determinantes del abandono escolar en el nivel medio en la Argentina. Ponencia presentada en el 1º Congreso da Associação Latino Americana de População (ALAP), Caxambu, Brasil.
- DiNIECE/Unicef (2004). *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Di Pietro, S., Tófaló, A., Medela, P. y Zanelli, M. (2019). *Promoción Acompañada. Definición de la política y participación de supervisores y directivos en su materialización institucional*. Buenos Aires: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación e Innovación del GCBA.
- Dussel, I (2005). “Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy”, en Tedesco, J. (comp.). *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: UNESCO.
- INEEd (2017), *La repetición en el sistema educativo uruguayo. Una mirada a la luz de los datos de la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (2008-2013)*. Montevideo: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Martínez Rizo, F. (2004): “¿Aprobar o reprobado? El sentido de la evaluación en educación básica”, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, octubre-diciembre, año/vol. IX, número 023. México DF: COMIE.
- Pasolini, M. (2011). La repitencia como problema de (in)justicia educacional: un análisis de estrategias alternativas en Brasil y Argentina. VI Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Roman, M. (2013). “Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto”, en Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol.11, nro. 2.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*, paper presentado en el III Foro Latinoamericano de educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Terigi, F. (2010). “El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía”, en Frigerio, G. y Diker, G. (comp.). *Educación: saberes alterados*. Paraná: Fundación La Hendija.
- Torres, Rosa (1995), “Repetición escolar: ¿falla del alumno o falla del sistema?”, en Evaluación, Aportes para la Capacitación N° 1.
- Veleda, C., A. Rivas y F. Mezzadra (2010). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina - 1a ed. -* Buenos Aires: CIPPEC-UNESCO.



## **Vamos Buenos Aires**

Unidad de Evaluación Integral  
de la Calidad y Equidad Educativa  
[ueicee@bue.edu.ar](mailto:ueicee@bue.edu.ar) • 4320-5798