

**CALIDAD, EQUIDAD Y EFICIENCIA
DE LA
EDUCACIÓN PRIMARIA:
estado actual de las investigaciones realizadas
en América Latina**

Carlos Muñoz Izquierdo
Editor



**CALIDAD, EQUIDAD Y EFICIENCIA
DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA:**
Estado actual de las investigaciones realizadas
en América Latina

Carlos Muñoz Izquierdo
Editor

1963-1988
25° ANIVERSARIO

CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS

ISBN 968-7165-24-3

Primera edición, 1988

1ª edición en soporte digital, 2001

CD ISBN 968-7165-60-X

Centro de Estudios Educativos, A.C.

Av. Revolución 1291, C.P. 01040, México, D.F.

Coordinación editorial: Emma Paniagua

Producción*: Verónica Pacheco C.

Corrección: Mónica Arrona y Carlos García Tort

Tipografía: Josefina Morales

*Esta edición se realizó en una computadora personal (PC) y una impresora láser, con la asesoría del Lic. Rolando Magaña R.

ÍNDICE

Presentación	5
Capítulo 1	
Visión panorámica de la obra	
Carlos Muñoz Izquierdo	7
Introducción	9
I. Revisión de las investigaciones sobre la historia de la educación primaria	10
II. Revisión de la educación parvularia o educación inicial	14
III. Estrategias para mejorar el acceso a la educación primaria y la permanencia en la misma	17
IV. Manejo instruccional en el aula	20
V. Uso de la información en la toma de decisiones en educación	24
Capítulo 2	
Investigaciones acerca de la historia de la escuela primaria en América Latina	
Cecilia Braslavsky	27
I. ¿Para qué estudiar la historia de la educación ?	29
II. Propósito y material de referencia de este texto	32
III. Criterios y categorías para analizar los estudios e investigaciones sobre la educación latinoamericana	36
IV. Tipos de historia de la educación primaria en América Latina	37
V. Periodos representados en la investigación sobre la educación primaria	45
VI. Los temas prioritarios de la historia contemporánea de la educación primaria	46
VII. Volver a las fuentes	54
VIII. Los usos de la historia de la escuela primaria latinoamericana para los planificadores	55
Anexo I	57
Capítulo 3	
Educación escolar y preescolar en América Latina	
Rosario Correa	69
Introducción	71
I. Atención a la niñez temprana y sus intencionalidades	72
II. Atención a los niños menores de seis años y sus efectos	74
III. Problemas metodológicos	78
IV. Conclusiones	80
V. Sugerencias	81
Referencias bibliográficas	84
Anexo I	89
Anexo II	90
Anexo III	94
Anexo IV	98

Capítulo 4

Estrategias para mejorar el acceso y la permanencia en educación primaria

Carlos Muñoz Izquierdo

Sonia Lavín de Arrivé 101

Introducción	103
I. Contextualización	103
II. Marco teórico para abordar las estrategias de acceso y retención en educación primaria	105
III. Premisas y criterios para abordar el estudio	114
IV. Estudios sobre factores y procesos intervinientes en el acceso y la retención en la educación primaria	116
V. Estrategias para mejorar el acceso y la retención en educación primaria	132
VI. Conclusiones	146
Bibliografía	154

Capítulo 5

Didáctica de la educación primaria

Violeta Arancibia 167

Introducción	169
I. Marco conceptual general (Proyecto BRIDGES)	171
II. Análisis metodológico	174
III. Resultados	177
IV. Conclusiones	203
V. Modelo de manejo instruccional	208
VI. Sugerencias para futuras investigaciones y orientaciones sobre políticas	210
Bibliografía	213
Anexo	219

Capítulo 6

Uso de la información en la toma de decisiones en educación en América latina

Ana María Corvalán 231

I. Objetivos y metodología de estudio	233
II. Estado del conocimiento del uso de la información en la toma de decisiones en educación en América Latina	236
III. Consideraciones generales, conclusiones y proposiciones	252
Anexo I	256

PRESENTACIÓN

Los trabajos que ofrece el presente volumen, excepto el de Cecilia Braslavsky, fueron preparados inicialmente como parte del Proyecto BRIDGES (Basic Research and Implementation in Developing Education Systems) de la Universidad de Harvard.

El Proyecto tiene por objeto diseñar estrategias de desarrollo educativo que permitan mejorar la eficiencia de los sistemas escolares de los países del Tercer Mundo, de acuerdo con los objetivos que estos mismos países se fijan. Como primer paso para lograr esta meta se consideró necesario preparar “estados del arte” que dieran cuenta de los resultados a que han llegado las investigaciones realizadas, tanto en los países desarrollados como en aquellos que están en vías de desarrollo, sobre temáticas relacionadas con el Proyecto. En esta etapa, además de la Universidad de Harvard y otras universidades norteamericanas, han participado la Oficina de Investigación Educativa de la Universidad de Kenyatta, de Kenya; la Comisión Nacional de Educación de Tailandia y el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de Chile.

Dentro de estas temáticas, el CIDE escogió las que parecieron de mayor relevancia para la formulación de políticas destinadas al mejoramiento de la educación general básica en América Latina, y buscó a los autores que, dentro de las limitaciones que imponían los plazos del Proyecto, mejor pudieran tratarlas.

La Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC), que ha querido editar estos trabajos, solicitó además otro del mismo tipo sobre la historia social de la educación primaria en América Latina, con el objetivo de colocarlos en el horizonte de lo que han sido las preocupaciones por el desarrollo educativo en América Latina.

A fin de contribuir al carácter regional de estos trabajos, se celebró en marzo de 1987, en Santiago, un seminario con los autores y un grupo de investigadores y políticos de la educación de América Latina con amplia experiencia. Allí se analizó la primera versión de cada uno de ellos y se hicieron los aportes que se consideraron oportunos. Ahora presentamos su versión final.

Agradecemos a la Universidad de Harvard y a la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos de Norteamérica, que financia BRIDGES, su autorización para ofrecer al público latinoamericano los primeros resultados de este Proyecto, en lo que respecta a América Latina.

Patricio Cariola



CAPÍTULO 1

VISIÓN PANORÁMICA DE LA OBRA

Carlos Muñoz Izquierdo

Universidad Iberoamericana

México, D. F.



INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años se han producido diversas investigaciones sobre la educación elemental en América Latina. Sin embargo, no ha sido posible determinar la validez de los resultados de muchas de ellas, pues no sólo se carece de evaluaciones formales sobre el alcance y significado de sus conclusiones, sino también de estudios comparativos y analíticos que permitan iniciar la reflexión sobre la calidad de las mismas.

Por lo anterior, recogemos en este libro cinco estudios que fueron elaborados con el propósito explícito de reflejar la situación en que se encuentran las investigaciones sobre diversos aspectos de la educación elemental en la Región. Estos estudios pretenden contribuir, por tanto, a la paulatina construcción de las síntesis de conocimientos que son necesarias, por una parte, para orientar los esfuerzos de los investigadores dedicados a esta disciplina; por otra, para generar la información que necesitan quienes diseñan, ejecutan y evalúan las políticas de que depende el desarrollo de la educación elemental en los diversos países del subcontinente.

El primer estudio que aquí se incluye se refiere a las investigaciones que se han propuesto escribir la historia de la educación primaria en la Región. El segundo analiza las investigaciones realizadas sobre la educación preescolar; dedica mayor atención a aquellas que se han interesado en los efectos que produce este nivel en la eficiencia de la educación primaria. El tercer estudio se refiere a las investigaciones sobre los factores y procesos que influyen en el acceso a la educación de nivel primario y en la permanencia en la misma. Considera, también, las investigaciones que han propuesto o evaluado estrategias encaminadas a incrementar la cobertura demográfica y la eficiencia terminal de esta educación. El cuarto estudio se ocupa, a su vez, de las investigaciones realizadas sobre la didáctica de la educación primaria. Su principal objetivo consiste en esclarecer las relaciones que puedan existir entre determinadas prácticas de los docentes y la efectividad educativa de las mismas. Por último, el quinto estudio se asoma a las escasas investigaciones que se han llevado a cabo con el objeto de detectar las relaciones entre la investigación educativa y la toma de decisiones relacionadas con el desarrollo de la educación. Su campo de interés está delimitado principalmente por las políticas relacionadas con la educación primaria.

Es importante señalar que estos estudios pudieron ser realizados en virtud de la información que durante varios años ha venido siendo analizada y sistematizada por la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC), a través de sus “Resúmenes Analíticos” y las microfichas que la Red distribuye entre los centros de investigación educativa que la integran. Son, pues, un resultado tangible de los esfuerzos que en forma sostenida ha realizado el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE, de Santiago de Chile) para difundir las investigaciones educativas que se realizan en la Región. Ese mismo Centro ha apoyado la publicación de esta obra, la cual fue producida en México por el Centro de Estudios Educativos, A.C.

En las páginas siguientes hacemos una breve reseña de los estudios que integran la obra. Esta reseña tiene por objeto ofrecer al lector una visión panorámica del contenido del libro, así como algunos comentarios que aportan información adicional sobre las investigaciones analizadas por los autores de los estudios que aquí publicamos.



I. REVISIÓN DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

El capítulo 2 del libro, elaborado por Cecilia Braslavsky, tiene el propósito de analizar las investigaciones sobre la historia de la educación primaria en América Latina. El trabajo no se limita a estudiar los aspectos metodológicos de la historiografía relativa a su objeto de estudio, sino que también analiza las corrientes teóricas dentro de las que se han ubicado los historiadores de esta educación. Por tanto, el capítulo proporciona un marco referencial de mucha utilidad para proceder al análisis —que se hace en los capítulos subsecuentes del libro— de las investigaciones relacionadas con aspectos más específicos de la educación primaria que se imparte en la Región.

1. Tipología para el análisis de la historia de la educación básica en América Latina

En primer término, la autora desarrolla una tipología para clasificar los trabajos producidos por los historiadores de la educación latinoamericana, a través del lapso que abarca su estudio. La autora hace notar que los cambios observados en los estilos historiográficos predominantes, no implicaron la total sustitución de los tipos más antiguos por los más recientes, sino que estos últimos fueron integrando a los primeros y, además, los retroalimentaron progresivamente. Con esto, los estilos que poco a poco fueron emergiendo evitaron, en cierta medida, la extinción de aquellos que los habían precedido. La tipología propuesta distingue:

- la historia heroica
- el ensayo histórico
- la llamada historia “acontecimental”
- la historia “relacional”
- la historia temática.

A la primera categoría —historia heroica o “moralizadora”— corresponden los trabajos que recurren al pasado con el propósito de mantener en la memoria hechos altamente valorados por el historiador. Los datos son entonces seleccionados en una forma que Braslavsky considera alevo-sa. Este tipo de producción historiográfica parece haber prevalecido hasta 1970 en los estudios sobre la escuela primaria latinoamericana.

Los trabajos de la segunda categoría —ensayo histórico— se sitúan entre las apasionadas evocaciones de héroes (y antihéroes) que caracterizan a los clasificados en la categoría anterior, y las descripciones más objetivas de los hechos, que aparecen en las aportaciones de la historia “acontecimental”.

Así pues, los trabajos clasificados en la tercera categoría consisten en presentaciones de datos acerca de acontecimientos ideológicos, legales, institucionales, estadísticos o pedagógicos, en los que se pretende evitar las interpretaciones personales de los hechos.

La mayor parte de los estudios realizados a partir de 1970 corresponden a la cuarta categoría —historia “relacional”—. Los autores de los mismos reconocen tanto las limitaciones de la historia heroica como de la acontecimental. Están convencidos, por tanto, de la necesidad de construir una historia “total” de la humanidad. Al considerar que la educación es una pieza importante de

esa historia, los autores de los trabajos así clasificados buscan las relaciones existentes entre los fenómenos educativos y determinadas dimensiones de la “totalidad societal”. Esas dimensiones son seleccionadas *a priori* (por razones contextuales, ideológicas, teóricas o metodológicas), o son descubiertas (por inferencia) a partir de un amplio examen del comportamiento histórico de los fenómenos educativos.

Por último, la historia “temática” abarca, principalmente, los estudios que se proponen la construcción de una *historia transversal* de los fenómenos educativos, a partir de la elección de determinado campo de interés. El análisis de éste es enfocado a través de una metodología vinculada al desarrollo de otras ciencias sociales.

2. Periodos representados en la investigación sobre la educación primaria latinoamericana

En segundo término, el estudio de Braslavsky identifica seis periodos en que puede ser dividida la historia de la educación primaria en América Latina: 1) el de la inexistencia de un sistema de educación primaria; 2) el de la concepción del sistema; 3) el de la organización del mismo; 4) el de la expansión restringida de la matrícula; 5) el de la expansión ampliada de ésta, y 6) el de la masificación de la educación primaria.

3. Temas prioritarios de la historia contemporánea de la educación primaria

En tercer lugar, Braslavsky analiza la producción de los historiadores contemporáneos de la educación primaria latinoamericana, desde el punto de vista de los temas principales a que se han referido los trabajos de estos autores. Distingue cuatro ejes temáticos, cuya evolución obedece a un progresivo desplazamiento de las preocupaciones de los investigadores de la educación de este nivel. En un primer momento, estas preocupaciones giraban alrededor del acceso al sistema de educación primaria. Los problemas encontrados en el proceso de expansión desplazaron los intereses de los investigadores hacia las funciones sociales que cumple la educación primaria y hacia los conflictos y consensos existentes en torno a los problemas sociales de la educación. Posteriormente, estos intereses se fueron desplazando hacia el análisis más detallado de la vida cotidiana y de los procesos pedagógicos que ocurren al interior de las escuelas primarias.

4. Principales características de los estudios analizados

El artículo de Braslavsky se basa en 132 investigaciones. Con el objeto de ampliar esta información y apreciar más claramente las tendencias que han seguido los estudios en este campo, agregamos a las investigaciones analizadas por la autora, otras siete que fueron publicadas en México —y que nos parecen de especial importancia. Estos estudios son, en primer lugar, los tres volúmenes que hasta ahora ha publicado el doctor Ernesto Meneses sobre la Historia de la Educación en México.¹

¹ Cf. Meneses, Ernesto, *Tendencias Oficiales de la Educación en México (1821-1911)*, México, Editorial Porrúa, 1983; *Tendencias Oficiales de la Educación en México (1911-1934)*, México, CEE, 1985; y *Tendencias Oficiales de la Educación en México (1934-1964)*, México, CEE-UIA, 1988.



En segundo lugar, dos trabajos del doctor Pablo Latapí.² Finalmente, incluimos dos aportaciones del Centro de Estudios Educativos (CEE).³ Los trabajos del doctor Meneses corresponden principalmente a la corriente historiográfica acontecimental, con énfasis en la legislación educativa. Los del doctor Latapí pueden ser clasificados dentro de la corriente relacional, con énfasis político. Por último, los del CEE se ubican en la corriente relacional, con énfasis en la función social de la educación.

Al sistematizar los datos contenidos en las fichas que Braslavsky proporciona al final de su trabajo generamos, en primer lugar, un perfil descriptivo de las investigaciones en que se basó la autora (incluyendo las adiciones arriba mencionadas); en segundo lugar obtuvimos algunas relaciones entre diversas características de esos estudios.

Perfil de las investigaciones

El 60% de los estudios fueron publicados entre 1975 y 1984; el 25% aparecieron entre 1970 y 1974; y el 15% restante corresponden al bienio 1985-1986. También se puede apreciar, al dividir las fechas de publicación en dos periodos de duración semejantes, que el 43% de los estudios aparecieron entre 1970 y 1977, en tanto que una proporción mayor (el 57%) se publicaron entre 1978 y 1986 (esto puede atribuirse a una mayor facilidad para localizar las investigaciones más recientes).

Según las etapas históricas a que se refieren los estudios, se puede observar la distribución de los mismos tanto desde el punto de vista de la etapa más remota que abarcaron los autores, como desde el de la etapa más reciente que fue estudiada. De acuerdo con la etapa a que corresponde la parte inicial de los estudios, se aprecia que el 58% de éstos empiezan estudiando las tres etapas más remotas de la historia de la educación primaria (es decir, la de la inexistencia del sistema de educación primaria, la de la concepción del sistema y la de la organización del mismo). El 42% de los estudios principian refiriéndose a las tres etapas más recientes (la de la expansión restringida de la educación primaria, la de la expansión ampliada, y la de la masificación de la misma). Por otra parte, de acuerdo con la etapa histórica en que terminan los estudios, se observa que el 25% de las investigaciones finalizan en las tres primeras etapas aludidas, en tanto que el 75% de las mismas terminan en las tres etapas más recientes; esto indica obviamente un especial interés por abarcar las épocas más próximas.

Al considerar los países cuya historia es estudiada en las investigaciones analizadas, se aprecia una mayor representación de los estudios referidos a los países más grandes. En efecto, 43 estudios se refieren a México, 32 a Argentina, 15 a Brasil y 10 a Chile. Otros 7 son sobre Cuba, 6 sobre Colombia y 5 sobre Venezuela. A Perú, Uruguay y Puerto Rico les corresponden dos estudios por país. Sólo un estudio se refiere a Paraguay y otro más a Guatemala (13 investigaciones más son de alcance regional o internacional). Probablemente en esta desigual distribución de los países no sólo influyeron las diferencias existentes entre las cantidades de investigaciones que

² Latapí, Pablo, *Análisis de un Sexenio Educativo (1970-1976)*, México, Editorial Nueva Imagen, 1980; y *Política Educativa y Valores Nacionales*, México, Editorial Nueva Imagen, 1979.

³ Latapí, Pablo *et al.*, *Diagnóstico Educativo Nacional*, México, CEE, 1964; y Muñoz Izquierdo, Carlos, "Análisis de las Políticas Educativas: El caso de México (1930-1980)", en G. González Rivera y C. Torres (editores), *Sociología de la Educación: Corrientes Contemporáneas*, México, CEE, 1981.



en ellos se realizan, sino también la mayor facilidad para localizar estudios elaborados en los países de mayor tamaño (en virtud de la disponibilidad, en estos países, de mayores recursos para difundir las investigaciones que en ellos se llevan a cabo).

De acuerdo con la tipología historiográfica propuesta por Braslavsky, se observa una importante inclinación hacia las historias relacional y acontecimental (46% y 33%, respectivamente). El 7% de los estudios fueron clasificados como temáticos, el 3% como ensayos históricos, y sólo el 1% corresponde a la historia heroica.

Por otra parte, al analizar los temas de los estudios, se aprecia una fuerte preferencia por asuntos relacionados con el acceso a la educación primaria y la permanencia en la misma (35% de las investigaciones); en segundo lugar se encuentran los estudios relacionados con la función social de la educación (25%); en tercer lugar están las investigaciones interesadas en estudiar los procesos pedagógicos de la educación primaria (19%); siguen las investigaciones referidas al estudio de los conflictos y consensos inherentes al desarrollo de la educación de este nivel (14%); finalmente, aparecen las investigaciones interesadas en el estudio de la vida cotidiana de las escuelas (que representa el 7% de los estudios analizados).

Relaciones entre diversas características de los estudios

En siete de los países incluidos en el artículo de Braslavsky (Argentina, México, Brasil, Venezuela, Colombia, Paraguay y Guatemala) tienen un mayor peso los estudios que, al iniciar la investigación, se refieren a los tres periodos más remotos de la historia de la educación primaria. En cambio, en tres países (Cuba, Chile y Puerto Rico) aparece un mayor número de investigaciones cuya cobertura temporal se inicia en los tres periodos más recientes de dicha historia. En dos países más (Perú y Uruguay) la proporción de ambos tipos de estudios es la misma.

Por otro lado, en todos los países analizados es mayor el número de estudios que, al terminar la investigación, incluyen los tres periodos más próximos de la historia educativa (México: 32 estudios; Argentina: 22; Brasil: 9; Chile: 8; Cuba: 6; Colombia: 4; Venezuela: 3; Perú, Puerto Rico y Uruguay: 1).

De acuerdo con la tipología historiográfica a que corresponden las investigaciones, se registra en cinco países un mayor número de estudios que corresponden a la historia acontecimental (Argentina, Brasil, Chile, Venezuela y Paraguay). En otros dos (Colombia y Uruguay) son relativamente más numerosos los estudios correspondientes a la historia temática. Por último, en Cuba y México predominan las investigaciones que corresponden a la historia relacional, lo que se puede atribuir al creciente interés que, en estos dos países, han tenido los especialistas en diversas ciencias sociales por estudiar la educación desde marcos conceptuales originados en sus respectivas disciplinas.

Los temas más frecuentemente abordados en las investigaciones realizadas también varían entre los países estudiados. Por ejemplo: en Argentina, Venezuela y Chile predominan los asuntos relacionados con el acceso a la educación primaria y con la permanencia en la misma. En Brasil, Cuba y México son más frecuentes los estudios que se ocupan de la función social de la educación (en el caso de Brasil, se registra el mismo número de estudios que se ocupan de los problemas de acceso/permanencia, de la función social y de la vida cotidiana de las escuelas). En Colombia, predominan las investigaciones centradas en los procesos pedagógicos de la educación primaria.



Asimismo, se advierte una clara correlación entre los temas de las investigaciones y los tipos de historia a que corresponden las mismas: las investigaciones sobre el acceso y permanencia corresponden mayoritariamente a la historia acontecimental; las que se interesan en los procesos pedagógicos se concentran en el tipo de historia temática; y las que se interesan en la función social de la escuela corresponden, principalmente, al tipo de historia relacional.

Por otra parte, al considerar la fecha de publicación de los estudios como variable independiente (para indagar si se están manifestando algunas tendencias a través del periodo a que se refieren las investigaciones analizadas por Braslavsky), no se observan cambios en los temas predominantes (un solo tema —problemas de acceso y permanencia— es analizado con mayor frecuencia a lo largo de todo el periodo). Donde se detectan cambios es en los tipos de historia más frecuentemente preferidos: aumenta la frecuencia de las investigaciones correspondientes a la historia relacional y a la historia temática, en tanto que disminuye la de las que corresponden a la historia acontecimental (la historia heroica y la ensayística tienen una representación muy limitada a través del periodo considerado).

5. Conclusión

La tipología historiográfica, la periodización y la identificación de los ejes temáticos que aquí hemos resumido, proporcionan a Braslavsky el marco de referencia a partir del cual analiza un importante número de investigaciones sobre la educación primaria de la Región. El resultado del análisis no sólo es de interés para los especialistas en temas históricos. Por su carácter panorámico, resulta particularmente útil para introducir al lector en el conocimiento del estado del arte de las investigaciones sobre la educación primaria en América Latina.

II. REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA O EDUCACIÓN INICIAL

1. Introducción

El capítulo 3 del libro fue elaborado por Rosario Correa con las siguientes finalidades: a) esclarecer los objetivos perseguidos por los diversos programas de educación preescolar que han sido instrumentados en América Latina; b) averiguar si estos programas han demostrado tener alguna capacidad para neutralizar los efectos que la pobreza produce en las características físicas, cognitivas, emocionales y sociales con las que la población de la Región inicia su desarrollo (o si, por el contrario, la pobreza neutraliza los efectos potenciales de dichos programas); c) sistematizar las relaciones que se han encontrado entre la participación de los niños en programas de educación preescolar, y el posterior desempeño de éstos en la educación primaria; y d) deducir de diversos estudios realizados sobre el tema las características que deberían reunir los programas de preescolar, para ser capaces de contribuir a mejorar las condiciones de vida de la población escolar de los países de la Región.

2. Objetivos de la educación preescolar

La revisión de los estudios sobre el tema permite identificar dos puntos de vista distintos sobre los objetivos que deben alcanzar los programas de educación preescolar. Algunos autores subrayan la función instrumental que esta educación debe cumplir como antecedente de la educación primaria. Otros, en cambio, opinan que la educación preescolar es intrínsecamente valiosa, ya que debe contribuir al desarrollo de potencialidades para que el niño interactúe dinámicamente con su entorno.

Entre los investigadores que han expresado este segundo punto de vista, hay algunos que dudan del valor que puede tener preparar a los niños para una escuela primaria como la de hoy, dada la lejanía de ésta con respecto a las necesidades y características de las poblaciones pertenecientes a los sectores populares de la Región. Ellos sostienen, en cambio, que la educación preescolar debe desarrollar el conjunto de habilidades que son necesarias para que los niños puedan desenvolverse de manera crítica y transformadora, en sociedades tan desiguales y competitivas como las de los países de América Latina y el Caribe.

3. Problemas metodológicos

La revisión de la literatura sobre este tema exigió enfrentar diversos problemas metodológicos. Por un lado, la autora reporta que sólo algunos programas han sido evaluados mediante diseños que permitan comparaciones confiables y generalizables. Otros se basan en diferentes variables dependientes, o utilizan instrumentos de dudosa validez o escasa relevancia (puesto que no permiten investigar los procesos a través de los cuales los niños obtienen determinados resultados).

4. Efectos de los programas de educación preescolar

Aunque la información disponible es relativamente escasa, se puede afirmar que los programas de estimulación temprana (que en algunos países recibe el nombre de educación inicial) influyen en el desarrollo del lenguaje, la atención y la discriminación de los niños. Sin embargo, también se ha observado que estos programas sólo son eficaces en el largo plazo, cuando los infantes tienen acceso posteriormente a la educación preescolar.

Por otra parte, se ha reportado que los programas de educación preescolar (dirigidos a poblaciones de tres a cinco años de edad) generan efectos positivos en la maduración de los niños (especialmente entre los sectores sociales menos favorecidos). Además, se ha advertido que la intensidad de estos efectos depende de la calidad de la atención recibida por los niños en los diferentes programas que ofrecen esta educación.

Se dispone también de algunas evaluaciones de los efectos que genera la educación preescolar en la forma en que posteriormente se desempeñan los niños en las escuelas primarias. Estas evaluaciones coinciden en que dichos efectos son más tangibles en los niños pertenecientes al sector social “medio-bajo”. Asimismo, se ha observado que —en todos los sectores sociales— el clima afectivo de la educación preescolar influye positivamente en el desarrollo de los niños.

Sin embargo, se debe advertir que las afirmaciones hechas por la autora con el objeto de presentar en forma sintetizada los hallazgos de las investigaciones realizadas en este campo, fueron



extraídas de los resultados de diversas investigaciones aisladas las cuales, como la misma autora hace notar, son difícilmente comparables, ya que persiguen diversos objetivos, manejan diferentes variables, se basan en diversos diseños y, por tanto, siguen diferentes metodologías. Por ello es necesario mencionar que, si se examinan con cierto detalle los datos que aparecen en los cuadros anexos al artículo que estamos reseñando, se puede apreciar que las conclusiones de varios de los estudios ahí analizados son, en varias ocasiones, claramente contradictorias.

Por ejemplo, en relación con los efectos de la educación preescolar en el rendimiento obtenido por los niños en el primer grado de primaria (o en ciertos indicadores del desarrollo y la madurez del sujeto), se reportan los resultados de varios estudios que no encontraron evidencia de que aquella educación haya tenido algún efecto significativo en la primaria (por lo que esta variable no fue capaz de contrarrestar diversas desventajas ocasionadas por las desigualdades sociales); otros encontraron efectos sólo en niños de determinado nivel socioeconómico; otros más observaron que los efectos generados sólo fueron estables cuando los niños reunían ciertas características sociológicas y familiares, o cuando la educación preescolar duró más de un año. Sin embargo, también se reportan resultados de estudios que subrayan la utilidad de esta educación para contribuir al desarrollo de determinadas habilidades básicas.

Si los contrastes entre estas conclusiones no se atribuyen a diversos problemas metodológicos (tales como el deficiente control de variables o la aplicación de instrumentos inadecuados o irrelevantes), podemos extraer una conclusión evidente: los efectos de la educación preescolar e inicial dependen, precisamente, del modelo pedagógico, de la forma en que éste sea aplicado y de los recursos que utilice; y, finalmente, esos resultados dependerán de la relación que se establezca entre dicho modelo y las características de la población a la que esté dirigido. Esta conclusión, que podría parecer tautológica, es muy útil para quienes toman decisiones y para los que tengan interés en desarrollar programas educativos de este nivel. En efecto, dicha conclusión se puede interpretar como una respuesta afirmativa a quienes pregunten si la educación preescolar puede ser útil. Esta respuesta, sin embargo, debe ser matizada y debidamente ponderada, puesto que la utilidad potencial de cualquier programa de este nivel dependerá de todos los factores que recientemente hemos mencionado.

Por último, quisiéramos rescatar la advertencia que hace Rosario Correa después de exponer los hallazgos de su estudio: la responsabilidad de los éxitos o fracasos experimentados por los niños en la educación primaria, debe distribuirse entre los diferentes actores e instituciones participantes en el proceso educativo. La educación preescolar —y las diferentes conceptualizaciones de la misma— no es, evidentemente, el único factor determinante de los resultados mencionados. De ahí la importancia que tienen las investigaciones sobre otros aspectos de la educación básica que se analizan en los artículos que en esta obra acompañan al que estamos reseñando.

III. ESTRATEGIAS PARA MEJORAR EL ACCESO A LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y LA PERMANENCIA EN LA MISMA

1. Marco teórico y alcance del estudio

En el capítulo 4 del libro, elaborado por Sonia Lavín y el autor de estas líneas, se analizan las investigaciones relacionadas con los factores determinantes de la satisfacción de la demanda social por educación primaria y con las estrategias encaminadas a mejorar la cobertura demográfica de la misma.

Es un hecho que —prácticamente en la totalidad de los países latinoamericanos— los déficits de escolarización que persisten en este nivel educativo son atribuibles en un mayor grado a problemas relacionados con la deserción escolar, que a factores referidos al hecho de no tener acceso a esta educación. Por eso fue necesario incluir en dicho capítulo, además del análisis de las investigaciones relacionadas con la posibilidad de ingresar a la educación primaria, el de las que estudian los factores determinantes del abandono prematuro de la misma (es decir, las que explican por qué los niños no permanecen inscritos en las escuelas hasta la conclusión de su educación en este nivel). Correlativamente, también fue necesario analizar en el mismo capítulo los estudios que proponen o evalúan estrategias encaminadas a mejorar la permanencia de los alumnos en el sistema escolar (por lo menos hasta que aquéllos concluyen el ciclo primario).

Es importante mencionar que al decidir que ese capítulo incluyera las investigaciones referidas a los factores y estrategias que influyen en la retención (o eficiencia terminal del sistema escolar), fue necesario ampliar significativamente el alcance del estudio. Esto no sólo fue atribuible al hecho de haber agregado una variable adicional a la que en principio nos habíamos propuesto investigar (es decir, el acceso a la escolaridad). En realidad, la amplitud de los objetivos del estudio fue ocasionada, principalmente, por el enfoque teórico del que partimos al diseñar la investigación.

Como consecuencia del enfoque adoptado, el diseño en que se basa nuestro estudio contrasta fuertemente con el de otro “estado del arte” (publicado recientemente dentro del marco del “Proyecto Bridges”) que también se ocupa de las investigaciones referidas al acceso a la escolaridad primaria y a las políticas encaminadas a elevar la retención escolar en este nivel educativo.⁴ Esa investigación sólo contempla al conjunto de factores sociales, económicos, culturales, demográficos y políticos que intervienen en la determinación de la probabilidad de ingresar a la educación primaria, y en la de no abandonar esta educación prematuramente.

En contraste con el diseño de ese “estado del arte”, el estudio que aparece en el capítulo 4 de este libro parte de un marco teórico que ³además de considerar los estudios sobre los efectos de los factores de carácter extraescolar que intervienen en la determinación de las probabilidades de iniciar y terminar este ciclo educativo— incorpora las investigaciones que se ocupan de la calidad y eficiencia de la educación que se imparte en dicho ciclo. Entre éstas se encuentran, principalmente, las que estudian los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren al interior del aula.

⁴ Cf. Anderson, Mary B., *Improving Access to Schooling in the Third World: An Overview*, Boston, Harvard Institute for International Development, Bridges Research Report Series, No. 1, march 1988.

La razón principal por la que decidimos incluir el análisis de las investigaciones arriba mencionadas consiste en que, a partir de una investigación realizada en 1979,⁵ hemos venido acumulando evidencias de que la deserción escolar no es un mero evento condicionado por factores que se encuentran fuera del control de los administradores de los sistemas escolares, sino que en realidad es el producto de un *proceso* muy complejo, en el que, intervienen, dinámicamente, diversas variables. El fenómeno que produce un efecto más inmediato en la deserción es el “atraso escolar”, que se manifiesta en un menor avance académico de ciertos alumnos con respecto al que logran, en promedio, todos los sujetos que cursan el mismo grado; o bien, en la falta de correspondencia entre las edades de determinados estudiantes y la edad modal de todos los que están inscritos en el grado escolar que aquéllos están cursando —en el sentido de que esta última es inferior a la de los estudiantes atrasados.

A su vez, los atrasos escolares son atribuidos a diversos factores. Desde luego, entre éstos se encuentra la *interferencia* de los fenómenos externos al sistema escolar que analiza el “estado del arte” arriba citado. Sin embargo, también se han registrado las influencias de un conjunto de fenómenos de otra naturaleza; en primer término, los atrasos escolares previamente acumulados; en seguida aparecen diversas actitudes, conductas y prácticas de los docentes y de los alumnos; por último, las normas, criterios y procedimientos (de evaluación, entre otros) que implantan los administradores escolares.

Como es fácil apreciar ³en contraste con lo que sucede con los factores extraescolares—, muchos de estos fenómenos sí son controlables por los administradores de la educación. Esta observación tiene, por tanto, importantes implicaciones para la planeación de estos sistemas: los coeficientes de satisfacción de la demanda escolar no sólo aumentarán en la medida en que se vayan alejando (como consecuencia de la instrumentación de diversas políticas sociales, económicas, culturales y demográficas) los obstáculos extraescolares que tradicionalmente han impedido ampliar adecuadamente la oferta educativa, así como generar la demanda correspondiente; en realidad, dichos coeficientes sólo alcanzarán niveles aceptables cuando, además de lo ya señalado, la planeación de los sistemas educativos sea capaz de contrarrestar los efectos que producen, sobre la deserción escolar, los factores —internos a los sistemas escolares— que determinan la calidad de la enseñanza que en dichos sistemas se imparte.

Por lo anterior, el lector encontrará que el objeto de estudio del capítulo 4 de este libro, el del capítulo 3 y el del capítulo 5, abarcan algunas áreas comunes, toda vez que la calidad de la enseñanza —y, por ende, la deserción escolar— está determinada, entre otras cosas, por la previa participación de los alumnos en la educación preescolar (o por haber sido excluidos de la misma) y por las prácticas profesionales (que en el capítulo 5 se denominan “manejos instruccionales”) de los docentes.

2. Información utilizada

El estudio que estamos reseñando se basa en el análisis de 948 investigaciones que fueron localizadas, principalmente, a través de las microfichas de REDUC. Casi el 70% de las mismas se refiere

⁵ Cf. Muñoz Izquierdo, Carlos *et al.*, “El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. IX, No. 3, México, CEE, 1979.



a los factores determinantes del acceso a la educación primaria o de la permanencia en la misma. El 30% restante está relacionado con las estrategias encaminadas a mejorar los coeficientes de satisfacción de la demanda por educación en este nivel (ya sea a través de un mayor acceso a ella o de una mayor permanencia en la misma).

Las investigaciones analizadas fueron clasificadas, en primer lugar, de acuerdo con los propósitos de las mismas. Se estableció así una tipología que distingue los estudios que analizan los factores determinantes del acceso a la escuela y de la permanencia en la misma, de los que evalúan o proponen estrategias para resolver alguno de estos problemas.

Las primeras fueron clasificadas, a su vez, mediante una tipología que distingue las que son principalmente (o exclusivamente) descriptivas, de las que se proponen encontrar explicaciones a los fenómenos observados. En la primera categoría no fueron colocados (*a priori*) los estudios que siguen metodologías primordialmente cualitativas, sino aquellos otros que se proponen inferir correlaciones (bivariadas o multivariadas) entre fenómenos —o indicadores de fenómenos— sin procurar identificar, de manera explícita, los *procesos y relaciones de causa a efecto* que pudieron haber generado las relaciones observadas. En cambio, en la segunda categoría (estudios interpretativos) fueron colocadas las investigaciones que, a través de diversas metodologías ³el análisis de sistemas o el método etnográfico— o de la aplicación de algún enfoque sociológico o psicolingüístico, han contribuido a explicar el origen y gestación del atraso escolar (y de la exclusión del sistema educativo).

Por su parte, las investigaciones referidas a las estrategias para avanzar en la satisfacción de la demanda por educación primaria fueron divididos en tres categorías analíticas: las que proponen evitar el fracaso escolar (o estrategias preventivas); las que proponen medidas para apoyar a los alumnos o grupos sociales que tienen mayores probabilidades de no ingresar a la educación primaria o de abandonarla prematuramente (estrategias compensatorias); y las que proponen medidas para *diferenciar* la oferta educativa y/o el currículo, y responder así más eficazmente a las necesidades de determinados grupos o sectores de la sociedad (o estrategias de reforma educativa).

3. Conclusión general

Aunque es difícil expresar —en apretada síntesis— las principales conclusiones del capítulo, consideramos importante señalar que los hallazgos de diversas investigaciones realizadas durante los últimos años en América Latina, abren diversos cauces tanto al análisis de los investigadores de la educación, como a la acción de los planificadores que estén genuinamente interesados en mejorar la cobertura y la eficiencia de la educación primaria.

En efecto, varias investigaciones han obtenido resultados que están contribuyendo a aclarar, paulatinamente, algunos de los mecanismos que explican el que los sistemas educativos hayan desempeñado, tradicionalmente, un importante papel en la reproducción intergeneracional de relaciones sociales indeseables puesto que han sido denunciadas por impedir la instauración, en nuestros países, de regímenes de convivencia acordes con las aspiraciones de los grupos mayoritarios de las sociedades latinoamericanas. Estos hallazgos abren, por tanto, diversas posibilidades para seguir profundizando en el estudio de estos mecanismos, y para intensificar las medidas encaminadas a contrarrestar los efectos de los mismos.



Cabe mencionar que, entre estas medidas, parecen ser especialmente promisorias las que proponen modificar el currículo de la educación primaria para satisfacer las necesidades de grupos sociales específicos (por ejemplo, población urbana marginada, población rural y determinadas minorías étnicas); así como las que buscan modificar la preparación y el desempeño profesional de los docentes, para que éstos adquieran la capacidad y desarrollen las actitudes necesarias para intervenir eficazmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos pertenecientes a los diversos sectores sociales de los países de la Región.

IV. MANEJO INSTRUCCIONAL EN EL AULA

1. Objetivos del estudio

En el capítulo 5 de este libro, Violeta Arancibia realiza un balance de las investigaciones que se han llevado a cabo durante la última década en América Latina, con el objeto de describir, analizar e interpretar las diversas formas en que los profesores de primaria manejan y organizan sus actividades docentes. La autora se propuso varios objetivos: inferir, de los resultados de las investigaciones analizadas, el impacto que han tenido distintas modalidades didácticas en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje; identificar variables que pueden ser modificadas a través de políticas educativas que buscan mejorar la calidad de la enseñanza; y deducir algunas orientaciones sobre los temas que convenga abordar en investigaciones que, en este campo, se lleven a cabo en el futuro.

2. Marco teórico e hipótesis

Para organizar su análisis, Arancibia parte de un marco conceptual inspirado en la teoría de sistemas. Este marco considera, por tanto, el “ambiente” en que se lleva a cabo el proceso educativo (en el cual se incluyen algunos aspectos de carácter administrativo), así como los “insumos” utilizados en ese proceso. Sin embargo, es interesante observar que, al referirse a las características, actitudes y conductas de los profesores, Arancibia se detiene a considerar, por separado, algunas variables que influyen directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como otras que sólo influyen en forma indirecta. Por esta razón, el diseño del estudio reseñado supera en términos conceptuales a los que fueron adoptados desde los últimos años de la década de los sesenta por quienes introdujeron esta teoría a la investigación educativa. Se acerca más, en cambio, a aquellos otros diseños que, más recientemente, han sido utilizados con el propósito de estudiar con mayor detalle la dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A partir de lo anterior, la autora plantea algunas hipótesis cuya validez se propone investigar a través del análisis de las investigaciones que ella seleccionó con este propósito. Esquemáticamente, sus hipótesis consisten —como se enuncia en el párrafo anterior— en que el manejo instruccional está determinado por factores indirectos (entre los que predominan las características personales de los profesores, la situación laboral de los mismos, sus actitudes y su preparación académica), y por factores directos (entre los que predominan las “estrategias” seguidas durante la realización del acto educativo).

3. Análisis de las metodologías de las investigaciones

Al analizar las metodologías de las investigaciones seleccionadas con el propósito de realizar su estudio, Arancibia distingue tres métodos, a saber: el etnográfico, el relacional y el experimental. El primero se propone reconstruir las relaciones (de diversos géneros) que se dan dentro del aula; el segundo busca relaciones estables entre diversos factores que intervienen en el proceso educativo y los resultados del mismo. El tercero se propone controlar determinados factores, con el objeto de esclarecer si determinada alternativa pedagógica es más eficaz que otras.

Por otra parte, la sistematización que hace la autora de los datos en que se basa su estudio, permite distinguir las corrientes teóricas en que se circunscriben las investigaciones analizadas (las cuales están, naturalmente, vinculadas con los objetivos de las propias investigaciones). Desde este punto de vista, los estudios pueden clasificarse, *grosso modo*, como sigue: los que se interesan en el estudio detallado de lo que ocurre en el aula; los que se interesan en el análisis de la “función de producción educativa”; y los que se proponen evaluar innovaciones en educación primaria.

4. Características de los estudios analizados

Perfil de los estudios

El artículo de Arancibia se basa en 60 investigaciones sobre su tema de interés. Entre las que se refieren a situaciones de países específicos —las cuales integran el 90% de la muestra, ya que el 10% restante son de alcance internacional—, tienen un mayor peso las que se refieren a Chile (27%). Siguen las referidas a Brasil (20%), Colombia (15%) y México (13%). A Perú sólo corresponde el 5% de los estudios, a Ecuador el 3%, y a Venezuela, Argentina y Guatemala, 1.7% respectivamente (conviene aclarar que el caso de Argentina también está considerado por lo menos en un estudio de alcance internacional).

Estos estudios fueron realizados entre 1978 y 1986 (aunque sólo el 5% de los mismos apareció después de 1984, el 54% fue publicado entre 1978 y 1981, y el 41% fue dado a conocer entre 1982 y 1984). No se dispone de suficiente información complementaria que permita aclarar si la menor proporción que representan los estudios más recientes es atribuible a una disminución en la producción de este tipo de investigaciones en la Región durante los últimos años, o a que estos estudios todavía no reciben una adecuada difusión a través de las fuentes que consultó la autora. Es probable, sin embargo, que las condiciones económicas por las que han atravesado los centros productores de investigaciones educativas durante los últimos años, hayan repercutido desfavorablemente en la intensidad con que se pueden producir estos trabajos.

Por otra parte, llama la atención que —desde el punto de vista de las corrientes teóricas a las que corresponden los trabajos analizados— predominen los estudios que se interesan por generar categorías analíticas que permitan estudiar detalladamente los procesos que ocurren al interior de las aulas (a esta corriente corresponde el 43% de los trabajos). En cambio, los estudios que se circunscriben dentro de corrientes más tradicionales —como el enfoque económico de la “función de producción”— representan el 22% de la muestra analizada. A su vez, en el 26% de los estudios se evalúa alguna innovación educativa (el 23%



se centra en determinado modelo pedagógico, y el 3% restante se dedica al análisis de programas de perfeccionamiento docente). Por último, el 8% de las investigaciones corresponden a “estados del arte” sobre este tema, realizados anteriormente por otros autores.

Al observar las metodologías de los estudios, se detecta que la mayoría de los mismos (51%) se basa en el método descriptivo. Siguen los estudios que adoptan métodos “relacionales” (es decir, que se proponen identificar relaciones entre variables dependientes e independientes: 31%). Por tanto, a las investigaciones que utilizan el método experimental corresponde el porcentaje más bajo (18%).

Finalmente, al considerar las técnicas analíticas empleadas en las investigaciones, se aprecia que las más frecuentemente utilizadas son las estadísticas descriptivas (33%). Siguen las técnicas “cualitativas” (que no se proponen cuantificar observaciones: 28%). A continuación aparecen las investigaciones que aplican modelos estadísticos bivariados (22%); y, por último, las que recurren a modelos multivariados (18%).

Relaciones entre corrientes teóricas y diseños metodológicos

Los estudios que se circunscriben dentro de la corriente interesada en el estudio detallado de los procesos educativos, utilizan más frecuentemente el método descriptivo y las técnicas analíticas no cuantitativas. Esto significa que la mayoría de los autores que prefieren esta corriente no han podido identificar las ventajas que otras metodologías (y otras técnicas analíticas) le pueden ofrecer, sobre todo al tratar de interpretar las observaciones realizadas.

Diseños predominantes a través del tiempo

Por otra parte, para examinar la forma en que se han venido distribuyendo las diversas investigaciones —según su concepción metodológica— a través del tiempo, se consideraron dos lapsos distintos: el primero abarca de 1978 a 1981; el segundo, de 1982 a 1986. Se suponía que, en el segundo periodo, había aumentado la proporción de los estudios de tipo cualitativo y disminuido la de los de carácter relacional. El resultado, sin embargo, no confirmó esta hipótesis. En efecto, en el primer periodo, los estudios cualitativos representaron casi el 50% de los que fueron analizados; en tanto que a los de carácter relacional les correspondió una proporción de 10%. En cambio, en el periodo 1982-1986, a cada uno de estos tipos de estudios correspondió una proporción semejante (33%), por lo que aumentó la incidencia de los estudios relacionales y disminuyó la de los de carácter cualitativo.

Características de las muestras en que se basan los estudios

La mitad de las investigaciones analizadas por Arancibia proporcionan información que permite conocer algunas características de las observaciones en que esos estudios se basaron. Las muestras de alumnos que fueron seleccionadas por los últimos investigadores son de tamaños extremadamente variables (el valor mínimo correspondiente es de 5, y el máximo de 13 804). La estadística que, por tanto, refleja más el valor típico de estas muestras es la mediana. Su valor es de 128 alumnos. Las muestras de grupos escolares estudiados también

son, en consecuencia, de tamaños muy variables. Al estimar (por la misma razón) la mediana, se obtiene un valor de 29. Éste es, pues, el número típico de grupos estudiados.

5. Resultados y aportaciones del estudio

Los resultados del análisis realizado por Arancibia están organizados de acuerdo con el marco conceptual en que se ubica el estudio. Por tanto, al presentar los hallazgos de las investigaciones analizadas, la autora distingue las conclusiones que se refieren a los factores indirectos del proceso de enseñanza, de las que se relacionan con los factores directos del mismo proceso.

Consideramos de particular interés subrayar que los hallazgos relacionados con varios factores no permiten extraer $\frac{3}{4}$ de los estudios analizados— conclusiones sólidas. El mismo análisis de Arancibia aporta algunos elementos de juicio, de los que nosotros desprenderíamos la observación de que esta notoria incompatibilidad entre las conclusiones de diversos estudios, no es atribuible a una fuerte variabilidad entre las condiciones en que se imparte la docencia en los diversos países— toda vez que parece existir una cierta “cultura escolar” que, si bien varía de acuerdo con las clases sociales de los alumnos, tiende a mantenerse constante a través de los distintos países. Por tanto, es importante considerar —entre otras cosas— que los estudios analizados no aportaron pruebas que en forma irrefutable demuestren que la formación académica de los maestros puede contribuir —en forma independiente— a mejorar los resultados del proceso educativo.

También es interesante mencionar que, a pesar de lo anterior, el estudio sí arroja alguna luz sobre determinados factores explicativos del rendimiento escolar que sí ofrecen algunas alternativas de solución. Nos referimos, muy particularmente, a la posibilidad de mejorar los resultados escolares a partir de una creciente diferenciación en los contenidos y métodos de la enseñanza. Esta política, en lugar de reforzar las tendencias socialmente discriminatorias que ya están actuando en los sistemas escolares, puede ser capaz de contribuir a promover el aprendizaje de los alumnos pertenecientes a las clases menos favorecidas de la sociedad.

Adicionalmente, Arancibia hace varias aportaciones dirigidas a tres audiencias distintas: la de quienes tienen interés en la difusión de innovaciones educativas; la de quienes se dedican a la investigación educativa; y la de aquellos que tienen responsabilidades en el ámbito de la planeación de la educación. Los primeros encontrarán en el estudio una sistematización de las evaluaciones de diversas experiencias de innovación educativa —referidas a la enseñanza de alguna disciplina, al desarrollo curricular y a la diferenciación de la educación con el objeto de satisfacer las necesidades de determinados grupos sociales. Los segundos podrán aprovechar las sugerencias sobre las líneas de investigación que, a la luz del análisis realizado por la autora, requieren un mayor impulso. Los terceros, a su vez, tendrán la oportunidad de ponderar algunas recomendaciones encaminadas a mejorar la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación primaria de América Latina.



V. USO DE LA INFORMACIÓN EN LA TOMA DE DECISIONES EN EDUCACIÓN

1. Objetivos del estudio

Por último, el capítulo 6 de la obra fue elaborado por Ana María Corvalán, quien se propone alcanzar los siguientes objetivos: 1) analizar los estudios que han aportado conocimientos sobre el uso de la información en la toma de decisiones, en los diferentes ámbitos de la administración educativa en América Latina; 2) derivar algunas proposiciones sobre ciertas líneas de acción que contribuyan a mejorar el uso de la información que esté a la disposición de quienes toman decisiones en este campo.

2. Tipología de la información que puede ser utilizada por quienes toman decisiones en educación

Corvalán distingue, entre los tipos de información que pueden ser utilizados por quienes toman decisiones en educación, los siguientes: 1) la información que no ha sido sistematizada y no fue generada por la investigación educativa (por ejemplo, aquella que representa el pensamiento de determinadas corrientes de opinión política, o de funcionarios del gobierno con capacidad para influir indirectamente en el sector educativo); 2) indicadores cuantitativos tradicionales; 3) resultados de los procesos de investigación educativa; y 4) resultados de evaluación de innovaciones educacionales experimentales.

3. Uso de la información generada por la investigación educativa

Los estudios realizados muestran que, en términos generales, la información resultante de la investigación educativa no es utilizada eficazmente. Corvalán recoge en su artículo diversas hipótesis que han sido planteadas para explicar este fenómeno:

- la falta de encadenamiento sistemático de los resultados de las investigaciones;
- el uso de metodologías predominantemente descriptivas, sin aplicar enfoques críticos, interpretativos e interdisciplinarios;
- la falta de calidad de algunos proyectos de investigación;
- la falta, en algunos países, de estructuras institucionales dedicadas a apoyar la investigación educativa;
- la escasa difusión de los resultados de las investigaciones;
- las contradicciones existentes entre los marcos de referencia de los investigadores y de los agentes de decisión;
- La escasez de investigaciones orientadas hacia el diseño de políticas públicas de largo plazo.

La diversidad de estas hipótesis refleja, por una parte, que la validez de las mismas está condicionada por las múltiples circunstancias locales en que cada una fue planteada. Por otra parte, esta diversidad refleja que tales hipótesis provienen de marcos teóricos fuertemente contradictorios. Algunas de ellas, en efecto, parten de enfoques racionalistas, en los que se atribuye la escasa aplicación de las investigaciones a diversos problemas técnicos

(por ejemplo la calidad de los proyectos de investigación), o bien, a una deficiente comunicación entre los investigadores y quienes toman decisiones en educación. Otra hipótesis, en cambio, parte de un enfoque dialéctico, que atribuye el fenómeno de la escasa utilización de las investigaciones a las divergencias existentes entre los valores de quienes las producen y los de quienes, supuestamente, deberían aprovecharlas.

4. Uso de la información procedente de las evaluaciones de innovaciones experimentales en educación

La revisión que hace Corvalán de los estudios realizados en este campo permite apreciar que, en varias ocasiones, las evaluaciones de las innovaciones en educación no han sido sistematizadas —al menos de tal manera en que sean utilizables por quienes toman decisiones. La autora afirma, incluso, que “la mayoría de las veces estas innovaciones no son evaluadas; lo que puede ocasionar la repetición de errores en otras experiencias similares”.

5. Relaciones entre el uso de la información y la planificación educativa

Entre las diversas circunstancias en que se encuentran los países latinoamericanos, también es posible apreciar algunas experiencias que han sido diseñadas con el propósito de favorecer el uso de la información en el proceso de planeación del desarrollo educativo. El artículo de Corvalán recupera, en efecto, algunas de estas acciones.

Uso de datos estadísticos y generación de información relevante

En relación con el uso de la información estadística, se ha reportado al menos un caso en el que se demostró, a quienes toman decisiones en educación, la utilidad de los datos estadísticos para el análisis de varias políticas que a simple vista parecían eficaces. También hay informes sobre experiencias en las cuales se han generado sistemas de estadísticas de alcance regional. En la medida en que estas acciones demuestren su utilidad efectiva, es probable que aumente el número de países que gradualmente las adopten.

Uso de resultados de investigaciones educativas

Por otra parte, el artículo de Corvalán también reporta las políticas que han sido sugeridas para que la información generada por las investigaciones educativas sea utilizada más eficazmente. Estas políticas pueden ser resumidas en los siguientes puntos:

- La elaboración de inventarios de los proyectos realizados y la selección de los más importantes;
- La preparación y difusión de resúmenes analíticos, así como de marcos interpretativos que permitan organizar las conclusiones de dichos resúmenes, de tal modo que éstos contribuyan a la preparación de diagnósticos sobre determinados aspectos de la educación;⁶

⁶ Como ya se habrá advertido, todos los artículos contenidos en este libro persiguen este objetivo.



- la difusión de los resultados de investigación a través de los medios de comunicación social, de tal modo que dichos resultados sean conocidos por los sectores de la sociedad que potencialmente podrían beneficiarse de la utilización de los mismos (este curso de acción parte del supuesto de que dichos sectores sociales tomarán diversas medidas para influir en las decisiones políticas, con el objeto de que sean aplicados los resultados de las investigaciones que pueden ser favorables para ellos).

Dada la diversidad de estas políticas, las acciones que se han llevado a cabo son, también, heterogéneas. Así, por ejemplo, se han hecho esfuerzos para identificar las investigaciones que permitan llevar a cabo en forma adecuada los procesos de planificación. Estos esfuerzos, a su vez, han contribuido a detectar las “cadenas” de investigaciones que son necesarias para diseñar políticas apoyadas en fundamentos teóricos más sólidos. Por otra parte, el CIDE, de Santiago de Chile, inició en 1972 la publicación de los Resúmenes Analíticos en Educación (RAE), cuyo propósito es contribuir a la creación de un sistema latinoamericano de información sobre investigación educativa. Con el fin de extender este servicio a los diversos países de la Región, el CIDE tomó la iniciativa de crear una red de circulación de documentación (REDUC) a la que actualmente están integrados diversos centros, ubicados en 17 países latinoamericanos y del Caribe.

La utilidad que pueden tener las investigaciones para mejorar la racionalidad y eficacia de la planeación del desarrollo educativo, ha sido demostrada en varias ocasiones (se han reportado, por ejemplo, algunas experiencias en las que se ha logrado disminuir la incidencia de los fracasos escolares mediante procedimientos basados en investigaciones sobre el problema). Son, por tanto, de especial importancia las recomendaciones que hace Corvalán al final de su estudio, con el objeto de mejorar el conocimiento sobre los procesos que determinan la utilización de los resultados de estas investigaciones en América Latina.

Finalmente, es necesario señalar que las recomendaciones de Corvalán no pueden tener la misma relevancia para todos los países de la Región. Por otra parte, nos parece que cuanto más se avance en el conocimiento de los procesos arriba mencionados, mayor será el grado en que se vaya confirmando la hipótesis de que, mientras no se cumplan determinados requisitos de índole política, no se podrá evitar que los hallazgos de ciertas investigaciones nunca lleguen a ser tomados en cuenta en forma eficaz.

CAPÍTULO 2

INVESTIGACIONES ACERCA DE LA HISTORIA DE LA ESCUELA PRIMARIA EN AMÉRICA LATINA

Cecilia Braslavsky

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Buenos Aires, Argentina



I. ¿PARA QUÉ ESTUDIAR LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN?

[...] la ignorancia del pasado no se limita a impedir el conocimiento del presente, sino que compromete, en el presente, la acción misma (Bloch, M., 1952: 35).

En la Universidad de Buenos Aires se preguntó a un grupo de 376 estudiantes de ciencias de la educación para qué sirve estudiar historia de la educación; aproximadamente el 36% vinculó sus respuestas a un sobreentendido deseo natural de aprender.¹ Este deseo sería ya de por sí un motivo suficiente para justificar la producción de un balance de la investigación sobre la escuela primaria en América Latina. En efecto, a nadie le parece extraño que una familia guarde fotos de sus antepasados, construya un árbol genealógico o dedique sus domingos a producir un álbum con sus anécdotas o, cuestión aún más peculiar de varias de las grandes ciudades latinoamericanas, a nadie le extraña que una persona destine un porcentaje a veces muy alto de sus ingresos a un tratamiento psicológico de orientación psicoanalítica que lo ayude a comprender mejor su pasado. Siendo así, a nadie debiera parecerle extraño que los educadores tuvieran interés en destinar esfuerzos y recursos para conocer su pasado.

Pero más allá de aceptar el deseo de conocer el pasado como razón suficiente para estudiarlo, existen al menos otras dos razones que no sólo justifican este estudio, sino que lo hacen imprescindible. La primera también es mencionada de algún modo por un grupo considerable de estudiantes (30%); consiste en percibir que el presente es —en sí mismo— nuestro pasado. En el presente encontramos los trazos del pasado. Pero esos trazos no pueden develar su significado si no se tiene claridad acerca del proceso en el que se conformaron. Investigar el pasado es entonces condición necesaria para comprender el presente, pero a su vez investigar el presente es condición necesaria para modificarlo y concebir un futuro diferente, imprimiéndole alguna cuota de direccionalidad. Esta segunda razón suele ser ingenuamente ignorada, acaso como resultado de su intencional negación desde sectores poco interesados en una amplia participación social en esa concepción.

1. El diálogo entre el pasado y el presente

Muchos historiadores anglosajones y latinos, europeos y americanos han señalado, desde hace ya varias décadas, la existencia de un estrecha relación entre el pasado y el presente. E. H. Carr (1961), por ejemplo, lo manifestó y argumentó desde diversas perspectivas en sucesivas respuestas aproximativas a la pregunta: ¿qué es la historia? Dice Carr:

¹ Las respuestas de los estudiantes pueden agruparse en las siguientes categorías: 1) Ponen énfasis en la contribución de la historia para el enriquecimiento personal, 36%. 2) Ponen énfasis en el hecho de que el conocimiento de la historia es condición necesaria para comprender el presente, 30%. 3) Declaran su utilidad para vincular a la historia con la totalidad social de la que forma parte, 8%. 4) Consideran a la historia como herramienta para proyectar (8%) o para accionar (6%) sobre el futuro, 14%. 5) Evaden la respuesta o declaran no saber, 12%. Véase otra posibilidad de respuestas e interpretaciones en otro contexto en León, A., 1985.



¿Qué es la Historia?, nuestra respuesta, consciente o inconscientemente, refleja nuestra posición en el tiempo, y forma parte de nuestra respuesta a la pregunta, más amplia, de qué idea hemos de formarnos de la sociedad en que vivimos (1961:11).

Agrega luego en párrafos sucesivos:

La función del historiador no es ni armar el pasado ni emanciparse de él, sino dominarlo y comprenderlo, como clave para la comprensión del presente.

Mi primera contestación a la pregunta de qué es la Historia, será pues la siguiente: un proceso continuo de interacción entre el historiador y sus hechos, un diálogo sin fin entre el presente y el pasado.

El pasado nos resulta inteligible a la luz del presente y sólo podemos comprender plenamente el presente a la luz del pasado. Hacer que el hombre pueda comprender la sociedad del pasado, e incrementar su dominio de la sociedad del presente, tal es la doble función de la historia (1961:34).

Esta relación entre el pasado y el presente es percibida también por numerosos historiadores latinoamericanos contemporáneos, entre quienes podemos mencionar a Tulio Halperín Donghi (1986), quien estima que:

[...] el historiador se propone entender algo que es diferente de lo que le ofrece su experiencia del mundo contemporáneo... guiado por inspiraciones y utilizando criterios que por el contrario no podrían derivar sino de esa experiencia... la exploración del pasado se da necesariamente a partir del presente... de su experiencia presente deriva también el mundo de referencia que le permitió postular toda una red de relaciones humanas a partir de los testimonios indirectos y fragmentarios que de algunas de ellas le proporcionan sus documentos.

De hecho, esta relación entre el pasado y el presente existe y se manifiesta de diversas maneras en la práctica historiográfica; también en la que se ocupa de la educación primaria de nuestro continente, pero sólo en épocas recientes y en algunas de las obras se la reconoce explícitamente. Dice al respecto Dorothy Tanck Estrada:

Un creciente interés en la educación primaria contemporánea fue la motivación inicial de este estudio (1977:3).

Teoriza José María de Paiva:

La historia es ciencia del presente. Primero, porque se da en el presente. Lo que nosotros denominamos pasado no es más que nosotros mismos sabiéndonos en el proceso de transformación (1982:5).

2. La “utilidad” del pasado para el presente

Es posible que a estas alturas educadores y políticos se pregunten si lo antes dicho por profesionales de la historia no será acaso parte de un proceso de autojustificación. Para rebatir este reparo no cabe otra posibilidad que recurrir a la historia, ahora no como disciplina sino como proceso real y cotidiano en el que se articulan errores y aciertos que pueden atribuirse a diversas causas, entre las cuales tal vez se encuentre el conocimiento o desconocimiento del pasado.

En la década del cincuenta, por ejemplo, se pretendió otorgar a la educación la función social de promover el desarrollo, entendido como crecimiento económico. Diversos gobiernos tomaron

una serie de medidas que se proponían potenciar esa función. En Argentina, por ejemplo, hacia fines de los sesenta se procuró crear un ciclo intermedio entre la escuela primaria y el colegio secundario que capacitara, expresamente y lo antes posible, para la incorporación de los sectores populares al mundo del trabajo. Esta propuesta fue violentamente rechazada por diferentes actores sociales, en particular por los gremios docentes (Braslavsky, C., 1980). Este rechazo se podría haber previsto a partir del conocimiento de la historia, ya que algo similar había ocurrido varias décadas atrás (Tedesco, J. C., 1986). Pero el desconocimiento de ese mismo hecho llevó a desaciertos aún mayores. La propuesta de la década de los sesenta había sido formulada por un gobierno militar. El rechazo en ambas oportunidades, en cambio, fue protagonizado por sectores entre los cuales se ubicaban algunos vinculados al partido político que en 1983 retomó, constitucionalmente, la conducción nacional luego de siete años de gobierno *de facto*. Sin conocer la historia, en 1984 sectores de este partido promovieron una casi idéntica reforma en una de las provincias más populosas del país. Sus esfuerzos se desvanecieron ya que, ante la identificación de la propuesta con la acción militar, apenas dada a conocer, debieron dejarla de lado.

En otro orden de cosas, el conocimiento de la escasa relación existente entre la fecha de la promulgación de las leyes de obligatoriedad escolar en América Latina y el proceso de acceso progresivo a la escuela primaria, hubiera advertido sobre las limitaciones del ordenamiento jurídico-institucional para transformar la realidad; a través de ese conocimiento se hubiese podido comprobar que aunque Haití fue el primer país que contó con una ley de obligatoriedad escolar, es uno de los últimos en incorporar conjuntos significativos de población a las escuelas primarias (UNESCO, 1976).

También en lo que a métodos de enseñanza se refiere, el conocimiento de la historia podría haber ahorrado caminos y permitido tomar decisiones conducentes al mejor aprovechamiento de esfuerzos previos. Se han destinado, por ejemplo, ingentes recursos al diseño de métodos y materiales para la enseñanza de la lectoescritura. Una de las pocas investigaciones históricas sobre los métodos de la enseñanza de la lectura —realizada, por cierto, a partir de la preocupación de una educadora por la temática específica— recupera tres métodos de alfabetización diseñados entre 1884 y 1899, que tienen en común la consideración del lenguaje como el núcleo de toda la enseñanza y el instrumento clave para resolver el proceso educativo. Uno de esos métodos —el de Leubscher—, enfatiza el momento de la comprensión; otro —el de Carrillo—, la necesidad de no fragmentar la lengua en el momento del inicio de la lectura. Cien años después, Bravo Ahuja descubre que nada de eso fue incorporado en la enseñanza del español a los indígenas mexicanos y, más aún, que:

[...] existe una semejanza general entre la cortilla de la colonia y las cortillas de la actualidad [que], lejos de favorecer a estas últimas, las hace sumamente vulnerables... Han transcurrido más de cuatro siglos... y los procedimientos empleados (para enseñar español a los indígenas) son, en el fondo, muy similares. Parece que se ha permanecido al margen del desarrollo de los métodos pedagógicos en lo que a la enseñanza de segundas lenguas se refiere (1977:55).

¿Puede afirmarse que el conocimiento de la historia de viejas propuestas metodológicas conservadas en el entierro por los historiadores hubiera permitido mejorar la enseñanza de la lectoescritura? No, pero puede suponerse que, junto con otros factores tales como la voluntad política de hacerlo y la demanda de los interesados en aprender, podría haber facilitado la generación de



nuevos cursos de acción.

Así como en el caso anterior surgía ineludiblemente la pregunta acerca de si el conocimiento de un cierto método podía, de por sí, conducir a un mejoramiento del proceso de enseñanza de la lengua, surge ahora la pregunta complementaria acerca de si la voluntad política y/o la sola demanda de los interesados en aprender, pueden mejorar la calidad de la educación. Diversos trabajos generados en distintos países que investigan situaciones concretas, de las cuales han quedado suficientes testimonios, demuestran que no. Luego de un cuidadoso análisis de información, dice Arce Gurza (1981) con relación a la voluntad política de transformación y a la Revolución Mexicana:

Los líderes educativos estuvieron demasiado preocupados por definir qué se iba a enseñar, pero, salvo unas cuantas excepciones, se olvidaron de pensar cómo sus ideas grandilocuentes llegarían realmente al pueblo, de modo que la mayoría de las decisiones sobre lo que sería la educación revolucionaria se quedó en el papel (p. 175).

La historia también enseña, con referencia a la eficacia de las demandas sociales como promotoras de un proceso educativo vinculado a la satisfacción de necesidades de los demandantes, que las mismas no bastan para orientar la evolución concreta de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje involucrados en la posibilidad de esa satisfacción. Así, Martínez Boom (1984), para el caso colombiano, pone de manifiesto que:

[...] múltiples ejemplos (en la época colonial) evidencian la necesidad y la aceptación del maestro de escuela por parte de la población poniendo en juego un nuevo elemento en la caracterización del maestro como una figura social que cumple un oficio específico (p. 35).

Pero añade que:

El periodo que va desde 1770 a 1800 está lleno de expedientes, en los cuales se solicita la expedición del título como única forma de garantizarse su propio sustento, a través de que le sea reconocida por la autoridad y ante la sociedad, que la enseñanza también es un trabajo que permite vivir. Y que por ello estos individuos están prontos “a seguir este destino, acudiéndosele con algún dinero para habilitar su persona”. O como lo manifestaba el bachiller Miguel Bonel en 1767 que necesitaba ese “ejercicio para mantenerme de vestido y demás alimentos para el cuerpo” (pp. 39-40).

La lectura de varios de los estudios e investigaciones sobre la historia de la escuela primaria latinoamericana desde el presente y, más concretamente, de los problemas que hoy preocupan a muchos educadores y tomadores de decisiones, ayuda a comprender esos problemas y puede también contribuir a diseñar y a ejecutar eficazmente estrategias que permitan superarlos.

II. PROPÓSITO Y MATERIAL DE REFERENCIA DE ESTE TEXTO

El propósito de este texto es realizar un primer balance de la producción acerca de la historia de la escuela primaria en América Latina. Estos trabajos pueden ser el resultado del “estudio” o de la “investigación”. De acuerdo con la mayor parte de los diccionarios, “estudio” tiene la acepción de “obra en que un autor dilucida una cuestión”. “Investigación” significa “trabajo que tiene por



objeto el descubrimiento de conocimientos nuevos en el campo artístico, literario o científico”. En ambas definiciones se pone de relieve que tanto un estudio como una investigación son el resultado de un proceso llevado a cabo con una intención apriorística: *conocer* la cuestión.

La formulación de este propósito podría generar la fantasía de que entonces es necesario ubicar a todos y cada uno de los estudios e investigaciones que tienen directa o indirectamente algo que ver con la historia de la escuela primaria en América Latina. Pero, por fortuna para la humanidad, el proceso de conocimiento de la realidad no es simplemente la suma de una serie de investigaciones y estudios realizados por personas o equipos, sino un proceso de construcción social, es decir, un proceso colectivo en el que todas las representaciones de una realidad que se van elaborando, son provocadas —consciente o inconscientemente— en la aventura de lograr un conocimiento de la misma, interpenetrándose de alguna manera. Por eso mismo, este estudio no tiene la intención de reflejar las ideas de todos y cada uno de los trabajos, sino la de presentar los trazos gruesos del estado de la cuestión en la Región, es decir, el resultado del proceso colectivo de construcción del conocimiento que sobre este tema tuvo lugar en América Latina, con la esperanza de que si algún trabajo no está citado por sí mismo, sus ideas principales lo estén a través del conjunto considerado. Por otra parte, aunque tuviera aquella intención, no podría realizarla.

Las redes más activas en la recuperación del producto de la investigación educativa incluyen escasas referencias a la misma. En algún caso esto se debe a la falta de pertinencia o especificidad del tema “escuela primaria” para el organismo recuperador. En otro podría deberse a que los estudios históricos sobre la educación y la escuela no se asumen como estudios que se ocupan de estas últimas. Tampoco los historiadores han aportado mucho a esa recuperación. Estas desatenciones tal vez reflejen que los especialistas en educación perciben poca utilidad en los estudios e investigaciones sobre la historia de la escuela primaria, y gran parte de los historiadores pocas veces los asumen como parte de la producción histórica.

Los resultados de esta falta de sistematización por parte de educadores e historiadores, tal vez derivada además de una desvalorización de la producción sobre la historia de la escuela primaria de la Región, son al menos tres: 1) no parece existir más que un “estado del arte” sobre la investigación de la escuela primaria en América Latina, de origen norteamericano, breve, muy poco conocido en Latinoamérica, y con ya varios años de existencia (Pycior, 1982); 2) es particularmente difícil obtener una imagen clara del conjunto de los estudios e investigaciones producidos en la Región y acceder a aquellos que se encuentran; 3) los usos posibles de esos estudios e investigaciones para la comprensión y transformación de la educación contemporánea se ven notoriamente limitados.

Para obtener una imagen del conjunto de los estudios e investigaciones producidos en la Región y acceder a la mayor parte posible de los mismos, se acudió a un servicio computarizado de bibliografía de los EUA y a la Biblioteca Iberoamericana de Berlín Occidental.² Se revisaron también los Resúmenes Analíticos en Educación de REDUC y se visitaron diversas bibliotecas de Argentina, Chile y México. Curiosamente, el recurso a un mecanismo mucho más artesanal (la visita a las

²

Esta consulta fue posible gracias a una beca de estudios que la autora de este balance obtuvo del Servicio para el Intercambio Académico (DAAD) de la República Federal Alemana, para realizar diversas actividades en ese país y en Berlín Occidental entre el 3/6/87 y el 17/7/87.



bibliotecas personales de algunos colegas latinoamericanos) fue tanto o más fructífero para construir esa imagen que la búsqueda institucionalizada. Así, se encontraron más de 300 textos que, desde cualquier punto de vista y consensualmente, pueden ser considerados textos de historia de la escuela primaria latinoamericana. Los mismos se ocupan del sistema educativo y otorgan un lugar destacado al primero de sus niveles y a las instituciones que lo componen. Pero además, y fundamentalmente, se ubican en un tiempo pasado respecto del tiempo en el que se escriben. Entre estos 300 textos, los había de producción latinoamericana, estadounidense y europea. A estas obras se sumaban otras que en su momento se ocupaban del presente, pero que habiendo sido escritas hace ya algunos años y por dar buena cuenta de las situaciones contemporáneas que analizan, constituyen un material de consulta casi obligada para comprender la historia de la escuela primaria en la Región. Por último, se ubican diversos testimonios publicados y de relativamente fácil acceso, que son también de gran significación para esa comprensión por parte de legos o de estudiosos de la cuestión.

Era necesario acotar tal cúmulo de material desorganizado, desjerarquizado, disímil y, a su vez, seguramente incompleto respecto del total de la producción. Se debieron tomar decisiones para conformar un cuerpo de estudios e investigaciones que pudieran ser razonablemente analizados en pocas páginas. Se constató que en 1970 se publicaron, en países distantes y con características diversas, dos textos claramente renovadores de la tradición histórico-educativa latinoamericana: *Educación y Sociedad en la Argentina: 1880-1900*, de Juan Carlos Tedesco —reeditado en 1986 con un conjunto de textos de épocas posteriores—, y *Nacionalismo y Educación en México*, de Josefina Zoraida Vázquez. En consecuencia, se decidió incluir en el cuerpo de obras por balancear sólo a la producción de 1970 en adelante. Con toda intención no se descartaron las producidas fuera de América Latina. Con esto, se quiso contribuir a romper una tradición perversa en la relación de la educación de América Latina y de los países centrales. Esta relación perversa consiste en adoptar teorías elaboradas para dar cuenta de procesos que allí se producen y proveerlos de información e interpretación sobre la realidad de los países latinoamericanos, sin aprender crítica y conscientemente de los “modos de producción” que los conducen a las elaboraciones teóricas que se adoptan, ni recuperar exhaustivamente la producción que se realiza extramuros de nuestra realidad.³

Frente al cúmulo de material reunido, se constató que realizar un análisis del conjunto de la producción no contemporánea sobre la educación primaria de la Región para determinar cuáles pueden contribuir a comprender su historia, era una tarea absolutamente inabarcable para realizarla en un corto plazo y volcarla en un texto sintético. Arbitrariamente se resolvió entonces incluir en el cuerpo sólo algunas investigaciones y estudios recientes, que comparan situaciones en varios países de la Región y sintetizan la producción de autores, instituciones y enfoques variados, en particular algunos de los textos más “históricos” del proyecto de investigación re-

³ Pese a todo es altamente probable que la producción sobre la educación primaria en América Latina que tuvo o tiene lugar fuera del continente sea mucho más amplia que la que se registra en el anexo I. Basamos esta afirmación en el hecho de que algunos textos citan otros. Varias obras (Tanck de Estrada, 1977, por ejemplo) incluyen en su bibliografía tesis de doctorado y de maestría producidos en EUA y no ubicadas, que avalan esta afirmación.



gional que más abarca de la Región (UNESCO/CEPAL/PNUD: Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe). Se decidió por último no incorporar a este cuerpo los testimonios publicados, pero tampoco condenar al lector de este balance al total desconocimiento de su existencia.

El resultado de los sucesivos acotamientos al material es un conjunto de estudios e investigaciones y un conjunto de testimonios. El primero se compone de 131 títulos que se citan y clasifican parcialmente en el anexo I. Entre estos títulos predominan claramente los de producción mexicana y argentina. Se encuentran en este cuerpo varias obras de Chile, algunas de Venezuela, Cuba y Colombia; faltan allí trabajos en igual cantidad —y como ya veremos de comparable significación— de los restantes países de la Región. Es posible que la ausencia de obras brasileñas —cuyo número es comparable al de los otros dos países más grandes del continente— se deba a la tradicional y sólo reciente e incipientemente interrumpida desvinculación entre la producción hispanoamericana y la del Brasil. Es posible también que la ausencia de obras de otros países de la Región se deba en gran medida a la existencia de mayores limitaciones en la producción. Sin embargo, ni lo uno ni lo otro puede afirmarse con precisión.

Los títulos incluidos en el cuerpo de estudios e investigaciones analizados son además claramente desparejos. Allí se citan obras que por distintas razones —y sin que esta clasificación involucre un juicio acerca de su calidad o utilidad— pueden considerarse “mayores” (por ejemplo Arce Gurza y otros, 1982; Bravo Ahuja, 1977; Carnoy y Werthein, 1980; Kay Vaughan, 1982; Kobayashi, 1974; Martínez Boom, 1984; Mudarra, 1972; Nassif, Rama y Tedesco, 1985; Puiggrós, 1982; Tedesco, 1986; UNESCO/CEPAL/PNUD, 1987; Vázquez, 1981; Weinberg, 1984; Weiss, 1980, y varias otras), junto a textos que sin duda son comparativamente “menores” (Álvarez Barret, 1971; Artieda, 1982; Bowles, 1971; García Maese de Magallán, 1979; Hoffman, 1972; Kock, 1977; Lira González, 1977; Montt, 1975; Plotkin, 1986, etcétera).

Las que aquí se denominan obras “mayores” procesan un cúmulo de información más grande y se acompañan de diversas modalidades de interpretación. En su mayoría han sido publicadas como libros y son citadas en obras posteriores. Contienen referencias a obras historiográficas, de teoría de la educación o de historia nacional y aun universal de relativa circulación.

Las que se ha dado en llamar, tal vez sin acierto, obras “menores”, pueden ser breves artículos de excelente calidad (Ibarrola M. de, 1985; Solari, 1973 y 1977), o de dudosa calidad, tesis poco conocidas (Berger, 1977; Frigerio, 1980) y aun monografías que pueden haber quedado confinadas a lo académico, a la institución productora o a alguna biblioteca nacional (Mignone, 1978; Newland, 1984).

En el cuerpo de referencia no se han diferenciado las obras de acuerdo con el criterio “mayor” o “menor”, u otros afines, que podrían derivar en un abuso de subjetividad. Se decidió ofrecer en simple orden alfabético al conjunto de la producción originada de 1970 en adelante, que pudo ser encontrada y leída. De este modo se pretende brindar una imagen un poco más ajustada de las características de la producción existente: discontinua y despareja, con obras en y fuera de circulación y de distinta significación por cierto, no siempre proporcional a esa circulación.

Pero, sin embargo, había que presentar un panorama conceptualmente organizado de esa producción tan heterogénea. Para hacerlo se resolvió considerar algunas variables y categorías menos teñidas —aunque no totalmente desprovistas— de subjetividad. Esas variables y categorías se presentan en el apartado III; del IV al VI se analizan las obras consignadas en el anexo I de acuerdo

con las mismas.

El conjunto de testimonios que se presenta en el anexo II es el universo de lo hallado en circulación fuera de los archivos. Conscientes de su pobreza, pero con la esperanza de que sirva de motivación para provocar su búsqueda, ampliación y utilización, se citan allí antologías, compilaciones testimoniales y obras de destacados protagonistas de la educación latinoamericana, cuya significación se comenta sintéticamente en el apartado VII. Por último, en el VIII se plantea la utilidad que tiene para los planificadores la investigación histórica de la escuela primaria latinoamericana.

III. CRITERIOS Y CATEGORÍAS PARA ANALIZAR LOS ESTUDIOS E INVESTIGACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA

Siendo yo muy joven, quedé debidamente impresionado al enterarme de que a pesar de las apariencias, la ballena no es un pez. En la actualidad, estas cuestiones de clasificación me perturban menos (Carr, 1961:75).

Así como la vida misma, la evolución de la disciplina “Historia” es un proceso en el que se articulan continuidades y rupturas; estas últimas fueron posibilitando que la producción sobre la historia de la educación, incluida por supuesto la referida a la escuela primaria, pusiera énfasis en distintos periodos y temas y que con el correr del tiempo emergieran nuevos tipos de “historias”. Las continuidades han permitido que las obras “nuevas”, por su énfasis temporal y temático o por sus características historiográficas, coexistieran con obras “viejas” de acuerdo con sus propios énfasis y características.

Vista en relación con los procesos reales que la historia como disciplina procura describir y predecir, la emergencia de obras “nuevas” suele estar asociada a la emergencia de nuevas demandas y necesidades sociales. Analizada, por otra parte, desde la dinámica interna de la evolución de la disciplina, esa emergencia está vinculada a dos cuestiones aparentemente contradictorias: la fertilidad, y la falta de ella, de las obras existentes para permitir o incluso obligar a “ultrapasarlas”. Pero, además, nuevas carencias y demandas que ponen sobre el tapete la necesidad de tratar periodos desatendidos y nuevos temas, promueven también la búsqueda de nuevas formas de tratamiento de la información, y su hallazgo permite plantearse como temas de estudio e investigación cuestiones que hasta ese momento podían haber pasado inadvertidas.

El carácter “novedoso” o “tradicional” de una obra de historia de la educación primaria muchas veces se define, al menos, por sus características historiográficas, los temas que trata y, en algunos casos, también por el periodo a que se refiere. La mayor parte de las veces estas tres cuestiones están muy estrechamente relacionadas. En efecto, y aun a riesgo de ser redundante, conviene volver a destacar que cierto tipo de obras, que comparten algunas características historiográficas, son particularmente apropiadas para tratar ciertos temas que, a su vez, dan identidad a periodos de la historia de la educación primaria bien delimitados.

Es difícil, por ejemplo, imaginar que un tipo de historia narrativa, ya sea de ideas, creaciones

institucionales o evolución estadística, pueda dar cuenta de cuál fue en cada momento la función social de la escuela primaria. Sin embargo, y pese a esa estrecha relación, es posible ordenar el panorama de la producción histórica sobre la educación primaria, haciendo referencia a los tipos historiográficos más reiterados, los periodos a que se refieren las diversas obras y los temas que tratan y priorizan.

En cada caso se podrían presentar, cuidadosamente, cuadros con porcentajes de obras, que cabe clasificar como de cierto tipo historiográfico, y según se refieran a cada periodo o se ocupen de diversos temas. Cuadros de ese estilo podrían dar la imagen de que cada obra es perfectamente clasificable de acuerdo con los criterios y categorías definidos. Esto no es así para ninguno de los tres casos. La mayoría de las obras no participan de un tipo historiográfico puro; sus temas de referencia son muy variados y sólo con esfuerzo se pueden señalar, como ayuda a futuros usuarios, algunos de los que allí predominan. Es muy frecuente que el periodo de referencia esté tan definido por características nacionales, que sea difícil clasificarlo de acuerdo con los criterios de periodización específicamente ligados al objeto en estudio y elaborados con el propósito de que sirvan a la comparación regional. Por estas razones se obviará toda cuantificación, dejando al lector la posibilidad de realizarla consultando el anexo I.

IV. TIPOS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN AMÉRICA LATINA

A lo largo de los siglos, los hombres han ido creando distintas formas de escribir su historia. Esta afirmación podría alentar la imagen de que tal creación ha estado condicionada voluntariamente. Nada más lejano de la realidad. La visión del historiador a través de los siglos se fue conformando, como ya se señaló, de acuerdo con las necesidades de la realidad, pero también de acuerdo con el grado de facilidad que tienen ciertas cuestiones para ser percibidas (véase Veyne, 1984).

En educación, es más fácil percibir la evaluación interior que el mismo historiador o su grupo más cercano de referencia realiza sobre una idea, una institución o un hecho, que percibir los rastros objetivados de esas ideas, instituciones o hechos. La memoria individual o colectiva puede deformarse o ser incompleta, pero es siempre existente. En nuestras sociedades los libros se pierden, los registros institucionales a veces se queman, no existen los museos didácticos, las escuelas no saben si tienen archivos o no y las estadísticas pueden o no estar centralizadas y al alcance de todos. Pero en orden sucesivo sigue siendo más fácil llegar a las leyes, las estadísticas o los libros, que establecer relaciones —invisibles a los ojos— que realmente ayuden a comprender y transformar. Para ese establecimiento se requiere, precisamente, un cúmulo de rastros sobre los más diversos acontecimientos. De sobra está decir que percibir procesos es aún más difícil. Se necesitan datos sobre acontecimientos homogéneos en distintos periodos y, además, que estén articulados a otros de la compleja estructura en la que se dieron. No es casual entonces que en la historia de la humanidad haya surgido primero una historia moralizadora o heroica, enriquecida luego con información en los ensayos. Estos últimos fueron, a su vez, ignorados por una historia de acontecimientos que rechazó la heroicidad y que tiende a ser integrada a una nueva historia, esta vez temática.

El hecho de que los latinoamericanos practiquen las formas o tipos de hacer historia señalados —cuyas características se tratarán de presentar luego con mayor aproximación—, está condicio-



nado, en parte, por la facilidad o dificultad de percibir ciertas cuestiones, pero también por otras razones vinculadas a sus ámbitos de producción. Además, parece que los distintos tipos de historia no sólo van integrando a los anteriores a medida que emergen, sino que los van realimentando y contribuyen a su recreación, evitando en cierto modo su desaparición. Tal vez sean precisamente las condiciones del medio para su ejercicio y esa posibilidad de recreación, las razones que expliquen por qué en el subcontinente coexisten: 1) rastros de historia “heroica”; 2) el ensayo histórico más o menos fundado en el análisis de información; 3) la llamada, por traductores, historia “acontecimental”; 4) la historia que en este texto se denominará “relacional”, y 5) la historia “por ítems”, Veyne, 1984), que aquí se llamará “temática”.

1. La historia heroica

Interpretan los historiógrafos que la historia “heroica”, también denominada “moralizadora”, es la primera forma que tuvo el hombre de leer su pasado. Consiste en recurrir a él con el propósito de traer, o mantener en la memoria, hechos altamente valorados por el historiador. Quienes escriben este tipo de historia suelen preseleccionar la información más alevosamente que quienes procuran producir otro tipo de conocimiento a partir de la información del pasado. Es probable que antes de 1970 este tipo de producción constituyera un grupo significativo de los estudios sobre la escuela primaria latinoamericana. De 1970 en adelante no ocurre lo mismo.

Pero si anteriormente se sostenía que el presente es, en sí mismo, su pasado, puede suponerse con razón que en la producción contemporánea se encontrarán huellas de aquella historia “heroica”. Inician, por ejemplo, un ensayo reciente (Lafforgue, 1980: 11), las siguientes líneas:

La Historia de la escuela es la Historia del progreso, podríamos afirmar que lo es de la civilización. Teniendo como principal objeto la ilustración del pueblo, difunde la instrucción, propende a la educación —complementando a la que se recibe en el hogar— y desarrolla a la par que los conocimientos, la inteligencia, la moral y la cultura, que es desarrollar los valores humanos.

La escuela es la heroína de la historia. Se trata de evocarla positivamente para promover luego su expansión y mejoramiento.

Los rastros de historia heroica son evidentes no sólo en algunos de los resultados del estudio de la educación primaria latinoamericana, sino en el modo de producción de esos estudios. En efecto, un grupo significativo de trabajos ha surgido de convocatorias especiales vinculadas a la evocación de acontecimientos considerados memorables. Un ejemplo de esta modalidad de producción son los trabajos presentados a dos concursos argentinos, el primero organizado en ocasión del Congreso Pedagógico de 1882, en el que se debatieron las grandes líneas orientadoras del sistema educativo argentino por más de un siglo; y el segundo en ocasión del centenario que plasmó esas líneas en la Ley 1420 de educación primaria nacional (Artieda, 1982; Biaggini, 1983; Cucuzza, 1986 y Newland, 1984).

Por otra parte, un grupo igualmente significativo de trabajos ha surgido de la decisión individual de sus productores de ocuparse en procesos educativos que a sus ojos son heroicos. Existe así una variedad de escritos sobre la educación en Cuba, relacionados con la Revolución de 1959, y con los procesos educativos chilenos entre el periodo de gobierno demócrata-cristiano, socia-

lista y autoritario (Bermúdez, 1975; Bowles, 1971; Carnoy y Werthein, 1980; Castro, 1977; Fischer, 1979; McGinn y Schiefelbein, 1975; Montt, 1975; Paulston, 1971; Pollman, 1976; Read, 1980; Schiefelbein, 1976).

A la luz de los rastros encontrados de este tipo de historia, no cabe duda que la vocación heroica de algunas instituciones y de muchos productores de ensayos e investigaciones sobre la educación latinoamericana, ha contribuido a suplir la desatención de la mayor parte de los Estados de la Región en la producción de historia de la educación.

2. El ensayo histórico

A mitad de camino entre la evocación de héroes —o antihéroes— y la reacción desapasionada que tendrá lugar a través de la historia acontecimental, se encuentra el ensayo histórico. Éste participa de la pasión por un protagonista de la historia, pero procura controlar su apasionamiento a través del uso reflexivo y crítico de la información. De lectura mucho más amena que la historia acontecimental, fue el tipo predominante de la dimensión histórica de la producción de significativos protagonistas en la evolución de la escuela primaria latinoamericana. Entre ellos pueden mencionarse a Domingo Faustino Sarmiento (1855-1903), de Argentina; Anísio Texeira (1977), de Brasil; José Carlos Mariátegui (1928), del Perú; José Encinas Franco (1986), también del Perú, y Miguel Ángel Asturias (1899-1974), de Guatemala.

Menos frecuente en la actualidad, el ensayo histórico no deja de constituir un aporte relevante para la comprensión del presente, sobre todo en aquellos casos en que, si bien no brinda de por sí la información acerca de los procesos que procura develar, la obra en cuestión se apoya en un volumen considerable de información de fácil acceso al lector (véase, por ejemplo, Ibarrola, 1985).

3. La historia acontecimental

Cuando Ranke, en el cuarto decenio del siglo (XIX), apuntaba, en legítima protesta contra la historia moralizante, que la tarea del historiador era “sólo mostrar lo que realmente aconteció...”, este no muy profundo aforismo tuvo un éxito asombroso (Carr: 11). A esto puede llamársele concepción del sentido común de la historia. La historia consiste en un cuerpo de hechos verificados. Los hechos los encuentra el historiador en los documentos, en las inscripciones, etc., lo mismo que los pescados sobre el mostrador de una pescadería. El historiador los reúne, se los lleva a casa, donde los guisa y los sirve como a él más le parece (Idem: 12).

La historia acontecimental de la educación consiste en la más o menos meticulosa reunión de información acerca de acontecimientos ideológicos, legales, institucionales, estadísticos o pedagógicos —con mayor o menor grado de exhaustividad y organización— y en su presentación de acuerdo con el orden cronológico de aparición. Su producto son las muy conocidas historias de



las ideas, leyes y decretos, creaciones institucionales, enumeración de contenidos programáticos o de anécdotas de la vida cotidiana en las escuelas.

Prejuiciosamente se cree muchas veces que este tipo de producción sigue predominando en América Latina. El análisis del cuerpo de estudios e investigaciones que se pudieron ubicar desde 1970 en adelante, muestra que esto no es así. Es cierto que aún existe un gran número de trabajos de esta naturaleza, pero los mismos se originan en tres tipos de situaciones muy distintas y su existencia puede, por tanto, ser interpretada de manera diferente. En un caso surgen en el marco de gobiernos autoritarios de muchos años de existencia, cuya perdurabilidad ha inhibido la posibilidad de otro tipo de producción (Speratti, 1979). En otros casos surgen en contextos regionales marginados de los movimientos más dinámicos de producción del conocimiento, situación que se potencia a veces por su coexistencia con la anterior (Ahumada de Del Pino, 1981; Pompert de Valenzuela, 1982; García Maese de Magallán, 1979). En general son muy pocas las obras de historia local de la educación primaria que logran superar las características de la producción acontecimental, y no es casual que una de las que tiene más éxito en esta dirección provenga justamente del dinámico ambiente de investigación histórico-educativo mexicano (Velasco Toro, 1981).

Por último, algunas de las historias acontecimentales más recientes se reconocen como producto de la necesidad de recopilación de información sobre temas poco explorados y de relevancia social. Aclara en esta dirección el autor de una de las mismas:

El objetivo fundamental de este trabajo es la descripción del desarrollo histórico de las organizaciones del profesorado de la educación primaria y media en Chile en el período que va desde comienzos del presente siglo hasta 1970... El acento descriptivo de la investigación obedece no a una concepción positivista de la historia sino a la falta de acumulación en el tema (Núñez, 1986:14-15).

Sin embargo, la necesidad de recopilar información no le impide incursionar en interpretaciones que inician el camino de una historia relacional.

La radicalización expresada en las diversas tendencias (del gremio) que se han descrito, tuvo como contrapartida un deslizamiento a la derecha de parte de los grupos moderados y la acentuación de las actividades represoras del Estado y de grupos conservadores en el campo educacional (Núñez, 1986:94).

El tipo de interpretación ofrecida desde una institución que produce en el marco de un gobierno militar, indica además que la existencia de este tipo de gobierno no condena a las limitaciones de la historia acontecimental. Más bien promueve esa limitación, la cual, sin embargo, se puede superar aunque sea parcialmente, si se cuenta con un ambiente de intercambio intelectual que recupere una tradición de producción social; organizado aunque no sea más que en lo que para el caso argentino se había dado en llamar las instituciones de las catacumbas, y —más aún— si, como ocurre en el caso chileno, esas catacumbas cuentan con apoyo financiero y logístico de instituciones internacionales y locales. Esa superación fue de hecho más probable en Chile —centro de organismos internacionales, gran receptor de fondos de investigación de agencias externas y escenario del funcionamiento de una Iglesia claramente antidictorial—, que en algunos otros países de América del Sur o Central.

4. La historia relacional

Los hechos no se parecen en nada a los pescados en el mostrador del pescadero. Más bien se asemejan a los peces que nadan en un océano anchuroso y aún a veces inaccesible; y lo que el historiador pesque dependerá en parte de la suerte, pero sobre todo de la zona del mar en que decida pescar y el aparejo que haya elegido, determinados desde luego ambos factores por la clase de pesca que pretenda atrapar (Carr: 31-32).

Desde hace ya varias décadas los historiadores bregan por la construcción de lo que se llama la historia total, es decir, una historia de la humanidad que recupere su integridad como totalidad. Esta totalidad debería recuperarse tanto desde el punto de vista de la multiplicidad de dimensiones o planos que interactúan en la realidad, como de su continuidad en la dimensión tiempo-espacio.

Es evidente que la construcción de una historia total debería dedicar un espacio relevante a la consideración de la dimensión educativa en sus múltiples aspectos o planos (el de las ideas, las leyes y reglamentaciones, y los hechos o prácticas cotidianas). Apriorísticamente no habría por qué suponer que la información referente a la dimensión educativa en la historia total debiera articularse interpretativamente, considerando a la educación como una variable dependiente o independiente de las otras que puedan discriminarse en la totalidad social.

En la realidad, la construcción de la historia total es un proceso muchísimo más arduo de lo que cualquiera puede imaginar. Son pocos los historiadores que a través de síntesis individuales han logrado, al menos, acercarse al propósito de su construcción (Hobsbawm).

La obra que se acerca más a ese ideal, dentro de la producción histórico-educativa latinoamericana, es un texto de G. Weinberg (1984). El autor logra definir “modelos”, es decir conjuntos de relaciones entre la educación y diversas dimensiones del desarrollo social, alejándose de la tentación de atribuir a la educación una relación privilegiada y unidireccional con ciertas dimensiones del desarrollo social. Sus alcances agotan las posibilidades de un productor individual, que ha debido acumular la información en la soledad de su estudio y con la habilidad del artesano, ante la discontinuidad del funcionamiento de las instituciones de su país y las carencias de la tecnología a su disposición. La obra parte de la educación precolombina y llega a las primeras décadas del siglo XX. Logra aprovechar al máximo la información contenida en un cuerpo de dispares acontecimientos sistematizados por otros, en el que tradicionalmente se priorizó a las ideas pedagógicas, las leyes y regulaciones y —en menor medida— a las estadísticas.

La mayor parte de los estudios e investigaciones del periodo que se inicia en 1970 son de carácter “relacional”; a partir del reconocimiento de las limitaciones de la historia heroica y, fundamentalmente, acontecimental, y también de la participación de la convicción acerca de la necesidad de construir una historia total de la humanidad, ubican a la educación y, en particular, a la escuela primaria, como una pieza importante de esa historia.

Escribe al respecto Josefina Z. Vázquez en su advertencia al número 113 de la revista *Historia Mexicana*, íntegramente dedicado al tema de educación:



Hasta ahora, la historia de la educación se ha entendido como una narración interminable de fundación y clausura de instituciones, o bien, en el mejor de los casos, como análisis de las ideas utilizadas en ciertos periodos y su significación ideológica o política. A nosotros nos gustaría darle una perspectiva social que diera al tema su importancia verdadera y explicara, quizá, el dilema de la educación pública en nuestros días. Quisiéramos replantear algunas de las explicaciones o críticas simplistas y hasta donde sea posible rebasar el estudio limitado a la educación formal y al centro del país (1979: 1-2).

El texto anterior marca precisamente el tránsito de una historia acontecimental a una relacional, y las primeras formas que adoptó esta última.

Los esfuerzos por construir una historia relacional proceden, por razones contextuales, ideológicas, teóricas y/o metodológicas, a priorizar la selección de información educativa y no educativa y la relacionan con la proveniente de otras dimensiones de la totalidad societal. Entre estas últimas dimensiones han merecido cierta atención los condicionantes externos del desarrollo educativo (Berger, 1977; Puiggrós, 1982), y la evolución económica, política y social (Braslavsky, 1986; Britton, 1973; Carnoy y Werthein, 1980; Castro, 1977; Cucuzza, 1985; Galván, 1981; Kay Vaughan, 1982; Tedesco, 1975 y otros). También la historia de las ideas ha sido priorizada, al menos en algunos libros (Tanck de Estrada, 1977) y trabajos incluidos en compilaciones (Tedesco, 1986).

En las siguientes citas, se puede ver el énfasis que cada uno de los autores pone en aspectos de la totalidad societal con los que, por razones ideológicas y teóricas, le interesa vincular el desarrollo educativo. Pero más allá de ese énfasis, a través de ellas puede hipotetizarse, como ejemplificaciones de aspectos centrales de muchas obras relacionales, que existen dos modos de producir ese tipo de historia: 1) el que busca relaciones entre dimensiones priorizadas por anticipado, y 2) el que prioriza relaciones *a posteriori*, a partir de la más amplia consideración de dimensiones posibles.

Adriana Puiggrós (1980) destaca:

Este trabajo intenta aportar algunos elementos para el análisis de las teorías político-pedagógicas del imperialismo para América Latina (p. 13).

Martin Carnoy y Jorge Werthein (1980) señalan:

Nuestro análisis de la transformación educativa, debe, por tanto, comenzar con los cambios en el proceso de producción cubano junto con el de las formas estructurales y las relaciones sociales en que ésta se lleva a cabo (p. 16).

Haciendo convergir énfasis presentes en las citas precedentes, María Luisa Santos Ribeiro (1978) marca que:

[en el Brasil] el pasaje de un modelo capitalista agrario-exportador hacia un modelo capitalista industrial —aunque dependiente— llevó a la reformulación de la función del Estado, que pasó a ser un agente planificador de la educación (p. 51).

Después de exponer el contenido de las ideas de la Ilustración en España, Dorothy Tanck de Estrada (1977) inicia el capítulo referido a “El ayuntamiento y la administración de la educación primaria” en la ciudad de México marcando que:



Si las condiciones particulares de España influyeron para restringir la aplicación de las ideas de la Ilustración a aspectos económicos y administrativos principalmente, el alcance de estas ideas era aún menor al otro lado del Atlántico, y más en la capital de la Nueva España (p. 15).

Como surge a través de las citas, las obras relacionales, aun cuando prioricen ciertas dimensiones, suelen no ceñirse exclusivamente a las mismas. Pero como resultado del necesario equilibrio de energías de sus productores, suele suceder que cuantos más aspectos del desarrollo educativo toman y más dimensiones de la totalidad social consideran, más probable es que: 1) se limiten a un solo país y a la media duración (por ejemplo, Kobayashi, 1974; Lerner, 1979; y Tedesco, 1986); o 2) se transformen en sólidos ensayos que son el producto de un tácito desarrollo fáctico, del cual se presentan apenas algunas informaciones claves para ofrecer al lector la síntesis de la elaboración personal del autor (Rama, 1985a, 1985b; Solari, 1973, 1977, y Nassif, 1985). En ambos casos estas obras son de gran utilidad para comprender el presente. En el segundo tienen, además, la cualidad de permitir al no historiador un uso mediado de la historia acorde con el escaso tiempo de que suele disponer.

En términos generales, puede decirse que todas las obras relacionales dejan la enseñanza de que los procesos educativos están siempre vinculados a la totalidad histórica, aun cuando la modalidad concreta de esa vinculación sea la desvinculación de alguna de sus dimensiones y las resistencias a búsquedas de vinculación desde el interior del sistema educativo.

[...] la escuela latinoamericana, tanto en sus orígenes como durante su desarrollo y con frecuencia hasta hoy, muestra más de una vez una autonomía relativamente considerable en relación a las condiciones concretas de funcionamiento del aparato productivo (Castro, 1977: 20).

(Sin embargo) cuando la sociedad chilena comenzó en 1970 un proceso de transformación estructural, el sistema educativo continuó funcionando según su lógica habitual, poniendo todo su peso contra los cambios sociales e incluso educativos... La evolución de los acontecimientos mostró finalmente que el sistema educativo logró “eyectar” los tímidos ataques de esos “cuerpos extranjeros” (*Idem*: 93).

El análisis del autor citado, y los de muchos colegas con orientaciones diversas, parecen indicar que todo intento de transformación de la educación primaria que no considere su inserción en la totalidad histórica corre serios riesgos de fracasar. Naturalmente esto no quiere decir que no se pueda operar sobre variables específicamente educativas. Muchos trabajos muestran que esto ha sido posible (véanse, por ejemplo, los dos textos sobre la contribución de la escuela primaria a la americanización de Puerto Rico: Beirne, 1975 y Negrón de Montilla, 1971). El tema es que la manipulación de variables específicamente educativas siempre tiene consecuencias vinculadas a la totalidad societal. En virtud de esta consideración se acrecienta la necesidad de analizar y prever los efectos deseados y paradójicos de los cursos de acción que se diseñan y se emprenden.

5. La historia temática

Es probable que la preocupación de numerosos intelectuales por construir una historia total de la educación latinoamericana no haya producido aún todo su impacto (véase Veyne, 1984). Dado que todo lo educativo es histórico, el campo de estudio se podría acotar con mayor libertad. Sin embargo, en la mayoría de los casos se lo sigue refiriendo de acuerdo con las coordenadas tradi-



cionales de espacio y tiempo. Este hecho surge claramente de la lectura de los títulos consignados en el anexo 1, por ejemplo: *En busca de una educación revolucionaria: 1924-1934 (México)*; *Sistema educacional y requerimientos del desarrollo nacional*; *La educación chilena en el período 1964-1974*; *La educación argentina 1955-1980 o Evolución de la política educativa (colombiana) durante el siglo XX*.

Son raros todavía los textos titulados *Historia de las profesiones en México*; “La educación normal”; “El maestro y la instrucción en el Nuevo Reino de Granada”; “La mujer en el sistema educativo” o *Nacionalismo y Educación en México*. En efecto, aún hay muy pocos autores que aborden el desafío de construir una historia transversal de la educación, tomen cierto problema o tema específico, lo enfoquen desde una perspectiva teórica y construyan una metodología de investigación vinculada al desarrollo de otras ciencias sociales (la propia pedagogía o teoría de la educación, la sociología, la antropología, etc.) y brinden aportes a la vez informativos e interpretativos del pasado y el presente en forma conjunta.

Algunas de las obras más recientes que procuran un abordaje con características afines a las reseñadas en el párrafo anterior son las de Bravo Ahuja (1977), Weiss (1980) y Martínez Boom (1984). Este último se propone referirse a los elementos que componen la cotidianidad educativa tal como se articulan alrededor de un sujeto social nuevo: el maestro en el periodo de su emergencia, el borbónico. Para alcanzar su propósito se apoya en la obra de Foucault. Más allá de sus indudables aportes este texto reconoce:

[además de muchas deficiencias e imprecisiones], un límite y es el de que no establece una relación entre la práctica pedagógica, como práctica concreta susceptible de ser descrita en su especificidad histórica, con las prácticas económicas y políticas. Todavía es un resultado parcial de un proceso significativo de nuestra historia cultural (p. 6).

En consonancia con la autocrítica de uno de sus autores puede entonces señalarse que el riesgo de la historia temática es que reproduzca las limitaciones de la acontecimental, es decir, que se transforme en una historia narrativa que no prioriza las coordenadas de espacio y tiempo sino otras. Si esto llegara a suceder, su recuperación para la comprensión del presente sería sumamente costosa. Si en cambio se orientara a investigar “el origen y devenir” de los problemas que acucian a la realidad educativa contemporánea, su aporte podría integrarse a los de los otros tipos de historia.

En realidad, si se pensara qué tipo de historia es más apropiado para contribuir a mejorar la calidad de la educación primaria latinoamericana, podría decirse que éste sería el que integrara el compromiso de la historia heroica, la capacidad de comunicación y convicción del ensayo, el volumen y la precisión informativa de los mejores exponentes de la historia acontecimental, la capacidad de articulación de la relacional y la vocación de la temática para ceñirse y rastrear problemas definidos como relevantes desde el presente.

V. PERIODOS REPRESENTADOS EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Uno de los problemas con que se topa la investigación sobre la realidad educativa latinoamericana es su dependencia respecto de la historia de otras dimensiones del desarrollo societal, en especial de la historia política. Una de las consecuencias de esta dependencia es que en cada país las historias acontecimentales de la educación, y aun gran parte de las historias relacionales, son acotadas de acuerdo con la evolución de la historia política de los países de referencia. Como esta historia es regionalmente diversa y asincrónica, tal proceder disminuye la comparabilidad de los resultados y la posibilidad de comprender una serie de procesos contemporáneos.

Con el propósito de superar esas limitaciones, cierto trabajo procura periodizar la historia de la educación primaria de la Región, de acuerdo con uno de los problemas del presente sobre el cual la producción anterior y posterior a 1970 ha brindado mayor información: la generación y evolución de los sistemas de educación primaria en tanto tales (Braslavsky, 1985). De este modo se han llegado a distinguir seis periodos significativos del desarrollo de la educación primaria latinoamericana: uno de inexistencia de un sistema de educación primaria; otro de concepción del mismo; un tercero correspondiente a su organización; un cuarto periodo caracterizado por su expansión restringida y diferenciada; un quinto caracterizado por su expansión ampliada, y un sexto y último periodo en el cual los subsistemas de educación primaria alcanzan masividad en el nivel de cada país. De más está decir que cada una de estas etapas tiene diferentes fechas de apertura y de cierre para cada caso nacional.

La clasificación de la producción sobre la historia de la educación primaria que tuvo lugar de 1970 en adelante, de acuerdo con los periodos que se distinguieron en el párrafo anterior (véase anexo I, columna 4), permite romper un mito bastante difundido en nuestros medios académicos. Muchas veces se ha dicho que las representaciones acerca de la realidad se modifican más lentamente que la realidad misma. En efecto, en este caso es posible que nuestra representación acerca de la realidad, “investigaciones disponibles acerca de la historia de la educación primaria”, se haya modificado más lentamente que esas investigaciones. Así, probablemente si se preguntara a varios investigadores —y más aún a docentes de historia de la educación— a qué periodos se refiere la mayor parte de la producción sobre la historia de la educación primaria latinoamericana, contestarían que a la época de la Colonia o a su etapa fundacional. Sin embargo, la producción reciente se ocupa, en forma bastante equilibrada, de las seis etapas de referencia. Por cierto, este hecho constituye un logro significativo cuya potencialidad lamentablemente todavía no puede ser explorada hasta sus últimas consecuencias.

La principal razón para que una producción temporalmente equilibrada sobre la historia de la educación primaria no pueda ser explorada hasta sus últimas consecuencias, radica en su unidimensionalidad. Su existencia no está acompañada de otra producción igualmente equilibrada respecto de la evolución de los modelos institucionales, o las características del proceso pedagógico. Como se verá en el siguiente apartado, el volumen de información y reflexión existente acerca de estos últimos temas es mucho más limitado. Precisamente esta limitación es una de las razones básicas de la inexistencia de intentos de periodización de la historia de la educación primaria; sin duda limita las posibilidades de aprovechamiento de lo que se sabe acerca de la evolución del subsistema de educación primaria en tanto tal, y en la específica dimensión de su expansión.



VI. LOS TEMAS PRIORITARIOS DE LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Volviendo a la relación entre procesos reales que la historia procura describir, comprender y predecir, y a esa historia misma como producto de la creación de conocimientos, puede decirse, parafraseando a Carr, que habría que definir la historia de la educación primaria como diálogo entre los acontecimientos del pasado y las metas del futuro que emergen progresivamente. La interpretación que da el historiador al pasado, su selección de lo importante y de lo significativo, en síntesis, su decisión acerca de los temas a los que se dedicará, evolucionan conforme van emergiendo gradualmente nuevas metas. Para tomar el más sencillo de los ejemplos posibles, mientras el fin principal en relación con la educación primaria fue garantizar el derecho a la educación y la organización de la misma en sistemas nacionales que permitieran la realización práctica del mismo, el historiador interpretó el pasado en términos legales e institucionales. Cuando las metas fueron cuantitativas, los historiadores se volvieron a las estadísticas. Cuando se advirtió la existencia de trabas para la ampliación de la educación, se creyó percibir la inexistencia de mejoras en los niveles de participación o en la calidad de vida de la población educada; la mirada se posó sobre la función social —en sentido amplio— o, mejor, societal, es decir, como económica, política, ideológica, o específicamente social de la educación. Desde que la meta es el mejoramiento de la calidad de la educación, se insinúa una mayor preocupación por la vida cotidiana de las instituciones pedagógicas y por los procesos que ocurren al interior del aula. Además, para dedicarse a cada uno de los nuevos problemas o, mejor, grupos de problemas emergentes, el historiador requiere que exista una reserva de datos sistematizados y que el tipo de datos necesarios sea percibido como relevante y esté contenido en él.

Pero naturalmente la historia no es algo tan simple como la sucesión de problemas claramente distintos a lo largo de las décadas. En cada etapa y país hay una serie de problemas que se superponen y cuya prioridad es difícil de discriminar. De algún modo, cuando en el primer apartado de este texto se seleccionaron algunos ejemplos para mostrar la vinculación entre el pasado y el presente, se estaban indicando cuatro grupos de problemas que los análisis sobre la situación de la educación primaria de la Región incluyen entre los cuatro grupos prioritarios⁴ de problemas: los vinculados al acceso y a la permanencia de la población en ella; a las funciones sociales que cumple; a los conflictos y consensos que existen en torno a las cuestiones educativas socialmente problematizadas, y a la vida cotidiana y el proceso pedagógico en las escuelas. La información y el análisis que los estudios e investigaciones sobre la historia de la educación primaria aportan para contribuir a la comprensión y resolución de estos cuatro grupos de problemas son desaparejos.

1. Acceso y permanencia en la escuela

Los temas referidos al acceso y a la permanencia en la escuela ya eran centrales en las historias de la educación de principios del siglo XX. Los mismos reunían una cantidad de información re-

⁴ Para un diagnóstico de los principales problemas educativos de la Región en relación con la totalidad societal realizado con visión histórica, véase UNESO/CEPAL/PNUD (1987). La selección de grupos de problemas que se realiza en este lugar tiene, entre otras, la intención de articular este texto a los capítulos siguientes de este libro.



ferida a las condiciones legales e institucionales vinculadas a su emergencia como metas, y también a su evolución. Como señalan algunos autores de obras posteriores (por ejemplo, Tedesco, 1986), el afán positivista vigente a fines del siglo pasado y comienzos del presente, permitió a los investigadores contar con información apropiada para investigar las condicionantes legales e institucionales y la evolución cuantitativa de la escolarización primaria. Especialmente en países donde el Estado nacional se constituyó tempranamente (por ejemplo Argentina, Chile y Uruguay), fue posible contar con toda la información necesaria para investigar estos temas a comienzos del siglo XX. La tendencia centralista en la organización de los sistemas educativos nacionales contribuyó también a la centralización de esa información, facilitando a los estudiosos su búsqueda.

A partir de la década de los treinta se produjeron dos procesos paralelos: 1) por un lado, la reacción antipositivista, que asumió en algunos países un sesgo espiritualista de tipo peculiar, contribuyó a que —a través de un proceso de sobredimensionamiento de algunos aspectos cualitativos de la educación primaria, en especial de su papel como transmisora de ideología— se subestimara la necesidad de avanzar en su expansión y en su capacidad de retención. En ciertos casos esta tendencia contribuyó a generar modificaciones en el tipo de informes gubernamentales sobre educación, que dejaron de contener el volumen y la variedad estadística de periodos previos y pasaron a enfatizar la presentación de las definiciones ideológicas de su gestión; 2) por otro lado, cierta tendencia panamericanista —potenciada después de la Segunda Guerra Mundial y de la creación del sistema de Naciones Unidas y, en lo que a educación se refiere, de la creación de la UNESCO— acrecentó el deseo de comparación de las tendencias de desarrollo en distintos países del mundo. En ese marco evolucionó un sistema de recolección de estadísticas educativas que en parte pudo compensar la primera de las tendencias señaladas. Este sistema contempla menos variables que las consideradas en los informes oficiales de periodos anteriores, pero permite recoger información en todos los países de la Región —con mayor autonomía de procesos políticos e ideológicos que afecten esa recolección⁵— y, además, contar con datos comparables. Algunas de las obras que ofrecen un panorama exhaustivo acerca del acceso y la permanencia en las escuelas primarias de toda América Latina, no sólo utilizan la información sistematizada por la Red de las Naciones Unidas, sino que además han sido elaboradas en su seno. Esos textos —más algunos estudios e investigaciones de tipo acontecimental y relacional que aprovechan la información de los viejos testimonios positivistas y que las oficinas de planificación educativa nacionales surgidas a partir de 1950 han elaborado— permiten contar con un rico caudal informativo e interpretativo acerca del acceso y la permanencia en la educación primaria de América Latina (véase, por ejemplo, para Argentina, Tedesco, 1986; Braslavsky, 1982; Wiñar, 1974; para Colombia, Malano y Vera, 1984; para Venezuela, Mudarra, 1972; para México, Solana y otros, 1981; para Paraguay, Spepatti, 1979).

Ya se anticipó que la información y la interpretación acerca de este grupo de temas son tan ricas que permiten incluso proponer una periodización de la historia de la educación primaria a

⁵

De todos modos hubo casos en los que la demanda y ayuda internacional no lograron superar la falta de voluntad política para construir y brindar información sobre el sistema educativo. Por ejemplo, el sistema de estadísticas educativas de comienzos de la década de los ochentas no brindó prácticamente ningún dato acerca del sistema educativo argentino.

partir de su propio desarrollo. También puede decirse que hoy en día prácticamente el conjunto de la población de América Latina —a excepción de sectores minoritarios rurales, en su mayoría indígenas y mujeres y, en algunos casos, de poblaciones urbano-marginales de las grandes ciudades en proceso de expansión— toma contacto con las escuelas primarias. Esa misma información e interpretación permite describir con cierta exhaustividad (y éste es el particular aporte de la investigación histórica) cómo se llegó a esta situación. Permite en particular evaluar el papel que tuvieron, por un lado, los procesos de construcción del Estado, democratización política —primero restringida a los hombres alfabetizados y luego ampliada a todos los ciudadanos—, industrialización y urbanización; y, por el otro, los procesos de creación de escuelas públicas, distribución del presupuesto nacional, creación de establecimientos de formación docente y políticas de asistencia al escolar, en el logro del acceso y permanencia en la educación primaria. Por último, la investigación histórica contribuyó —aunque menos que la socioeducativa— a ubicar algunos de los frenos para ese logro (Gómez Canedo, 1982).

2. Funciones sociales de la educación primaria en América Latina

Era natural que una vez logrado cierto grado de acumulación de información y un primer nivel interpretativo de las tendencias descritas, se fortaleciera la necesidad de una interpretación más profunda. Ésta tuvo lugar en el marco de la vigencia de dos paradigmas contradictorios acerca de cuál era la contribución de la educación a la sociedad. El primero consideraba que ésta consistía en acrecentar la capacidad productiva de la sociedad y de sus miembros. El segundo, en cambio, pensaba que su contribución consistía en reproducir las desigualdades internacionales, sociales y de género propias de las sociedades latinoamericanas, así como en reproducir el universo simbólico necesario para que la población aceptara esas desigualdades. Como extensión a esta última interpretación, grupos antiestatistas consideraron que la escuela contribuía a difundir ideologías que podrían estar reñidas con las libertades individuales, conduciendo así su preocupación por el papel de la escuela pública en un proceso que consideraba invasión del Estado a la sociedad civil.

De 1970 en adelante se han producido, incluso en un mismo país y con pocos años de diferencia, obras influenciadas por el primero y el segundo paradigmas.

Escribe por ejemplo Kay Vaughan (1982), de México:

Ya en el porfiriato, los educadores comprendieron la importancia de la educación pública para la estabilidad política y el crecimiento económico; pero se preocuparon más por asegurar estos factores que del mejoramiento individual, que podía promover la educación para propiciar la movilidad social, o sea la participación de estratos más amplios en las tareas económicas y sociales (p. 464).

En la cita la autora utiliza una serie de conceptos propios del paradigma desarrollista, tales como “crecimiento económico” en lugar de “progreso” —más propio del periodo de Porfirio Díaz— y “movilidad social”.

Con sólo un año de diferencia A. Staples, refiriéndose a otro periodo en México, había escrito:

Mediante la escuela sería factible imponer el decoro y la disciplina, se limpiaría la calle de chiquillos y ladronzuelos y se enseñaría el debido respeto a las nuevas autoridades. Guiado por esta idea el

gobierno de Iturbide promovió la educación para “conseguir ciudadanos amantes del orden, sujetos a las potestades legítimas y apreciadores de su verdadera libertad”, o sea, para preparar buenos y obedientes súbditos para el nuevo imperio (1981: 120).

Desde una óptica de socialización ideológica, más que conductual, otro mexicano converge con Staples al señalar:

[...] el empeño por la manipulación de las mentalidades mediante la educación, principalmente como uno de los mecanismos políticos para la posesión y consolidación del poder, ha sido siempre uno de los telones —a veces de fondo y a veces de primer plano— que han estado presentes en la escenificación de la historia política de México (Villaseñor, 1978: 9).

La sola lectura de las tres citas precedentes —y mucho más la del conjunto de obras del anexo I que trata de las funciones sociales de la educación primaria— obliga a todo educador a plantearse la pregunta de si existe un solo paradigma de validez universal y pluritemporal para interpretar la interacción entre la educación y la sociedad.

En la actualidad (fines de la década del ochenta), la vigencia de los paradigmas desarrollista y reproductivista está en retroceso. Ya no se piensa que la función social de la educación pueda ser contribuir tan unilateralmente al desarrollo económico, a través de la formación de la fuerza de trabajo, ni a la reproducción de las características de desigualdad y opresión ideológica de la sociedad capitalista, rechazadas por razones éticas por muchos autores de historias de la educación primaria latinoamericana; tampoco se piensa que contribuya —dicho en términos de otras épocas— al progreso o a la conservación del orden social. Es probable que haya sido precisamente la investigación histórica sobre la educación primaria en la Región una de las fuentes más ricas para la desmitificación de los paradigmas mencionados.

La contribución de la historia de la educación a esa desmitificación puede apreciarse por ejemplo en el siguiente texto del colombiano R. Silva:

El análisis de las relaciones entre economía y educación es un tópico reciente en la literatura investigativa del país. Y esto es fácil de comprender: se trata solamente del reconocimiento del nuevo curso de desarrollo de la sociedad y el Estado en el siglo XX, con su privilegio de las actividades productivas y de la preparación para el trabajo, lo mismo que de la formación técnica de esa legión infinita de funcionarios que constituyen el personal del Estado y de toda esa vasta zona de empleo que se va creando en la medida en que la moderna sociedad se diversifica y sus funciones se hacen más complejas. Es la propia conformación de nuestra historia después de la llamada crisis del '30, y sobre todo después de los años 60s, la que determina la emergencia del tópico y lo constituye como “problema” de investigación o, mínimamente de la “encuesta”. Fueron las propias políticas educativas estatales las que buscaron, en diverso grado, el acercamiento entre la “economía” (la implantación de la relación de dominación capitalista) y la educación. De ahí el surgimiento de una amplia corriente de informes, documentos oficiales y hasta de algunas investigaciones sobre el tema.

Para el siglo XIX —hablando en términos generales y sin querer para nada perpetuar la “unidad siglo” como forma de análisis—, la situación resulta un tanto diferente. El elemento central de la política educativa durante esa centuria fue la “institución pública”, entendida ésta como una gran búsqueda ética y política de consenso en torno a las necesidades de hegemonía que planteaba el Estado en formación y su proyecto de hacer del viejo siervo un Ciudadano (1984: 149).



3. Conflictos y consensos

El aporte del conjunto de estudios e investigaciones sobre la historia de la educación primaria de América Latina a la desmitificación de paradigmas en exceso absolutistas, no deviene sólo de que permiten percibir que en épocas y países distintos es diferente la contribución de la educación a la sociedad y a los individuos, sino también de que contienen análisis desde dos perspectivas complementarias. Por un lado, algunos textos enfatizan la función que el Estado y los grupos integrados al mismo atribuyen a la educación y, por el otro —aunque en forma menos frecuente—, descubren cómo se visualizó y qué consecuencias tuvo la expansión de la educación primaria para distintos grupos de la sociedad civil y para los ciudadanos individuales. Numerosos estudios e investigaciones articulan así la preocupación por elucidar la contribución social de la educación a la percepción de la existencia de conflictos y consensos en torno a la misma, y del hecho de que todos y cada uno de los miembros de la sociedad toman decisiones que afectan a esa función social.

Dos ejemplos de análisis en esta dirección, uno de México en la época de la Colonia y otro de Colombia en la década de los treinta, ejemplifican la riqueza de este tipo de aporte. En el primer caso se trata del registro de una medida del Estado y de las respuestas que suscitó, incluida su interpretación parcial:

Una parte de los padres, por lo menos, apreciaba la importancia de la enseñanza primaria. Pero de acuerdo con informes de los preceptores, los párrocos y autoridades municipales, había un gran problema de ausentismo especialmente en las escuelas gratuitas, achacado al poco interés y aprecio que tenían las familias por la labor educativa. En los archivos del Ayuntamiento es la queja más constante que se encuentra y aparece por lo menos en quince expedientes de 1782 a 1836. En el hecho de que los padres no valoraran la educación se combinaban dos razones: creían, por una parte, que era más importante que los niños trabajaran en vez de asistir a las aulas, y aunque no fuera imprescindible que sus hijos laboraran, los padres no veían cómo la enseñanza primaria serviría para mejorar el destino de sus niños. Aprender a leer algo y a firmar resultaba suficiente a los ojos de muchos padres, “pues persuadidos de que ya sus hijos saben escribir (como que no lo entienden) imaginan que están perdiendo tiempo en las Escuelas y los quitan de ellas a medio saber”, decía Ximeno en 1786 mientras que treinta y seis años después, el párroco de Santa Cruz Acatlán lamentaba que “apenas saben rezar o leer que los separan de la Escuela y Amiga luego que tienen edad competente para ganar algún jornal” (Tanck Estrada, 1977: 211).

El segundo caso trata de la existencia de contradicciones de los padres y sus larvados conflictos con los agentes educativos de la época:

(La Ley 12 de 1934 autorizó al gobierno colombiano para organizar la Campaña de Cultura Aldeana y Rural). La citada ley reflejaba el serio propósito del Estado de asumir la dirección de la educación y un nuevo paso para adecuar el sistema educativo a las transformaciones sociales y económicas que se desarrollaban y con las que el gobierno estaba íntimamente comprometido (...).

El programa de cultura aldeana fue atacado tanto por los conservadores como por los socialistas. Para los socialistas era “utópico” mientras no se democratizara la economía. Para los conservadores era simplemente burocracia y querer “cambiar el espíritu católico de la enseñanza por el materialismo corrupto”. Para el presidente López la educación debía llegar hasta “la mesa del labriego” y “enseñarle a cultivar su parcela, el valor de los alimentos, las lecciones de higiene. etc.”. Pero es más (...) parte esencial de la cultura aldeana era la investigación de las condiciones sociales de produc-

ción. Este esfuerzo sin duda contribuyó a la conciencia que adquirió el país sobre múltiples problemas campesinos y de su relación con la legislación agraria (Molano y Vera, 1982: 76-79).

El aporte de la investigación histórica acerca de los conflictos y consensos sociales en torno a temas educativos se centra en la presentación de los debates entre liberales, católicos y conservadores y en el terreno ideológico. Obras recientes de países tan distintos como Argentina (Cucuzza, 1986; Biagini, 1983), Brasil (Salviani, 1987), Colombia (Molano y Vera, 1982) y México (Villa-señor, 1978), que se refieren tanto a las primeras etapas del desarrollo del sistema de educación primaria como al periodo contemporáneo, tienen ese sesgo.

Como novedad, están comenzando a encontrarse referencias a otros tipos de conflictos y consensos, por ejemplo, a diversas maneras de actuar de los docentes. Como tantos tratamientos novedosos, éste también proviene de la escuela de historia de la educación mexicana, en cuyo desarrollo Josefina Vázquez jugó un papel decisivo.

En un caso, por ejemplo, se muestra cómo la información acerca de una ley es procesada en formas muy distintas por grupos de afectados por su aplicación, y la reacción que provoca ese procesamiento: prácticamente su derogación.

Desgraciadamente para los miembros de cuerpos artesanales, sus presentimientos de que el gobierno de las Cortes no veía con buenos ojos el sistema gremial fueron confirmados el 7 de enero de 1814, cuando el bando que abolía los gremios se publicó en la ciudad de México. Su enfoque principal era abrir el reino al establecimiento de fábricas extranjeras y nacionales, libres de restricciones legales y gremiales. Su última frase daba por terminado el régimen de trabajo que había existido por casi tres siglos en la Nueva España:

- I. Todos los españoles y los extranjeros avecinados, o que se avecinen en los pueblos de la monarquía podrán libremente establecer las fábricas o artefactos de cualquier clase que les acomode, sin necesidad de permiso ni licencia alguna, con tal que se ajusten a las reglas de policía adoptadas o que se adopten para la salubridad de los mismos pueblos.
- II. También podrán ejercer libremente cualquier industria u oficio útil sin necesidad de examen, título o incorporación a los gremios respectivos, cuyas ordenanzas se derogan en esta parte.

(En la ciudad de México cuatro grupos relacionados con la educación pública reaccionaron al bando de cuatro maneras diferentes...)

Además de los maestros intrusos (no agremiados, CB), el gremio y el Ayuntamiento constitucional, el virrey fijó su posición en referencia al bando de suprimir los gremios. Calleja, más liberal que su antecesor Venegas, probablemente no favorecía el sistema gremial, pero en las circunstancias concretas de la ciudad de México se inclinó a favorecer a los exdirectores del gremio de maestros, frente a la oposición de Salgado y del cabildo municipal. El Ayuntamiento constitucional, seleccionado en una elección indirecta a principios de 1813, tenía como miembros a muchos propietarios y comerciantes de inclinación liberal, además de ser todos criollos. Sentían cierta simpatía por los insurgentes, al grado de que uno de sus regidores fue acusado de ser miembro de la organización clandestina de los "Guadalupes". Al recibir la noticia del regreso de Fernando VII, el cabildo fue regañado por el virrey porque no demostró suficiente júbilo por la restauración del viejo orden. En este ambiente de tensión y desconfianza, Calleja (nuevo virrey) ordenó a Salgado (representante del Ayuntamiento) que preparara un proyecto para crear nuevas ordenanzas para los preceptores, y pusiera a Espinosa de los Montero (exmaestro mayor del gremio) como jefe de la nueva organización. Aunque usó un tono progresista, diciendo que estas organizaciones debían ser "adaptables a las circunstancias y propias de la Ilustración de nuestro siglo", la idea del virrey era restaurar de algún modo el gremio de maestros (Tanck de Estrada, 1977: 115-119).



En otro caso se busca interpretar la forma distinta en que los maestros comprendieron una práctica concreta:

Los maestros parecen haber entendido en dos formas la práctica de la educación socialista: como la lucha por la tierra y/o como la lucha contra el fanatismo. Esta última idea los llevó a tomar una posición anticlerical o antirreligiosa. Lo mismo sucedió en el asunto de la tierra, y de maestros pasaron a convertirse en líderes campesinos según Luis Chávez Orozco; los maestros rurales dejaron de pensar que su tarea era enseñar a leer y escribir y convinieron “la reivindicación de los explotados” en su principal ocupación. Puede afirmarse que la mayor parte de los hechos sangrientos en contra de los maestros tuvo origen en este liderazgo (Mora Forero, 1979: 47).

Esta mirada hacia tipos de conflictos no atendidos por estudiosos e investigadores anteriores, tal vez forme parte de la aparición de nuevos énfasis en los temas tratados por la investigación histórico-educativa: todos aquellos que conforman el mundo de la vida cotidiana en las escuelas.

4. La vida cotidiana en las escuelas y el proceso pedagógico

Hasta ahora el aporte de la investigación histórico-educativa para conocer los hechos y procesos que tienen lugar al interior de la escuela primaria, ha sido muy inferior en términos cuantitativos y cualitativos al registrado para los otros grupos de temas. Esto se explica si se tiene en cuenta que la preocupación por la calidad de la educación apenas, en los últimos, años se transforma en prioritaria.

Los estudios históricos acerca de la vida cotidiana de las escuelas en tanto instituciones provienen fundamentalmente de establecimientos privados y, la mayor parte de las veces, de comunidades extranjeras (por ejemplo, Budweck, 1975-76; Hoffmann, 1972; Koch, 1977; Steiner y otros, 1972). Las escuelas públicas no parecen haber tenido el mismo afán por registrar y difundir su historia.

Más allá de los estudios heroicos acerca de establecimientos de comunidades, no se registran investigaciones sobre la historia de los directores de escuelas, de las construcciones escolares, de las asociaciones de padres o de otros protagonistas de la vida cotidiana en las escuelas que afectan sin duda a la contribución social e individual del acceso y permanencia a la misma.

Por otra parte, ya al interior de cada aula tiene lugar un proceso pedagógico cuyos componentes más significativos son: el docente, los contenidos —plasmados las más de las veces en adaptaciones de los planes y programas definidos en la administración central—, los materiales didácticos y los alumnos. La mayoría de los estudios e investigaciones que se refieren a componentes del proceso pedagógico se centran en el docente o en los libros de texto. En ambos casos ofrecen una visión del componente respectivo de particular relevancia, pero referida a cómo se gesta, manifiesta y/o actúa fuera del aula.

En el caso de los docentes, su formación se trata en las escuelas normales (Curiel Méndez, 1981; Macchi, 1974, y Parra Sandoval, 1986, obras de características muy diversas entre sí). En el caso de los libros de texto se prioriza la imagen que brindan de la sociedad en su contexto (Entel, 1985 y Weiss, 1982); sucede lo mismo en el único trabajo específicamente destinado a investigar programas de escuela primaria (Soler Roca, 1984).

Llama la atención la escasez de referencias a los alumnos o a los grupos de alumnos peculiares. No ha llegado aún a América Latina una propuesta europea de estudiar la historia de la infancia



(véase, por ejemplo, de Mause, 1982), que tal vez podría procesarse enriquecidamente. Curiosa es también la sobreabundancia de trabajos referidos a la socialización femenina a través de la escuela primaria (Wainerman y Berck, 1983; Ochoa Núñez, 1977; Silva, 1977; Yaeger, 1986), con respecto a las obras sobre socialización de indios, negros, mestizos o inmigrantes, como si las primeras tuvieran mayores posibilidades de protagonizar su historia que los segundos.

Las obras provenientes de México son nuevamente las que incursionan en un tratamiento diferente, volviendo a la descripción de la vida cotidiana de las escuelas —propia de algunas heroicas o acontecimentales previas a 1970— pero articulándose en una interpretación de tipo relacional. Aporta Tanck de Estrada (1977), por ejemplo, en relación con la mentalidad de los antecesores de los maestros en la época de la Colonia:

Los preceptores compartían en ciertas ocasiones la visión idealizada de la educación que tenía el Estado, explicaban su propia labor las autoridades, o insistían en la importancia del magisterio, usaban una terminología elevada o idealizada. Afirmaban, por ejemplo, que de la educación primaria dependía “la felicidad o ruina de la República”, y que “un magisterio tan sagrado” era “nobilísimo” e imprescindible para la sociedad: “Vosotros sois los legisladores, los jueces y gobernantes del inmenso y precioso pueblo de los niños”. En varias ocasiones estos “amigos de los niños” presentaron folletos dirigidos al gobierno, con descripciones de su abnegada actuación en “su pequeño mundo de la escuela”. En cambio, cuando describían sus sufrimientos y carencias diarias, hablaban con más realismo, en un tono que oscilaba entre el lamento y la reclamación. Espinosa de los Montero (maestro mayor del gremio) recomendaba que los gobernantes bajaran de sus despachos y entraran en las escuelas para conocer la realidad: “El que habla quisiera sentar a cada uno en la Escuela para dirigir a tanto niño y otra cosa muy distinta sentiría”. Ya en la praxis del salón de clase, los tiernos arbolitos se convertían en “troncos inflexibles llenos de torpes durezas que sólo sirven para el fuego”. En vista de que los niños no respondían a los esfuerzos de los preceptores, resultaban “tierra estéril (de la que) no se coge fruto por más que el labrador se empeñe en cultivárselo”. Y hablando aún más claramente, los discípulos eran “un fardo insoportable, un peso que nos agobia, una carga que nos abruma”. ¿A qué se debían estos sentimientos tan vívidos de resentimiento y sufrimiento? Los maestros se quejaban de un ingreso adecuado, de falta de reconocimiento por parte del Estado, y de falta de respeto de parte de los niños y de sus padres (periodo 1786-1836) (Tanck de Estrada, 1977: 206-207).

Con relación a la práctica más que a las representaciones, en la *Historia de las Profesiones* coordinada por Arce Gurza (1981), la misma autora aporta una descripción de cómo enseñaba el maestro. Narra que primero se servía del deletreo, sustituido a principios del siglo XIX por el sílabeo. Recitaba luego la cartilla. Los niños que aprendían a escribir lo hacían luego en otro cuarto o en otra parte del salón. Antes de comenzar a escribir el maestro debía rayar las hojas. Se usaba una plancha de madera barnizada con varias cuerdas adheridas que formaban líneas paralelas. Una habilidad imprescindible para un preceptor era saber tallar las puntas de las plumas. Con el reloj de arena el maestro medía el tiempo para las diferentes asignaturas. Acompañando esta descripción, la autora menciona también cuáles eran las asignaturas que se enseñaban y los textos o manuales que se utilizaban y se refiere al uso de la memorización y de los castigos, que iban desde la admonición verbal o los gritos hasta obligar al alumno a hincarse con las manos en cruz, a veces cargando pesos. Los estudios e investigaciones sobre periodos posteriores no ofrecen este tipo de descripción. Tampoco se plantean preguntas tales como: ¿qué relación tiene el empleo de ciertos métodos y materiales didácticos con el logro de mayor acceso y permanencia en las escue-



las?, ¿en qué medida determinadas características de los componentes del proceso pedagógico contribuyeron en un determinado país y periodo a que la educación primaria cumpliera ciertas funciones sociales y/o individuales?

Muy pocos ensayos recientes formulan hipótesis en relación con las preguntas precedentes (Tedesco, 1985; Braslavsky y Krawczyk, 1986). Esa formulación surge de su preocupación por develar el origen y devenir del progresivo deterioro de la escuela primaria masificada como transmisora de contenidos socialmente significativos. Pero cabe agregar que sus puntos de apoyo para afirmar ese progresivo deterioro también son escasos. La investigación histórica no se ha ocupado hasta ahora de los resultados cognoscitivos de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En efecto, se supone que la escuela primaria cada vez enseña menos, pero aún no se han brindado evidencias acerca de este proceso en el tiempo. La necesidad de brindarlos es imperiosa. Sería sumamente útil poder contar con información e interpretación acerca del *quantum*, las formas, momentos y causas de ese deterioro, para poder frenarlo e incluso revertirlo. Esto exige sin duda volver a las fuentes y, más aún, descubrir nuevas fuentes para hacer historia de la educación primaria en América Latina.

VII. VOLVER A LAS FUENTES

[...] en la tenaz permanencia de una actitud a nivel de la cultura dominante de desprecio por el documento sin raíces conocidas, a no ser la imagen de un pasado mítico ignorando el suelo de nuestros mayores pero valorando con falsa seguridad unas "tradiciones" nunca repasadas documentalmente permanecemos atados a una imagen equívoca y unilateral de nuestro pasado, falsificado por los grupos dominantes (Silva 1984:14).

Hasta los más ingenuos policías saben que no debe creerse sin más a los testigos. Sin perjuicio, por otra parte, de no sacar siempre de este conocimiento teórico el partido necesario. De la misma, manera hace mucho que se está de acuerdo en no aceptar ciegamente todos los testimonios históricos (Bloch 1982: 65).

Para producir una nueva historia de la educación primaria en América Latina es necesario volver a las fuentes. Esto significa que al menos se necesita, en primer lugar, recuperar todo lo posible de los textos en circulación y de relativamente fácil acceso, y en segundo lugar recurrir creativamente a nuevas fuentes.

La recuperación de textos en circulación puede servir, sin lugar a dudas, para motivar aproximaciones novedosas en la búsqueda de respuestas a las preguntas planteadas en el último punto del apartado VI. Muchos de los políticos de la educación y de los pedagogos que actuaron a mediados de siglo —por ejemplo Encinas (1986), Teixeira (1977) o Vasconcelos (1981)—, se preocuparon por relacionar los procesos cuantitativos y cualitativos de democratización de la educación.

La relectura de sus obras, ahora como testimonios de época, puede contribuir a encontrar pistas para repensar la relación entre masificación y calidad de la educación primaria latinoamericana contemporánea. Por ejemplo, escribe Vasconcelos con relación a la polémica entre una pedagogía de la acción o una pedagogía de la cognición:



Pasada la embriaguez del mal vino, volvemos al vino bueno de nuestra tradición y resucitamos a Odiseo para oponerlo al simplismo de todos los Robinsones. Y nos instalamos en la novedad y aceptamos su reto, pero a fin de trabajarla con toda la sabiduría que atesora la mente. No basta con el *pioneer* inductivo que fabrica utensilios. Hace falta el totalismo clásico de esta honra de reconstrucciones y de universalidad. Robinsonismo, empirismo, filosofía de la ruta, es menester complementarla con la teoría de los fines, la metafísica del bienaventurado desinterés y la conquista de lo absoluto (1981: 33).

Pero está claro que recurrir a los testimonios de grandes políticos y pedagogos no es suficiente. De conformarse con ello, la renovación de la historia de la educación sólo podría llegar a una más rica formulación de hipótesis acerca de la relación entre democratización cuantitativa y cualitativa de la educación. Es necesario recurrir creativamente a fuentes no incorporadas hasta el momento en la investigación sobre la historia de la educación primaria latinoamericana. Entre estas nuevas fuentes podrían sugerirse los testimonios orales de testigos de periodos pasados (sugerencia de Galván de Terrazas, 1981), los cuadernos de clase, los archivos de escuelas, las redacciones de colegiales, los libros de actas, las planificaciones de maestros, y tantos otros materiales que si no se utilizan desaparecerán —si no han desaparecido ya— roídos por las ratas. A quien busque este material tal vez le sean útiles los consejos de estudiantes de maestría y doctorado que visitaron varias veces bibliotecas y escuelas:

Quando le digan que en la escuela no hay archivos, insista; la mayoría de las veces eso quiere decir “no tengo la menor idea de si existe o no un archivo y no tengo ganas de ponerme a buscar”; recurra a toda su capacidad de seducción y hable con el personal más viejo del establecimiento. A lo mejor es el portero, pero si la directora es nueva puede ser que él tenga más idea de donde encontrar algo, que ella.

Este tipo de material puede permitir rescatar la cotidianidad y la consideración de la subjetividad o del “coeficiente existencial” (Parra Sandoval, 1986: 173), como componentes estrechamente vinculados a la calidad de la educación primaria.

Naturalmente sería importante que en la búsqueda de nuevas fuentes no se perdiera de vista a las tradicionales. Poco se habría ganado si ahora se avanzara en la historización del proceso pedagógico y de sus resultados, sin vincular a la vez esa práctica y esos resultados con los elementos ya antes considerados por la investigación histórico-educativa, a saber: la formación docente, los libros de texto, la relación de la evolución educativa con variables macrosociales, etcétera.

Poco se habría ganado también si no se terminaran de superar algunas limitaciones del modo vigente de producir conocimientos, presentes en muchas de las obras originadas entre 1970 y 1987; ellas son, entre otras: ignorar los aportes de obras anteriores fácilmente accesibles; interpretar la historia de la escuela primaria de acuerdo con leyendas negras o blancas de su contribución; recortar los procesos locales de los nacionales y universales; o, inversamente, procurar explicar todo cambio por la influencia de variables externas; sobreestimar la vinculación de la historia de la educación con la historia política, y tantas otras que poco a poco se van removiendo.

VIII. LOS USOS DE LA HISTORIA DE LA ESCUELA PRIMARIA LATINOAMERICANA PARA LOS PLANIFICADORES

En América Latina los mundos de la investigación y de la planificación educativa suelen estar muy disociados. En todo caso, cuando están vinculados, esta vinculación pasa por los planifica-



dores con los investigadores que se ocupan de los hechos educativos contemporáneos tal como aparecen a sus ojos; es decir, desde una perspectiva puramente lógica y no cronológica. Sin embargo, y más allá de la defensa de la investigación y el estudio de la historia de la educación presentada en el primer apartado de este balance, puede ahora proponerse que la investigación histórica de la escuela primaria latinoamericana puede ser útil a los planificadores por cinco razones diferentes:

- Los planificadores de la educación deben conocer lo mejor posible la realidad sobre cuyo curso desean actuar y, en particular, las características y posibilidades de transformación de las escuelas como elemento central de su planificación. Cuanto más sepan los planificadores sobre la realidad de la escuela, mejor podrán entonces operar sobre la misma al asemejar consecuencias futuras del seguimiento de los cursos de acción que se relacionen con procesos ya comprobados de la acción o inexistencia de cursos similares en el pasado.
- La investigación histórica sobre la escuela primaria latinoamericana ha incursionado en distintas estrategias de investigación que tal vez sean afines a las seguidas por la investigación que ha servido o sirve de base a la planificación educativa. En este sentido, el balance de los estudios e investigaciones sobre la historia de la escuela primaria latinoamericana podría ser útil para establecer comparaciones con los trabajos diagnósticos llevados a cabo desde que existen los Ministerios de Educación, y extraer conclusiones acerca de su fertilidad para la planificación de la educación del futuro. Podría, por ejemplo, aventurarse que las investigaciones realizadas en las direcciones de programación educativa en la década de los cincuenta y sesenta tuvieron todas las ventajas de la historia acontecimental, pero perdieron el compromiso de la historia heroica y la capacidad de convicción del ensayo histórico. Tal vez este tipo de comparaciones podría contribuir a evaluar y ajustar las investigaciones que se realizan con el deliberado propósito de servir de apoyo para la toma de decisiones.
- La investigación sobre la historia de la escuela primaria latinoamericana muestra que la misma ha estado inexorablemente ligada a otros factores, en particular a las características socioeconómicas y políticas de las sociedades en las que funcionó. En consecuencia, permite a los planificadores no sufrir posteriores desencantos si prevén cambios significativos en la evolución de la escuela, manipulando sólo variables internas a la misma y sin prever la existencia de una diversidad de asociaciones (por cierto, no siempre de biunívoca causalidad) de esas variables con otras ajenas a los establecimientos y a la voluntad del planificador.
- Como consecuencia de lo dicho en el párrafo precedente, las investigaciones de la historia de la escuela primaria latinoamericana ofrecen a los planificadores de la educación una reserva de ideas claras, a partir de las cuales pueden hacer su composición de lugar e interactuar con los políticos acerca de los impactos esperados —en términos de alcances y limitaciones— de los cursos de acción que proponen.
- Por último, las investigaciones sobre la historia de la educación latinoamericana realizadas en otro tiempo y lugar, pero siempre dentro del continente americano, sirven de fuente a la creatividad para encontrar soluciones acordes con los recursos existentes a los problemas que deban enfrentarse.

Estudios e investigaciones sobre la educación primaria

País, autor y año	Título y datos de edición	Duración	Etapas de referencia	Corriente historiográfica	Temas de referencia priorizados
Brasil ABRANCHES VIOTTI, H., 1970	"Education and culture in Rio de Janeiro in the 16 th and 17th centuries", en Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, No. 288, Brasil.	Larga	1	Acontecimental	Proceso pedagógico: docentes
Argentina (Catamarca) AHUMADA DE DEL PINO, E.B., 1981	Un siglo de educación pública en Catamarca, Catamarca, Ed. Mitre.	Larga	4; 5 y 6	Acontecimental	Acceso y permanencia (condiciones legales para y otros)
México (Yucatán) ÁLVAREZ BARRET, L., 1971	"Orígenes y evolución de las escuelas rurales en Yucatán", en Revista de la Universidad de Yucatán, año 13. No. 78, Mérida, Yucatán.	Media	4	Acontecimental	Acceso y permanencia
México ARCE GURZA, F., 1981	"En busca de una educación revolucionaria: 1924-1934," en Vázquez, J.Z., 1981, op. cit.	Media	4 y 5	Relacional	Conflictos y consensos
México ARCE GURZA, F., y otros, 1982	Historia de las Profesiones en México, México, El Colegio de México	Largo	1 a 6	Temática	Acceso y permanencia. Vida cotidiana y proceso pedagógico (docentes)
Argentina ARTIEDA, T., 1982	"La Ley 1420. Sarmiento y la realidad de la escuela pública argentina", Buenos Aires (trabajo premiado por las Coop. Sancor, mimeo, cert. en ocasión del centenario de la Ley).	Corta	3	Relacional con énfasis social	Acceso y permanencia (condiciones legales, concepciones ideológico-propietarias)
Argentina AUZA, N.T., 1975	Católicos y liberales en la generación del ochenta, Buenos Aires, Ediciones Culturales Argentinas.	Corta	3	Ensayística	Conflictos y consensos
Brasil BANHA DE ANDRADE, A. A., 1978	"The place of oratorian teaching in the history of Brazil", en Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, No. 319, Brasil	Larga	1	Acontecimental	Proceso pedagógico: material didáctico, docentes
Puerto Rico BEIRNE, Ch. J., 1975	The problem of "americanization" in the catholic schools of Puerto Rico, Editorial Universitaria de Puerto Rico.	Media	6	Acontecimental	Función social
Brasil BERGER, M., 1977	Bildungswesen und Dependenztheorie Eine empirische Darstellung der Beziehungen zwischen Bildungswesen und Gesellschaft in Brasilien, Muenchen-Fink, BRD. "Sistema educacional y requerimientos del desarrollo nacional. La educación chilena en el periodo 1964-1974", Santiago de Chile, FLACSO, mimeo.	Larga	1 a 6	Temática	Función social (énfasis función económica)
Chile BERMÚDEZ, J., 1975	Educación y Progreso. Primer Congreso Pedagógico Interamericano, Buenos Aires, CINAÉ.	Corta	3	Relacional con énfasis ideas	Función social
Argentina BIAGINI, H. E., 1983	La enseñanza del español a los indígenas mexicanos, México, El Colegio de México.	Corta	3	Relacional con énfasis ideas	Conflictos y consensos
México BRAVO AHUJA, G., 1977	"Cuban Education and the revolutionary ideology", en Harvard Educational Review, Cambridge, Mass., No. 41.	Larga	1 a 6	Temática	Proceso Pedagógico (métodos de enseñanza)
Cuba BOWLES, S., 1971	La educación argentina 1955-1980, Buenos Aires, CEAL.	Media	6	Relacional con énfasis político-social	Función social del sistema educativo y la escuela primaria Acceso y Permanencia.
Argentina BRASLAVSKY, C., 1982	"Etapas históricas en el desarrollo de la escuela primaria obligatoria en América Latina", en Ibarrola, M. A. de (comp.), Educación y clases populares en América Latina, México, DIE, (Sint. doctoral RDA).	Larga	1 a 6	Relacional con énfasis político-económico	Función social del sistema educativo y de la escuela primaria. Conflictos y consensos
Subregional (hispanoamérica) BRASLAVSKY, C., 1985.	"La escuela pública", Buenos Aires, mimeo.	Larga	1 a 6	Relacional	Acceso y permanencia. Función social del sistema educativo
Argentina BRASLAVSKY, C. y KRAWZYCK, N., 1987	"Urban education and social change in the mexican revolution, 1931-1940", en Journal of Latin American Studies, London, No. 5.	Corta	5	Relacional con énfasis social	Acceso y permanencia. Función social y proceso pedagógico
México BRITTON, J. H., 1973	"Deutsche Schule Santo Amaro-Colegio Humboldt, 1916-1976", en Stades-Jahrbuch, San Pablo, 23/94.	Media	4 a 6	Acontecimental	Vida cotidiana
México CAMPOS DE GARCÍA, M., 1973	"Escuela y cambio en una comunidad de Acolhuacán Septentrional", en Historia Mexicana, Vol. XXII, No. 88, México, El Colegio de México.	Media	5	Relacional	Función social de la escuela
Regional (nfasis Perú) CARNOY, M., 1977	La educación como imperialismo cultural, México, Siglo XXI. (original en inglés).	Larga	5 y 6	Relacional con énfasis socioeconómico y político	Función social de la escolaridad



Cuba CARNOY, M., 1980	Cuba, cambio económico y reforma educativa (1955-1978), México, Ed. Nueva Imagen (producción en EUA).	Media	6	Relacional con énfasis político económico	Función social de la escolaridad
Uruguay CASTELLANOS, A. R., 1983	"Proceso histórico de la neutralidad y el laicismo escolar en nuestro país", en Estudios de Ciencias y Letras, No. 7, Montevideo.-	Larga	3 a 6	Acontecimental	Conflictos y consensos
Chile CASTRO, P., 1977	La educación en Chile de Frei a Pinochet, Salamanca, Ed. Sigüeme.	Corta	6	Relacional	Conflictos y consensos
Venezuela CONGRESO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, 1971	Evolución del desarrollo alcanzado en la educación primaria venezolana, Caracas, Ministerio de Educación.	Larga	3 a 6	Acontecimental	Acceso y permanencia. Función social. Conflictos y consensos.
Argentina CUCUZZA, H. R., 1985	"El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma", en Hillera, F. y otros, El sistema educativo argentino, Ed. Cartago.	Larga	1 a 3	Relacional	Conflictos y consensos
Argentina CUCUZZA, H. R., 1986	De Congreso a Congreso, Buenos Aires, Ed. Besana.	Corta	3	Relacional	Conflictos y consenso. Función social. Acceso y permanencia (condiciones para...)
México CURIEL MÉNDEZ, M.E., 1981	"La educación normal", en Solana, F. y otros, op.cit	Larga	3 a 6	Temática	Proceso pedagógico: docentes
Brasil CHAIÁ PEREIRA, J., 1973	"Considerações gerais sobre a década da independência e a educação a través de sua legislação específica", en Revista de Historia, Vol. 46, No. 94.	Media	1	Acontecimental	Acceso y permanencia: condiciones legales, creaciones institucionales y afines
Colombia DEUTSCHE SCHULE, 1972	60 (sesenta) años Deutsche Schule, Colegio Alemán. 1912-1972, Barranquilla, Colombia.	Media	4 a 5	Acontecimental	Vida cotidiana
Brasil DEUTSCHE, 1971	Deutsche Schule zu Vila Mariana 1901-1971, Colegio e Escola Técnica Benjamin Constant, Vila Mariana.	Media	4 a 6	Acontecimental	Vida cotidiana
México, ciudad de DÍAZ, Z. H., 1979	"La escuela nacional primaria en la ciudad de México 1876-1910", en Historia Mexicana, Vol. XXIX, No. 1.	Media	3 y 4	Relacional	Acceso y permanencia
Argentina ENTELE, A., 1985	"La imagen de los procesos sociales en los libros de lectura 1930-1982", Buenos Aires, FLACSO, (tesis de maestría, mimeo).	Media	5 y 6	Relacional	Proceso pedagógico
Brasil ETAVE, R. y ELIAS, R., 1974	"Uma contribuição a historia da educação brasileira", en Cadernos do Centro de Estudos e Ação Social, No. 33, Salvador.	Larga	2 a 6	Acontecimental	Acceso y permanencia
Venezuela FERMIN, M., 1973	Momentos históricos en la educación venezolana Caracas, Imprenta del Congreso.	Larga (discontinua)	2 a 5	Temática: ed. y sectores populares	Función social de la educación
Venezuela FERNÁNDEZ HERES, R., 1985	"Las proposiciones sobre reforma de la educación del Dr. Rafael Villavicencio", en Boletín de la Academia Nacional de Historia, T. 68, No. 271, Caracas.	Corta	3	Acontecimental	Función social de la educación (ideas)
Cuba FISCHER, H. J., 1979	"Die kubanische bildungsreform. Modell fuer die Dritte Welt", en Lateinamerika Nachrichten, Año 7, No. 1, St. Gallen.	Media	6	Relacional con énfasis socio-económico	Acceso y permanencia. Función social de la educación
Cuba FITCHEN, E. D., 1974	"Primary education in colonial Cuba: Spanish tool for retaining. La isla siempre leal", en Caribbean Studies, Vol. 14, No. 1, Rio Piedras.	Media	1	Relacional con énfasis político	Función social de la educación
Argentina FRIGERIO, G., 1980	"Ecole et société en Argentine. 1943-1973", Paris, Sorbonne, mimeo, tesis de doctorado.	Media	6	Relacional	Acceso y permanencia. Proceso pedagógico: contenidos
Argentina GABARDINI, M. A., 1982	"La educación popular argentina y la ley 1420", Buenos Aires, mimeo, trabajo premiado por las Coop. Sancor. concurso ocasión del Centenario de la Ley.	Media	3	Relacional	Acceso y permanencia. Función social de la educación primaria
México GALVAN DE T., 1981	Los maestros de ayer. Un estudio histórico sobre el magisterio: 1887-1940, No. 44, México. Cuadernos de la Casa Chata.	Media	3 a 5	Temática	Proceso pedagógico: docentes
Argentina Bahía Blanca GARCÍA MAESE DE MAGALLÁN, M. A., 1979	Cincuenta años de educación argentina y su proyección en Bahía Blanca. 1880-1930, Bahía Blanca, Comisión de Reafirmación Histórica.	Media	3 y 4	Acontecimental con énfasis legal y fundacional	Acceso y permanencia
Regional GÓMEZ CANEDO, L., 1982	La educación de los marginados durante la época colonial. Escuelas y colegios para indios y mestizos en la Nueva España, México, Ed. Porrúa.	Larga	1	Intención temática y resolución acontecimental	Acceso y permanencia

Guatemala GONZÁLEZ ORELLANA, C., 1970	Historia de la educación en Guatemala, Guatemala, Ed. José de Pineda Ibarra.	Larga	1 a 5	Relacional	Acceso y permanencia
México GUZMAN, J. T., 1979	Alternativas para la educación en México, México, Ed. Guernika,	Media	6	Relacional	Acceso y permanencia. Vida cotidiana
Brasil HEIMER F. W., 1975	"Education and politics in Brazil", en Comparative Education Review, Vol. 19, No. 1, Los Angeles, California	Larga	1 a 6	Relacional con énfasis político	Función social
Argentina HOFFMANN, W., 1972	Geschichte der Goethe-Schule, Buenos Aires, Asociación Escolar Goethe.	Media	4 a 6	Acontecimental	Vida cotidiana
México IBARROLA, M. de, 1985	"Contradicciones de la escolaridad en México, 1950-1980", en Ibarrola, M. de y E. Rockwell, Op. cit.	Media	6	Ensayística	Función social
Chile JOBET, J. C., 1970	Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos, Santiago de Chile, Ed. Andrés Bello.	Larga (discontinua)	2 a 5	Acontecimental con énfasis ideas	Acceso y permanencia. Función social
Brasil JOHNSON, P. B., 1976	"Rui Barbosa e a reforma do ensino de 1882: recordações e repercussão. Parte 1: 1882-1930", en Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, No. 312, Rio de Janeiro.	Corta	3	Acontecimental con énfasis ideas	Función social
México KAY VAUGHAN, M., 1982	Estado, clases sociales y educación en México, México, FCE.	Media	2 a 4	Intención temática, resolución relacional	Función social
México KOBAYASHI, J. M., 1974	La educación como conquista (empresa franciscana en México), El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.	Media	1	Acontecimental	Vida cotidiana. Proceso pedagógico
Brasil KOCH, H., 1977	"Die ehemalige Deutsche Schule in São Paulo im neuen Gewand", en Der deutsche Lehrer im Ausland, Vol. 24, No. 1. Muenchen.	Corta	6	Acontecimental	Vida cotidiana
Argentina LAFFORGUE, E., 1980	La escuela popular, su evolución y proyección, Buenos Aires, EUDEBA.	—	1 a 6	Heroica/ Acontecimental	Acceso y permanencia
Brasil LANDIM, L.G.P., 1973	"Piauí: encruzilhada da educação", en Educação, Vol. 1. 3., No. 10, Brasília.	Media	4 a 6	Relacional	Acceso y permanencia
Argentina (La Rioja) LANZILLOTTO, C.A., 1971	"El rechazo inicial de la escuela pública en La Rioja", en Nuestra Historia.	Corta	2	Acontecimental	Conflictos y consensos
Venezuela LEMMO, A., 1976	La Educación en Venezuela en 1870, Caracas, Universidad Central de Venezuela.	Corta	3	Acontecimental	Acceso y permanencia (condiciones legales para...)
México LEMOINE, E., 1970	La escuela nacional preparatoria en el periodo de Gabino Barreda, 1867-1878, México, UNAM.	Media	4	Acontecimental/Relacional	Acceso y permanencia
México LIRA GONZÁLEZ, A., 1977	"Las escuelas de primeras letras en la Municipalidad de Guatemala hacia 1924", en Latinoamérica, Anuario, No. 3, México, UNAM.	Corta	2	Acontecimental	Acceso y permanencia
Argentina (Santa Fe) MACCHI, M.E., 1974	Normalismo argentino, Santa Fe, Argentina, Librería y Editorial Castelli.	Media	3 y 4	Acontecimental	Vida cotidiana. Proceso pedagógico
Regional MÁRQUEZ, A. D. y E. SOBRINO, 1981	"La evolución de las concepciones y realizaciones pedagógicas en América Latina", en Mialaret, G. y J. Vial, Histoire mondiale de l'éducation, Paris, PUF, 1981.	Media	3 a 6	Relacional	Acceso y permanencia. Función social (en ambos casos ideas en relación con)
Colombia MARTÍNEZ BOOM, A., 1984	"El maestro y la instrucción en el Nuevo Reino de Granada", en Martínez Boom A. y otros, Dos estudios sobre la educación en la colonia.	Larga	1	Temática	Proceso pedagógico: docentes y contenidos
México MARTÍNEZ JIMÉNEZ, A., 1973	"La educación elemental en el porfiriano", en Historia Mexicana, Vol. 22, No. 4, México.	Media	3	Acontecimental	Acceso y permanencia
Argentina MARTÍNEZ PAZ, F., 1978	El sistema educativo nacional, Tucumán, Fundación Banco Comercial del Norte.	Larga	1 a 5	Acontecimental	Acceso y permanencia. Condiciones legales, creación. etc.
Chile McGINN, N. y E. SCHIEFELBEIN, 1975	"La prensa y la reforma educativa en Chile, en 1965-1970", en Revista del Centro de Estudios Educativos, México.	Corta	6	Acontecimental	Conflictos y consensos



Argentina MIGNONE, E. F., 1978	"Relación entre el sistema político y el sistema educativo en la Argentina", Buenos Aires, FLACSO, mimeo.	Media	3 a 5	Relacional	Conflictos y consensos
Argentina MIRANDA, R. y O. LAZZETA, 1982	Proyectos políticos y escuela. 1890-1920, Rosario, Ed. Matética.	Media	3 y 4	Acontecimental/Relacional	Acceso y permanencia
Colombia MOLANO, A. y C. VERA, 1982	Evolución de la política educativa durante el siglo XX. Primera parte 1900-1957, Bogotá, CIUP.	Media	3 y 4	Relacional	Conflictos y consensos
México MONROY HUITRÓN, G., 1975	Política educativa de la Revolución (1910-1940), México, Setseptentas.	Media	4	Relacional	Función social
Chile MONTT, L., 1975	"Die Bildungspolitik der Unidad Popular in Chile", en Demokratische Erziehung, Vol. 1, No. 2, Koeln.	Corta	6	Acontecimental	Acceso y permanencia. Función social
México MORA FORERO, J., 1979	"Los maestros y la práctica de la educación socialista", en Historia Mexicana, Vol. XXIX, No. 1.	Media	5	Relacional	Conflictos y consensos. Práctica pedagógica
Venezuela MUDARRA, A. M., 1972	Historia de la legislación escolar, Caracas, Monte Avila.	Media	3 a 5	Acontecimental, por momentos moralizadora	Acceso y permanencia
México MURIEL, J., 1974	"Notes for the history of woman's education in colonial times", en Estudios de Historia, No. 5, Novohispana.	Larga	1	Temática	Proceso pedagógico: alumnos
Argentina NASCIMENTO, R., 1985	"El sistema educativo argentino: breve Historia desde 1930", en Hillert, F. op.cit.	Media	4 a 6	Relacional	Conflictos y consensos
Regional NASSIF, R., 1984	"Las tendencias pedagógicas en América Latina", en Idem y otros, El sistema educativo en América Latina, Buenos Aires, Kapelusz.	Media	6	Relacional	Proceso pedagógico: ideas acerca del
Puerto Rico NEGRÓN DE MONTILLA, A., 1971	Americanization in Puerto Rico and the public school system 1900-1930, Rio Piedras, Ed. Edil.	Media	4	Relacional/Acontecimental	Función social
Argentina NEWLAND, C., 1984	"De Locke a Sarmiento: algunos antecedentes históricos y filosóficos de la Ley 1420", Buenos Aires, mimeo, trabajo premiado por las Coop. Sancor, certamen en ocasión del centenario de la Ley.	Media	2 y 3	Acontecimental	Acceso y permanencia (generación modelo ideológico propiciatorio)
Argentina NEWLAND, C., 1986	"La educación primaria privada en la ciudad de Buenos Aires, 1820-1834", en Libertas, Revista semestral de ESEADE, Año 3, No. 4. Buenos Aires.	Media	2	Acontecimental	Acceso y permanencia. Conflictos y consensos. Proceso pedagógico: contenido
Chile NÚÑEZ, P.I., 1986	Gremios del Magisterio. Setenta años de historia, 1900-1970, Santiago de Chile, PIIE.	Media	4 a 6	Acontecimental	Proceso pedagógico: docentes
Colombia OCHOA NÚÑEZ, L. H., 1977	"La mujer en el sistema educativo", en La mujer y el desarrollo en Colombia, Bogotá. Asociación Colombiana para el Estudio de la Población.	Larga	1 a 6	Temática	Proceso pedagógico: docentes y alumnos
Regional OLTRA, E., 1986	Paideia Precolombina. Ideales pedagógicos de aztecas, mayas e incas, Buenos Aires, Ed. Castañeda.	Corta	1	Acontecimental	Proceso pedagógico (ideas acerca de)
Brasil PAIVA, J. M. de, 1982	Colonização e Catequese, 1549-1600, São Paulo, Brasil, Editora Autores Associados.	Media	1	Relacional/Temática	Vida cotidiana
Colombia PARRA, S. R., 1986	Los maestros colombianos, Bogotá, Plaza y Janés Editores.	Media	4 a 6	Temática	Proceso pedagógico
Cuba PAULSTON, R. G., 1971	"Cambios en la educación cubana", en Aportes, No. 21, París.	Corta	6	Acontecimental	Varios
México PLOTKIN, M.B., 1986	"Algunos aspectos de la política educativa federal en México durante las presidencias de Álvaro Obregón y Plutarco Elias Calles", EUA, Universidad de Cambridge (mecanografiado, monografía).	Media	5	Relacional	Función social. Conflictos y consensos.

Argentina (Chaco) POMPERT de VALENZUELA, 1982	"La educación primaria en el Chaco (1872-1920)", en Folia Histórica del Nordeste, Resistencia, Corrientes, Universidad Nacional del Nordeste, Facultad de Humanidades, Instituto de Historia.	Media	3 y 4	Acontecimental	Proceso pedagógico
Regional PRIETO FIGUEROA, L. B., 1977	El Estado y la Educación en América Latina, Caracas, Monte Avila Editores,	Larga	2 a 6	Ensayística	Acceso y permanencia
Cuba POLLMANN, D., 1976	"Die kubanische Erziehungsrevolution", en Demokratische Erziehung, No. 2, Colonia.	Corta	6	Relacional	Acceso y permanencia: condiciones legales. Proceso pedagógico: docentes
Regional PUIGGROS, A., 1982	Imperialismo y educación en América Latina, México, Ed. Nueva Imagen.	Larga	3 a 6	Relacional	Función social
México (Michoacán) RABY, D., 1973	"Los principios de la educación rural en México. El caso de Michoacán 1915-1924", en Historia Mexicana, Vol. XXII, No. 4.	Corta	4	Temática	Función social
México RABY, D., 1974	Educación y revolución social en México (1921-1940), México.	Media	4 y 5	Relacional	Acceso y permanencia
Regional RAMA, G. W., 1985	"Estructura y movimientos sociales en el desarrollo de la educación popular", en Nassif, R, op.cit.	Media	6	Relacional	Función social
Cuba READ, G.H., 1970	"The Cuban revolutionary offensive in education", en Comparative Education Review, Vol. 14, No. 2, Kent, Ohio.	Corta	6	Relacional	Acceso y permanencia. Conflictos y consensos
Brasil REGIS de MORAIS, R, 1985	Historia e pensamento na educação brasileira, Ed. Papirus.	Media	5 y 6	Acontecimental	Función social
México ROBLES, M., 1979	Educación y sociedad en la historia de México, México, Siglo XXI.	Larga	1	Relacional	Proceso pedagógico: ideas de Alceu A. Lima acerca del
México RUIZ, R. E., 1977	El reto de la pobreza y el analfabetismo. México 1920-1958, México.	Media	4 y 5	Relacional	Acceso y permanencia. Función social. Conflictos y consensos
Argentina (San Juan) SÁNCHEZ, E., 1982	Margarita Ferrá de Bartol. Un perfil del maestro sanjuanino de principios del siglo XX, Universidad Nacional de San Juan.	Media	4	Acontecimental	Acceso y permanencia
Brasil SCHRADER A., 1973	Bildungspolitik in Brasilien 1961 und 1971. Vom "Liberalismus zur Entwicklungsbuerokratie", Bielefeld (Arbeitsunterlage zur lateinamerika Forschung, No. 48).	Media	6	Relacional con énfasis político	Proceso pedagógico: el docente
Chile SCHIEFELBEIN, E., 1976	"Reforma de la educación chilena en 1964-1970", en Educación Hoy, Vol. 6, No. 33/34, Bogotá.	Corta	6	Relacional	Función social
Brasil SILVA, M. B. N. de, 1977	"Educação feminina e educação masculina no Brasil colonial", en Revista de História, Vol. 55, No. 109, São Paulo.	Larga	1	Relacional	Acceso y permanencia
Colombia SILVA, R., 1984	"Economía y educación en la sociedad colonial", en Saber cultural y sociedad en el Nuevo Reino de Granada, Siglos XVII-XVIII.	Larga	1	Relacional	Acceso y permanencia
Paraguay SPERATI, J., 1979	Historia de la educación pública en el Paraguay. 1812-1932, San Lorenzo, Asunción.	Larga	2 a 4	Acontecimental	Función social. Acceso y permanencia: condicionantes legales, creaciones institucionales, etc.
México SOLANA, F., R. Cardiel y R. Bolano Martinez, 1981	Historia de la educación pública en México, México, SEP/ICE.	Larga	1 a 6	Relacional y temática	Función social. Acceso y permanencia: condicionantes legales, creaciones institucionales. Proceso pedagógico: docentes
Regional SOLARI, A., 1973	"Desarrollo y política educacional en América Latina", en Revista de la CEPAL.	Media	6	Relacional	Acceso y permanencia
Uruguay SOLER, R. M., 1984	Uruguay. Análisis crítico de los programas escolares de 1949, 1957 y 1979, Barcelona, Imprenta Juvenil.	Media	5 y 6	Relacional	Vida cotidiana



M xico STAPLES, A., 1981	"Panorama educativo al comienzo de la vida independiente", en Vázquez, J. Z., 1981, op. cit.	Media	2	Relacional	Función social. Acceso y permanencia. Proceso pedagógico. Vida cotidiana
Chile (Temuco) STEINER O. y R. Wuthnow, 1972	Colegio Alemán Temuco, 1887-1972, Temuco, Alianza.	Larga	3 a 6	Acontecimental	Vida cotidiana
M xico TABOADA, E., 1985	"Educación y lucha ideológica en el México posrevolucionario (1920-1940)", en Ibarrola, M. de y E. Rockwell, op.cit.	Media	4 y 5	Relacional	Conflictos y consensos
M xico TALAVERA, A., 1973	Liberalismo y educación, México, Sepsetentas.	Media	2 y 3	Relacional	Acceso y permanencia: condiciones legales e ideas para garantizarlo
M xico TANCK ESTRADA, D., 1977	La educación ilustrada (1786-1836), México, El Colegio de México.	Media	1 y 2	Relacional con énfasis político	Conflictos y consensos. Vida cotidiana. Acceso y permanencia: condiciones institucionales. Proceso pedagógico
M xico TANCK ESTRADA, D., 1981	"Tensión en la torre de marfil. La educación en la segunda mitad del s. XVIII mexicano", en Vázquez, J. Z., 1981, op.cit.	Media	1	Relacional	Conflictos y consensos
Regional TEDESCO, J. C., 1985	"Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina". en Nassif, R. y otros, op. cit.	Media	6	Relacional	Función social. Acceso y permanencia. Proceso pedagógico
Argentina TEDESCO, J. C., 1986	Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945). Buenos Aires, Ed. Solar (Reedición de un libro anterior 1880-1900 y de estudios del autor sobre períodos posteriores).	Media (discontinua)	3 a 5	Relacional	Función social. Acceso y permanencia. Proceso pedagógico: algunos componentes
Argentina (Entre Ríos) UROQUIZA ALMANDOZ, O. F., 1978	"La primera escuela normal de Entre Ríos", en Ser, Revista de los cursos del Profesorado de la Escuela Nacional Normal Superior Mariano Moreno de C. del Uruguay, Año 16, No. 2020.	Media	3 a 5	Acontecimental	Proceso pedagógico
Regional UNESCO, 1976	Evolución reciente de la educación en América Latina, México, Sepsetentas.	Media	6	Relacional	Acceso y permanencia. Función social. Proceso pedagógico: componentes
Regional UNESCO/CEPAL/ PNUD, 1987	Educación y sociedad en América Latina, Buenos Aires, Ed. Kapelusz.	Media	6	Relacional	Acceso y permanencia. Función social
Regional UZCATEGHI, E., 1973	Historia de la educación en Hispanoamérica, Quito.	Larga	1 a 5	Acontecimental/relacional	Acceso y permanencia
Perú VALCAREL, C.D., 1975	Breve historia de la Educación Peruana, Lima, Ed. Educación.	Larga	1 a 5	Relacional	Acceso y permanencia
M xico VÁZQUEZ de KNAUT, J., 1970	Nacionalismo y Educación en México, México, El Colegio de México.	Larga	2 a 6	Temática	Función social
M xico VAZQUEZ, J. Z., 1981	"El pensamiento renacentista español y los orígenes de la educación novohispana", en Vázquez, J. Z., 1981, op.cit.	Media	1	Relacional	Función social
M xico (Veracruz) VELASCO TORO, J., 1981	La educación primaria en Veracruz: 1810-1910, Universidad Pedagógica.	Larga	2 a 4	Relacional	Función social. Acceso y permanencia. Proceso pedagógico: algunos componentes
Argentina VEDOYA, J. C., 1973	Cómo fue la enseñanza popular en la Argentina, Buenos Aires, Ed. Plus Ultra.	Media	3 a 4	Acontecimental	Acceso y permanencia (énfasis temas presupuestales)
M xico VILLASEÑOR, G., 1978	Estado e Iglesia: el caso de la educación, México, Edicol.	Larga	2 a 6	Relacional	Función social. Conflictos y consensos

Argentina WAINERMAN, C. y R. Berck de Raijman	La división sexual del trabajo en los libros de lectura de la escuela primaria argentina: un caso de inmutabilidad secular, Buenos Aires, CENEP (Cuaderno No. 32).	Media	3 a 6	Acontecimental	Proceso pedagógico: libros de texto
Regional WEINBERG, G., 1984	Modelos educativos en la Historia de América Latina, Buenos Aires, Ed. Kapelusz	Larga	1 a 4	Relacional	Acceso y permanencia. Conflictos y consensos. Función social
México WEISS, E., 1980	La ideología de la escuela primaria (los libros de texto del Estado Mexicano de Cárdenas a Echeverría), México, Ed. Nueva Imagen, síntesis de tesis realizada en la RFA.	Media	4 a 6	Relacional	Función social. Proceso pedagógico: libros de texto
Argentina WERNER, H. (Ed.), 1973	Die deutsch-argentinischen Schulen. Beiträge zum Verständnis ihrer Geschichte und ihrer Gegenwart, Colonia, RFA, Ed. Kopp.	Larga	3 a 6	Acontecimental	Vida cotidiana
Argentina WINAR, D., 1974	"Aspectos sociales del desarrollo educativo argentino, 1900-1970", en Revista del Centro de Estudios educativos, Vol. IV, No. 4, México.	Larga	3 a 6	Relacional	Acceso y permanencia
Chile WOOL, A. L., 1975	"For god or country history text books and the secularization of chilean society, 1840-1890", en Journal of Latin American Studies, Vol. 7, No. 1, Gran Bretaña.	Media	3	Temática	Proceso pedagógico: libros de texto
Chile YAEGER, G. M., 1983	"Women's roles in nineteenth-century Chile: public education records, 1843-1883", en Latin American Research Review, Vol. 18, No. 3, EUA.	Media	3	Temática	Acceso y permanencia
Argentina ZANOTTI, L. J., 1984	Etapas históricas de la política educativa, Buenos Aires, EUDEBA.	Larga	1 a 6	Ensayística	Función social. Proceso pedagógico
Argentina ZURETTI, J. C., 1984	La enseñanza y el cabildo de Buenos Aires, Buenos Aires, FECIC	Larga	1 y 2	Acontecimental	Acceso y permanencia: fundaciones y otros datos



ANEXO II

Fuentes publicadas para el estudio de la historia de la educación primaria en América Latina (selección)

ALARCÓN, C. J., *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*, México, Ed. El Caballito-SEP, 1986.

BAZANT, M., *Debate pedagógico durante el Porfiriato*, México, Ed. El Caballito-SEP, 1985.

CONSEJO NACIONAL TÉCNICO DE LA EDUCACIÓN, “Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos” (síntesis documental), México, 1984.

ENCINAS FRANCO, J., *Un ensayo de la escuela nueva en el Perú* (Facsimil del original de 1932), Lima, CIDE, 1986.

ESCALANTE, P., *Educación e ideología en el México Antiguo*, México, Ed. El Caballito-SEP, 1985.

FERNÁNDEZ HERES, R., *La instrucción de la generalidad. Historia de la educación en Venezuela, 1930-1980*, Caracas, Ediciones del Ministerio de Educación, 1981.

FERROL, M. S., *Mi vida (historia de la vida de una maestra rural colombiana)*, Bogotá, Ed. América Latina, 1978.

GÓMEZ, M. y A. Puiggrós, *La educación popular en América Latina*, México, Ed. El Caballito-SEP, 1986.

GONZALBO, P., *El humanismo y la educación en la Nueva España*, México, Ed. El Caballito-SEP, 1985.

GUEVARA NIEBLA, G., *La educación socialista en México (1934-1945)*, México, Ed. El Caballito-SEP, 1985.

HERNÁNDEZ de Alba, G., *Documentos para la historia de la educación en Colombia*, Bogotá, Ed. Kelly, 1980.

INSTITUTO NACIONAL DE COOPERACIÓN EDUCATIVA (INCE), *Testimonios sobre la formación para el trabajo (1939-1970)*, Caracas, 1972.

LEAL, I., *Documentos para la historia de la educación en Venezuela. Época colonial. Estudio preliminar*, Caracas, 1968.

LÓPEZ, G. y S. Velasco, *Aportaciones indias a la educación*, México, Ed. El Caballito-SEP, 1985.



- LÓPEZ AUSTIN, A., *La educación de los antiguos nahuas*, tomos I y II, México, Ed. El Caballito-SEP, 1985.
- LÓPEZ PORTILLO, F. (comp.), *La educación en la historia de Venezuela*, México, Ed. El Caballito-SEP, 1985.
- LOYO, E., *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*, México, 1985.
- MARIÁTEGUI, J. C., *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, Lima, 1928.
- PUIG CASAURANC, J. M., *La educación pública en México a través de los mensajes presidenciales desde la consumación de la independencia hasta nuestros días*, México, 1926.
- RAMÍREZ, R., *La escuela rural mexicana* (antología), México, SEP, 1981.
- SARMIENTO, D. F., *Obras*, Santiago de Chile-Buenos Aires, 1855-1903.
- SIERRA, J., *La educación nacional* (artículos, actuaciones y documentos), México, UNAM, 1948.
- TANCK de Estrada, D., *La historia y la educación en la Nueva España*, México, Ed. El Caballito-SEP, 1985.
- TEIXEIRA, A., *Educação e o mundo moderno*, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1977.
- _____, *Educação nao é privilégio*, São Paulo, Ed. Nacional, 1977.
- VASCONCELOS, J., *Textos sobre educación*, México, SEP, 1981.
- VARELA, J.P., *Obras pedagógicas*, Montevideo, Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, 1964-1965.
- VARELA BARRAZA, H., *Cultura y resistencia cultural: una lectura política*.
- VÁZQUEZ MANTECÓN, V. (comp.), *Polémica educativa en Perú. Siglo XX*, México, Ed. El Caballito-SEP, 1985.
- WEIMBERG, G., *Debate parlamentario sobre la ley 1420 (1883-1884)*, Buenos Aires, Raigal, 1956.



ANEXO III

Bibliografía general

- BAGU, G., *Tiempo, realidad social y conocimiento*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1975.
- BLOCH, M., *Introducción a la historia*, Buenos Aires, FCE, 1982.
- BOURDE, G. y H. Martin, *Les écoles historiques*, Francia, Ed. Du Senil, 1981.
- BRAUDEL, F., *La historia y las ciencias sociales*, Barcelona, Ed. Alianza, 1981.
- CARDOSO, C. F. S. y H. Pérez Brignoli, *Los métodos de la historia*, Barcelona, Crítica/Grijalbo, 1984.
- CARR, E. H., *¿Qué es la historia?*, Barcelona, Seix Barral, 1961.
- CHESNEAUX, J., *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y los historiadores*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1984.
- FEVRE, L., *Constantes para la historia*, Barcelona, Ariel, 1971.
- FONTANA, J., *Historia: análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona, Grijalbo, 1982.
- FORNACA, R., *La investigación histórico-pedagógica*, Barcelona, Aikas-tan, 1978.
- GARCÍA GUADILLA, C., “Production et transfer technique dans la recherche éducative. Le cas de l’Amérique Latine”, en *Thiers Monde*, Vol. XXV, No. 97, París, 1984.
- FHALPERIN DONGHI, T., “Un cuarto de siglo de historiografía argentina (1960-1985)”, en *Desarrollo Económico*, Vol. 25, No. 100, enero-marzo, 1986.
- HOBBSAWM, E. J., “De la historia social a la historia de la sociedad”, en *Tendencias actuales de la historia social y demográfica*, México, Sepsetentas, 1974.
- KULA, W., *Reflexiones sobre la historia*, México, Ediciones de Cultura Popular, 1984.
- LEGOFF, J. y Nona (comps.), *Hacer la historia*, Madrid, Laia, 1974.
- LEÓN, A., *La historia de la educación en la actualidad*, París, UNESCO, 1985.
- MAUSE, L. de, *Historia de la infancia*, Madrid, Alianza Universidad, 1982.



- PLA, A. J., *La historia y su método*, Barcelona, Fontanarc, 1982.
- PYCIOR, J. L., *The history of education in Latin America: an overview*, Año 2, Vol. III, 1982.
- RAMA, C. M., *La historia y la novela*, Buenos Aires, Ed. Nova, 1970.
- _____, *Nacionalismo e historiografía en América Latina*, Madrid, Tecnos, 1981.
- ROMERO, J. L., *La cultura occidental*, Buenos Aires, Legasa, 1984.
- SAVIANI, D., “Função do ensino de filosofia da educação e de historia da educação”, en *Educação: da senso comun a consciencia filosofica*, São Paulo, Cortes Ed. Autores Associados, 1982.
- SILVA, R., “La historia, el documento y la enseñanza”, en *Saber cultural y sociedad en el Nuevo Reino de Granada*, Bogotá, CIUP, 1984.
- VEYNE, P., *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*, Madrid, Alianza Universidad, 1984.
- VOVELLE, M., *Ideologías y mentalidades*, Barcelona, Ed. Ariel, 1985.



CAPÍTULO 3

EDUCACIÓN INICIAL Y PREESCOLAR EN AMÉRICA LATINA

Rosario Correa

Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación
Santiago, Chile



INTRODUCCIÓN

En los últimos años, parte importante del debate suscitado en torno a la educación parvularia, preescolar o educación inicial,¹ ha estado relacionado con la influencia que el paso por este nivel pueda tener en el resultado obtenido por los niños en la educación primaria. Ha sido interés de investigadores y planificadores avanzar en el conocimiento de experiencias que aporten información sobre cómo lograr que la educación primaria aumente su cobertura, su calidad de atención y, especialmente, la permanencia de los educandos en ella (Filp y Schiefelbein, 1984). Se agrega, también como problema, el alto nivel de abandono prematuro, situación agravada dentro del grupo de niños de sectores populares (Filp *et al.*, 1983). Un estudio realizado en Chile mostró que sólo el 10% de los niños provenientes de hogares donde los padres son analfabetos terminan la educación básica o primaria (Schiefelbein y Farrel, 1978). A pesar de que se ha buscado diferentes soluciones al problema (Bralic *et al.*, 1978), la relación con la educación preescolar ha continuado en el debate.

En este marco, el objetivo del presente trabajo es recopilar algunos antecedentes que desde la perspectiva de la educación preescolar o educación inicial, aporten nuevos elementos a esa discusión.

Del conjunto de preguntas que surgen, quizá la primera esté orientada a conocer cuál ha sido la intencionalidad de los programas de atención a la infancia temprana que se han desarrollado en los últimos años en Latinoamérica, y en qué medida éstos han sido evaluados en función de su intencionalidad y no desde perspectivas ajenas.

De igual forma interesa comentar los resultados o experiencias logrados por algunos de los programas en los años recientes, aun cuando no sean producto de estudios experimentales o cuasi-experimentales, considerando así también cómo se ve un programa en su interior. Otro aspecto importante de analizar, y muy relacionado con lo anterior, es cómo pueden o qué capacidad tienen las diversas experiencias de educación preescolar o educación inicial, para neutralizar los efectos siempre presentes de la pobreza sobre las características físicas, cognitivas, emocionales y sociales con las que el niño preescolar debe enfrentar su propia etapa y todas las siguientes de su desarrollo. O si no es más bien ésta, la pobreza, la que neutraliza los efectos de “lo preescolar” en los niños.

Para Halpern y Myers (1984), estas características son la suma de muchas influencias, pero reconocen que en los niños del Tercer Mundo están marcadas poderosamente por las consecuencias de la pobreza, expresadas en desnutrición, morbilidad y cuidados parentales focalizados fundamentalmente hacia la supervivencia.²

¹ El término “educación inicial” es un concepto utilizado en los últimos años para designar la atención brindada a los niños menores de 7 años, en una perspectiva amplia e innovadora. Sin embargo, su significado no es unívoco, pues no se refiere a un tipo específico y determinado de servicio. En el momento presente, el concepto responde más bien a una corriente de pensamiento que aspira a replantear la orientación convencional de la educación parvularia. Es un intento de superar el enfoque único de “preparación para la escuela” y descubrir el sentido propio que tiene, en función de las necesidades del desarrollo, la atención de los menores de 7 años. (OMEP, *Diagnóstico Guatemala 1982*, y CINTERPLAN, *Informe Reunión Especialistas en Educación Inicial*, Buenos Aires, 1984).

² Para 1980, en América Latina se estimó unos 355 millones de niños en situación de pobreza, de los cuales 14.8 corresponden al sector urbano (estimaciones del Proyecto Interinstitucional de Pobreza Crítica en América Latina, 1979). En 1970, en esta Región el total de desnutridos menores de 5 años se estimó en 28 millones, de los cuales alrededor de 19.5 corresponden al grado 1. Para el mismo año, se estimó que murieron por desnutrición 507 mil niños menores de 5 años (Informe Terra, UNICEF, 1979).



La preocupación siguiente en la cadena se orienta a discutir qué relaciones se han encontrado, en los estudios realizados, entre la experiencia de educación preescolar o educación inicial y los resultados —éxito o fracaso— obtenidos en la educación primaria.

Como tema final, interesa vislumbrar caminos o salidas y definir características que deben tener los programas que se pongan en práctica, de modo que puedan significar, de alguna forma, respuestas reales a la necesidad de mejorar la calidad de vida de los niños latinoamericanos.

I. ATENCIÓN A LA NIÑEZ TEMPRANA Y SUS INTENCIONALIDADES

La educación preescolar, entendida en un sentido amplio como “el proceso a través del cual el ser humano, desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación general básica o primaria, desarrolla sus potencialidades para actuar dinámicamente con su entorno” (CREAS, 1986), ha cumplido en el curso de su trayectoria en América Latina diversos objetivos, roles y funciones (Filp *et al.*, 1984).³ Dentro de éstos, la preparación para la escuela —como Halpern y Myers (1984) plantean— es sólo uno de los propósitos para los cuales sirven los programas de intervención temprana, ya que proveer a los niños de atención en salud, cuidados en el caso de padres que trabajan, rehabilitación de trastornos del desarrollo, incorporación de normas y valores en general, favorecer condiciones de calidad de vida, son otros importantes objetivos para los programas dirigidos a niños pequeños. Estos autores agregan que, sin embargo, “es la promesa de posibilitar la transición de un mundo social a otro” lo que tiene mayor fuerza como argumento para implementar programas de intervención para la infancia temprana.

La pregunta que surge entonces es si lo importante en esta promesa de transición es la preparación para lograr un buen rendimiento en una escuela primaria como la de hoy, dadas sus condiciones de lejanía respecto de las necesidades y características del niño popular (Filp *et al.*, 1984; Pozner, 1982; Schiefelbein y Simmons, 1980, y Feijo, 1983), o si “el desarrollo de potencialidades para actuar dinámicamente con su entorno” no tiene un sentido en sí mismo, además de estar haciendo un aporte significativo para que los niños lleguen en mejores condiciones a enfrentar las etapas siguientes de su desarrollo y, por lo tanto, también las exigencias de una escuela primaria, pero que facilite primordialmente el cumplimiento de las tareas de desarrollo propias de su edad, en un medio muchas veces adverso.

Ferrari (1982), Kramer (1981) y Poppovic (1982), sugieren que para el contexto brasileño la preescolar se justifica independientemente de los efectos que pueda tener sobre la educación primaria. Las razones en favor de la ampliación de la atención preescolar deben ser buscadas, dicen, inicialmente en:

³ La revisión de 20 programas considerados tanto en el informe preescolar de “Situación de la Infancia en América Latina y el Caribe”, UNICEF, 1979, como en informes descriptivos de programas latinoamericanos, demuestran que sólo cuatro de ellos plantean como objetivo explícito la preparación para la escuela primaria.



[...] las necesidades propias de los niños y en las formas como éstas pueden ser satisfechas por el ambiente. Sobre todo porque una preescuela que tenga como objetivo prevenir el fracaso escolar del niño pobre, traslada injustamente sobre ella la responsabilidad de una incompetencia que no está necesariamente en ella sino en el sistema educacional y en la desigualdad social (En Jobim, “Preescuela: Em busca de suas funções”, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 1984). (Véase también Pollit, 1981).

Poppovic (1984) agrega que:

[...] para los pobres, la preescuela, si bien no es una condición mítica de igualdad de oportunidades, permite en cambio preparar la adquisición de “conocimientos fundamentales”. En fin de cuentas, introducir al niño en las significaciones universales de las formas de pensamiento utilizadas por el común de las personas, no es educación compensatoria, simplemente es educación, de acuerdo a Bernstein.

En la misma línea, Kramer y Filho (1982) plantean que una escuela para sectores pobres debe tener como función desarrollar en los niños un instrumental que les facilite el acceso a conocimientos y habilidades para poder actuar de manera crítica y transformadora en una sociedad desigual y competitiva. Esto en la práctica significa contextualizar el proceso educativo, partiendo de la realidad de vida del niño, valorizando los conocimientos que él posee para favorecer la adquisición de nuevos conocimientos en forma viva y activa, de manera que tenga significado para su vida.

Asimismo, estas autoras afirman que para el niño, la educación preescolar o educación inicial se presenta como un espacio o lugar donde la definición de ser niño logra una dimensión diferente a la que le da la experiencia del hogar. La familia, dicen, “desde siempre se vislumbra como un lugar de trabajo, ya sea doméstico o no, pero con responsabilidades adultas. En la preescuela el compromiso del niño es desarrollarse al ritmo que le es propio, a través de actividades lúdicas organizadas con esa finalidad”. De este modo, en la educación inicial:

[...] importa el desarrollo del lenguaje en tanto amplía su capacidad de comunicación y, por consiguiente, su capacidad de pensamiento. El desarrollo de las habilidades cognitivas le permiten actuar sobre el mundo, reaccionar a él, resolver problemas, descubrir relaciones y sacar conclusiones. Interesa el desarrollo de la afectividad en tanto amplía su capacidad de sentir, querer, valorar y valorarse, apreciar y discriminar en relación a las personas, cosas y situaciones del medio donde se desenvuelve (CREAS, 1986).

Se estaría aludiendo así al concepto de desarrollo piagetiano como secuencia universal en la que cada etapa provee las bases para el nivel siguiente, en donde lo que importa son las funciones logradas. Sin embargo:

[...] al estar el proceso “situado y fechado” en un ámbito donde inciden aspectos culturales, biológicos, socioeconómicos y ecológicos, y en este caso además la situación de pobreza, los estadios, a pesar de su universalidad, ocurren a distintos ritmos de acuerdo a las condiciones en que se den (Pérez *et al.*, 1984).

Para los proyectos comunitarios, además, la educación inicial cumple un rol de medio para reforzar o rescatar identidades culturales, desarrollar autonomía (tanto en los niños como en los adultos) y favorecer la participación de los padres y comunidades en el proceso educativo de los niños y en la gestión de los programas (Pérez *et al.*, 1984; Ponce *et al.*, 1983).



II. ATENCIÓN A LOS NIÑOS MENORES DE SEIS AÑOS Y SUS EFECTOS

Con respecto a los programas de estimulación temprana y de intervención nutricional en niños menores de 3 años en América Latina, Mora (1981) señala que, de la escasa información válida disponible sobre estos programas, se puede concluir que la complementación alimentaria ejerce un moderado efecto sobre el crecimiento físico y el desarrollo psicomotor, mientras que la estimulación tiende a afectar específicamente el desarrollo del lenguaje. Asimismo agrega que parece haber un efecto sinérgico en las dos modalidades de intervención.

Por su parte, Ortiz (1983) afirma que la estimulación temprana favorece la adquisición de repertorios (lenguaje, desarrollo social, atención, discriminación), y que la estimulación psicosocial a través de la madre o cuidadora del niño propicia cambios positivos en la interacción del niño con ésta, en términos de calidad y cantidad de interacción.

Pollitt (1981) y Bralic (1983), sin embargo, señalan que la estimulación temprana no es suficiente en sí misma y debe ser continuada con un programa preescolar si se quiere perpetuar las ganancias iniciales. De no ser así, lo obtenido se pierde antes del ingreso a la escuela primaria.

Es interesante destacar las conjeturas que se plantea Bralic (1983) al comentar los resultados de su estudio de seguimiento del Programa de Estimulación Temprana. Ella reconoce que una serie de situaciones, importantes para el programa, quedan sin ser explicadas por el diseño. Se pregunta, por ejemplo, el porqué de la alta cantidad de niños de la muestra que han asistido a jardín infantil (la cobertura nacional chilena no llega a 15% de la población de 0 a 6 años); hasta qué punto los niños que vivieron el Programa de Estimulación Temprana tienen una característica común que los diferencia de sus padres de nivel socioeconómico bajo; cuáles son las expectativas de los padres de estos niños respecto a su rendimiento escolar; cuánto ha influido el programa en las pautas de crianza de los niños.

Todas estas preguntas están orientadas a aspectos relacionados directamente con las intencionalidades y efectos del programa, cuyas respuestas proporcionarían pautas útiles para futuras acciones.

Con respecto a las intervenciones después de los tres años, Mora (1981), comentando resultados del proyecto longitudinal de Cali, señala que, en ese caso, los datos muestran que los efectos de una intervención integral e intensiva en nutrición, salud y educación preescolar fueron directamente proporcionales a su duración, siendo mayores en el grupo tratado durante cuatro años, y menores en el tratado durante uno. (No fue posible, por el diseño del estudio, distinguir entre los efectos de la duración del tratamiento y los de la edad de inicio del mismo). El grupo con mayor duración en el programa (iniciado a los tres años y medio de edad) presentó una recuperación significativa del retardo en el desarrollo cognoscitivo, en comparación con los grupos de menor duración e ingreso más tardío. Por lo tanto, el autor plantea que la efectividad de la intervención es mayor cuanto más temprana es la edad de iniciación y mayor es su duración.

Un hallazgo importante en este caso es que el grupo en tratamiento más intenso y temprano presentaba, al final del séptimo año, niveles de desarrollo cognoscitivo significativamente inferiores a los logrados por el grupo-control de clase alta, diferencia que era mayor a la existente entre los grupos con mayor y menor duración e intensidad de tratamiento. Es decir, importa más el origen social que la intervención.

Otro hallazgo relevante señalado por Mora es que la evaluación efectuada un año después de terminada la intervención (8 años de edad) mostraba que las diferencias persistían.

Siguiendo en la línea de los efectos generales que puede producir la asistencia al preescolar en los niños, Pozner (1983) informa de resultados positivos obtenidos en maduración visomotora (medidos por el test de Bender). Este resultado, comenta la autora, puede estar influido por las actividades motrices y visuales características del nivel preescolar. Agrega que, al parecer, la asistencia al jardín infantil favorece considerablemente la maduración de la percepción visomotora en niños provenientes de medios sociales en donde lápices, libros y colores no forman parte del mundo cotidiano. También observó en su estudio un aumento de la maduración (test de dibujo de figura humana) en niños de nivel socioeconómico bajo.

Pero más interesantes y novedosos son los hallazgos de este trabajo respecto a las diferencias que pueden presentar los jardines infantiles entre unos y otros, en relación con la calidad de la atención otorgada. La autora identifica tres tipos de jardines: del tipo A, centrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje; del tipo C, centrados en la formación de hábitos y la transmisión de conocimientos, y del tipo B, que comparten algunas características con los dos anteriores.

Esta situación, que sin duda no es privativa de Argentina, también es señalada por Filp y Schiefelbein (1984) cuando informan sobre los resultados obtenidos de la comparación realizada entre jardines infantiles de distinto nivel socioeconómico en Chile. En este caso, los autores explican las diferencias mostradas por los maestros, según cada nivel, en relación directa con las expectativas de los padres: en el caso de los niveles bajos, esperan que el jardín infantil prepare a sus hijos para la escuela visualizada como posibilidad de ascenso social; en el sector

medio-medio, en cambio, esperan que el jardín más bien estimule el desarrollo personal del niño. Ésta es una variable que puede jugar un papel importante en el debate general planteado. El problema así definido no consiste sólo en preguntarse qué relación hay entre la asistencia al preescolar y el desempeño en la escuela primaria y en otras esferas de la vida (familiar, relación con los padres, etc.) sino qué relación hay entre *determinada* experiencia preescolar y *determinada* situación posterior, ya que ambas están afectando directamente el desempeño del niño (entre un conjunto de otras variables).

Feijo (1983) identifica, entre otros hallazgos, las diferencias existentes entre los objetivos y el proceso de aprendizaje desarrollados en los jardines infantiles y los de la escuela primaria. Al realizar evaluaciones por área, observó que el jardín infantil sólo favorecía los resultados obtenidos por los niños en lectura.

Por su parte, Filp *et al.* (1983) también identifican efectos positivos para el aprendizaje de la lectoescritura en niños que han asistido al preescolar, pero sólo en los niveles socioeconómicos bajo y medio-bajo. En los sectores medio y alto no observan diferencias significativas.

Sin embargo, Assael *et al.* (1981) en un estudio realizado en Chile, al comparar niños con y sin experiencia preescolar, no obtuvieron diferencias significativas en el plano de las funciones básicas en ningún nivel socioeconómico. No es posible explicar este resultado de acuerdo con los datos disponibles en el estudio, y quizá podría entenderse a la luz de la calidad de los centros preescolares analizados.

En experiencias de estimulación específica de corto plazo y/o programas comunitarios, los efectos han sido similares o más promisorios que los ya mencionados.



Anoalft *et al.* (1978) lograron efectos positivos en el aprendizaje de la lectoescritura por medio de una intervención de estimulación de corto plazo (tres meses) con niños de nivel socioeconómico bajo. El efecto positivo también se observó en coordinación visomotriz y lenguaje, llegando los niños a igualar a los de nivel socioeconómico alto.

Chadwick y Tarky (sin fecha) obtuvieron efectos positivos en el nivel de estructura lógico-matemática, en un programa comunitario de capacitación de madres de niños próximos al ingreso al primer año de escuela primaria.

En Perú, Llanos y Winkler (1982), después de un año de intervención (práctica en el hogar), observan un mejor nivel de desenvolvimiento intelectual global (escala de Mc-Carthy). Con respecto a los efectos por áreas, es la perceptivo-motriz la única que logró avances estadísticamente significativos; las demás (verbal, cuantitativa, memoria y motora) presentan adelantos que no son estadísticamente significativos. Respecto a los padres, el grupo global no tuvo cambios en conocimientos y prácticas de crianza que fueran significativos estadísticamente. En algunos grupos específicos, en cambio, sí se lograron (diferencias grupales en una experiencia comunitaria, donde pueden influir desde los monitores hasta las condiciones sociopolíticas de la zona).

En el programa mexicano Nezahualpilli (Pérez *et al.*, 1984) se evaluaron también habilidades perceptivas y cognoscitivas, aun cuando no estaba en el objetivo del programa estimularlas específicamente. Los resultados mostraron que el 86% de los niños se ubicó en los niveles superiores. En cuanto al proceso de lectoescritura, no se encontraron diferencias significativas entre los niños de Nezahualpilli y los de un jardín oficial.

En el Programa Padres e Hijos (1980, 1983) se observa mayor desarrollo del uso del lenguaje, mejoramiento de la capacidad de expresión y comunicación, así como de la coordinación motriz.

En un estudio evaluativo del currículo desarrollado en el proyecto La Playa (1979), se observa que no hay diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las escalas medidas (ejecución, razonamiento práctico, coordinación óculo-manual, audición, lenguaje, etc.) excepto en la escala personal-social, a favor del grupo de La Playa; sin embargo, en cinco escalas tiene puntajes superiores al currículo del programa.

Pocos son los estudios que informan haber evaluado los efectos de la educación preescolar en el plano social y emocional, aun cuando es un aspecto permanentemente explicitado como prioritario en los programas de educación preescolar.

Filp *et al.* (1983) señalan la necesidad de evaluar cómo afecta a la educación preescolar, además del aspecto cognoscitivo, las otras dimensiones del desarrollo humano, especialmente la conducta social y el desarrollo afectivo. Afirman que la evaluación de esta área es de mayor importancia en sectores de nivel socioeconómico bajo, por la frecuencia con que sus niños están expuestos a sufrir problemas económicos en el hogar y todos aquellos asociados con la pobreza.

La información disponible muestra que la evaluación de esta dimensión es una preocupación mayor en programas comunitarios y/o con participación de las madres. Al respecto, Ortiz (1983) señala que la estimulación proporcionada por la madre o persona cercana al niño promueve cambios positivos en la interacción entre ambos, tanto en términos cuantitativos como cualitativos.

En el Programa Padres e Hijos (Brahm *et al.*, 1980) se informa de un incremento en el juego con los niños, y cariño y reducción de los castigos.

Anoalft *et al.* (1978) hablan de efectos positivos en madurez emocional en los niños que asistieron al jardín infantil comparados con aquellos que no tuvieron la experiencia.

Pérez *et al.* (1984), La Playa (1978), Llanos y Winkler (1982), también encuentran efectos positivos en cuanto a maduración, área personal-social e interacción en los niños participantes en los programas evaluados.

Assael *et al.* (1981) dan cuenta de que no encontraron diferencias significativas en conducta social entre niños con y sin experiencia preescolar. Este resultado, sin embargo, no llama la atención, pues los ítems de la pauta utilizada se refieren a conductas sociales apropiadas para la escuela con preguntas del tipo: “¿distrae a sus compañeros?”, “¿se para de su asiento?”, etcétera.

La educación preescolar y la escuela primaria

Si bien existe cierto consenso, como ya se vio, en que la educación preescolar tiene un sentido mucho más amplio que el de preparación para la escuela, parte importante de los estudios que sobre ella se han realizado han estado dirigidos a establecer relaciones con la educación primaria.

Filp *et al.* (1984) analizaron los efectos de la educación preescolar a fines del primer año básico, encontrando efectos en el nivel de lectura y matemáticas sólo en el sector medio-bajo. En los otros sectores no detectaron diferencias de rendimiento significativas.

Tampoco se encontraron diferencias en las calificaciones escolares de los niños con o sin educación preescolar. Según los autores, este hallazgo, en lugar de interpretarse como un fracaso de la educación preescolar, puede entenderse al considerar que los beneficios de los jardines infantiles se detectan a fines del primer año de educación primaria y son los profesores quienes parecen no reconocer en las calificaciones los avances logrados por los niños (comprobados por evaluaciones independientes).

En relación con la calidad de la educación en el nivel preescolar y primer año de primaria, en todos los estratos socioeconómicos se encontró que en el jardín infantil el clima afectivo era más positivo para el sano desarrollo del niño. Esto, según los autores, sugiere que no fracasa la educación preescolar, sino que la calidad de la primaria no permite mantener los beneficios logrados por ella. Situaciones semejantes fueron descritas para Argentina, Brasil y Colombia.

Filp (1987), en un análisis posterior, señala que la capacidad de aprendizaje en la lectura exhibe una elevada “sensibilidad” en relación con características contextuales e históricas del niño. De este modo, encuentra que ya a comienzos de la vida escolar pueden constatarse marcadas diferencias de rendimiento en escuelas de distintas categorías sociales, y que la experiencia de jardín infantil en niños de escuelas de niveles medio-bajo y bajo rural contribuyó a que dichos niños enfrentaran en mejores condiciones el aprendizaje de la lectoescritura. Por ello, plantea que en el caso de los niños pobres (sectores bajo y medio-bajo), el jardín infantil estaría jugando más bien un papel de “enculturación”, es decir de ofrecer a los niños oportunidades para familiarizarse, antes de su ingreso a la escuela, con el nuevo código cultural, pues hay una notable diferencia entre el modo de vida, las relaciones sociales y las capacidades fomentadas en el hogar y aquéllas inculcadas en la escuela. Para los niños de los estratos medio y medio-alto, habría, en cambio, una continuidad entre el hogar y la escuela.



Pozner (1983) da cuenta de que la asistencia al preescolar influye en la edad de ingreso. Los resultados de la prueba de lectoescritura, sin embargo, estaban más relacionados con el nivel socioeconómico y con su origen urbano o rural que con el hecho de haber asistido o no a un preescolar. La promoción, por otra parte, sí parecía estar influida por el preescolar, pero se detectaron promociones sin alcanzar puntajes mínimos necesarios ni aprendizajes logrados.

Agrega la autora que en los niños de sectores populares la apropiación de ciertos saberes-instrumentos no se dificulta solamente por sus limitaciones, como afirma la escuela, sino por contradicciones entre el origen de los niños y la propuesta pedagógica que está conformada por un universo simbólico propio de determinado sector social, y por lo tanto alejado del otro.

Assael *et al.* (1981) señalan, como uno de los hallazgos importantes de su estudio, haber observado, en el grupo total, que aquellos niños que poseen un patrón de conducta social más coincidente con el esperado por el profesor, obtuvieron mejor rendimiento escolar.

En resumen, los hallazgos señalados a lo largo de esta revisión ayudan a “distribuir” las responsabilidades de los éxitos o fracasos que afectan a los niños en la educación primaria entre los diversos actores e instancias que participan en el proceso. Así, además de la educación preescolar, inciden en la situación las diferencias y discrepancias entre las concepciones de educación preescolar y educación primaria, los estilos de funcionamiento de los profesores, el nivel socioeconómico de los niños y sus consecuencias, su origen geográfico, las condiciones de salud y nutrición, las políticas de promoción escolar, las aspiraciones de los padres hacia los niños, la calidad de los programas preescolares y los escolares, el nivel de escolaridad de los padres y la capacidad que ellos tienen de tomar decisiones sobre el proceso educativo de sus hijos, entre otros.

Pareciera ser que todo lo anterior hace necesario ampliar el enfoque conceptual con que se enfrenta el problema, como también los diseños de evaluación, para poder obtener apreciaciones confiables y válidas, no sólo de la relación entre variables sino, fundamentalmente, de cuáles son las que realmente están en juego.

III. PROBLEMAS METODOLÓGICOS

Realizar una revisión del estado del conocimiento sobre la atención de la infancia temprana en el continente, reviste cierta dificultad.

Del conjunto de programas existentes, sólo parte de ellos han sido evaluados con un diseño metodológico e instrumental que permita realizar comparaciones confiables y eventualmente generalizables. Por otra parte, los informes no siempre contienen todos los datos necesarios para entender y explicar los hallazgos presentados.⁴ No obstante, el material disponible se puede dividir en tres grupos:

1. Investigaciones experimentales o cuasi-experimentales con un diseño estricto (algunos de ellos longitudinales) que consideran gran cantidad de variables y entregan información detallada tanto de su metodología como de sus resultados.

⁴ Para este trabajo se han considerado también publicaciones que, si bien no constituyen informes de investigación, aportan a la discusión.



2. Investigaciones evaluativas con un diseño menos estructurado que consideran aspectos más restringidos de las intervenciones, cuyos resultados tienen especial importancia para los programas específicos y abren posibilidades de nuevos estudios o discusión.
3. Informes de programas (o tesis de grado) que incluyen evaluación de resultados parciales.

Gran número de estos materiales se puede ubicar en los dos últimos grupos, pues muchos de ellos corresponden a trabajos realizados dentro de los programas, orientados y limitados por las exigencias de los mismos.⁵

Latorre y Magendzo (1981), en un estudio evaluativo sobre algunos programas chilenos, informan que aun existiendo evaluaciones, éstas han sido efectuadas en general por sus mismos gestores y entregan mediciones precarias de los efectos.

Las definen como “opiniones más bien subjetivas que mediciones”, y consideran que los intentos de medición se refieren más bien a aspectos cognoscitivos del desarrollo del niño sin considerar efectos en la familia y la comunidad afectadas por el programa.

Pollitt (1981), en un análisis evaluativo de algunos programas latinoamericanos, comenta la dificultad para extraer conclusiones generales, ya que cada programa focaliza su evaluación en parámetros diferentes.

El mismo autor señala que para considerar los resultados obtenidos en algunas evaluaciones, es indispensable tener presente que en las ciencias de la conducta los signos de cambio de las medidas de comportamiento no necesariamente indican que han ocurrido cambios intraorgánicos de larga duración. Así las “ganancias” conductuales desaparecen en evaluaciones posteriores.

Bralic y Lira (1978), por su parte, cuestionan el uso generalizado de tests infantiles que miden el rendimiento en tareas específicas y entregan un índice de éxito expresado como “coeficiente de desarrollo”, a partir del cual se infieren determinadas “capacidades”. Agregan que los tests infantiles tradicionales no investigan los procesos a través de los cuales el niño llega a una respuesta dada, sino solamente el resultado final. Tampoco investigan la capacidad de aprendizaje o adaptación del niño, sino, en gran medida, su aprendizaje y experiencia anterior. Esta situación, comentan, se relaciona con la antigua controversia de que si las diferencias de rendimiento observadas en niños de distintos niveles socioeconómicos o grupos culturales a través de tests infantiles, reflejan realmente diferentes capacidades, o meramente distintas situaciones en que se expresan las mismas capacidades.

⁵

Al respecto, Cariola (“Investigación Educativa en América Latina”, Congreso Internacional de Educación, México, 1978) plantea que: “la investigación educativa en América Latina no posee un espacio social propio, distinto de la acción. No es una casualidad el que surjan en la región diversos intentos por llegar a enfoques de investigación-acción, que pretenden insertar la investigación en el seno mismo de programas educativos vinculados a sectores populares”.

“Dada la inserción de los investigadores en la acción, disminuye notoriamente la comunicación de lo que se estudia y se hace. Se escribe poco, se lee poco, se tiene escaso contacto con los trabajos ajenos. Este hecho impide el enriquecimiento mutuo y la acumulación de experiencias y conocimientos, y favorece el que se siga usando como referencia, casi exclusiva, lo que se publica y hace en los países desarrollados”.



Un déficit generalizado y significativo es el que se aprecia con respecto a las dimensiones socioafectivas del desarrollo del niño. Pareciera ser que por razones fundamentalmente metodológicas (dificultad para contar con instrumentos y desarrollar procedimientos, apropiados), se dejan al margen en los hechos, pero deben ser siempre mencionadas como verdaderos “agujeros negros” de la investigación en educación, especialmente de la preescolar y primaria.

Otro aspecto fundamental, y también ausente en la gran mayoría de los estudios, es la opinión de los participantes en sus distintos niveles. No existe en general información sobre lo que los padres piensan, por ejemplo, de los resultados (positivos o no tan positivos) que sus hijos obtienen en los diferentes niveles educativos.

IV. CONCLUSIONES

A partir de los años setenta se ha desarrollado en América Latina una vasta serie de acciones orientadas a atender a niños menores de 6 años. Los programas presentan variadas formas y alternativas (formales, no formales, de investigación-acción), a pesar de que su cobertura no alcanza aún proporciones significativas (véanse cuadros anexos).

En el marco latinoamericano la atención a la niñez temprana está fuertemente interferida por las condiciones generales de pobreza a que están expuestos sectores importantes de la población, que tienen efectos sobre las condiciones físicas, psíquicas y sociales en las que los niños viven su primera infancia y cada una de las etapas subsiguientes.

A partir de la información disponible, surgen algunas dudas respecto a qué grupos sociales están realmente beneficiando los programas emprendidos, y de qué manera los verdaderos destinatarios (los niños más necesitados) y sus características han sido considerados en las decisiones y, fundamentalmente, en las acciones desarrolladas.

Las experiencias, por su parte, sin duda ratifican la potencialidad que tiene el jardín infantil, la educación preescolar o inicial, de ser un espacio donde pueden darse condiciones que favorezcan el desarrollo de los niños a partir de sus necesidades y características. También hacen evidente, una vez más, la plasticidad que tiene el ser humano en sus primeros años de vida para responder y reaccionar, tanto positiva como negativamente, a los más mínimos cambios que se produzcan en su ambiente.

Desde esta perspectiva importa detenerse en el debate para reconocer y a lo mejor replantear el problema de la intencionalidad última de la atención a la niñez temprana y de cuáles son los objetivos que mejor la operacionalizan. En este marco interesa también revisar las relaciones e interacción entre la educación preescolar y la educación primaria, de modo que las acciones de cada nivel, además de responder a sus propias exigencias (por grupos etáreos), signifiquen un aporte, retroalimentación y continuidad de la otra.

Respecto a los efectos de las intervenciones educativas en los primeros seis años, es importante no olvidar, por ejemplo, que se señala que la estimulación temprana por sí sola no podría mantener, hasta el ingreso a la educación primaria, las ganancias obtenidas en los primeros dos años; sólo lo lograría si va acompañada en el tiempo por acciones de educación preescolar. De otro modo, los esfuerzos realizados no dejarían huellas observables o, por lo menos hasta ahora, medibles.

En cuanto a la atención a los niños mayores de 3 años, los hallazgos seleccionados señalan que, para tener efectos, ésta debe iniciarse tempranamente y ser continua e intensiva, pues de



otro modo sus efectos tenderían a mantenerse únicamente por algunos años, para después diluirse entre las condiciones de pobreza y las experiencias de vida posterior de los niños. En este sentido, la falta de estudios de seguimiento por periodos prolongados (de alto costo para Latinoamérica) no permite hacer más que conjeturas.

Hallazgos importantes para ser considerados por planificadores, investigadores y responsables de la educación del continente son los que dejan en evidencia las diferencias, o más bien discrepancias, entre la educación preescolar y la primaria en cuanto a concepciones pedagógicas y formas educativas que las orientan. También deben ser motivo de preocupación las diferencias señaladas dentro de cada nivel, ya que ellas tienen además una marcada relación con el nivel socioeconómico. Es decir, pareciera que nivel socioeconómico y calidad de la educación alcanzan una relación directa. Mayor seriedad reviste este problema si se considera lo que las investigaciones señalan: los efectos detectados en los programas demuestran que, al parecer, tiene más influencia en el rendimiento de los niños el origen de clase que la experiencia preescolar.

A pesar de todo lo investigado y estudiado, no es posible aún conformar un cuerpo de hallazgos lo suficientemente completo que permita tomar decisiones consistentes. Existen aún dimensiones sin evaluar, aspectos poco estudiados y preguntas sin respuestas.

Por otra parte, es alentadora la cantidad de nuevos programas y experiencias preescolares que surgen como resultado de la toma de conciencia de muchos sectores respecto de sus problemas y posibilidades de realizar acciones transformadoras para enfrentarlos a partir de sus necesidades. Desgraciadamente son los menos evaluados, ya que requieren de diseños muy amplios que puedan abarcar la riqueza de las dimensiones consideradas. Surge la duda sobre si no son estos programas los que debieran, por su origen —desde las propias comunidades, considerando sus características y necesidades—, dar luces para orientar mejor las necesidades futuras.

V. SUGERENCIAS

Desde esta perspectiva, y considerando las recomendaciones de los especialistas, así como también las características más sobresalientes de los programas analizados, se puede adelantar un conjunto de características que podría ayudar a desarrollar programas más cercanos y efectivos para los grandes sectores de la población que ya no pueden esperar.

- Los programas deben ser concebidos e implementados dentro de un marco de intervención amplio. Este marco debe incluir como objetivo último la prevención de la pobreza (Pollitt, 1981).
- La efectividad de las intervenciones se magnifica cuando ellas se dirigen a la familia como un todo y la hacen conscientemente participante y responsable de la atención del niño; aún más: tanto la efectividad como la permanencia de los efectos sólo se garantizan si el programa logra la activa participación de la comunidad en su planeación, ejecución y evaluación, mediante la toma de conciencia y el desarrollo de su capacidad de autogestión para la solución de sus propios problemas (Mora, 1981).
- Los programas deben estar orientados hacia una “educación integral para el desarrollo social”. El aislamiento del maestro dentro del proceso educativo, la separación de los roles de padre y de educador, y la actitud del maestro de “experto” niegan los aportes y capacidad de la familia, alienándola de su papel y su participación en los procesos de toma de decisiones (Van Leer, 1981).



- Los programas deben estar dirigidos realmente a los sectores que más lo necesitan. (No es raro descubrir gran distancia entre la población “destinataria” y la población beneficiaria) (Pozner, 1983).
- Los programas preescolares, cualquiera sea su modalidad, pero más aún aquéllos definidos como comunitarios e implementados con una perspectiva de mayor integralidad —que consideren como ejes la participación de padres y comunidad, el rescate de necesidades y características locales, el resguardo de la identidad cultural, el apoyo a la organización social, la independencia, la autonomía y el desarrollo en los adultos de la capacidad de decisión frente a su situación para desarrollar acciones transformadoras— deben tener como *principal objetivo* ofrecer a los niños una atención psicoeducativa de primera calidad dentro del marco propuesto por el proyecto. Además, deben considerar en el diseño los instrumentos de evaluación tanto de los niños como de las acciones totales del proyecto, que permitan comunicar efectos y resultados no sólo en una perspectiva cuantitativa, sino también en una dimensión cualitativa.
- Los programas preescolares deben estar orientados a ofrecer a los niños condiciones de calidad de vida; esto supone entonces que deben estar insertos en una acción integrada más amplia, de modo que, junto con la atención educativa, el niño tenga acceso (aun cuando no lo ofrezca el programa) a salud, alimentación, trabajo para sus padres, condiciones de vivienda y todo lo necesario para llevar una vida digna.
- Un programa efectivo no siempre es un programa masivo. Todo niño que lo necesite debe tener acceso a la atención, lo que no necesariamente exige que exista un modelo único que se aplique en forma masiva. Puede haber un sistema de atención que dé cabida a múltiples modalidades, con la única exigencia común de calidad de servicios para los niños.
- La participación de agentes comunitarios supone, como toda actividad, identificar a quienes cuentan con mayor interés y aptitudes para la tarea (el problema no está en la selección, sino en quién y cómo la realiza). En su capacitación, la experiencia ha demostrado la pertinencia de utilizar metodologías y técnicas no formales que recuperen la interacción niño-padres y adultos, partiendo de las necesidades reales del niño y de la comunidad local y nacional (Van Leer, 1984).
- En cuanto a las características específicas dentro de la atención preescolar, pareciera que ésta debería estar orientada por las sugerencias de King (1983), quien propone un preescolar anti-escuela vs. ante-escuela; aptitudes intelectuales y sociales vs. aptitudes escolares; aprendizaje a través del juego y la actividad intelectual general vs. aprendizaje a través de destrezas básicas (aritmética, lectura y escritura); maternal vs. magistral; respondiente vs. iniciado por el maestro; aprendiendo a aprender vs. aprendiendo el mínimo de las “necesidades esenciales” de aprendizaje; aprendiendo con madre-padre vs. enseñando a madre-padre a enseñar al hijo; estimulando la independencia vs. enseñando respeto; participación comunitaria vs. provisión estatal; educación vs. cuidados.
- Un modelo de educación inicial de esta naturaleza debería tener su continuidad en una educación primaria coherente, de modo que no se altere en el niño la secuencia natural de su desarrollo. Esto quizá también ayudaría a la educación primaria para buscar perspectivas más cómodas, más eficaces y más eficientes.

- En la línea de estudios e investigación se hace necesario complementar lo realizado con el fin de lograr mayor consistencia en la información. Esto implica apoyar la evaluación de los muchos programas piloto que se realizan en América Latina, lo que significaría un aporte a las agencias financieras, pues proporcionaría elementos de juicio para la continuidad o replanteamiento de ellos —con la consiguiente buena utilización de recursos—, a la vez que un refuerzo a los programas ya que les proporcionaría seguridad en lo que hacen o les aportaría evidencia para realizar los cambios pertinentes. Se hace urgente identificar, elaborar, estandarizar y poner a disposición de los programas en desarrollo, instrumentos que permitan localizar efectos en las áreas hasta el momento no evaluadas.
- Sería necesario también poder dilucidar, a través de procedimientos longitudinales o de mediciones de largo plazo, los efectos que posteriormente, en la adolescencia o en la vida adulta, se pueden relacionar con las experiencias preescolares latinoamericanas. Esto daría un margen de tranquilidad que ahorraría recursos y permitiría definir líneas de acción claras.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. y S. Kramer, “El Rey está desnudo”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, CEE, 1984, RAE 3923.

ASSAEL, J.; E. Neumann y T. Zapata, “Análisis de la incidencia de algunas Variables en el Rendimiento Escolar a fines del Primer Año Básico”, Santiago, Chile, Escuela de Psicología, Universidad de Chile, tesis de grado, 1981.

ANOALAF, P.; V. Gerding; A. Jiménez; E. Martín; P. Sepúlveda y M. Varas, “Programa Intensivo de Nivelación para Niños que ingresan a Educación General Básica sin Antecedentes de Educación Preescolar”, Santiago, Universidad de Chile, Seminario de Título, 1978.

BRAHM, L.; E. Schiefelbein y T. Scully, “Un Caso de Evaluación Formativa”, Proyecto Padres e Hijos, Santiago, Chile, Documento de Trabajo, CIDE, No. 4, RAE 2934.

BRALIC, S. e I. Lira, “Experiencias tempranas y desarrollo infantil”, en *Estimulación Temprana*, Santiago, Chile, UNICEF, 1978.

BRALIC, S., “Programa Piloto de Estimulación Precoz: seguimiento de los niños a los seis años de edad”, en *Evitando el Fracaso Escolar*, Ottawa, IDRC, 1983, RAE 3113.

CARVALHO, G. y M. Llanos, “Taller sobre Alternativas de Atención a la Niñez en América Latina y el Caribe”, Colombia, CINDE, 1985, RAE 3449.

CINTERPLAN, Informe Reunión Interamericana de Consultores sobre Educación Inicial, Buenos Aires, 1984.

_____, Documentos por países, presentados a la Reunión Interamericana de Consultores sobre Educación Inicial, Buenos Aires, Argentina, 1984 (Perú, Venezuela, Chile, Panamá, Argentina, Brasil y Costa Rica).

CEPEDA A.; R. Correa; A. Muñoz y X. Valdés, CREAS, “Educación Inicial: Necesidad de los Niños, Tarea de Todos”, en *Del macetero al potrero (o de lo micro a lo macro)*, New York, UNICEF-Centro de Políticas Sociales y Planificación en Países en Desarrollo, Universidad de Columbia, 1986.

CHADWICK T. e I. Tarky, “Formación de Madres en una Perspectiva de una Educación Preescolar Comunitaria”, Universidad Católica de Chile, tesis doctoral (s/f).

_____, “Elementos de Análisis para abordar el Fracaso Escolar”, Chile, CESPO, 1979, mimeo, RAE 1619.



DUQUE, A. M.; L. Chamorro y S. Nilo, “Alternativas de Educación para Grupos Culturalmente Diferenciados”, OEA, 1983, RAE 3457.

FEIJO. M.C., “Tendencias y Problemas de la Educación Temprana en el Brasil”, en *Evitando el Fracaso Escolar* Ottawa, IDRC, 1983, RAE 3088.

FILP, J.; S. Donoso; C. Cardemil; E. Dieguez; J. Torres; E. Schiefelbein, “Relación entre la Educación Preprimaria y Primer Año de Primaria en Escuelas Fiscales de Chile”, en *Evitando el Fracaso Escolar*, Ottawa, UDRC, 1983, RAE 3129.

_____, “Efectos de la Educación Preescolar Formal sobre el Rendimiento Escolar de Niños a fines del Primer Año Básico: Un Estudio de Seguimiento en Chile”, en *La educación preescolar mirada desde la Escuela*, Chile, CIDE, 1984, RAE 3707.

FILP, J. y E. Schiefelbein, “Efecto de la Educación Preescolar en el Rendimiento de Primer Grado de Primaria: el Estudio Umbral en Argentina, Bolivia, Colombia y Chile”, CIDE, 1984.

FILP, J., “Algunos Antecedentes sobre el papel que juega la Educación en Sectores Sociales Pobres”, CESPO, 1979, mimeo, RAE 1621.

_____, “Primer Año Escolar en Chile, una Investigación Empírica sobre el efecto de la Asistencia a Jardín Infantil y de la Conducta del Profesor o Profesora sobre el Rendimiento Escolar de Niños de diversos Estratos Sociales”, Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía, Universidad Alfred Ludwig, Friburgo-Brisgovia, 1987.

FUNDACIÓN DE INVESTIGACIÓN DE ECOLOGÍA HUMANA, “El desarrollo de las Escuelas Populares en Buenaventura”, Colombia, OREALC-UNESCO, 1980, RAE 2106.

FUNDACIÓN DEL NIÑO, “Programa de Hogares de Cuidado Diario”, Estudio de Evaluación, Caracas, Venezuela, 1978.

FUNDACIÓN VAN LEER, “Participación de los Padres y de la Comunidad en la Educación Infantil Temprana”, Síntesis y Conclusiones, Tercer Seminario del Hemisferio Occidental, La Haya, 1979.

_____, “La Educación Infantil Temprana e Integrada: Preparación para el Desarrollo Social”, 1984.

FUNDACIÓN VAN LEER; UNESCO y CINDE, “Taller sobre Alternativas de Atención a la Niñez en América Latina y el Caribe”, Síntesis y Conclusiones, 1984.

FUNDACIÓN VAN LEER; Instituto Colombiano de Bienestar Familiar; Universidad del Norte de Barranquilla, “Informe de Progreso Proyecto ‘La Playa’. 1978-1979, Conclusiones Preliminares”, 1979.



HALPERN, R., "Effects of Early Childhood Intervention on Primary School Progress in Latin America", en *Comparative Education Review*, Vol. 30, No. 2, 1986.

HALPERN, R. y R. Myers, "Effects of Early Childhood Intervention on Primary School Progress and Performance in the Developing Countries", AID, 1985, RAE 3621.

JOBIM, S., "Pré-escola: Em busca de suas funções" en *Cadernos de Pesquisa*, No. 48, São Paulo, 1984.

INSTITUTO PANAMEÑO DE HABILITACIÓN ESPECIAL, "Estudio Analítico de los Centros de Orientación Infantil y Familiar (COIF)", Panamá, IPHE-UNICEF, 1979.

JESSIEN, G.; M. Llanos; G. Bustamante; M. Alcántara; S. Palma; C. Loftin y D. Winkler, "Informe final del proyecto de validación del Modelo 'Portage'", Programa Escolarizado de Educación Inicial con base en el Hogar, Perú, 1979.

KRAMER, S. Filho, "Educação Pré-escolar; Viabilidade de uma proposta Metodológica a Serviço das Crianças das classes populares", Río de Janeiro, ABT, XIV Seminario de Tecnología Educacional, 1982.

KING, K., "Aspectos Conceptuales de la Educación Pré-escolar y los Primeros Años de Primaria", en *Evitando el Fracaso Escolar*, Ottawa, IDRC, 1983.

LATORRE, C. L. y S. Magendzo, "Atención a la Infancia en Comunidades Marginales", UNICEF, 1981.

LANDAZURI, L., "Un Estudio de Caso de los Programas no Escolarizados de Educación Inicial en Perú", OREALC-UNESCO, 1980.

LÓPEZ, G., "Educación Pré-escolar en Chile, un Análisis Descriptivo (1973-1981)", Santiago de Chile, PIIE, 1982.

LIANOS, M. y D. Winkler, "Los Beneficios y Costos de la Educación Pré-escolar no Formal: el Proyecto 'Portaje'", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 11, No. 4, México, CEE, 1982, RAE 3003.

MAGENDZO, S., "Análisis de las Tendencias y Prioridades en Educación Inicial y Pré-escolar en América Latina", OREALC-UNESCO, 1983.

MALTA, M. M., "Asistencia al Pré-escolar: un Abordaje Crítico", en *Cadernos de Pesquisa*, No. 28, São Paulo, 1979, RAE 1419.



NIMNICIHT, G. y M. Arango, “Redefiniendo el Concepto de Sano Desarrollo de los Niños. Primer Paso para la Búsqueda de Alternativas de Atención”, Medellín, CINDE, 1985, RAE 3821.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTO, “La Educación Inicial en el Paraguay”, Paraguay, Departamento de Educación Primaria, 1984.

MYERS, R., “Programas de Educación Temprana en América Latina”, en *Evitando el Fracaso Escolar*, Ottawa, IDRC, 1983.

_____, “Going to Scale”, New York, UNICEF, 1984, RAE 3620.

MORA, O., “Periodos Óptimos de Intervención en Niños Pobres”, en *Pobreza Crítica en la Niñez*, CEPAL-UNICEF, 1981.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR, Comité Nacional de Guatemala, Proyecto PNUD-UNESCO, “Diagnóstico Preliminar de la Educación Inicial en Guatemala”, 1982.

ORTIZ, N., “Estimulación Psicosocial y Complementaria Nutricional durante los tres Primeros Años: sus Repercusiones sobre el Aprestamiento Escolar”, en *Evitando el Fracaso Escolar*, Ottawa, IDRC, 1983.

PERALTA, V., “Informe Evaluativo del Desarrollo de la Educación Parvularia en Chile; una Proposición Inicial”, Santiago, Chile, CPV, Documento de Trabajo No. 1/86, 1986.

POZNER, P., “El Impacto del Preescolar en los Niños de Sectores Populares”, en *Cadernos de Pesquisa*, No. 42, São Paulo, 1982, RAE 2491.

_____, “Relaciones entre Preescolar y Primer Año en Argentina”, en *Evitando el Fracaso Escolar*, Ottawa, IDRC, 1983, RAE 3077.

POPOVIC, A. M., “Em Defesa da Preescola”, en *Cadernos de Pesquisa*, No. 50, 1984.

POLLIT, E., “Estudios Experimentales y Programas Pilotos de Intervención: un Examen de lo Avanzado”, en *Pobreza Crítica de la Niñez*, CEPAL-UNICEF, 1981.

PÉREZ, J.; D. Abiega e I. Pamplona, “Alternativas de Educación Preescolar para Zonas Marginalizadas Urbanas: el Proyecto Nezahualpilli”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 14, Nos. 1-2, México, CEE, 1984, RAE 3980.

PONCE, P., “Los Centros Campesinos Guagua Huasis”, en *Alternativas de Educación para Grupos Culturalmente Diferenciados* (Estudio de caso), OEA, 1983.



RICHARDS, H., “La Evaluación de la Acción Cultural”, Santiago, Chile, Estudio Evaluativo del PPH, Documento de Trabajo No. 3, CIDE, 1983, RAE 2969.

ROZO, J.; C. Bustamante y N. Mendoza, “Estudio Comparativo entre Preescolar y Primer Grado de Escuela Primaria”, Bogotá, Proyecto Multinacional Umbral, Informe final, 1981.

SUBIRATS, S.; H. Pinto; A. Vargas; M. Aguirre; R. Trujillo y J. Baixeras, “Estudios de Umbral en Educación Preescolar en América Latina: Informe final de Bolivia”, La Paz, Bolivia, Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa, 1981.

SCHIEFELBEIN, E. y J. Simmon, “Os Determinantes do Desempenho Escolar; uma Revisao de Pesquisas nos Países em Desenvolvimento”, en *Cadernos de Pesquisas*, No. 35, 1980.

SCHIEFELBEIN, E. y J. Farrel, “Causas de la Deserción en la Enseñanza Media”, en *Revista de Educación*, Chile, 1978.

UNICEF, “Situación de Infancia en Latinoamérica y el Caribe”, 1979.

ANEXO I

América Latina y el Caribe. Educación preescolar

(Tasas brutas de atención escolar. Años 1981 y 1985) (En 17 países de la Región)

País	Grupos de edad de la población	A Población		B Alumnos atendidos Total del nivel		B/A x 100 Tasas brutas de atención escolar (%)	
		1981	1985	1981	1985	1981	1985
Argentina	(0-5)	3 831 400 _A	4 148 206	480 216	6 932 590	12.5	16.7
	(0-5)		562 964			13.8	
Barbados	(3-4)		8 325	3 610	3 602		43.3
Bolivia	(4-5)	348 000	389 000	109 782	132 837	31.5	34.1
Brasil	(0-5)	20 152 625 ^d	21 476 511	1 544 000	2 465 000	7.7	11.5
Colombia	(0-5)	3 374 000	4 118 000	363 000	520 000	10.8	12.6
Costa Rica	(0-5)	373 869 ^a	432 324	21 891 ^a	36 356	5.9	8.4
	5	55 254 ^a	67 972	21 891 ^a	36 356	39.6	53.5
Cuba	(4-5)	368 300 ^a	269 600 ^c	202 502 ^a	193 788 ^c	55.0	71.9
Chile	(0-5)	1 392 893 ^a	1 500 959	127 394 ^a	202 252	9.1	13.5
Ecuador	(0-5)	1 559 270	1 697 878	50 819	82 937	3.3	4.9
El Salvador	(4-6)	441 100	463 600	44 834	62 500	10.2	13.5
Guatemala ^d	(4-6)	687 200	791 400	31 400	68 600	4.6	8.7
Haití	(0-5)		909 000 ^c		9 050 ^c		1.0
Honduras	(4-6)	385 390	436 770	46 028	48 610	11.9	11.1
México	(0-5)	13 579 086	13 991 669	1 376 249	2 381 412	10.1	17.0
Nicaragua	(0-5)	609 590 ^a	710 935	30 524 ^a	62 784	5.0	8.8
Perú	(3-5)	1 586 300 ^b	1 684 900	491 000 ^b	534 500	31.0	31.7
	(3-5)	1 586 300 ^b	1 683 900	294 800 ^b	342 800	18.6	20.4
R. Dominicana	(4-6)	456 300 ^b	511 500	36 118	45 455	7.9	8.9
Venezuela	(3-6)		1 924 583	421 183 ^a	561 846		29.2

a) Año 1980.

b) Año 1982.

c) Año 1984.

d) Se estimó la cifra de población para la edad de 4 años. También es estimada la cifra de matrícula de 1985.

FUENTES: Informes nacionales;

CELADE, *Boletín demográfico*, años XIX, No. 38, Santiago Chile, julio 1986;

UNESCO, *Statistical Yearbook* 1986;

Ministerio de Educación Pública. Educación de niños, matrícula de enseñanza prebásica, básica y media, por región, año escolar 1980 y 1985, Chile, 1981 y 1986.



ANEXO II

Investigación sobre efectos, acciones o intervenciones en menores de seis años

Autor	Objetivo del estudio	Tipo de estudios	Muestra	Metodología	Resultados
Chile FILP. J. y colaboradores 1a.fase. 1979; 2a. fase, 1980	Estudiar la relación entre educación preescolar y educación primaria, en especial su incidencia en 1o. básico. Énfasis en los procesos educativos y la calidad de la educación.	Comparación en medio natural (evaluación exposfacto sin intervención).	499 niños de nivel preescolar distribuidos en 20 establecimientos estratificados por nivel socioeconómico. 2a. fase: 571 niños. 40% de muestra anterior:204, grupo nuevo: 250, sin experiencia de jardín infantil: 117	Niños con y sin experiencia de jardín infantil, de establecimientos de distintas categorías sociales, fueron comparados en relación con variables de rendimiento escolar en el momento del ingreso al primer año básico y en el momento de completar ese curso. Variable: NSE del establecimiento , NSE del grupo familiar, asistencia a educación preescolar, modalidad de educación preescolar, nivel de ingreso a 1o. básico (Instrumentos: prueba de funciones básicas, resultados 1o. básico, calificaciones escolares y pruebas de matemáticas y lectura). Además se utilizó cuestionario a los padres.	Existen diferencias significativas en puntajes promedio obtenidos por niños de distinto NSE. Educación preescolar no elimina diferencias entre niños de distinto NSE. Sin embargo, se aprecian beneficios más notorios en el desarrollo de habilidades para el aprendizaje de la lectoescritura en niños de sectores bajos. El jardín infantil en todos los NSE muestra condiciones más favorables y clima afectivo más positivo para el sano desarrollo del niño que las escuelas primarias. variables de control: educación y ocupación de los padres, cantidad de hermanos, hacinamiento, lugar entre hermanos, problemas de desnutrición altamente relacionados con los resultados del aprendizaje al final del primer año. Se hallaron diferencias marcadas entre escuelas de distintos NSE en cuanto a calidad de la educación: los efectos se desvanecen en NSE bajo. Se mantienen sólo en NSE medio bajo.
Argentina POZNER, P., 1980	Seguimiento de un grupo de niños de preescolar hasta finales de primer grado, con el fin de comprender la significación de la educación preescolar en los resultados al término del primer año básico.	Diseño cuasi-experimental.	1a. etapa: 515 niños (20 escuelas). 2a. etapa: 739 niños. 31% grupo anterior. 27% grupo control. 42% niños nuevos diversos NSE	Variables consideradas Dependiente: resultados al final del primer grado. Interviniente: tipo de jardín infantil y calidad del primer grado. Independiente: NSE familiar.	En tres niños de NSE bajo se observan diferencias entre los que asistieron a preescolar y los que no lo hicieron. Sin embargo, las diferencias mayores están entre los niños provenientes de sectores populares y aquéllos de otros NSE. Se observan diferencias importantes en la calidad de la educación de acuerdo con los NSE. Las propuestas pedagógicas no son universales y están conformadas por universos simbólicos propios de determinados sectores sociales.



Colombia ROZO, M. y colaboradores (s/f)	Conocer la institución preescolar en su realidad total y establecer sus efectos sobre el desarrollo de los niños, el aprendizaje y la permanencia de ellos en el sistema educativo.	Estudio de seguimiento y análisis de procesos.	31 establecimientos con 976 niños en tres zonas del país.	Variables independientes: NSE niños. Variables participantes: procesos en las aulas de preescolar, y de educación básica y tipo de institución escolar. Variables dependientes: efectos sobre los niños en funciones básicas, conocimientos de lectoescritura y matemáticas y promoción de curso.	NSE factor determinante tanto en el desarrollo de las funciones básicas como de los posibles efectos de la experiencia preescolar o el programa de los primeros cursos en los niños. El NSE opera independientemente de lo que pueda o no lograr el preescolar. En NSE alto la promoción y la permanencia en la escuela son mayores. A pesar de que la experiencia de jardín infantil permite obtener mejores puntajes en funciones básicas y en el aprendizaje de lectoescritura y matemáticas, el NSE determina en mayor grado esta diferencia.
Chile BRALIC, S., 1980	Establecer los efectos que en el mediano plazo ha tenido un programa de estimulación (PEP) sobre el desarrollo psíquico de niños menores.	Estudio de seguimiento de un programa piloto.	78 niños menores de 6 años, NSE bajo; sector urbano. G 1: 26 niños con estimulación de sus madres capacitadas por personal especializado. Evaluados mensualmente hasta 24 meses. G2: se excluyó del estudio de seguimiento. G3: 25 niños cuyas madres recibieron indicaciones generales sobre salud física, evaluación de los niños cada tres meses hasta 14 meses. GC: 27 niños sin tratamiento específico sólo evaluados cada 3 meses hasta 24 meses.	Instrumentos: ficha antecedentes, test Wisc para rendimiento intelectual con normas nacionales, prueba de funciones básicas (PFB), escala de madurez social de Vineland, cuestionario sobre comportamiento del niño (PBO adaptado). Variables consideradas: NSE, morbilidad, educación preescolar.	En ninguna de las pruebas se obtuvieron diferencias significativas, especialmente en funciones cognitivas. Los niños con jardín infantil por un año o más presentan un efecto positivo en funciones básicas sobre los que no han tenido la experiencia, independientemente de si han tenido estimulación especial en los primeros años de vida.
Bolivia SUBIRATS, F. y colaboradores (s/f)	Análisis de la relación en el nivel de proceso, entre diversos tipos de educación preescolar y su impacto sobre el rendimiento en distintos tipos de enseñanza en primero básico.	Estudio de seguimiento y análisis de procesos.	25 establecimientos con 636 niños con kinder y 166 niños sin kinder.	Observación en salas, entrevistas a profesores y padres, fichas de registro de niños y observación directa de los niños. Instrumentos: registro de peso y talla, prueba de funciones básicas y prueba de matemáticas.	La asistencia al preescolar es irrelevante, teniendo mayor importancia el NSE y el tipo de establecimiento.



Chile CHADWICK, M. e I. Tarky (s/f)	Establecer los efectos en los niños de un programa de apresto realizado por sus madres, previa capacitación.	Programa de intervención de estimulación psicosocial y seguimiento.	10 niños entre 4-7 y 5-11 años de un centro comunitario. Procedencia: urbana. NSE: bajo. 8 madres.	Evaluación inicial, final y seguimiento por 1 año y medio después de la intervención. Áreas evaluadas: estructura lógico-matemática, conservación, seriación y clasificación. Variables controladas: NSE, nivel intelectual, estado nutricional. historia de salud.	Se observan resultados positivos en los niños en cuanto a nociones de seriación simple, conservación y nivel de razonamiento. El efecto en madres se evaluó como positivo.
Colombia ORTIZ, N., 1981	Evaluar los efectos de programas de intervención de complementación nutricional y estimulación temprana en la prevención del retardo en el desarrollo del niño.	Estudio longitudinal. Diseño experimental. Estudio de intervención con complemento nutricional y estimulación psicosocial temprana.	456 familias en riesgo de desnutrición. Criterios: madres con embarazo de primer trimestre y desnutrición en los niños menores de las familias.	Asignación de las familias al azar a los grupos de tratamiento: A = G Control; B = complemento nutricional desde 60. mes hasta 36 meses. C = complemento nutricional desde 60. mes de embarazo hasta 60. mes de vida. D= complemento nutricional desde 60. mes de embarazo hasta 36 meses de vida. A 1 = estimulación temprana desde nacimiento hasta 36 meses. D 1 = complemento nutricional desde 60. mes de embarazo hasta 36 meses de vida y estimulación desde nacimiento hasta 36 meses de vida.	Efectos positivos en la relación madre-hijo y en áreas del desarrollo: lenguaje, desarrollo social, perceptual y motor. El programa en la estimulación incrementó el desarrollo de las funciones básicas.

<p>Brasil FEIJO, M. C., 1981</p>	<p>Efecto del kinder sobre el aprendizaje posterior y descripción empírica del programa de kinder que se desarrolla en las escuelas públicas del estado de Ceará.</p>	<p>Seguimiento en un medio natural.</p>	<p>57 niños con un año de educación preescolar, media jornada. 70 niños sin educación preescolar por falta de vacante, igualados por sexo, edad, cantidad de hermanos y orden de nacimiento.</p>	<p>Se aplicaron cuestionarios y entrevistas a administradores, supervisores y maestros. Se observó en salas y se analizó material curricular y de registro escolar. Las pruebas fueron aplicadas por estudiantes de la Escuela de Educación de la Universidad Federal. Se evaluó: dimensión cognoscitiva y preparación en lectura y matemáticas al inicio y al final de la experiencia preescolar y del primer año de básica.</p>	<p>De acuerdo con los registros escolares sobre desempeño académico, los niños con kinder presentan mejores condiciones para tener éxito en la escuela que los sin kinder. En habilidad de lenguaje los grupos no presentan diferencias significativas. Sólo en identificación de rimas se apreciaron diferencias significativas en favor del grupo con kinder. En test de lectura, los niños con kinder y con entrenamiento muestran mejor desempeño que los que no tuvieron apoyo.</p>
<p>Chile ANOALFT y colaboradores, 1978</p>	<p>Establecer efectos de un programa breve e intensivo para incentivar la madurez de juicios básicos en niños sin experiencia preescolar.</p>	<p>Diseño experimental pre y postest.</p>	<p>32 niños de NSE bajo sin experiencia de educación preescolar.</p>	<p>Variables consideradas Dependiente: nivel de maduración de las funciones básicas. Independiente: programa de estimulación. Control: edad, NSE, experiencia preescolar previa. Instrumentos: encuesta socioeconómica, Test ABC de Filho y Prueba de Funciones Básicas (PFB).</p>	<p>Logro de puntajes promedio semejantes a niños de NSE alto con experiencia de jardín infantil.</p>



ANEXO III

Proyectos comunitarios de atención al niño menor de seis años

Nombre del proyecto	Características generales	Características del currículo	Actores de la experiencia	Resultados
México Proyecto Nezahualpilli 1981-1986	Investigación-acción sobre una experiencia educativa comunitaria para los niños de 4 a 6 años que impulsa el cuestionamiento, la experimentación, el trabajo en equipo, el diálogo, tanto en niños como en adultos (de acuerdo con el nivel de cada uno). El trabajo se organiza en tres niveles: a) grupos que trabajan directamente con los niños y padres; b) grupos que trabajan en la administración del centro; c) grupos que trabajan en actividades productivas para subsistir y financiar la experiencia. Existe una organización que los coordina.	Se pretende desarrollar en los niños habilidades cognitivas, psicomotrices y sociales. Puntos importantes son los logros para niños y padres en autonomía, a través de la solución de problemas, criticidad, responsabilidad, creatividad, autoestima, independencia y solidaridad. Se trabaja sobre la base de temas generadores (surgen de la realidad y se asocian a procesos de desarrollo y a la praxis).	Intervienen niños de 4 a 6 años de zonas marginalizadas, padres, promotores, educadores, la comunidad. Por el programa ya han pasado más de mil niños de cinco generaciones (5 a 6 años de duración).	La evaluación demostró que un porcentaje significativamente alto de la población atendida estaba en un adecuado nivel de desarrollo perceptivo visual (ojo-mano y relaciones espaciales). Sólo el 11.5% obtuvo porcentajes por debajo de los niveles aceptables. En cuanto a la capacidad de aprendizaje en un marco cognoscitivo (prueba Detroit-Engel), el 86% estaba en los niveles superiores. Nivel evolutivo (parámetros de E. Koppitz) para 60 años, se obtuvo el 66% de los niños en ítems esperados; para el nivel de 5 años, el 90% logró el total de ítems esperados.
Colombia Educación no formal y desarrollo infantil (Programa Niños Inteligentes). FEPEC-CEDEN (s/f).	Programa de investigación-acción que incluye la intervención educativa comunitaria y familiar. Objetivo: diseñar un modelo flexible de educación no formal, con énfasis en la capacitación de las madres en nutrición, salud y estimulación psicológica, para ser aplicado en comunidades de bajo nivel socioeconómico en familias con niños entre 0 y 24 meses.	Para el trabajo con las madres se utilizó un manual con un capítulo para cada nivel-meses (1-4, 4-8, 8-12, 12-18, 18-24) donde se ofrecían los conocimientos necesarios. También había álbumes del bebé (recuerdos y acontecimientos importantes) y como materiales externos se contó con películas, impresos y juguetes. De este modo, eran las madres las encargadas de la estimulación psicológica de los niños (cuidados, juegos y actividades que ayudan a desarrollar las capacidades física y mental de los niños).	Familia: papás, hermanos y cuidadoras en forma directa. Promotoras, voluntarias, investigadores, en forma indirecta.	En cuanto a conocimientos, las madres que más intervinieron presentan puntajes promedio mayores que los de las madres que menos intervinieron. Estas diferencias alcanzan significación estadística para estimulación psicológica; no así para nutrición y salud. Los mismos resultados se aprecian en comportamiento e interacción con los niños. En cuanto al desarrollo mental de los niños (prueba de Griffiths), los resultados no muestran diferencias significativas. Sí se aprecian mayores puntajes en los niños de madres más participativas. Se encuentra que la mayor explicación de la varianza se debe a variables de tipo biológico (estado nutricional, ingesta, sexo).



Colombia
(Barranquilla) Proyecto La Playa, 1978-1979.
Fundación Van Leer, ICBF, Universidad del Norte, Barranquilla.

Investigación-acción que tiene por finalidad elaborar un currículo (basado en la teoría de Prozet) para ser aplicado, a través de un programa centrado en la comunidad, a los niños (3-5 años) de la localidad de La Playa.

Método activo que promueve el contacto directo y permanente entre profesora y niño, facilitando un conocimiento individualizado. El método didáctico permanentemente al alcance del niño para su manipulación libre. Incorpora a las madres en el proceso de enseñanza.

Las familias, hogar infantil, comunidad (madre-hijos, fundamentalmente).

El estudio evaluativo tuvo por finalidad comparar alternativas curriculares distintas (general y prozetario) y constatar efectos en los niños. El currículo experimental se muestra efectivo para fomentar el desarrollo de los niños. Diferencias significativas en Test de Griffiths. En el análisis preescolar, lo único significativo es la personalidad social, aunque en las 5 escalas obtuvo puntajes más altos el currículo experimental.

Perú
Programas no escolarizados de educación inicial, 1970

Es un programa de atención directa a niños de 3 a 5 años de áreas rurales, urbano-marginales y de la frontera, mediante acciones integradas los con padres de familia y la comunidad. Sus características principales son: a) flexibilidad (acorde con la característica y condiciones de vida del niño). b) funcionalidad (métodos, técnicas y materiales posibles de usar o de réplicas en esa realidad concreta). c) integrados a otros servicios básicos. d) con participación directa de la comunidad.

El programa se orienta por la ECB (Estructura Curricular Básica) del Perú, que incluye objetivos organizados por áreas de desarrollo. La planificación mensual o quincenal es preparada en conjunto por los animadores y coordinadores. Se enfatiza el aspecto intelectual por sobre los socioemocionales y psicomotores. Se apoya el lenguaje dándole una base funcional y activa.

Niños, padres de familia, animadores de la comunidad y coordinadores del programa.

A través de una evaluación externa se encontró que la calidad de los centros es variable, no homogénea, el material educativo y planta física, pobres. La asistencia es baja, ya sea por fallas de los niños o porque el centro no funciona. Los voluntarios mostraron énfasis en el trabajo mecánico, sin lograr comprometer a los niños no participativos. De las tres localidades que se evaluaron, en una sola los niños mostraron mayores puntajes que los de control en las tres escalas (intelectual, psicomotriz y social). (Es la localidad donde lleva más tiempo el programa). No se detectaron efectos del programa en la promoción de los primeros años de educación básica.



Perú
Proyecto Postage
INIDE-DIGEI-CESA
No. 12 (s/f)

Proyecto de investigación evaluativa con propósitos de validación de un programa educativo no escolarizado de educación inicial con base en el hogar. El modelo Postage es un programa de capacitación de padres para la intervención temprana con base en el hogar, que emplea personal no profesional, utilizando un currículo de desarrollo secuencial bajo un enfoque de precisión de la enseñanza.

Cubre las tres áreas del desarrollo: básico-psicomotor, intelectual y socioemocional. Tiene como parámetro el modelo de desarrollo del niño normal (secuencial). La Guía Postage de Educación Preescolar (GPEP) consta de un manual, una lista de objetos y un juego de fichas de actividades. Está elaborado sobre la base de las orientaciones oficiales del sistema educativo peruano y del Programa Postage. Se trabaja sobre la base de visitas domiciliarias.

Padres y niños de 120 hogares de dos pueblos jóvenes de Lima y de 120 hogares de tres comunidades rurales de Cuzco, durante 10 meses, y animadores y miembros de la comunidad.

Pruebas de Mac Carthy y Escala Internacional de Ejecución de Leiter. En el desenvolvimiento intelectual global de los niños del grupo experimental muestran, al final del primer año, un nivel de desarrollo más alto que los del grupo Control ($P = 0.0008$). Por áreas, es la perceptivo-motriz la que muestra significación estadística a favor del grupo experimental. El resto muestra mejor nivel numérico, pero no significación estadística. Son los niños de 4 años los que incrementan en mayor promedio sus puntajes, pero si se analizan los datos por localidad, esto no se mantiene. En cuanto a los padres, el grupo experimental aventaja considerablemente a los del grupo control. En cuanto al análisis de logros en función de los objetivos curriculares, el grupo experimental muestra un rendimiento siempre mayor que el de los grupos control.

Venezuela
Hogares de cuidado
diario (s/f)

Son situaciones hogareñas de cuidado o atención infantil que surgen en forma espontánea en localidades donde no existen otras formas de atención infantil. Atienden niños de 1 año a 7 años y medio. Los cuidadores son adultos, adolescentes y, a veces, niños.

Los niños viven una situación hogareña natural con algún tipo mayor de estimulación. Comparten con otros niños algunas actividades domésticas. Se les ofrece manipulación de material educativo y en algunos centros se observa estimulación sensorio-perceptiva. Se ofrecen situaciones de juego y contacto con otros niños y adultos.

Abuelos, madres, hermanos (adolescentes o niños) y niños menores

No se observan diferencias significativas según el tipo de cuidadores. No existen en los arreglos de cuidado diarios condiciones óptimas de desarrollo integral del niño. Sin embargo, las condiciones para el desarrollo emocional y motriz son suficientes. Hay poca estimulación cognitiva, de lenguaje y para la habilidad social.

Chile
Programa Padres e Hijos
(PPH) (s/f)

Proyecto educativo integral dirigido al niño, a la familia y a la comunidad, que pretende mejorar la calidad de vida de los participantes.

Entrenamiento de los padres (material educativo y sesiones de trabajo). Trabajo de los padres con 36 folletos con los niños. Sensibilización de la comunidad.

Niños menores (0-4; 4-6 años), niños mayores, padres, monitores, coordinadores, comunidad.

En los niños, desarrollo del uso del lenguaje, mayor expresión y comunicación, mayor coordinación motriz menores problemas psicológicos y sociológicos, mejor situación entre hermanos y familiar. En los monitores, desarrollo de su capacidad para preparar y realizar proyecto (expansión PPH). En los coordinadores, organización, compromiso y participación. En los padres, interacción con los hijos, desarrollo de capacidades.



Colombia
Escuelas Populares de
Buenaventura (s/f)

Movimiento de larga trayectoria (20 años como catequesis). Surgen como respuesta a la marginalización de las poblaciones de la educación formal. Trabajan con niños de 4 a 6 años. Los niños reciben alimentación y los locales son precarios.

Aprestamiento en lectoescritura, conocimiento de algunos números, colores, conceptos básicos de posición, el cuerpo, manualidades y modelado, juegos, dibujos y pinturas.

Maestras (con un nivel mínimo de 3º. de educación secundaria, aun cuando no siempre se cumple y en la práctica tienen un bajo nivel). Niños de 4 a 6 años. Promotoras de capacitación.

Tienen profundo arraigo en la comunidad y notable cobertura (entre 2 000 y 4 000 niños).

Panamá
Centros de Orientación
Infantil y Familiar (COIF)
(s/f)

Modalidad de educación parvularia que atiende niños de 2 a 5 años con el fin de promover el desarrollo adecuado de sus facultades intelectuales, físicas y emocionales. Incluye orientación familiar.

Niños, madres y/o maestras.

En evaluación, niños de COIF presentan mayor facilidad que los niños no COIF en la realización de tareas propuestas, mayor desenvolvimiento y desarrollo. También presentan mayor socialización e identificación afectiva (especialmente entre 3 y 5 años). Niños de 3 a 4 años de COIF presentan mayor dominio del esquema corporal, lateralidad y motricidad gruesa.

ANEXO IV

Visión panorámica de la atención al niño menor de seis años. América Latina y el Caribe

País	Tipos de atención	Instituciones responsables	Línea de orientación	Observaciones generales	RR HH
Argentina	<p>1. Jardines infantiles oficiales:</p> <p>a) anexos a escuelas normales nacionales;</p> <p>b) integrales (conducción propia)</p> <p>c) anexos a escuelas primarias;</p> <p>d) nucleares;</p> <p>e) comunes. Niños de 4-5 años y a veces de 3 años.</p> <p>2. Jardines privados.</p>	<p>En cada provincia hay Direcciones de Educación Preescolar.</p>	<p>Nivel preescolar no es obligatorio, pero sí gratuito. Hay dependencias del nivel primero. Existe tendencia a la regionalización de los currículos. Se utiliza planificación semanal. La orientación psicopedagógica no está institucionalizada.</p>	<p>En algunas provincias el currículo integra acciones de articulación con la educación primaria. Los padres participan en sus asociaciones. Se ofrece copa de leche en casi todos los sistemas y almuerzo a los niños de menos recursos.</p>	<p>Existe personal profesional universitario.</p>
Costa Rica	<p>Sistema de Educación Preescolar de Costa Rica:</p> <p>Ciclo materno-infantil (0-4). Ciclo de nutrición (4-6)</p> <p>Programas:</p> <p>CINAI: (2-6) Centros Infantiles de Atención Integral (con participación de la comunidad).</p> <p>CEN: Centros de Educación y Nutrición.</p>	<p>Ministerio de Educación y Supervisión por la Escuela de Formación Docente de la Facultad de Educación.</p>	<p>Existe un programa oficial que orienta al nivel. Guía curricular por áreas de desarrollo.</p>	<p>El Ministerio de Educación sugiere para la evaluación de los niños una batería de pruebas que incluye: visión audición, madurez, madurez en lectoescritura, motricidad y nivel de desarrollo.</p>	<p>Los CEN y CINAI no cuentan con personal especializado. Existe en el país el grado de licenciado en enseñanza preescolar.</p>
Panamá	<p>1. Kinder o jardines infantiles oficiales (4-6)</p> <p>2. Centros infantiles privados (4-6)</p> <p>3. Centros infantiles comunitarios (0-9)</p> <p>4. Centros infantiles municipales</p> <p>5. Centros infantiles institucionales (0-6)</p> <p>6. Centros de orientación infantil y familiar COIF (0-5).</p>	<p>No hay una política definida para el área. Sector depende del Ministerio de Educación.</p>	<p>No existe orientación curricular única. Los COIF utilizan para 0-2 años guía curricular de estimulación precoz y para 3-5 años el programa del Instituto Panameño de Rehabilitación Especial. Los jardines oficiales emplean guía del Ministerio de Educación. Evaluación cualitativa: informe del progreso del alumno.</p>	<p>Hay una gran heterogeneidad por no existir un organismo único encargado de la planificación de la educación inicial.</p>	<p>Hay un número reducido de especialistas en el área. El resto son maestros de primaria o sin especialización.</p>

Brasil	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuna domicilios (0-6) 2. PROAPE: Programa de atención al preescolar (4-6) 3. Centros comunitarios infantiles (0-6) 4. Programa niño presente en la comunidad (4-6) 5. Sala cuna tradicional. 6. Hogares de colocación (0-6) 	Actúan: Ministerio de Salud. Provisión y Asistencia Social (0-3 años). Ministerio de Educación y Cultura (4-6 años).	La propuesta general es el desarrollo armónico del niño tratando de superar el objetivo de preparación para la escuela. Organización del nivel estratificado por edad, por dificultades o por condiciones jurídico-asistenciales.	Hay un énfasis en la atención de 4 a 6 años. Se preconiza la integración intersectorial. No se han sistematizado experiencias y programas experimentales	Ha habido un aumento del personal especializado, pero en los establecimientos comparten funciones con personal auxiliar.
Paraguay	<ol style="list-style-type: none"> a) Casas cunas: 0-3 (interior). b) Guarderías: 0-6 años. c) Jardines infantiles: 3-5 años. d) Preescolar: 5-6 años. Otros: Centros materno-infantiles de nutrición y recreación (CEMINUREPE) (Programa comunitario de atención integral: 36).	Ministerio de Educación y Culto y Salud Pública y Bienestar Social.	No hay una política destinada a promover el desarrollo de la educación inicial.	Insuficiencia de servicios estatales y limitada participación de la comunidad y padres de familia en la organización de los servicios.	Existe insuficiencia de personal especializado.
Guatemala	<ol style="list-style-type: none"> 1. Educación inicial escolarizada: <ol style="list-style-type: none"> a) casas cunas: 0-1 años; b) guarderías infantiles: 1-3 años; c) guarderías infantiles y parvularias: 4-6 años; d) castellanización: 5-7 años; e) educación parvularia: 3-6 años. 	Bienestar social Departamento de Educación Preprimaria. Ministerio de Agricultura, de Salud, del Trabajo, Presidencia de la República.	Existen programas oficiales dictados por el Ministerio de Educación. El tiempo de atención diaria es de 3 a 4 horas, 5 días a la semana.	Además de los servicios educativos, algunos establecimientos ofrecen atención de salud, nutrición, odontología.	Existen maestros especializados y promotores.
Venezuela	Casas cunas, guarderías y hogares de cuidado diario (0-3); jardines infantiles y centros preescolares (3-5).	Ministerio de Educación.	Principios que orientan la educación preescolar: democratización, regionalización, participación, creatividad, autonomía. Currículo oficial centrado en el niño, considerando la familia y la comunidad.	Existe una política de educación preescolar desde 1978. Desde 1980 la educación preescolar es obligatoria	El mayor porcentaje de maestros tiene un nivel académico medio.
Colombia	<ol style="list-style-type: none"> a) Jardines nacionales (Ministerio de Educación). b) Jardines privados. c) Jardines del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. d) Experiencias de investigación-acción. 	División de Educación Preescolar y Educación Especial. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.	No existen normas en el nivel nacional. Existe duplicidad de funciones por parte de los organismos técnicos.	Educación preescolar es el primer nivel del sistema educativo. Aumento considerable de la cobertura en sectores desfavorecidos, pero continúa la demanda. Existen programas de investigación-acción (Programa de Nutrición y Desarrollo Mental ICBE). Proyecto de la	No existen suficientes recursos humanos.



Nicaragua	<p>1. Centros de Extensión Preescolar No Escolarizada: CEPNE (3-6) (comunitarios).</p> <p>2. Preescolares piloto (3-6) modelos.</p> <p>3. Preescolares comunitarios (3-6), rurales o lejanos.</p> <p>4. Preescolares anexos a Centros de Desarrollo Infantil (CDI) y a servicios infantiles rurales (SIR) (c/maestros).</p> <p>5. Preescolares populares (por barrios), atendidos por estudiantes de secundaria.</p> <p>6. Centros privados.</p>	<p>Departamento de Educación Inicial</p> <p>Ministerio de Educación 0-6, con énfasis en 3-6; 0-3: preocupación del Servicio de Seguridad Social y Bienestar a través de los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) y del Instituto Nacional de Reforma Agraria (INBA).</p>	<p>El trabajo se orienta con una guía de aprendizaje. Una vez al mes, por áreas, se realizan talleres educativos, de capacitación, programación y evaluación. Hay apoyo y supervisión por parte de los colaboradores. La evaluación no ha sido una preocupación central, porque el énfasis se ha dado en poner en funcionamiento el sistema.</p>	<p>Fundación de Ecología Humana de Cali.</p> <p>Proyecto Niños inteligentes FEPEC-CEDEN. Proyecto comunitario La Playa.</p>	<p>Aumento importante de la cobertura en poco tiempo. Se considera fundamental la participación de los padres y la de la comunidad. Se integra con otros servicios.</p> <p>Hay poco personal especializado. Se trabaja mucho con voluntarios. Hay un programa intensivo de capacitación de educadores y voluntarios.</p>
Chile	<p>a) Jardines infantiles oficiales: 0-4 años.</p> <p>b) Niveles preescolares anexos a escuelas básicas: 4-6 años.</p> <p>c) Centros abiertos: 2-6 años.</p> <p>d) Jardines infantiles entre 0-6 años.</p> <p>e) Jardines infantiles particulares.</p> <p>f) Centros comunitarios: 0-6 años, con énfasis en 2-6 años.</p>	<p>Junta Nacional de Jardines Infantiles.</p> <p>Ministerio de Educación.</p> <p>Fundación de Ayuda a la Comunidad.</p> <p>Comité Nacional de Jardines Infantiles y Navidad. Instituciones privadas.</p> <p>Grupos organizados de la Comunidad o Instituciones privadas.</p>	<p>Existe programa oficial para los tres niveles: Sala cuna 0-2 años. Nivel medio 2-4 años. Transición 4-6. Se aplica currículo tradicional excepto en algunos centros pilotos que integran otras modalidades curriculares. No tienen líneas de orientación educativas. Son más bien de tipo asistencial para niños de sectores pobres. No tienen una orientación única; algunos se rigen por los planes oficiales, otros aplican programas basados en concepciones educativas modernas y algunos no tienen orientación alguna. Algunos aplican una metodología tradicional, otros desarrollan modalidades innovadoras centradas en el niño y respetuosas de las características culturales.</p>	<p>A pesar de la orientación común hay diferencias en la calidad de la atención entre unos centros y otros dependiendo del personal y de la rigidez con que se apliquen las orientaciones generales. Están dirigidos por voluntarias que ejercen el control de los recursos y a veces también en lo educativo, aun habiendo personal especializado. Un número importante de ellos atienden niños de sectores altos; tienen baja cobertura y altos precios. También los hay en sectores medios. Presentan como foco de interés además del trabajo con los niños a los padres, la familia y la organización.</p>	<p>Por ley cada jardín debe contar con personal especializado. Sin embargo, en muchos de ellos no se cumple. No existe una norma común. En algunos hay personal especializado y en otros sólo personal del programa de subsidio de cesantía. La realidad es muy heterogénea, dependiendo en gran medida del sector socioeconómico donde se ubique el centro. Participan madres, agentes comunitarios y profesionales con un enfoque educativo-social.</p>



CAPÍTULO 4

ESTRATEGIAS PARA MEJORAR EL ACCESO Y LA PERMANENCIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Carlos Muñoz Izquierdo

Universidad Iberoamericana
México, D.F.

Sonia Lavín de Arrivé

Centro de Estudios Educativos
México, D.F.



INTRODUCCIÓN

El acceso y la retención en educación primaria han sido problemas ampliamente discutidos y frecuentemente considerados en los enunciados sobre política educativa en Latinoamérica durante los últimos cincuenta años. Sin embargo, pese a los grandes avances logrados, resulta evidente —a través de múltiples estudios realizados— que la buscada universalización de la educación primaria sigue estando lejos de ser una realidad. Hasta la fecha prevalece un amplio sector de la población, caracterizado por condiciones de extrema pobreza, que no se incorpora o bien abandona en el corto plazo el sistema educativo.

La revisión documental de los estudios y estrategias para mejorar el acceso y la retención en educación primaria, tiene como propósito presentar a los tomadores de decisión y a los investigadores en educación latinoamericanos, un panorama que les permita visualizar en su conjunto qué tipo de estudios se han realizado; reflexionar acerca de las interpretaciones del fenómeno a las que han respondido y responden las políticas que se aplican en los distintos países, y conocer tanto las experiencias desarrolladas como los cursos de acción que puedan conducir hacia la gradual superación del problema.

Esperamos que este documento contribuya a revitalizar la reflexión y la discusión en torno a las razones profundas y subyacentes a aquellos fríos índices de escolarización y retención, que ayude a superar marcos estrechos, caminos ya recorridos, y abra paso a la construcción de una nueva concepción de educación básica, tan flexible y múltiple como múltiples son las realidades de nuestros países y de nuestra gente, como un medio real y permanente de lograr el acceso y la retención no por decreto, sino por auténtico interés y vocación de los sujetos de la educación.

I. CONTEXTUALIZACIÓN

Realizar un estado del arte sobre un determinado campo del conocimiento implica aproximarse, a través de fuentes documentales, a un verdadero laberinto de perspectivas epistemológicas, posturas ideológicas y supuestos implícitos y explícitos, así como a una variedad de metodologías —descriptivas y analíticas— y de afirmaciones y propuestas, fundadas o infundadas, que oscurecen el campo de investigación haciéndolo ininteligible a simple vista.

Por ello, el presente trabajo parte de la afirmación de que un estado del arte constituye una investigación que, como tal, requiere de un marco teórico comprensivo que permita organizar, procesar, analizar e interpretar una multiplicidad de materiales (estudios, experiencias, documentos) de diversa naturaleza y niveles de profundidad. Asimismo, se reconoce necesaria la ubicación histórica, geográfica, económica, social y política de la Región donde se han llevado a cabo dichos estudios y experiencias y donde se pretenden explorar las soluciones en torno a la problemática del acceso y la retención en educación primaria. Sin embargo, y en virtud del espacio, sólo se hará un breve señalamiento al respecto.

La educación primaria en Latinoamérica se fue extendiendo gradualmente, a medida que los países latinoamericanos se independizaban de la Corona de España y fueron asumiendo en su política social los principios de igualdad, justicia y libertad, bajo los cuales se proclamó la educación como un derecho inalienable de toda persona. Después de la Segunda Guerra Mundial se concreta prácticamente en toda la Región el modelo de desarrollo basado en la sustitución de



importaciones, y la educación se concibe como una inversión necesaria para asegurar los recursos humanos requeridos para alcanzar un proceso de industrialización, mediante el cual se pretendía lograr los niveles de progreso material de los países “desarrollados”.

Esta necesidad se manifestó en los años cincuenta y sesenta en una política educativa tendiente a ampliar significativamente la base de la pirámide educativa, dando lugar a un crecimiento acelerado de la inscripción en educación primaria.

En efecto, la población latinoamericana se ha caracterizado por un crecimiento excepcionalmente elevado en los últimos decenios (2.8% anual) y, según proyecciones fundadas, este alto ritmo de crecimiento —no obstante una ligera disminución— continuará hasta fines de siglo. Esta alta tasa de crecimiento implica una «tasa de dependencia escolar» (población menor de 15 años que requerirá atención educativa) superior a las demás regiones en desarrollo.

Los movimientos internos de inmigración-emigración que desplazan a la población hacia centros urbanos dejan amplias zonas rurales de baja densidad, lo que crea problemas de planeación espacial del sistema educativo difíciles de solucionar: demanda del servicio en los cinturones urbanos y alta dispersión del mismo en microlocalidades rurales de complicado acceso, todo lo cual ha redundado en bajas tasas de incorporación y retención de la población en edad escolar en esas regiones.

Frente a esta problemática, los gobiernos de los distintos países se propusieron adoptar un ritmo de crecimiento por lo menos similar al de la población en edad escolar, a riesgo de deteriorar aún más sus déficits educativos, con miras a captar el rezago histórico prevaleciente. Entre 1960 y 1977, la matrícula de la enseñanza primaria se duplicó, al pasar de 27 a 60 millones de alumnos; sin embargo, los comportamientos han sido muy variables: los países con mayores tasas de escolarización continuaron sus tendencias, en tanto que los países del grupo inferior no lograron elevar sus tasas sobre la media de la Región (UNESCO, 1980).

Estudios estadísticos de retención realizados por UNESCO que comparan las características del fenómeno en las regiones menos desarrolladas, demuestran que a pesar de las tasas de escolarización, la Región presenta niveles de retención particularmente bajos. Para 1974 se señalaba que “...entre el primer y segundo años de estudio, 17 de cada 100 alumnos abandonaban en el continente Africano, 30 en Asia del Sur y 36 en Latinoamérica” (UNESCO, 1980: 40).

Según datos disponibles para 18 países de la Región, comparando hasta 9°. grado (duración máxima de la escolaridad básica en América Latina) y utilizando el método de “cohortes reconstruidas”, se observa que en promedio desertaban 434 niños de cada 1000 que ingresaban (más del 40% lo hacen en el transcurso de 1° grado o en tránsito de 1° a 2°) (*Ibid*). Por otra parte, constataciones también basadas en estudios de la UNESCO, señalan que de los 38.4 millones de alumnos inscritos en educación básica en América Latina, repetían 5.9 millones y que en 1975, los repetidores se incrementaron a seis millones.

Frente al explosivo crecimiento de la matrícula, diversos países de la Región han emprendido reformas de distinto carácter, en un intento por aminorar los efectos de deterioro que ha provocado esta expansión en el cumplimiento de las funciones básicas de educación. Dicha expansión ha conducido a una segmentación de la población, lo que tiende a anular parcialmente los efectos democratizantes del crecimiento cuantitativo.

Actualmente todos los países de América Latina y el Caribe contemplan en sus cuerpos legales disposiciones específicas con respecto a la obligatoriedad de la educación primaria —también llamada básica, de primer nivel o de primera serie— para la población en edad escolar. Estas disposiciones, si bien varían en cuanto al rango de edad de la población a la que están destinadas y a la duración de los años de estudio, pretenden, en el discurso, la universalización de este nivel educativo sin restricciones referidas a etnia, sexo u otras consideraciones de orden económico, social, geográfico o cultural.

La información disponible para los 32 países de la Región permite observar que existen diferencias notorias, tanto en la duración como en los requisitos de ingreso. La duración oscila de un mínimo de cinco años en Colombia a un máximo de nueve en El Salvador. Sin embargo, la mayoría (20 de los 32 países) exige sólo seis años de escolaridad obligatoria; siete países exigen siete años, y tres de ellos ocho años de educación básica. Asimismo, los requisitos de edad varían de un país a otro; el mínimo requerido es de cinco años (en diez países) y el máximo de siete años (en siete países). En 15 de los 32 países se requiere contar con seis años de edad para ingresar a la educación básica. La tendencia general ha sido más bien disminuir el requisito de edad de ingreso de siete a seis años (UNESCO, 1980:24).

El Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, que fija los lineamientos de política educativa para el periodo 1980-2000, se plantea —con relación a los problemas de acceso y retención en educación primaria— asegurar la escolarización antes de 1999 a todos los niños en edad escolar, ofrecerles una educación general mínima de ocho a diez años, así como mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas que se consideren necesarias.

De hecho, se puede verificar que existen los instrumentos legales para desarrollar todo tipo de estrategias tendientes a la universalización de la educación primaria, y que existen planes de acción concretos, delineados por cada nación de acuerdo con sus características, que contemplan medidas destinadas a lograr la plena escolaridad y el mejoramiento de la eficiencia interna del sistema.

Sin embargo, estas constataciones contrastan con estudios realizados en la Región que indican que la meta de escolaridad universal no ha podido cumplirse, y a pesar de que el ritmo de expansión en educación primaria fue sostenido hasta 1970, en años recientes se ven signos de estancamiento en todos los países de la Región (Tedesco, 1981:63). La reducción del índice de crecimiento en el último decenio en todos los países —proporcionalmente similar—, indicaría que el sistema de educación primaria ha llegado al límite máximo de crecimiento bajo las condiciones estructurales implícitas dentro de las condiciones en que actualmente opera.

Por lo tanto, en este contexto se sitúan los esfuerzos realizados por la investigación educativa con el objeto de buscar los orígenes y las consecuentes acciones para solucionar el problema del acceso y la retención en educación primaria en América Latina.

II. MARCO TEÓRICO PARA ABORDAR LAS ESTRATEGIAS DE ACCESO Y RETENCIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Para los fines de este estudio, entenderemos por “acceso” la oportunidad que debe tener todo niño en edad escolar de ingresar al sistema educativo formal, en el nivel de educación primaria.



Habitualmente se utilizan como equivalentes los términos de “inscripción”, “incorporación”, “escolarización” y “cobertura”. El acceso, en tanto problema, se identifica por su contrario: no acceso, ausentismo total, no incorporación, desatención, siempre referidos a la población en edad de escolarización obligatoria que no asiste a la escuela primaria. Asimismo, la problemática del acceso remite a las políticas de “democratización de la educación” e “igualdad de oportunidades”, en virtud de principios de “justicia social”.

Por otra parte, se define como “retención” la probabilidad que tiene un alumno inscrito en el sistema de educación primaria formal de permanecer en el sistema —en el año escolar o reinscribiéndose en el año escolar siguiente—, o en su acepción más amplia, de permanecer en el sistema hasta terminar con éxito el ciclo de primaria. Otros términos utilizados como equivalentes son los de “permanencia”, “promoción” y “eficiencia interna” del sistema de educación primaria. El problema de la baja retención se expresa básicamente en los fenómenos de “reprobación”, “repetición” y “deserción”. El término «desperdicio escolar» se utiliza con frecuencia para expresar la resultante del acceso y la retención en términos de pérdida de recursos.

La problemática del acceso y la retención en educación primaria, conlleva el análisis de las relaciones que se establecen entre escuela y sociedad, las funciones que la educación cumple para la supervivencia del orden social imperante, así como el rol que juega en los determinantes del cambio social y su potencialidad en términos de acelerar o retardar dicho cambio hacia estructuras sociales más justas.

El correlato del acceso y la retención —la no incorporación, la reprobación y la deserción— será expresado en el presente estudio mediante los conceptos que sintetizan ambos fenómenos: rezago escolar y fracaso escolar. Las perspectivas conceptuales sobre las distintas expresiones de este problema, sus orígenes, los elementos que confluyen en su determinación, sus efectos y las estrategias para superarlo se desprenden, por una parte, del concepto de la función que la educación cumple en la sociedad y los roles que la escuela desempeña, así como del concepto a partir del cual se realiza la lectura de la realidad.

La interpretación del fenómeno del rezago escolar puede ser abordada a partir de los grandes paradigmas que han venido concretándose históricamente en la teoría socioeducativa: el liberal y economicista que atribuye el cambio social desde una perspectiva funcionalista a la tendencia hacia el equilibrio interno de las fuerzas imperantes en el interior de la estructura de la sociedad; y el crítico reproductivista que, desde una perspectiva dialéctica, atribuye el cambio social al juego de fuerzas sociales en permanente conflicto. A partir de este último paradigma surgen otros modelos explicativos del cambio social —todavía no acabados—, como el reconstruccionista y el de la teoría de la resistencia que, si bien no están aún suficientemente fundamentados teóricamente, resultan interesantes de analizar puesto que permiten vislumbrar opciones tendientes a la transformación del sistema social.

Otro punto de entrada al análisis de las estrategias para mejorar el acceso y la retención en educación primaria lo constituye, como decíamos antes, la concepción a partir de la cual se da lectura a la realidad, la que determina que se interprete el fenómeno en forma aislada, que se inserte en un encadenamiento orgánico de causa-efecto, o que se visualice formando parte de un todo coherente e integrado en una totalidad concreta. Este punto de entrada resulta vital para establecer políticas congruentes con el contexto en que surgen y en que se desarrollan los problemas educativos. Desde este punto de vista, en este marco teórico revisaremos brevemente su inciden-

cia en las distintas estrategias que se han utilizado en América Latina.

El interés de este ejercicio teórico radica en la posibilidad de explicar coherentemente el fenómeno en un momento histórico determinado y contrastar los caminos de búsqueda que se han venido desarrollando, sus límites y potencialidades, con miras a la superación del problema en la Región.

1. El rezago escolar desde una perspectiva funcionalista

Durante el siglo XIX se consolidan en América Latina los Estados-Nación que pretenden —en la mayoría de los países— establecer un proyecto político democrático-liberal. En este marco la educación cumplirá la función principal de “socialización” de las nuevas generaciones tendiente a una “integración nacional” en torno al proyecto político-ideológico imperante.

Desde principios del presente siglo se inició un proceso de diversificación de las formaciones sociales latinoamericanas con un crecimiento de las clases intermedias, fundamentalmente en los sectores urbanos. Los principales elementos ideológicos manejados por el Estado se centraron en el laicismo, la gratuidad y la estatización de la enseñanza. Se concibió a la educación como un servicio público que debía ser asegurado por el Estado a toda la población por igual, enfatizándose su efecto “nivelador” y su papel en la democratización de la sociedad (Vasconi, 1984a: 189).

Por lo tanto, el énfasis se dio en la incorporación de la población a la educación primaria, sin existir una preocupación especial por el problema de la retención. En cualquier caso, y congruentemente con el enfoque individualista de la educación prevaleciente, el fracaso escolar se atribuye a la diferencia de “dones”, “aptitudes” y “esfuerzos”. Con ciertas variaciones y distintos énfasis, esta corriente considera que el hombre tiene un patrimonio biológico de carácter hereditario que determina en gran medida su “inteligencia” y su desempeño escolar, determinantes que ni la educación ni el ambiente pueden modificar en forma sustancial. La evaluación de la acción educativa da por resultado individuos “aptos” y “no aptos”. La no incorporación, el bajo rendimiento y la deserción representan una consecuencia individual casi fatalista de la “ausencia de aptitudes intelectuales”. Desde este enfoque, la educación constituye un filtro necesario por el que debe pasar todo sujeto, y cumple una función de selección y promoción de los “más capaces”; a través de este mecanismo se legitima la estratificación social.

A partir de la crisis del sistema capitalista internacional (1929), se produce una reacomodación del aparato productivo en Latinoamérica y se modifica el modelo tradicional de desarrollo económico basado en la exportación de materias primas. Ocurre así un proceso de “industrialización sustitutiva de importaciones” que, en términos de política educativa, se tradujo en un modelo basado en la teoría del capital humano. Se expande el sistema de educación básica y se diversifican las opciones de educación técnica debido a la necesidad de formar recursos humanos para el desarrollo económico y social.

Esta política educativa se sustenta, al igual que la liberal, en la funcionalidad del sistema escolar para la socialización y la distribución de roles sociales, y justifica el fenómeno de la selectividad en la escuela primaria bajo un criterio “meritocrático” que defiende la legitimidad de la asignación de roles y recompensas a los más capaces.

Desde el punto de vista económico, dicha política parte de un criterio que concibe a la educación como un proceso al servicio de la productividad, donde la oferta y la demanda de educación



están en función de las exigencias del aparato productivo, ya que se presupone una estrecha relación entre educación y crecimiento económico. Se considera a los individuos insertos en un sistema socioeconómico competitivo, donde los efectos de los antecedentes socioeconómicos y culturales desfavorables a la gran masa de la población provocan relaciones desiguales y desperdicio escolar, que se traduce en “desperdicio de recursos humanos para el desarrollo”. Por ello, el criterio que fundamenta las estrategias para facilitar el acceso y la permanencia en la educación primaria es el de “costo-beneficio”, y la incidencia de las variables de acceso y retención se miden en función de criterios de rentabilidad de la inversión.

Desde esta postura, se asume que la escuela no funciona en forma “adecuada” a causa de que los obstáculos se localizan fundamentalmente fuera de ella, es decir, en la sociedad, como bajos ingresos, pobreza cultural, etc.; la escuela como institución sale indemne: “si bien es cierto que funciona mal, podría funcionar bien si se ajustan algunos mecanismos”. La aguda pirámide escolar sería indicativa de que el sistema no está suficientemente democratizado, pero que en forma progresiva la pirámide se irá “rectangularizando”, y que si bien existen obstáculos de naturaleza social, económica, psicológica y pedagógica que provocan el desgranamiento de los educandos, la escuela como “institución promotora” podrá ser utilizada y mejorada tan pronto se remuevan dichos “obstáculos” (Vasconi, 1984b: 303).

De acuerdo con esta tendencia, la articulación entre el sistema educativo y la realidad social se establece a partir de dos ejes: por una parte, en función de las necesidades del mercado laboral; y, por otra, de acuerdo con la tarea formativa del ciudadano en el marco de la democracia liberal. La política educativa se expresa en términos de una “igualdad de oportunidades educativas”, lo que implica un programa de estudios único; igualdad de metodologías educativas, de material educativo (los mismos textos para los sectores urbanos y rurales), de disposiciones de organización escolar (horarios, calendarios, tamaño de grupos); similares sistemas de evaluación de la adquisición de conocimientos a través de pruebas “objetivas”; similar formación y capacitación de los maestros, independientemente del sector o grupo de población con que trabajen. “La igualdad frente al sistema... permite, la universalidad de la cultura en un doble sentido: universalidad del contenido de los conocimientos y universalidad en la apropiación de ellos” (Labarca, 1984: 70). “El mérito mayor de un sistema escolar con tales características es que las diferencias de clase están minimizadas frente a él ya que el sistema está abierto a todos, sus contenidos son universales y que los obstáculos a la incorporación y permanencia son conocidos: incapacidades personales o dificultades económicas, problemas no computables a la escuela” (*idem*:71).

En opinión de Vasconi, esta imagen de la escuela es una de las dimensiones capitales que la sociología empírica nos ofrece de la sociedad, es decir, está formada por un conjunto de estratos superpuestos entre los que median “diferencias” de ingreso, de prestigio, pero a través de los cuales es posible “transitar” en forma ascendente o descendente. El canal de movilidad social por excelencia lo constituye la escuela, proporcionando una de las formas más legítimas de ascenso social, dado por el “logro”, las “dotes” y la “capacidad”. En lo esencial, la escuela constituye un instrumento capital de democratización social (Vasconi, 1984b: 304).

Desde esta perspectiva, se tiende a atribuir el rezago escolar a factores “exógenos” y “endógenos” al sistema educativo, donde cada uno de dichos “factores” pueden ser examinados y

evaluados independientemente, o cruzados a través de modelos estadísticos. Las estrategias basadas en esta óptica socioeducativa que pretenden influir en el fenómeno del acceso y la retención en educación primaria son precisamente las más conocidas en la Región: aquellas llamadas “voluntaristas”, a través de las cuales se supone que uno o más factores son los responsables del fracaso escolar y se llevan a cabo acciones —generalmente aisladas— destinadas a resolverlo. Entre ellas destacan: la capacitación de maestros en contenidos o metodologías por materias; el uso de tecnologías educativas sofisticadas; la elaboración y distribución masiva de libros de texto, etc. Las evaluaciones de estas acciones resultan a menudo indicativas de la escasa incidencia que finalmente tienen sobre el fenómeno, y se descartan asumiéndose nuevas orientaciones igualmente aisladas que rara vez tienen éxito.

2. El rezago escolar desde una perspectiva dialéctica de la sociedad

La teoría marxista basada en los principios del materialismo dialéctico, sustenta el conflicto como la fuerza movilizadora del cambio social. En términos de la teoría socioeducativa, y a partir de estas premisas, surge la teoría reproductivista donde se atribuye a la educación la función principal de reproducir la fuerza de trabajo y establecer una correspondencia entre las actitudes y valores que transmite la escuela y las relaciones sociales de producción. El papel reproductor del sistema educativo se expresa en la provisión de habilidades y destrezas desiguales a los distintos sectores de la población: aquellas habilidades básicas que permiten el desarrollo de tareas rutinarias y burocráticas, y aquellas de mayor grado de dificultad que preparan para los puestos de dirección. Esta argumentación se basa en el principio de reproducción sustentado ampliamente por Bourdieu (1980), quien analiza las formas de correspondencia entre educación y estratificación social. (Los principios de correspondencia y contradicción son aplicados y validados en el contexto educativo latinoamericano por Ponce, Labarca y Vasconi, entre otros).

A partir del análisis de la escuela capitalista en Francia, Baudelot y Establet (1975) argumentan que, bajo la imagen de una escuela igualitaria, se oculta la selección que opera en el sistema y que se refleja claramente en la pirámide escolar. Los autores sostienen que la base real sobre la que funciona la escuela es la división de la sociedad en clases antagónicas y que no existe un solo tipo de escolaridad, sino dos “redes de escolarización” opuestas: la red “primaria profesional” (PP), destinada a las clases populares y la red “secundaria superior” (SS), destinada a los estratos más altos de la sociedad. Asimismo, manifiestan que las prácticas escolares de repetición y de estancamiento caracterizan la primera y que “...el retraso es un efecto de la condición de clase...”. La vigencia de este principio de las redes educativas ha sido validado por distintos estudios realizados en América Latina, entre los que cabe destacar el de Brofenmayer y Casanova (1982) en Venezuela, quienes han estudiado la relación entre clases sociales, circuitos de escolarización y prácticas pedagógicas en la escuela primaria venezolana.

En el marco de esta interpretación, la desigualdad social resulta en gran medida determinante del fracaso escolar y se atribuye una importancia fundamental a los factores económicos, sociales y culturales que inducen al niño al fracaso escolar. Entre los factores económicos inmediatos se ubica el relacionado con los costos directos e indirectos de la educación (tales como la exigencia de uniformes, útiles escolares, transporte, cuotas de la asociación de padres de familia, etc.),



que prevalecen aun a pesar de la supuesta gratuidad de la enseñanza, así como el del costo de oportunidad que implica no poder contribuir económicamente al sustento de la familia al asistir a la escuela. En el aspecto social se destacan como causas directas del rezago escolar: la desnutrición desde temprana edad que tiene repercusiones a menudo irreparables en el nivel del desarrollo intelectual y que se manifiesta en el estadio de las operaciones abstractas; la mala alimentación que se traduce en cansancio y en poca capacidad de concentración del niño en la escuela; las deficientes condiciones de salud; viviendas insalubres carentes de los servicios básicos indispensables para un desarrollo físico sano; por último, el ambiente cultural, la falta de estímulo al estudio en la familia por el predominio de padres analfabetas o semianalfabetas que difícilmente le pueden ayudar en sus tareas escolares, la falta de acceso al material escrito, y en general el uso de un lenguaje incompatible con el patrón en que se desenvuelve la “cultura escolar”.

En una perspectiva estrictamente reproductivista, el fracaso escolar estaría determinado por condiciones estructurales propias de la lógica del sistema capitalista imperante y, por lo tanto, las soluciones escapan del ámbito de la educación misma, ya que se encuentran en la estructura socioeconómica. Sólo a través de la transformación de las relaciones sociales de producción podrían darse los cambios superestructurales en el plano educativo, tendientes a la superación del problema del rezago escolar. Así, este enfoque limita toda posibilidad de acción y remite la interpretación a posiciones fatalistas teñidas de cierto determinismo social, ya que supone que cualquier intento de reforma será manipulado para otros fines.

Sin embargo, la crítica reproductivista a la educación ha traspasado los límites del análisis macrosocial para adentrarse en lo que constituye la búsqueda de los elementos implícitos en el modelo pedagógico imperante, sus contenidos, su lógica interna y las interrelaciones que se establecen entre el educador y el educando, que constituyen las formas ocultas de imposición cultural.

En el último decenio se han ido concretando diversos aportes teóricos de distintas disciplinas a la teoría socioeducativa tales como los de la teoría sociolingüística, la teoría de la resistencia, la pedagogía liberadora, la didáctica crítica con el concepto de “currículo oculto”, las nuevas tendencias teórico metodológicas en la investigación social como la investigación participativa, la investigación-acción y la evaluación iluminativa de la acción cultural.

Basil Bernstein (1977) ha profundizado en los procesos de transmisión cultural y el papel que juega el lenguaje en los contextos de producción y reproducción como el trabajo, la familia y la educación. Desde su perspectiva, la educación es una de las formas que toma el proceso de transmisión y se constituye en un dispositivo de control, reproducción y cambio, configurado por la estructura social. Bernstein explica cómo los factores de clase regulan la estructura de la comunicación en la familia y por lo tanto la orientación del código sociolingüístico de los niños, así como la institucionalización de los códigos elaborados en educación, su forma de transmisión y de manifestación. La teoría sociolingüística sustentada por el autor da elementos para explicar las relaciones entre clase social y logros académicos. Inicialmente distingue un “lenguaje público” propio de la clase obrera y un “lenguaje formal” propio de la clase media. Más adelante sustituye estos términos por “códigos elaborados” y “códigos restringidos”, que conllevan una noción más amplia en tanto los define como principios que regulan los procesos de comunicación, mismos que serían funciones de estructuras sociales diferentes.

El aporte culturalista al análisis del problema del rezago escolar —en gran parte basado en las tesis de Bourdieu sobre “el capital cultural”— también se encuentra presente en los estudios

realizados en el marco del proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe (DEALC, auspiciado por UNESCO, CEPAL y PNUD); dichos estudios sugieren que la expansión acelerada de los sistemas educativos en América Latina en todos los niveles, paralelamente a una expectativa de universalización de la enseñanza, “...han tendido...a provocar una progresiva diferenciación interna y un descenso de la calidad de los aprendizajes efectuados especialmente en los segmentos del sistema educativo que atienden a los nuevos sectores sociales tradicionalmente excluidos” (Tedesco, 1981: 60). A partir de la constatación de las dificultades que demuestra el sistema educativo para incorporar en forma efectiva a los sectores sociales tradicionalmente excluidos, Tedesco plantea la interrogante “...en qué medida los factores que explican esas dificultades tienen que ver con el hecho de que la ampliación del servicio educativo se produjo reproduciendo el modelo de acción pedagógica escolar, diseñado para un tipo de público que cuenta con características de las cuales los sectores sociales recientemente incorporados no participan” (*idem*: 67).

Aparentemente, el bajo nivel de retención de esta población se explica porque el sistema educativo formal exige a quienes ingresan a él un “capital cultural básico”, que es patrimonio exclusivo de los sectores sociales que tradicionalmente accedían al sistema. Además, Tedesco afirma que los modelos culturales que se ofrecen a esa población ni siquiera son representativos de los modelos culturales dominantes. Plantea que los alumnos de la marginalidad sólo tienen acceso a una cultura dominante empobrecida, minimizada y de nociones básicas que no logran internalizar.

Por lo tanto, se considera que el éxito de la expansión del sistema de educación primaria, en la coyuntura actual, sólo sería posible si al mismo tiempo se modifica la estructura interna de la acción pedagógica: “...acceso y cambio interno del sistema no podrían ser analizados como instancias separadas sino simultáneas, y la meta de la universalización de la escuela no sería plausible sin la adecuación de la estructura del sistema a los rasgos propios del nuevo público que se pretende incorporar” (*idem*: 69).

En otras palabras, la diferenciación social no solamente se da por la canalización del niño hacia una rama o red determinada del sistema educativo, sino que se impone, además, a través de un modelo pedagógico que implica actitudes y valores transmitidos a través de los contenidos educativos y las formas de relación que se establecen en la práctica pedagógica cotidiana. El concepto de “currículo oculto” —entendido como la expresión de un conjunto de contenidos, formas de relación, estructuras de lenguaje, estructuras de participación, visiones del mundo, creencias y valores que conforman la realidad del currículo en el acontecer cotidiano de la escuela— es clave dentro del marco de esta interpretación. Los estudios realizados por Rockwell y colaboradores también constituyen un aporte en esta línea teórica en América Latina.

Contestataria a la teoría crítico-reproductivista, pero basándose en sus hallazgos, surge la teoría de la resistencia. Ésta se sustenta parcialmente en las tesis gramscianas sobre el Estado, que conciben la hegemonía como una relación pedagógica que en situaciones de crisis sociales profundas pueden dar lugar a un proceso contrahegemónico. A su vez, esta teoría se sustenta en las tesis de Poulantzas, quien señala que en una formación social no existe una sino muchas ideologías dominantes, y que subsisten sistemas ideológicos contradictorios, relacionados con las clases en conflicto.

La teoría de la resistencia sostiene que los mecanismos de la reproducción social nunca son completos sino que se enfrentan permanentemente con elementos parcialmente realizados de oposición. Desde esta perspectiva, las escuelas representan los espacios marcados por las con-



tradiciones ideológicas estructurales y, por lo mismo, permiten cierto grado de autonomía que representa una fuente de contradicciones, en ocasiones disfuncionales a los intereses materiales e ideológicos de los sectores dominantes. “Las culturas subordinadas, sean de clase trabajadora o no, comparten momentos de autoproducción al igual que de reproducción, son contradictorias por naturaleza” (Giroux; 1985:154). En opinión de Giroux, si bien la teoría de la resistencia concreta un avance en la teoría socioeducativa, de hecho ni ésta ni la reproductivista han sido capaces de rescatar la relación entre las estructuras y las instituciones para la acción y la intervención humana de manera dialéctica.

Si bien no se dispone de elementos documentales que permitan establecer una interpretación del fenómeno del rezago a partir de esta teoría, lo cierto es que ella abre una perspectiva de búsqueda de estrategias de acción destinadas a encontrar los puntos de contradicción que pudieran abrir espacios a acciones pedagógicas que rescatasen la complejidad del fenómeno del rezago escolar, quizás descubriendo el origen de las necesidades construidas socialmente que ligan a las personas con las estructuras más amplias de dominación.

Por otra parte, surge también de la teoría del conflicto la visión reconstruccionista, que más que un paradigma de interpretación de la realidad social, constituye una filosofía surgida de una sociedad en crisis. En palabras de uno de los sustentadores de dicha postura, Theodore Brameld (1967:51) “...el reconstruccionismo es sobre todo una filosofía de los valores, de los fines, de los propósitos... El reconstruccionismo se edifica sobre el pensamiento y la experiencia de otras filosofías de la vida y de la educación”. En América Latina, la teoría socioeducativa retoma en alguna medida el planteamiento reconstruccionista, no tanto en cuanto a su carácter filosófico sino estratégico. Rescata la concepción de “evolución valoral”, pero la contextualiza en términos de la necesidad de que paralelamente se promueva un cambio de las relaciones de producción, con el fin de encaminarse a una sociedad más justa. Así, la educación cumpliría como función principal preparar los recursos humanos, técnicos y de implantación necesarios para el cambio, apoyando éste en la iniciación de experiencias alternativas y su posterior evaluación, y finalmente consolidándolo a través de una educación masiva y la generalización de las innovaciones que se desarrollen (Muñoz Izquierdo, 1979).

Este enfoque, que se ha autodenominado modelo reconstruccionista, se reconoce formando parte de una tendencia divergente del sistema imperante y sugiere “...combinar la educación en el cambio”, con la educación “para el cambio”, mediante la construcción de un modelo de sociedad antes de que desaparezcan las estructuras actuales “...conjugando la educación con otros procesos sociales que tienden a desarrollar las estructuras que se desea instaurar” (*idem*: 132).

Se considera que la comprobación de que la educación es una variable condicionada por factores de naturaleza estructural e histórica, no cierra necesariamente todos los caminos. Así, y con relación al problema del rezago Escolar, esta posición relativiza la determinación social —sin desconocerla— pero pone el acento en los “procesos educativos” a partir del comportamiento de los diversos agentes que intervienen en ellos, tales como las interacciones familiares y aquellas que se establecen en la relación pedagógica entre el maestro y el alumno. Este enfoque releva el ámbito del sistema escolar formal como un espacio posible de incidencia en el problema del rezago escolar. Permite develar los efectos discriminatorios del sistema, a su interior, así como ampliar y profundizar el espectro del rezago escolar. Resultan claves en la profundización del mismo los aportes de la teoría psicosocial y de la teoría de las atribuciones.

A partir de la lectura de las diversas aproximaciones que se han venido realizando en distintos países latinoamericanos y que se han concretado en experiencias que pretenden innovar en los modelos educativos destinados a distintos contextos rurales, indígenas y urbano populares, se perfila una nueva línea de aproximación más totalizadora al problema de la exclusión y el rezago escolar. En una concepción dialéctica, la realidad se concibe como un todo estructurado que se desarrolla y se crea permanentemente. En otras palabras, no se trata sólo de un conjunto de relaciones, hechos y procesos, sino también de su propia creación y recreación continua.

Desde una perspectiva dialéctica, pensamos que la educación puede asumir el papel de promotor de un proceso en espiral de “correspondencia-contradicción”, que estaría encaminado a alterar la correlación de fuerzas en juego. La riqueza que podría tener este enfoque para nuestro análisis es que permitiría *interpretar el rezago escolar como el resultado de la contradicción que surge entre la práctica escolar* (como un proceso que tiende a la reproducción) *con la práctica social de los sujetos históricamente desfavorecidos*. La no incorporación, la repetición y el abandono escolar pueden ser la respuesta a una práctica escolar concebida de acuerdo con valores y objetivos impuestos por una cultura particular, expresada mediante sus propios códigos o símbolos, en interacción dialéctica con situaciones y contextos históricos concretos de los sujetos que se pretende educar. En la síntesis misma de la confrontación-respuesta-construcción, radica, a nuestra manera de ver, la potencialidad de nuevas formas de enfrentar la educación y, por lo tanto, la posibilidad de plantear alternativas y estrategias para superar el problema del rezago escolar.

A partir de esta premisa surge como respuesta alternativa la necesidad de dejar de lado el mito de la “igualación de oportunidades educativas” y la buscada tendencia a la “homogeneización”, para dar lugar a la superación de la contradicción a través de una práctica educativa diferenciada, que surge de la *praxis* social de los sujetos involucrados en el proceso educativo.

La necesidad de atender a la heterogeneidad cultural de la población y a la diversidad de contextos y sujetos sociales está presente en distintos estudios realizados desde fines de los años setenta en el análisis de la educación en Latinoamérica, como los citados anteriormente y que forman parte de los documentos de DEALC (Tedesco, Nassif, Rama, 1984).

Labarca (1984) señala que una democratización limitada a la ampliación de servicios educativos carece de sentido real si no se realiza una reforma de contenidos y métodos de enseñanza. Sugiere que el conocimiento se configura como un proceso colectivo que sólo es posible en un intercambio de experiencias y de reflexión sobre éste, por lo que se requiere un ejercicio de sistematización de experiencias unidas y controlables por los sujetos que sean asegurados por la colectividad, pero no por medio de un cuerpo separado de las actividades sociales, que es lo que pretende hacer la escuela actualmente, sino que en activa y estricta vinculación con otras actividades sociales. “Si es la comunidad la que educa... desaparece la escuela como un ente separado y el papel del profesor como el único especialista en la educación llega a ser superfluo. En otras palabras, se trata no de separar al niño del mundo real para su educación sino integrarlo a él” (*idem*: 89).

Sin embargo, el extremo de esta postura puede llevar a planteamientos “desescolarizantes”, caracterizados por su carácter utópico que no abre posibilidades de estrategias alternativas. La línea de interpretación que se sustenta, desde el punto de vista pedagógico, se apoya en los principios freirianos que visualizan la educación como un proceso de toma de conciencia y apropiación del sujeto de su propio proceso de aprendizaje, a través de la problematización de su



realidad, la reflexión sobre ella, el diálogo y la acción para la transformación de sus condiciones de vida. Consustancial a este planteamiento es la participación de los sujetos y los agentes del proceso educativo a través del principio de dialogicidad, donde agente y sujeto forman parte de un proceso de aprendizaje que surge y se desarrolla dialécticamente y en forma de espiral, a partir de las prácticas sociales en las cuales están inmersos.

Tradicionalmente se ha intentado abordar el problema de la retención desde ángulos disciplinarios diversos: económicos, sociales, psicológicos, pedagógicos, ignorando que el proceso educativo se desarrolla en una instancia total de la realidad, donde confluyen en interacción dialéctica las distintas disciplinas. Lograr la transdisciplinariedad tanto en la interpretación como en las estrategias de solución, implica romper las barreras de la escuela en el sentido de rescatar el papel formativo de la vida misma de los sujetos insertos en sus relaciones y su quehacer cotidiano: familia, trabajo y comunidad.

El enfoque que se intenta utilizar conlleva, por lo tanto, una interpretación del fenómeno del rezago escolar a partir de las categorías de correspondencia-contradicción, y una estrategia de superación que implica el desarrollo de un modelo pedagógico integrado, basado en el reconocimiento de la capacidad de todo sujeto de “crear” cultura; del reconocimiento del proceso de creación del conocimiento como un “hecho colectivo”, y de la necesidad de asumir el proceso educativo como un “hecho total”.

Finalmente, se considera que el reto de mejorar las estrategias de acceso y de retención del sistema de educación primaria, constituye fundamentalmente un problema de calidad de la educación, entendida ésta como respuesta a una necesidad social, histórica y culturalmente sentida por el sujeto mismo de la educación, y no como una necesidad impuesta por patrones culturales ajenos a él. Se considera que la calidad de la educación no “evolucionará” hacia etapas en las que se obtengan mejores resultados a través de la sustitución de planes de estudio, el mejoramiento de tecnologías educativas, la mejor preparación de los maestros o a través de innovaciones en un sistema que se ha caracterizado por su impermeabilidad a las mismas. Se reafirma que el cambio educativo no puede ser lineal sino que debe concebirse como un complejo dinámico, el cual entrará en conflicto con otras fuerzas del sistema social, y será en la resolución de esa tensión entre práctica educativa y práctica de la vida misma de los sujetos, donde se encontrará la creciente superación del rezago Escolar.

III. PREMISAS Y CRITERIOS PARA ABORDAR EL ESTUDIO

Las consideraciones planteadas en el marco teórico llevan al reconocimiento de la complejidad que representa identificar e interpretar la causalidad del fenómeno de la exclusión y el rezago escolar que afecta a vastos sectores de la población en Latinoamérica, con la finalidad de delinear estrategias encaminadas a superarlos.

La revisión bibliográfica de 948 documentos (fichados) permitió detectar 654 de ellos referidos a estudios que pretenden identificar “factores” que intervienen en el acceso y la retención escolar e interpretaciones del fenómeno desde los más variados ángulos, y 294 documentos en los que se da cuenta de distintas estrategias para superar la exclusión y el rezago escolar.

La heterogeneidad de los estudios exige determinar ciertos supuestos sobre los cuales se basa el análisis realizado, mismos que se mencionan en forma de premisas que guiarán el estudio.



1. En toda investigación se encuentra en forma explícita o implícita —tanto en su planteamiento como en su metodología— una toma de posición frente a la realidad. En este caso, tanto las interpretaciones que se dan del rezago y la exclusión escolar como las estrategias de solución que se proponen, responden a una postura frente a las interacciones existentes entre la educación y la sociedad.
2. El “estado del arte” o estado del conocimiento sobre un aspecto en particular, no sólo se logra a partir de la revisión de experimentos o investigaciones debidamente evaluados. El conocimiento también se logra a través de la reflexión que los participantes o las personas interesadas en el problema realizan a partir de la confrontación entre la teoría y la práctica educativa.
3. El problema de la cobertura y la retención en educación primaria en América Latina está referido a un sector caracterizado por condiciones de extrema pobreza, por lo cual las soluciones que se planteen no pueden omitir el contexto sociocultural de esta población.
4. La reprobación, la deserción y el bajo rendimiento escolar son fenómenos interdependientes y a su vez asociados a la estructura socioeconómica de la Región, y afectan principalmente a los niños que habitan en las zonas rurales depauperadas y en los cinturones de miseria de las grandes ciudades, y a aquellos que pertenecen a etnias indígenas.
5. Asimismo, el rendimiento escolar y las oportunidades de permanecer en la escuela se asocian fuertemente con la estructura, la organización y los insumos escolares.
6. El acceso y la retención en educación primaria están íntimamente relacionados con el “rendimiento escolar” y con la “calidad de la educación”.
7. Por lo anterior, resultaría teóricamente incongruente con nuestro planteamiento, separar para su análisis aquellos estudios cuyo objetivo es abordar los factores que determinan las limitaciones del acceso y la retención como tales, de aquellos que analizan los “factores determinantes del rendimiento escolar”; de otros que investigan los “determinantes de la calidad de la educación”; o de aquellos que estudian específicamente “las causas de la deserción escolar”.
8. Luego, acceso-retención-supervivencia-calidad y sus contrapartes: exclusión-rezago-deserción-reprobación-ineficacia-ineficiencia-fracaso escolar, aparecen como una multiplicidad de situaciones y procesos que se interrelacionan dialécticamente en instancias totales y concretas, cuyo aislamiento es imposible.

1. Criterios de análisis de la información

Considerando que las “estrategias para mejorar el acceso y la retención en educación primaria” se adoptan desde las distintas interpretaciones que se realizan con respecto a la causalidad del problema de la exclusión y el rezago escolar, creemos necesario no sólo estudiar las “acciones” encaminadas a corregir los problemas, sino analizar previamente los trabajos que se conocen sobre la determinación de factores que influyen en la reprobación, la deserción, la inasistencia y el bajo rendimiento escolar.

El criterio para organizar el capítulo que analiza los estudios sobre los factores intervinientes en el acceso y la retención, fue determinado a partir de los análisis que se realizan —descriptivos



o interpretativos—, por cuanto esta característica refleja, en cierto sentido, su orientación teórica. Los estudios descriptivos —tanto los bivariados como los multivariados— están claramente inspirados en un paradigma funcionalista y dentro del marco de una orientación procedente del modelo microeconómico del “insumo-producto”, en el que se trata de determinar cuál es el factor o elemento condicionante de cada producto. En otras palabras se intenta definir cuáles son las variables independientes (textos escolares, programas, capacitación, etc.) que determinan una variable dependiente (rendimiento escolar, índice de promoción, de retención, etcétera).

En cambio, los estudios interpretativos tienen en común que no sólo pretenden conocer productos o resultados, sino que se abocan a analizar el “proceso” educativo en sus distintas dimensiones: socioculturales, antropológicas, psicosociales o en su conjunto, en una perspectiva sistémica. Se consideraría riesgoso afirmar que todos ellos se basan en una visión dialéctica del rezago escolar. Más bien cabría afirmar que se destacan por analizar la realidad educativa en sus interrelaciones, en un intento por captar la complejidad del fenómeno.

El análisis de las estrategias para mejorar el acceso y la retención en educación primaria, se realizó a partir de su objetivo principal y, al igual que en el caso anterior, también refleja de alguna manera una opción teórica. En este caso se distinguieron estrategias de carácter “preventivo” (donde se incluyen preferentemente experiencias de estimulación precoz unidas a refuerzos alimenticios en la edad preescolar—; estrategias “compensatorias”—es decir, aquéllas destinadas a “suplir” o “compensar” determinadas deficiencias—, y estrategias “integrales”, que pretenden actuar sobre los diferentes elementos que conforman la realidad escolar y que se caracterizan por incorporar en la solución de los problemas a los distintos actores del proceso educativo. En la mayor parte de los casos, las estrategias preventivas y las compensatorias se inscriben en una perspectiva funcionalista, de “ajuste” de determinadas condiciones para mejorar el funcionamiento del sistema escolar. En cambio, las denominadas “integrales” asumen como supuesto la interacción dialéctica que se da entre todos los participantes del hecho educativo y la consecuente necesidad de contextualizar las acciones en un tiempo y un lugar determinado.

IV. ESTUDIOS SOBRE FACTORES Y PROCESOS INTERVINIENTES EN EL ACCESO Y LA RETENCIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

En un esfuerzo de desagregación del fenómeno, se han realizado múltiples estudios en los cuales el peso que se atribuye a las variables independientes —cuya incidencia en dichos fenómenos se estudia— varía de acuerdo con la perspectiva de análisis que se adopte.

A partir de la revisión bibliográfica mencionada, se identificaron 105 estudios que se dedican a investigar la causalidad del fenómeno, entre los que se pueden distinguir dos grandes grupos de materiales: “estudios descriptivos”, donde se agrupan una serie de investigaciones que pretenden establecer correlaciones entre la retención (deserción, reprobación, rendimiento escolar, etc.) y otros factores endógenos o exógenos al sistema educativo, sin establecer los mecanismos que podrían explicar las correlaciones observadas. En este grupo se pueden distinguir a su vez dos subgrupos: estudios bivariados, que investigan el efecto de una variable en particular sobre el fenómeno que se investiga, y estudios multivariados, que investigan el efecto de diversas variables, básicamente relativas al alumno, la escuela y el maestro.

El segundo grupo está constituido por “estudios interpretativos”. Bajo esta categoría se agrupan estudios de índole muy diversa pero que pretenden, a partir de un modelo o de un marco teórico, reconstruir aquellas variables que explican el fenómeno desde el propio proceso educativo e identificar las relaciones, interrelaciones e influencias que mutuamente se ejercen. Aquí se pueden distinguir, a su vez, cuatro tipos de estudios: intentos explicativos que aplican modelos basados en la lógica del análisis de sistemas, pero no se limitan a observar las relaciones existentes entre insumos y productos, sino que se detienen a analizar los procesos internos de los sistemas educativos (éstos incluyen en su metodología tanto instrumental estadístico como técnicas de investigación, de campo); estudios que parten de la observación sistemática del proceso escolar, mediante técnicas eminentemente etnográficas; intentos explicativos en una perspectiva sociológica; explicaciones en el marco de la teoría psicosocial.

1. Estudios descriptivos

A partir de finales de los años sesenta y durante la década del setenta, se realizaron diversos estudios tendientes a identificar las variables que inciden en el rendimiento escolar y en la calidad de la educación. Posteriormente se puso mayor atención al desarrollo de estudios comparativos que permitieron ponderar el peso de unas y otras variables, con el fin de orientar la planeación de los sistemas educativos.

Estudios bivariados¹

Entre los estudios que pretenden comprobar correlaciones entre un factor determinado y el rendimiento escolar, se seleccionaron como representativos los que plantean hipótesis acerca de variables endógenas como tamaño de la clase, disponibilidad de texto, capacitación docente, normas de promoción y, como variable exógena, la nutrición.

Haddad (1977) realiza un análisis comparativo de 40 estudios —en su mayoría basados en investigación de campo realizada en diversos países, incluyendo Latinoamérica— donde intenta responder básicamente a tres preguntas: si los alumnos aprenden mejor en clases pequeñas; si los beneficios justifican el mayor costo, y cuál sería el tamaño óptimo que maximice el costo-efectividad. Los principales hallazgos que surgen de este estudio son los siguientes:

- El conjunto de investigaciones no da una conclusión definitiva en cuanto a la relación entre *el tamaño de la clase* y las distintas variables del proceso educativo.
- Más importante que el tamaño de la clase parece ser cómo el maestro podría aprovechar esa situación en el proceso de aprendizaje.
- Dado que la disminución del tamaño de la clase implica un incremento significativo en costos, y considerando que no se pueden predecir beneficios a partir de ese solo hecho, se recomienda buscar inversiones en áreas que puedan ser más efectivas.

¹ En este apartado se incluyen los resultados de algunos estudios que, habiendo aplicado modelos estadísticos multivariados, en sus conclusiones identifican algunas variables independientes cuyos efectos se aíslan de los atribuibles a otros factores.



Heyneman, Farrell *et al.* (1978) examinan los datos publicados sobre la relación entre la *disponibilidad de textos escolares* y el rendimiento en países de bajo nivel de desarrollo. A partir de una bibliografía de 19 títulos establecen que, aunque los estudios indican una asociación positiva entre la disponibilidad de textos escolares y el rendimiento académico, los resultados no pueden considerarse concluyentes; recomiendan realizar una serie de investigaciones que permita determinar su grado de influencia.

Asimismo, el estudio de Schiefelbein y Farrell (1975) no encontró una correlación significativa entre el tamaño de la clase y el rendimiento, pero sí una fuerte correlación entre la disponibilidad de textos y el aprovechamiento escolar. En cuanto a *formación docente*, este mismo estudio encontró baja correlación entre esta variable y el rendimiento, aun cuando relativamente el más alto fue obtenido por maestros con grado universitario en pedagogía. También se detectó una correlación negativa con el número de cursos de perfeccionamiento.

Barriga y Vidalón (1975), al realizar una evaluación del rendimiento del maestro en Perú, demostraron que si bien la capacitación en servicio afecta positivamente los conocimientos adquiridos por los docentes, no se refleja en un mejoramiento constatable en el rendimiento escolar de los alumnos.

Magendzo y Hevia (s/f), en Chile, encontraron una correlación positiva entre la experiencia del maestro y el rendimiento de los alumnos, pero sólo en español, ciencias y matemáticas, por lo cual la influencia sería diferencial sobre el rendimiento según las distintas áreas de estudio.

Muelle (1984) señala el énfasis que se da a los aspectos cognoscitivos en lo que se refiere a la influencia del maestro, dejando de lado el aspecto actitudinal.

Sin embargo, Avalos y Haddad (1981) encuentran una correlación positiva entre la apreciación que hacen los maestros sobre las capacidades de los alumnos y el número de veces que éstos reprueban; Schiefelbein (1982) demuestra que los maestros con formación pedagógica obtienen mejores resultados que aquellos que no la tienen, aun cuando la duración de dicha formación no parece ser relevante.

Por lo tanto, en lo que se refiere a formación y capacitación docente tampoco parece haber estudios concluyentes que permitan obtener perfiles de maestros que garanticen un mejor desempeño escolar.

De hecho, uno de los determinantes operativos de la retención está constituido por las *normas de promoción* que se fijan con respecto al sistema de educación primaria, y que tienen directa repercusión en los índices de reprobación o indirectamente en los de deserción. Pese a la importancia del problema, no se han detectado investigaciones que estudien específicamente la relación retención-normas de promoción, sino sólo estudios descriptivos que comparan dichas normas entre los distintos países latinoamericanos.

En líneas generales se detectan dos tendencias referidas a normas de promoción: aquella que considera que es necesario homogeneizar los grupos, para lo cual se aplica la evaluación final por grado y se estipula la repetición de cursos para quienes no la aprueben satisfactoriamente; y aquella que, basándose en una concepción de educación continua y de atención a los diferentes ritmos de aprendizaje, adopta como norma la promoción automática.

Sin embargo, incluso dentro de estas orientaciones se puede encontrar distinciones. En aquellos sistemas que privilegian la repetición de cursos o el proceso de promoción-reprobación se distinguen los siguientes criterios:

- a) Promoción-reprobación con base en un cierto número de áreas, fijándose promedios finales mínimos con fines aprobatorios y se establece la posibilidad de presentar exámenes “complementarios” o “de reparación”.
- b) Promoción-aprobación con base en el número y la clase de asignatura. Este criterio toma como supuesto la mayor importancia de determinadas asignaturas —ya sea por su valor formativo o por ser base de estudios posteriores—, básicamente español y matemáticas. En este caso se considera el doble criterio de una calificación mínima y la obligatoriedad de aprobar las asignaturas consideradas como básicas. Normalmente se da lugar al menos a un examen extraordinario, el cual, en caso de reprobarse, obliga a la repetición íntegra del grado escolar.
- c) Promoción por promedio general. En este caso no se da primacía a una materia o área determinada por sobre otra, sino que el criterio se aplica sobre la base del esfuerzo que globalmente realiza el alumno.

A los criterios anteriores se oponen aquellos sistemas de promoción que favorecen la llamada “*promoción automática*”. Esta postura parte del supuesto que el niño se desarrolla de acuerdo con pautas muy personales de desarrollo, y por lo tanto se tiende a instaurar una escuela no graduada que respete el ritmo individual de aprendizaje eliminando las barreras artificiales entre grados, por lo menos dejando niveles de dos años consecutivos.

Algunos países latinoamericanos como Panamá y Puerto Rico comenzaron a experimentar tempranamente este sistema en los cincuentas, por lo que evidentemente se reportaron índices de retención marcadamente mayores; sin embargo, debido a consideraciones relativas a la efectividad del rendimiento escolar, los criterios fueron modificados a fines de ese decenio. Por su parte, El Salvador adoptó promociones automáticas entre ciclos cada dos años, con exámenes al término de cada ciclo. En Chile se estableció un sistema de promoción automática en ciclos de cuatro años pero basándose en rendimientos mínimos, cuando se implantó el ciclo de educación general básica, a partir de la Reforma del Sistema en 1966.

Un estudio realizado por la UNESCO sobre el fracaso escolar, recapitula los principales argumentos que se manejan en el debate entre las dos opciones: la promoción automática *versus* la repetición de cursos. Los defensores de la repetición consideran que es una medida indispensable para nivelar un grupo y así garantizar su adecuado desarrollo, a la vez que ayuda a los alumnos inmaduros a progresar con su propio ritmo. Sus críticos sostienen que una segunda dosis de un programa que posiblemente resulta inadecuado para un niño, sólo aumentará su desinterés. “La mera repetición no reduce las dificultades y menos sin ayuda especial” (Blat Jimeno, 1984:14).

Por su parte, quienes apoyan la conveniencia de la promoción automática sostienen que la connotación de “fracasado” que da al escolar la reprobación, tiene un efecto negativo sobre su disposición al aprendizaje y además incide en el desfase entre la edad cronológica de los alumnos y la correspondiente al grado escolar. Asimismo, se afirma que la escuela constituye sólo uno de los factores que inciden en el rendimiento, y se duda, además, de la veracidad de las evaluaciones aplicadas. Los argumentos en contra de la promoción automática se basan en que ésta disminuye el rendimiento estándar del grupo, hace decrecer la motivación tanto del alumno como del maestro y acrecienta los problemas pedagógicos en el aula, ya que obliga a manejar grupos heterogéneos.



Si bien los dos tipos de normas de promoción han sido adaptados por distintos países de la Región en diferentes momentos, no se conocen estudios que hayan evaluado sistemáticamente sus ventajas y sus problemas en Latinoamérica. En el nivel internacional se conocen algunos trabajos, como el realizado por el Bangkok Report (1966), donde se estudiaron los casos de 25 000 niños; en él se demostró que la repetición de cursos no representa una ventaja para elevar el nivel de los resultados. En Estados Unidos se buscó determinar el efecto de la promoción y la repetición sobre el rendimiento escolar y el desarrollo personal y social de alumnos considerados de bajo rendimiento escolar de tercero y cuarto grados. Se compararon dos grupos, uno promovido automáticamente, el otro repetidor. Sin embargo los resultados no fueron del todo concluyentes. Se denotaron ciertas ventajas en el grupo promocionado, pero también se observó que si bien los repetidores de cursos no demostraban mayor rendimiento, la repetición tampoco ejercía una influencia adversa en el desarrollo personal y social.

En suma, faltan evidencias suficientemente sustentadas que permitan establecer conclusiones definitivas sobre esta polémica. Lo que parece evidente es que la promoción automática aplicada sólo como norma pero sin apoyos de nivelación pedagógica, aplicación de técnicas de individualización o apoyos psicopedagógicos dentro o fuera del aula, no constituye en sí una solución viable al problema del bajo rendimiento escolar. Por otra parte, lo que se discute no es la necesidad de la evaluación acumulativa de resultados escolares, sino establecer como parámetro único de evaluación la capacidad de un alumno, en un determinado momento del ciclo escolar, de dar cuenta de su proceso de aprendizaje sin que se considere la multiplicidad de elementos que confluyen en su rendimiento.

Otros factores que intervienen en la evaluación con miras a la promoción o reprobación del alumno son aquéllos relacionados con la *asistencia*, la *disciplina* y la *redacción y ortografía en calificación de las pruebas*. En cuanto a *asistencia*, las normas varían de un país a otro, pero según estudios realizados por la Organización de Estados Americanos (OEA), la norma más generalizada parece ser la que estipula un mínimo de asistencia del 75 al 80% durante el año. El reglamento peruano señala que no podrán rendir examen de promoción los alumnos que tengan un 25% de inasistencia injustificada o 30% justificada. El reglamento colombiano señala un 20% como máximo por motivos de enfermedad y un 10% en otros casos. El reglamento panameño es más amplio y admite hasta un 50% (Unión Panamericana, 1968: 25).

La aplicación estricta de las normas de asistencia se refleja a menudo en los bajos niveles de retención en las zonas rurales, donde los niños frecuentemente deben cumplir tareas agrícolas o domésticas en apoyo al trabajo de sus padres, por lo que deben ausentarse de la escuela durante ciertos periodos.

En cuanto al concepto de *disciplina*, son escasos los países que lo consideran explícitamente en sus reglamentos. En el caso de Costa Rica, la nota de “conducta general” tiene un efecto directo en la evaluación académica. En cambio, el reglamento panameño regula en sentido diametralmente opuesto al establecer que: “Las faltas de disciplina en que incurra el alumno no se tendrán en cuenta para calificar su aprovechamiento académico” (Unión Panamericana, 1968: 26). Sin embargo, más allá de las disposiciones escritas sobre la consideración de la disciplina en la promoción-reprobación, los maestros tienden de alguna manera a premiar o a castigar el comportamiento del alumno a través de calificaciones en las asignaturas académicas, asumiendo criterios más amplios o más estrechos, según sea el caso.

Algo similar sucede con la *redacción y la ortografía*. Aun cuando no existen disposiciones explícitas sobre el particular, el maestro tiende a calificar no sólo sobre el contenido mismo del trabajo sino que el orden, limpieza y corrección del escrito influyen subjetiva u objetivamente en la calificación.

El planteamiento de estos otros factores que influyen en la promoción reprobación destaca la importancia de la actitud del maestro en la acción pedagógica, reflejada tangiblemente en una calificación que finalmente enfrenta al alumno con el fracaso escolar.

Entre los estudios descriptivos bivariados que se refieren a variables exógenas, están los relativos al estado nutricional del niño y su influencia en el desempeño escolar. Donoso, Schiefelbein y Morales (1981) realizaron una investigación destinada a evaluar el cumplimiento del Programa de Alimentación Escolar (PAE), llevado a cabo en Chile entre 1976 y 1981 para conocer cuáles son los efectos de la nutrición sobre el rendimiento y la deserción. En dicho estudio se logró establecer que existe asociación entre el nivel educacional y el estado nutricional, de manera que los niveles superiores de Escolaridad están asociados a mejores niveles de nutrición. Se recomienda, por lo tanto, apoyar los primeros niveles de la escuela porque presentan los índices más críticos de desnutrición y mayor tasa de repetición y deserción.

Sin embargo, Pollit (1979) analiza una serie de estudios y programas desarrollados en la Región para favorecer este aspecto y concluye "...estas políticas y programas no son elementos suficientes para que cambie la situación de estos niños, cuya vida sigue ligada a un contexto social en que reina la pobreza".

Estudios multivariados

Para fines de este análisis se seleccionaron dos estados del arte sobre el particular: Schiefelbein y Simmons (1979) y Aguerrondo (1983), así como seis estudios realizados en Ecuador, Brasil, Argentina y Chile.

El estudio sobre los determinantes del rendimiento escolar de Schiefelbein y Simmons analiza cuáles son los efectos de las características de la escuela, del maestro y del estudiante sobre el rendimiento escolar, a partir de la comparación estadística de los resultados y su grado de significación. El desarrollo del estudio parece metodológicamente poco congruente por cuanto compara resultados de investigaciones realizadas sin unificar conceptos ni metodologías. Los resultados del estudio son los siguientes:

- De las características de la *escuela* resultaron significativos: disponibilidad de libros de texto, tareas para realizar en casa, tamaño medio de la clase, equipamiento escolar tamaño de la escuela.
- *De los maestros*: certificación educacional y experiencia.
- *De los alumnos*: condición socioeconómica, repetición, desnutrición, peso y acceso a la televisión.

Como se puede observar, en algunos casos los resultados no coinciden con otros estudios realizados sobre el particular.

Otras investigaciones que intentan correlacionar variables referidas a características económicas, sociales y culturales llegan a conclusiones diversas: Clavel y Schiefelbein (1979), en Chile,



investigaron los factores que inciden en la demanda por educación con una muestra de 400 familias con hijos que estudian; se intentó establecer correlaciones simples y un análisis multivariado seleccionando 28 variables referidas a este tipo de características con la variable dependiente escolaridad de los hijos. Se concluyó que las variables independientes sólo explicaban entre un 30 y un 50% el nivel de escolaridad. El estudio señala que si se desea elevar la escolaridad de determinados grupos no basta con la expansión de la oferta del sistema educativo, sino que será necesario afectar una diversidad de variables.

Un estudio comparativo de los factores que inciden en la demanda por educación en Paraguay y Chile (Schiefelbein y Clavel, 1980), a partir de una muestra de presupuestos familiares, confirma que el nivel socioeconómico influye positivamente en el nivel relativo de educación de los hijos, con relación a las variables “ingreso del jefe de familia por persona”, “número de piezas por persona” y “gasto en nutrición por persona”, lo que explicaría entre un tercio y la mitad de las variaciones, al igual que en el caso anterior. En ambos países se concluyó que en las primeras edades existía un efecto más pronunciado de las variables culturales y socioeconómicas.

En Brasil, Wolff (1978) estudió las causas de la reprobación en primer grado, evaluando las correlaciones entre características y aprovechamiento escolares sobre una muestra de 20 000 alumnos. Como variable dependiente, representativa del aprovechamiento escolar, empleó la calificación de lenguaje obtenida al finalizar el primer grado. Las variables independientes se agrupan en cuatro variables de situación socioeconómica y 36 relativas a la escuela. Se utilizaron técnicas de correlación y un análisis de regresión múltiple por etapas. Se estima que la variable independiente seleccionada, con seguridad presentó sesgos importantes que relativizan los resultados obtenidos, ya que el 75% de la varianza se correlaciona directa o indirectamente con la situación socioeconómica. Entre las variables “escuela”, la más significativa resultó ser la asistencia al jardín infantil y los cambios de profesores durante el año escolar, que se correlacionaron significativamente con el bajo y aprovechamiento. Por el contrario, el “nivel académico” del profesor no se correlacionó positivamente con el rendimiento de los alumnos.

En Argentina, Echart (1976) intentó explicar la desigualdad del aprovechamiento a través del impacto de factores de rendimiento de índole familiar, individual y escolar. Como variable dependiente se definió el rendimiento en ciencias y lectura por medio de pruebas y calificaciones, y como variables independientes se definieron dos bloques: “familia-alumno”, identificados a través de la ocupación del padre, escolaridad de la madre, sexo, edad y nutrición; “escuela-profesor”, definido por edificio escolar, relación alumno/aula, equipamiento de la escuela, nivel de educación del docente y experiencia del mismo. Se verificó un alto grado de deserción asociado a bajos niveles socioeconómicos y bajos rendimientos; los grupos de tamaño menor ayudan a mejorar los rendimientos de los niños de nivel socioeconómico más bajo exclusivamente; no se encontraron diferencias significativas de rendimiento entre escuelas públicas y privadas; ni la experiencia del docente ni su perfeccionamiento parecen tener efecto en la mejoría del rendimiento escolar.

Otras investigaciones tienden a establecer que el aprovechamiento del individuo es una función de un vector de características familiares, individuales y escolares. En Ecuador, Swett (1977) aplica modelos matemáticos que relacionan estas variables en ecuaciones de rendimiento y retardo escolar, y llega a la conclusión de que si bien la familia posee elementos decisivos para mantener a los niños en la escuela, los resultados educativos se originan en el aula entre el alumno y el docente, donde su calidad aparece como un factor altamente correlacionado con el éxito del alumno. Las

condiciones y decisiones familiares, concluye, son condición necesaria pero no suficiente.

Bravo y Morales (1983) realizaron en Chile un estudio sobre la deserción y la repetición escolares, a partir del seguimiento de una cohorte de 696 alumnos inscritos en primer grado en ocho escuelas, en 1973. La metodología incluyó, además del seguimiento, la administración de pruebas de lectura y cálculo y encuestas sobre antecedentes socioeconómicos. En consonancia con el estudio anterior, este estudio concluyó que, durante la escolaridad básica, lo más importante para prevenir la deserción prematura es lo que ocurre al interior del aula, especialmente el aprendizaje del cálculo y la lectura. La repetición de un curso constituye el punto de partida para la deserción escolar y el riesgo es mayor en la medida que se avanza en el ciclo básico.

Resulta interesante citar la investigación relativa al estado de los estudios sobre la deserción escolar en el sistema educativo argentino realizado por Aguerrondo (1983), quien a partir de la revisión de 58 trabajos realizados sobre el tema, intenta subrayar la idea de que la deserción no es sólo la resultante de los problemas externos a la educación, sino que está determinada en gran medida por deficiencias internas del servicio que se brinda.

Como un claro reflejo de la evolución de los estudios descriptivos sobre la materia, resulta interesante citar el resultado final del estudio de seguimiento, efectuado por Schiefelbein y Farrell (1982 y 1984) a un grupo de 3 500 jóvenes durante ocho años (1970-1977). Las principales variables utilizadas fueron relativas a características personales, de la familia y la comunidad, y educacionales. Se examinaron tres aspectos de la educación: logros (años de educación cursados), desempeños (lo que los alumnos han aprendido) y calidad (disponibilidad de textos, facilidades escolares, formación de profesores, tamaño de los cursos, etc.). Entre los hallazgos más importantes destacan que las variables educacionales son predictores más poderosos de logros que el estatus social de la familia; dentro de estas variables las más importantes serían las relacionadas con “calidad” educacional, entendida en los términos antes descritos.

Schiefelbein (1982), en una investigación realizada para la OREALC sobre la cobertura escolar en América Latina, analiza diversas variables asociadas a la no inscripción, repetición y abandono escolar, y llega a las siguientes afirmaciones, entre otras:

- Los que no ingresan o ingresan tardíamente pertenecen a hogares de niveles socioeconómicos más bajos o tienen bajos niveles de inteligencia (*idem*: 9).
- Existe una influencia importante de la asistencia a clases en el rendimiento escolar, medido en términos de porcentaje de días de asistencia durante el año escolar (*idem*: 10).
- “Algunos estudios sugieren que las escuelas no están preparadas para trabajar con alumnos de nivel socioeconómico bajo y que es necesario modificar el currículo...” (*idem*: 12).

La investigación concluye que “existen determinantes de la cobertura que están fuera del sistema escolar [...] pero existen muchos otros factores que dependen únicamente de la forma en que opera el sistema... Es difícil inferir los primeros, salvo que se generen cambios en el total de la sociedad, en cambio es posible modificar muchos de los factores internos” (*idem*: 15).



2. Estudios interpretativos

Perspectiva sistémica

A partir de las limitaciones teóricas y metodológicas observadas en los estudios analizados anteriormente en los últimos años, se ha ido abriendo paso a una perspectiva de análisis que parte del reconocimiento de que las investigaciones realizadas concebían el proceso escolar como una “*caja negra*” impenetrable, la que es indispensable desentrañar si se quiere conocer efectivamente las causas del bajo rendimiento y la baja efectividad de la enseñanza.

Como se puede apreciar hasta aquí los estudios anteriores consideraban el punto de entrada y el punto de salida del sistema escolar. Esta nueva línea enfatiza lo que ocurre precisamente entre los dos polos de ese continuo —el proceso en sí— sin desconocer la incidencia de las variables externas.

En México, Muñoz Izquierdo (1979), a partir de un modelo teórico basado en el análisis de sistemas se enfoca, más que a correlacionar los insumos y productos del sistema, a analizar los procesos específicos propios del sistema escolar de la educación primaria en México. La hipótesis central es que la deserción es causada por una situación de atraso escolar y que, a su vez, éste se determina tanto por un conjunto de factores exógenos al sistema como por procesos que se desarrollan al interior del mismo. Los principales “hallazgos” de dicho estudio se pueden sintetizar en los siguientes puntos:

- Diversas situaciones de atraso escolar generan deserción.
- El atraso pedagógico es un fenómeno que se reproduce a sí mismo.
- El atraso escolar genera una actitud negativa del maestro con respecto al alumno, quien percibe un menor estímulo y un sentimiento de frustración que refuerza el retraso escolar.
- El estatus socioeconómico del alumno resulta determinante en el atraso escolar.
- La insuficiente alimentación se correlaciona positivamente con el retraso escolar, especialmente hacia el 5° grado, nivel en el cual los alumnos deben desarrollar operaciones mentales más complejas.
- Normas poco flexibles de organización escolar propician la deserción.
- Las actitudes y comportamientos de los maestros más bien reflejan indiferencia hacia los retrasos pedagógicos; en su gran mayoría tienden a reforzar a los más aventajados y sólo una escasa proporción compensa a los más atrasados en forma sistemática.

A partir de estas conclusiones fue posible sugerir una serie de recomendaciones, entre las que destacan: reducir la frecuencia y magnitud de los retrasos mediante la introducción de técnicas pedagógicas diferenciadas e individualizadas; introducir estrategias remediales diferenciadas para las zonas rurales y las urbanas, adaptadas a las distintas realidades; introducir programas tendientes a mejorar la disponibilidad alimentaria; flexibilizar las normas de organización escolar adaptándolas a las distintas situaciones; revisar los procedimientos de microplaneación para facilitar el acceso; concientizar a los maestros, directores y supervisores sobre la responsabilidad de la

escuela en el atraso escolar; implantar sistemas de canalización del alumnado que permitan prevenir o recuperar el atraso escolar.

Perspectiva etnográfica

Desde una perspectiva totalmente diferente, ya que utiliza una metodología de corte etnográfico, Rockwell (1982) permite también arrojar luz en torno a las funciones y los efectos de la escolarización primaria en México, a través de la observación cotidiana de la práctica escolar. Para la estructuración, análisis e interpretación de la observación, se estudiaron las dimensiones formativas de la escuela en términos de la estructura de la experiencia escolar (selectividad y agrupación escolar, tiempos escolares, formas de participación, efecto extraescolar de la escolarización); la definición escolar de la práctica docente (funciones del maestro, concepciones sobre el trabajo docente, formas de enseñanza); la presentación del conocimiento escolar (organización temática, presentación formal, límites entre el conocimiento escolar y el cotidiano); la definición escolar del aprendizaje (rituales, uso del lenguaje, razonamiento implícito, aprendizaje autónomo); la transmisión de concepciones del mundo (transmisión de valores, iniciación de las reglas del juego, concepciones del mundo social).

El estudio —a partir de múltiples aportaciones para la reflexión en torno a la naturaleza concreta de la escuela— sugiere que la organización o estructura de la experiencia escolar comunica y conlleva una sistemática diferenciación social, por lo cual urge actuar sobre todos aquellos aspectos que influyen en dicha práctica. Concluye en la imposibilidad de “decretar” cambios tendientes a eliminar la diferenciación social o a mejorar la práctica docente. Propone, entre otras estrategias, crear o reforzar la red de comunicación horizontal entre los maestros de base, promoviendo el intercambio en torno a formas de trabajo.

Otro estudio interesante que también aborda bajo una perspectiva etnográfica el porqué del fracaso escolar en escuelas marginales, es el realizado en Bolivia por Balderrama, Baldivieso y Saldías (1982) en cuatro zonas geográficas diferentes. Se plantean las siguientes preguntas: ¿qué es el éxito y el fracaso escolar para los sujetos directos e indirectos del hecho escolar? y ¿cuál es el proceso que produce el fracaso escolar? Para ello se llevó a cabo un proceso de observación y seguimiento en profundidad de la interacción maestro-alumno y de la interrelación escuela-comunidad. La captación de información se centró en: la estructura grupal en la escuela, la conducción del proceso escolar, y la comunicación entre los actores del proceso educativo y la comunidad. Se analizan los componentes del fracaso dentro del aula, en la escuela y en la comunidad. La investigación se realizó en cuatro escuelas de sectores sociales de bajos recursos económicos del área rural y urbana de La Paz. Se realizaron 32 observaciones generales y 370 focalizadas con base en los temas del código extraído de las observaciones anteriores, y se analizaron los documentos escolares, cuadernos del alumno, textos de estudio y programas oficiales. Entre las conclusiones se destacan las siguientes:

- Las causas del fracaso se encuentran principalmente en la estructura escolar, así como en la estructura burocrática de la institución.
- Los planes y programas de estudio inciden en el problema por cuanto plantean contenidos caducos y abstractos fuera de la realidad de los niños.



- Los maestros refuerzan el fracaso escolar a través de un liderazgo vertical y autoritario.

También con base etnográfica, Tezanos, Muñoz y Romero (1982) realizaron en Colombia un estudio sobre las relaciones entre escuela y comunidad, para examinar la situación de aprendizaje tanto en ellas como en su contexto, y dilucidar la participación de los maestros en el éxito o fracaso de los alumnos.

Perspectiva sociológica

Parra y Zubieta (1982) sintetizan los hallazgos más significativos de dos experiencias realizadas en Colombia, en una comunidad marginal urbana y en una campesina, con el propósito de estudiar la relación entre educación y marginalidad. Parten de una conceptualización del proceso de socialización distinguiendo la “primaria” (definida como la que ocurre en la infancia preferentemente a partir del medio familiar) y la “secundaria” (que internaliza los submundos institucionales). Sostienen que en el ámbito de la marginalidad urbana (marcada por sus rasgos de exclusión y al mismo tiempo por la presencia de estructuras opuestas de solidaridad al interior y agresión hacia el exterior—, la acción socializadora de la institución educativa reafirma en la práctica cotidiana la disociación cultural que existe en el nivel de la estructura, ya que la cultura de la escuela guarda relaciones de reciprocidad, legitimación y coherencia con la propia socialización primaria. A través de estos mecanismos de socialización, el sistema escolar “incluye” o “excluye” a los distintos sectores de la población.

Brofenmayer y Casanova (1982) estudian la relación entre clases sociales, circuitos de escolaridad y prácticas pedagógicas en la escuela primaria venezolana; parten de una tipologización de los establecimientos en tres grupos: “circuitos de excelencia” reservados a los estratos altos, “circuito masificado y en deterioro” que aloja a la mayoría de la población escolarizada, y por último un “circuito muy deteriorado”, conformado por el cinturón de establecimientos localizados en las zonas depauperadas del área metropolitana de Caracas y en los *ghettos* marginales. La investigación incluyó la observación de prácticas pedagógicas, análisis de los programas y métodos, y la construcción de un “índice integrado” de rendimiento escolar, basado en evaluaciones subjetivas y objetivas en lenguaje y matemáticas. El trabajo concluye que: “Del análisis de los resultados... y de su relación con la especialización de las clientelas, la jerarquización de los establecimientos y la desigualdad del trabajo escolar, se puede concluir que la diferenciación de las prácticas señalan la importancia de los factores escolares en la estratificación del proceso de enseñanza y de la escuela primaria venezolana ... los resultados y las acumulaciones distintas conforman capitales escolares igualmente distintos ... la acumulación de bienes o en la mayoría de los casos de carencias va a ser fundamental para la carrera escolar. El rendimiento diferencial de los circuitos implica, para gran parte de la población escolar en los establecimientos públicos, una subcalificación insuperable en los peldaños posteriores...” (*idem*: 53). En suma, afirman que la escuela, en la medida que asume la transmisión y recreación de la cultura, responde de un modo diferenciado, produciendo circuitos de escolarización —que corresponden al origen social de los alumnos— con un gran poder estratificador.

Otro estudio en esta línea analiza la marginalidad urbana en educación formal en un barrio marginal de Bogotá, Colombia. A través de la aplicación de técnicas de observación sistemática,



entrevistas y pruebas de rendimiento en comprensión verbal y expresión escrita, se confirma que la escasa productividad de la acción pedagógica escolar puede ser atribuida a la distancia que existe entre la cultura escolar y la cultura de los niños marginales (Parra y Tedesco, 1981).

La tesis en términos del estancamiento como consecuencia de la reproducción de un modelo de acción pedagógica escolar uniforme, ha sido demostrada en México a través del análisis de las contradicciones entre los objetivos “democratizantes” de las políticas educativas implantadas en los últimos 30 años, y la constatación del estancamiento y el comportamiento regresivo de las tendencias que se observan en los indicadores de acceso y retención de educación primaria (Lavín, 1986a). Asimismo se ha detectado una amplia literatura que a manera de ensayos o de artículos abordan la problemática de la “marginalidad educativa”. De Sierra (1981) analiza esta problemática en un espectro que caracteriza situaciones regionales; Podestá (1980) polemiza sobre las funciones sociopolíticas y culturales de la educación chilena en el Altiplano Aymará; Maurer (1979), a partir de experiencias de investigación entre los indígenas tseltales del estado de Chiapas (México), concluye que la educación impartida por el Estado es contradictoria con sus valores, características y necesidades, y que no les permite integrarse a la sociedad moderna en términos de igualdad.

Diversos estudios realizados desde una perspectiva sociocultural llegan colateralmente a constataciones que alimentan las tesis de que la supuesta “unidad de la escuela” y la política de homogeneización, actuando sobre diferentes contextos económicos, sociales y culturales, dan por resultado situaciones abismales de desigualdad. Cabe destacar las siguientes aseveraciones:

- Cuanto más lejos del centro, más precarias son las escuelas (Muñoz Izquierdo, 1979a).
- Las escuelas mejor dotadas están asociadas a más altos rendimientos (Muñoz I., 1979a).
- Cuanto menores en edad son los usuarios del servicio educativo, menos recursos proporcionalmente se les destina (De Moura Castro, 1980).
- Los maestros más jóvenes y menos experimentados son quienes se incorporan a las escuelas rurales más apartadas y a las zonas urbanas de mayor marginalidad (Tedesco, 1981).
- La aplicación de moldes homogéneos implica que cualquier iniciativa innovadora en educación debe hacerse a expensas de un objetivo básico de la acción escolar o de alguno de sus actores (DEALC/22, 1979).
- Las comunidades rurales más alejadas y de menor nivel de desarrollo, de hecho subsidian la educación de los estratos sociales superiores a través de su obligada contribución a la construcción, mantenimiento y reparación de los locales escolares (Schmelkes, 1983).
- A mayor lejanía de las escuelas rurales, los niños reciben menos horas de atención pedagógica por cuanto existe un mayor ausentismo, tanto escolar como docente (Blat Jimeno, 1984).

Cabe señalar que uno de los aspectos que, según se ha demostrado influye favorablemente en el rendimiento escolar de los alumnos, es el grado de participación que se otorgue a los padres de familia en el proceso escolar, (Rodríguez y col., 1982). Sin embargo, la posibilidad de los padres de participar activamente en el proceso educativo en que están inmersos sus hijos, a menudo se ve restringido exclusivamente a la colaboración económica para la construcción, reparación o mantenimiento de las instalaciones de la escuela y rara vez se les involucra en decisiones sobre organización escolar (horarios, turnos, asistencia), actividades extraescolares, tales como el trabajo



de la parcela escolar, cooperativas, actividades deportivas, recreativas y culturales, y menos aún en decisiones o actividades relacionadas con el propio programa de estudio que se imparte a sus hijos o con las formas de evaluar su trabajo.

Este señalamiento general de hechos sustentados por diversos estudios realizados en países de la Región, demuestra que bajo una fundamentación integradora y democrática se oculta el papel selectivo de la escuela y las formas que asumen las diferentes redes de escolarización.

Las grandes diferencias socioculturales —que influyen en la desigualdad educativa—, las relaciones entre la educación básica y las necesidades esenciales de la población y la escasa pertinencia de la educación primaria en los entornos marginados en Latinoamérica, han sido objeto de estudios recientes que refuerzan la importancia de adecuar la educación básica a las necesidades de las grandes mayorías postergadas de la Región (Mello y Tedesco, 1982; Borosotti, 1984; Magendzo y Latorre, 1985; Lennon, 1985; Rojas, 1986).

Perspectiva psicosocial

Lembert (1985) investiga el fenómeno de la deserción en primaria desde el ángulo psicosocial, concretamente, a partir del marco de la teoría de las atribuciones, que plantea que las disposiciones personales a la acción producen intenciones; éstas, modificadas por los conocimientos y las capacidades, así como por exigencias situacionales y presiones sociales, desembocan en una acción específica, que a su vez producen determinados efectos. Se sustenta que a partir de la información percibida y de un sistema de creencias, el sujeto induce y hace inferencias sobre los conocimientos, capacidades, intenciones y disposiciones de otra persona, los que se expresan en: “creencias”, entendidas como un proceso cognoscitivo por el cual una persona confía en otra persona, en una idea o en una teoría; “expectativas”, como la posibilidad de que cierto comportamiento desemboque en cierto resultado; “atribuciones”, como la inferencia que hace un observador externo sobre las causas de determinado comportamiento; y “aspiraciones”, como la expresión de un deseo no necesariamente viable o realizable.

Lembert estudió a un grupo de familias urbanas de bajos recursos económicos de la ciudad de México, con el fin de detectar el impacto que podrían tener las creencias, expectativas y atribuciones de las madres en la deserción de niños de 2° grado de primaria. Para tal efecto, seleccionó a familias de perfil socioeconómico semejante, agrupándolas de acuerdo con tres características distintas en los niños: alto rendimiento escolar, bajo rendimiento y desertores. La muestra estuvo constituida por 60 niños distribuidos en igual proporción por sexo, y sus respectivas madres. Básicamente se utilizaron dos instrumentos: entrevista a las madres y prueba de lectura para los niños. El primer instrumento incluyó datos demográficos, experiencia escolar, convicciones sobre el desarrollo del niño, sobre la educación formal, sobre su hijo en particular; atribuciones sobre las causas de la deserción; convicciones sobre la incorporación a 1° grado y las aspiraciones de la madre. La prueba de lectura consistió en una adaptación del test IRAS (*Interactive Reading Assessment System*) desarrollado por Calffe y colaboradores.

El estudio plantea las siguientes hipótesis y llega a las conclusiones que se indican:

- “Los niños de alto y bajo rendimiento y los desertores difieren en cuanto a su nivel de lectura”. El resultado se da en la dirección esperada.
- “Las madres de los niños de alto y bajo rendimiento y desertores difieren en cuanto a sus creencias, expectativas y atribuciones”. Los datos sustentan efectivamente la hipótesis y demuestran que las madres de niños desertores manejan convicciones menos positivas con respecto al desempeño del niño en la escuela, bajas expectativas en relación con los años de escolaridad y con su rendimiento escolar, así como tendencia a manejar atribuciones externas e inestables con respecto a las causas de la deserción. Asimismo, las atribuciones estaban más orientadas a “evitar” problemas que a solucionarlos.
- “Las pautas de creencias, expectativas y atribuciones de las madres varían en función del sexo del niño”. Si bien se dieron resultados de expectativas y atribuciones más positivas con respecto al género masculino, las diferencias no resultaron estadísticamente significativas.
- “Las creencias, expectativas y atribuciones de las madres se correlacionan positivamente con el desempeño del niño en lectura”. Esta hipótesis se trabajó a partir de diversas variables construidas, tales como estimulación precoz, ayuda en las tareas, presencia de material de lectura en el hogar, etc. El análisis demostró que aunque los niños provenían de familias de nivel socioeconómico similar y que estaban expuestos a sistemas escolares similares, la escuela no compensa las diferencias entre los hogares sino más bien tiende a perpetuarlas. Estos resultados son congruentes con los reportados en países desarrollados en el sentido de que las variables extraescolares están más consistentemente relacionadas con el rendimiento escolar, no así con hallazgos recientes en los países en desarrollo que manifiestan que el estado socioeconómico del alumno tiene menos incidencia relativa en el aprovechamiento escolar que en los países desarrollados. Esto podría explicarse en el sentido de que las variables intraescolares resultan significativas sólo a partir de ciertos mínimos de calidad aceptables o bien a partir de un cierto mínimo de bienestar familiar.
- “El análisis de las creencias y expectativas de las madres permitirá distinguir entre los tres grupos de niños (alto y bajo rendimiento y desertores)”. Esta hipótesis fue probada a partir de un análisis de discriminación. Los resultados sugieren una mayor discriminación en el grupo de alto rendimiento con respecto a las expectativas de la madre sobre el desempeño escolar, la ayuda en el hogar y la estimulación precoz.

A manera de sugerencia de futuros estudios se plantea la posibilidad de explorar las creencias, expectativas y atribuciones de los “padres” ya que se ha demostrado una influencia positiva en otras culturas (Radin y Epstein, 1975); la influencia en sentido inverso de los niños sobre sus padres; las creencias y actitudes de los maestros hacia el niño y sus padres.

El estudio citado aporta elementos teóricos para la comprensión del bajo rendimiento escolar o de la deserción y tiene la riqueza de explorar las variabilidades dentro del grupo. Asimismo, resulta importante el hecho de abarcar creencias, expectativas y atribuciones más que centrarse en un solo aspecto. Contribuye teóricamente con la formulación de una categoría de análisis distinta en la teoría de las atribuciones, como es la de “aproximación” *versus* “evasión”.

En cuanto a las posibles aportaciones prácticas, se puede anotar su relevancia para la política educativa en cuanto al diseño de programas preventivos y remediales de la deserción escolar, como la posibilidad de incluir a las madres en dichas acciones a través de canales no formales de

educación; diseño de campañas de información y motivación que tiendan a elevar sus expectativas; expansión de la educación preescolar, etcétera.

Patrocinados por la Sociedad Internacional para el Estudio del Desarrollo Conductual, se ha realizado una serie de estudios que dan luces en la interpretación psicosocial del problema del fracaso escolar en poblaciones deprimidas (Farrell, 1983).

Kotliarenco, Frías, Neumann y Assael (1983) han estudiado los factores psicológicos de la pobreza que intervienen en la adaptación y rendimiento escolar. Utilizando el método de “observación naturalista”, se trabajó con un grupo de madres de un Centro Comunitario de Atención Preescolar de una población marginal de Santiago de Chile. Seleccionando a 17 madres al azar, se observó la interacción madre-hijo (verbal y no verbal) a través de conductas observables directa o indirectamente. Entre los resultados resalta el que a mayor escolaridad de la madre, mayor es el tiempo de interacción directa con el hijo; en cambio, a mayor edad se percibe un menor tiempo de interacción. En cuanto al análisis del mensaje se detectaron, como los principales tópicos, reglas de comportamiento, salud y hábitos. En cuanto a la cantidad y tipo de lenguaje se analizó el orientado o no a la disciplina, en términos de la frecuencia de indicadores tales como “da órdenes”, “reprende”, o bien “pide información”, “da información”. Se detectó una mayor respuesta cuando hay “explicación”.

El estudio aporta ya que permite aprehender descriptivamente el comportamiento de la madre en su hogar y cuáles son las fuentes de interferencia: edad, sexo, lugar, tamaño de la familia, etc. Asimismo, permite probar la factibilidad de usar la metodología naturalista para detectar las pautas de interacción más frecuentes usadas por las madres con respecto a sus hijos en su vida cotidiana, a la vez que parece importante el inicio de una línea de estudio en profundidad en el plano de “la pobreza”.

Magendzo y Gazmuri (1983) han analizado la caracterización “ambiental-cultural” de las familias, a fin de profundizar en los estilos y diferencias que tienen los pobres dentro de una misma población para educar a sus hijos. La hipótesis del estudio postula que las características no se presentan en forma sectorial, sino que dentro de una misma población se encuentran diversos tipos de ambientes. El estudio contempló la aplicación de entrevistas no estructuradas y observación directa de las madres. La información recolectada permitió distinguir cuatro tipos de ambientes: familiares “buenos”, “regulares”, “inadecuados” y “dañados”. Globalmente, el método permitió tipificar dentro de un mismo sector poblacional distintos tipos de ambientes que se diferencian entre sí básicamente por su actitud y comportamiento psicológico educativo. Mientras los ambientes “buenos” tienen intencionalidad en su acción socioeducativa, los otros muestran no intencionalidad. Aparentemente, la falta de bienestar económico no afecta de igual forma a distintas familias. Aquellas que muestran mayor “calidad psicológica” (actitudes y valores más estables), se ven menos afectadas por el deterioro de beneficios sociales importantes; no convierte a sus miembros necesariamente en seres “distintos” ni tampoco en un tipo único (*idem*: 24).

El estudio realizado por Filp, Cardemil, Donoso, Torres, Dieguez y Schiefelbein (1983) sobre “selectividad en la escuela” —además de las contribuciones que hace con respecto a la importancia de la educación preescolar para el aprendizaje de la lectoescritura en niños de bajos ingresos— aporta en la perspectiva psicosocial respecto a la “calidad” de la educación recibida. El

estudio plantea como hipótesis resultante que “la relación social y afectiva que el profesor establece con los alumnos de los sectores más pobres tiene una influencia central en el bajo rendimiento de los niños, más que la calidad de la instrucción” (*idem*: 29).

Filp, Cardemil y Valdivieso (1984) profundizaron dicho estudio, explorando los diferentes factores del profesor relacionados con el rendimiento de los alumnos de primer año básico en sectores populares. Llegaron a la conclusión de que los docentes más “efectivos” muestran más altas expectativas de éxito para sus alumnos que los menos “efectivos”; asimismo, están más conscientes de sus propias necesidades y sentimientos y dan mayor importancia a la dedicación de tiempo especial a los niños más rezagados.

Farrell (1983), comentando los trabajos arriba citados —entre otros—, destaca la importancia de aislar los factores que intervienen para que algunos niños de sectores pobres fracasen en la escuela y otros logren aprender y tener éxito; distingue dos categorías: a) el ambiente familiar y las pautas de socialización al interior de la familia, y b) los factores relativos a las interacciones en el ámbito de la escuela. Sugiere investigaciones interdisciplinarias que combinen ambos enfoques, ya sea por medio de encuestas a gran escala, a través de análisis estructural, o a nivel micro, con métodos que permitan la observación de conductas de grupos pequeños o de individuos.

Barriga y Vidalón (1978) parten del supuesto de que el docente ejerce su influencia sobre el alumno como parte de todo un sistema que está orientado hacia la consecución de determinados fines, por lo cual su efectividad se mide considerando el logro de dichos objetivos por parte de los alumnos. Distinguen en la “conducta docente” aspectos cognoscitivos, actitudinales, de personalidad, vocacionales, de conducción pedagógica y experiencia docente. Como variable dependiente definen el rendimiento escolar en el primer ciclo de educación básica. El aspecto cognoscitivo se midió en puntajes de matemáticas y lenguaje, y el actitudinal a través de actitudes de crítica, apertura al cambio, dialogicidad, autonomía, participación, cooperación y sentido humano. La muestra estuvo constituida por 90 docentes y 1 254 alumnos que hubieran estado tres años con el mismo docente. Algunas de las conclusiones del estudio apuntan:

- Cuanto más democrática y afectuosa es la conducta del maestro, mayor es el rendimiento en lenguaje y matemáticas y más positivas son las actitudes de los alumnos.
- Las actitudes del docente favorables al cambio, a la crítica, diálogo, autonomía, democracia, cooperación y sentido humano, se asocian positivamente con el rendimiento en lenguaje, matemáticas y actitudes.
- A mayor capacidad verbal del docente, mayor rendimiento en lenguaje.
- La mayor capacidad numérica se correlaciona positivamente con un mayor rendimiento en matemáticas y lenguaje, pero no en cuanto a actitudes.
- La variable “satisfacción laboral” se correlaciona con rendimiento en las tres variables dependientes.
- No se encontró correlación entre conocimientos teórico-metodológicos y el rendimiento en el área respectiva.
- Se observó una asociación negativa entre años de experiencia docente y rendimiento en lenguaje y actitudes.



El Conjunto de los factores explican el 51.6% de la varianza del rendimiento en matemáticas, el 50.8% en lenguaje y el 54.5% en actitudes.

En el nivel de recomendaciones en política de formación magisterial surge de este estudio:

- Promover en la formación magisterial el desarrollo de aspectos actitudinales y afectivos, además de los cognoscitivos.
- Lograr el difícil equilibrio entre conducción autoritaria y conducción.
- En lo Cognoscitivo destaca la importancia de enfatizar el ejercicio de aptitudes verbales y numéricas.
- Revalorar el estatus social y formación del maestro.
- Establecer como criterio de formación, selección y evaluación docente la interacción que se establece con el alumno.

Brinkmann, Morales y Figueroa (1979) analizan, en Chile, las actividades de un grupo de profesores de educación básica frente a niños que presentan deficiencia mental y niños con inteligencia normal. Del estudio de una muestra de 46 maestros seleccionados aleatoriamente y a través del instrumento de medición de actitudes de H. G. Gough (1952) (The adjective checklist), concluyen que el docente tiende a realizar diagnósticos apresurados sobre los problemas de aprendizaje de los niños; por ello se propone que en la formación del docente se otorgue información y sensibilización sobre la problemática del niño rezagado.

Bonamigo y Pennafirme (1980) realizaron un estudio exploratorio descriptivo de la repetición en primer grado a partir de teorías sobre la formación del autoconcepto y las teorías de la motivación. Aplicaron entrevistas no estructuradas y cuestionarios de “autoestima” (adaptados por Pennafirme en 1969) a una muestra de 84 profesores, 91 especialistas, 43 alumnos reprobados y 43 no reprobados. Detectaron que el profesor percibe al reprobado como detentor de “defectos” (inmaduro, lento, tímido, deficiente, etc.) y al no reprobado con un perfil favorable (asiduo, inteligente, obediente, atento, disciplinado). El estudio realiza un amplio análisis del problema de la repetición y sugiere soluciones.

V. ESTRATEGIAS PARA MEJORAR EL ACCESO Y LA RETENCION EN EDUCACION PRIMARIA

Tanto de los diversos estudios que demuestran correlaciones positivas entre distintas variables que se asocian con el rendimiento escolar, como de aquellos que pretenden interpretar el fenómeno en el marco de distintas teorías, surge una variedad de respuestas que se concretan en diversas acciones. Por una parte, se observan experimentos que bajo distintos diseños metodológicos (experimentales, cuasi-experimentales o *exposfacto*) persiguen demostrar la viabilidad de diversos tratamientos basados en distintas estrategias encaminadas a resolver el problema.

Estos diseños prevalecieron en la década del setenta y se caracterizan por la utilización de la metodología experimental para respaldar sus hallazgos. Desde fines de los años setenta y en los ochenta, en congruencia con la orientación metodológica en ciencias sociales que utiliza el método dialéctico para interpretar la realidad y asume la “transformación” como el móvil de la investigación social, se prefiere el método de la investigación participativa y de la investigación acción

o ambas, para explorar las posibilidades de superar el fracaso escolar. En este estado del arte se presentan los diversos tipos de estrategias utilizadas, bajo el criterio de la finalidad que persiguen dichas acciones.

Bajo dicha perspectiva se distinguen, primero, las acciones que postulan estrategias *preventivas*, basadas en la atención del niño de cero a seis años a través de programas de “estimulación precoz”, habitualmente combinado con complementos nutricionales y programas de educación preescolar que apoyen el desarrollo intelectual del niño con miras a prevenir el fracaso escolar en primaria. En segundo lugar se agrupan aquellas experiencias que postulan estrategias compensatorias a grupos de población en situación desfavorecida tales como: reprobados (potenciales y factuales); desertores; niños con problemas leves de aprendizaje; población escolar geográficamente dispersa; población indígena. Por último, se presenta un grupo de experiencias que plantean como eje la participación de la comunidad en el proceso escolar, como estrategia integral que permita dar respuesta a las necesidades básicas de la población infantil y adulta a partir de su realidad concreta y de su vida cotidiana.

1. Experiencias basadas en estrategias preventivas

Desde la década del setenta se ha observado en Latinoamérica un creciente interés por desarrollar programas que tiendan a superar la incidencia del bajo aprovechamiento escolar entre los sectores marginados, a partir de estrategias encaminadas a prevenir el fracaso escolar. Éstas surgieron a raíz del reconocimiento de la influencia de la desnutrición en el desarrollo intelectual del niño y de la necesidad de estimular precozmente al menor con graves carencias socioculturales, a fin de igualarlo en nivel de primer grado de primaria, con niños provenientes de estratos más elevados.

Representativa de estas experiencias resulta ser la compilación realizada por la agencia canadiense “International Development Research Centre” IDRC (1983), donde se analizan ocho casos de América Latina, entre los de otros países.

Ortiz (1983) presenta un estudio longitudinal iniciado en 1973 en Colombia, con 456 familias con riesgo de desnutrición. Entre sus conclusiones destaca que la estimulación a edad temprana promueve la adquisición de habilidades que pueden beneficiar el desempeño escolar. Asimismo observa que la estimulación psicosocial que realizan en forma premeditada la madre o la cuidadora, promueve cambios positivos en la interacción bajo parámetros tanto cuantitativos como cualitativos. Concluye que a pesar de que los programas de estimulación precoz tienen efectos favorables en el desarrollo cognoscitivo y en otros que preparan al escolar para su futuro desempeño, éste estará siempre condicionado a lo que ocurre al interior del aula.

Bralic (1983) informa sobre los efectos a mediano plazo de un programa de estimulación precoz aplicado en Santiago de Chile a niños de dos años de edad y observados a los seis años, todos de bajos antecedentes socioeconómicos. Los objetivos del estudio fueron determinar el nivel de desempeño intelectual, el grado de desarrollo de habilidades básicas, el grado de desarrollo social y la frecuencia de alteraciones conductuales. Para ello, se desarrolló una investigación cuasi experimental que contempló cuatro grupos experimentales para ser comparados con niños de similares características que no recibieron dicha estimulación.



Como instrumentos de evaluación se utilizaron tarjeta de antecedentes; escala de inteligencia para niños Wechsler; prueba de habilidades básicas; escala de madurez social de Vineland y un cuestionario de conducta infantil. Los resultados indican que el programa de estimulación precoz —a pesar de su éxito mientras era realizado— no dejó trazas aparentes tanto en el desarrollo intelectual como socioemocional en los niños, después de cuatro años de terminado el experimento. Se señala que para asegurar la validez y confiabilidad de los resultados sería necesario revisar los siguientes aspectos que fueron insuficientemente previstos: los casos de deserción en los grupos experimentales, la ausencia de un grupo control formalmente establecido y el uso de instrumentos que no han sido validados ni adaptados a la población para medir el desarrollo y la adaptación socioemocional de los niños.

Feijo (1983) informa sobre un estudio evaluativo que plantea como hipótesis que un año de educación preprimaria mejora el desempeño escolar. El estudio fue realizado en Ceará, Brasil, y la muestra consistió en 57 niños que en 1979 asistieron a una escuela de educación preprimaria y 70 niños que no tuvieron esta posibilidad. Se realizó su seguimiento a lo largo de su desempeño en primer grado de primaria. El estudio concluye que aquellos niños que asistieron a preprimaria tuvieron mayor éxito en la escuela que aquellos que no tuvieron esa experiencia, específicamente en el subtest de logro de lectura recíproca, de codificación y expresión oral. Sin embargo, no hubo repercusión positiva en los subtests de comprensión.

Magendzo, Gazmuri, Latorre y López (1980) realizaron un estudio empírico acerca del efecto del programa de “salas cuna” en el desarrollo psicomotor de niños de cero a dos años, en un área de extrema pobreza en Santiago de Chile, donde se encontró que la permanencia tiene un efecto positivo especialmente en aquellos niños que presentan un mayor retraso psicomotor.

El estudio UMBRAL llevado a cabo en Argentina, Bolivia, Colombia y Chile, arrojó resultados que muestran el efecto de la educación preescolar recibida el año previo al ingreso escolar. Filp y Schiefelbein (1982) analizaron parte de los resultados obtenidos y llegan a las siguientes conclusiones: la asistencia al nivel preescolar facilitó la preparación de los niños para llevar a cabo el aprendizaje en primaria. Los más beneficiados resultaron ser niños pertenecientes a sectores socioeconómicos bajos del medio rural. También se constataron efectos significativos en el rendimiento escolar y las variables familiares, ambientales y de salud física del niño.

Rojas, Repossi y Jiménez (1984) presentan los resultados de un programa de estimulación psicopedagógica en niños de primer año básico, portadores de signos de inmadurez para la lecto-escritura, en una escuela pública en Valdivia, Chile. De los resultados de la aplicación de pruebas de funciones básicas y de percepción, se observó que el grupo experimental muestra claras ventajas con relación al grupo control. También se observó una mejoría en su desempeño social dentro y fuera de la escuela.

Grantham-McGregor (1985) realiza un seguimiento de las experiencias desarrolladas por la Unidad de Investigación del Metabolismo Tropical y a partir de la evaluación de diversos proyectos realizados en Jamaica desde 1971 programa de visitas domiciliarias; estudio sobre mal nutrición y desarrollo mental; un modelo de visitas a la casa con auxiliar comunitario para salud materno-infantil; el programa “de niño a niño” (a través de los hermanos mayores en la escuela); “parvularios de patio trasero” (dueñas de casa que cuidan a los hijos de mujeres que trabajan) y llega a la conclusión de que no obstante la cantidad de información alcanzada prevalecen muchas preguntas, especialmente sobre el efecto a largo plazo de dichos programas, y se pregunta si frente

a tantos interrogantes no es prematuro realizar programas nacionales a gran escala. Además, deja como punto de reflexión las diferencias entre modelos de investigación y de servicio, considerando los cambios estructurales que sufre un programa al masificarse.

Myers (1983), refiriéndose a los desarrollos experimentales latinoamericanos, concluye que si bien la educación preescolar sí parece facilitar el desarrollo de habilidades asociadas al aprendizaje de la lecto-escritura, por sí sola no elimina las diferencias entre niños de distintas condiciones socioeconómicas. Afirma que los centros de educación preescolar para niños pobres se caracterizan por un ambiente educacional y de aprendizaje limitado en contraste con la amplia gama que ofrecen los de clase media alta.

La compilación realizada por el IDRC (1983) concluye que:

- No se recomienda adoptar modelos de educación preescolar de países desarrollados a los países del Tercer Mundo. Se hace necesario desarrollar estrategias relacionadas con la solución de problemas socioeconómicos, características culturales y las necesidades básicas de los niños de la Región.
- Se ha observado un cambio de énfasis en los programas que van desde los objetivos de custodia a los de desarrollo integral del niño y se ha reemplazado el concepto de apoyo por el de prevención.

En cuanto a la educación preescolar, se propone que incluya la salud y la nutrición, involucrando a los padres, familiares y a la comunidad en su conjunto. Por último se observa que las alternativas que se prueben, dada la vastedad de los sectores necesitados, deberán ser preferentemente de bajo costo.

Asimismo, Carvalho (1985) en el informe del evento del Seminario sobre Alternativas de Atención a la Niñez de América Latina y el Caribe (1984), a partir del análisis de diversas experiencias, señala que las alternativas convencionales de atención al preescolar no responden en lo general a las necesidades de la comunidad, por lo cual las estrategias deben considerar la participación comunitaria como punto central, así como un cambio de actitud de estructura y de metodología.

Latorre (1983) analiza la factibilidad económica de implantar un programa de amplia cobertura de las necesidades básicas de la población en edad preescolar, a partir de los costos de tres distintas opciones desarrolladas en Chile: La Plaza Preescolar, Programa Padres e Hijos y el Programa de Estimulación Precoz. El estudio termina planteando que los recursos adicionales requeridos en Chile representarían un cuarto del presupuesto actual en educación y un 3% del presupuesto público. Se sostiene la importancia de esta atención basándose incluso en criterios de rentabilidad a mediano y a largo plazo y plantea como condición indispensable la voluntad política de cambio de las condiciones de extrema pobreza en el país.

2. Experiencias basadas en estrategias compensatorias

Éstas se caracterizan por reflejar intentos de compensar a través de distintos mecanismos a la población social, cultural o intelectualmente desfavorecida. Entre ellos es posible distinguir:

- Proyectos que atienden a subgrupos tales como repetidores (potenciales o factuales); desertores; desfasados en edad/grado; niños con problemas leves de aprendizaje; población



marginada; población indígena. Estos proyectos aplican estrategias curriculares diferenciadas (programas, métodos y técnicas) con el fin de nivelar los aprendizajes, así como estrategias específicas de capacitación docente.

- Proyectos o medidas que introducen reformas en diversos aspectos de planeación: organización escolar, microplaneación, nuclearización, entre otros.

Estrategias diferenciadas de atención a subgrupos

a) Atención a reprobados

Curone, Reybet, Luján y Ortiz (1983) desarrollaron en la provincia de Neuquén, Argentina, una experiencia destinada a la recuperación de alumnos repetidores, llevada a cabo en forma de una Escuela de Verano, cuyo objetivo era recuperar al alumno reprobado de primer grado y aplicar una metodología de integración entre docentes de distintos niveles y especialidades.

En el nivel de educación primaria, los grupos estuvieron conformados por un docente cada 15 alumnos y se agruparon de acuerdo con las dificultades observadas en las áreas de lengua y matemáticas. Se dio libertad a los docentes para planear las actividades, y un amplio margen para la orientación individual. El Programa logró la meta de recuperar el 30% de la matrícula participante. Además se reporta que la metodología dinámica, integradora, flexible e individualizada que se utilizó, se tradujo en un mayor rendimiento pedagógico. Se logró un significativo avance en lengua y matemáticas en todos los casos (155 alumnos). Se señala como un logro adicional, en el área afectiva, el reforzamiento de la autoestima en los alumnos participantes.

Stover, Bairute y Ortuño (1976) presentan una colección de cinco guías desarrolladas en Costa Rica, destinadas a padres de familia y educadores con el fin de ayudar a los niños a superar las dificultades de aprendizaje. No se encontraron informes que reportaran un seguimiento de la experiencia.

Bacca Jara (1981), también en Costa Rica, reporta la experiencia de “Escuelas Libres de Verano” destinadas a atender a estudiantes que han presentado dificultades en sus rendimientos escolares. La evaluación de la experiencia indica que la calidad de los docentes fue “muy buena” y los servicios “suficientes”, pero no informa del rendimiento alcanzado por los alumnos.

Cortes y Guerra (1983), en Guatemala, presentan el análisis de los resultados locales del Proyecto AUGE auspiciado por PNUD-UNESCO que tiene por objetivo establecer una atención diferenciada a los alumnos según sus ritmos individuales de aprendizaje, especialmente en las áreas de español y matemáticas. El reporte presenta análisis detallados de las pruebas aplicadas por áreas y por *ítems* pero no informa sobre los resultados globales obtenidos por el proyecto.

La experiencia más masiva que se conoce es la que se viene realizando en México a partir de 1979. Alvarez (1986) reporta el programa desarrollado para recuperar niños con atraso escolar, en el marco de un programa nacional destinado a mejorar la eficiencia interna de la educación primaria. El proyecto contempla tres opciones diferenciadas: prevención de la reprobación (1° y 2° grados), nivelación de reprobados de 1° grado; y nivelación de niños en situación de extraedad (de 2° a 6° grado). Para ello se desarrollaron materiales destinados a instrumentar las estrategias de motivación, de apoyo pedagógico, de organización y de participación de los padres de familia. La experiencia fue iniciada y evaluada experimentalmente en cuatro estados de la República con 4 000 alumnos, lográndose un 84.8% de promoción en promedio en las distintas modalidades. A



partir de 1980-1981 se inició su etapa de expansión, de manera que para el ciclo escolar 1985-1986, se atendió a 213 000 alumnos en 26 entidades, y se logró una promoción promedio en ese ciclo de un 77.8% de los participantes.

Una experiencia de índole más específica, pero también de carácter compensatorio, es el proyecto de matemáticas por radio realizado en Nicaragua y cuyos resultados fueron presentados por Jamison (1978). El autor desarrolló un estudio estadístico para analizar el impacto que tuvo dicho proyecto en las tasas de repetición. El estudio concluye que el proyecto probó mejorar significativamente el desempeño en matemáticas en alumnos de primer grado, ya que los participantes elevaron su puntaje en tres cuartos de desviación estándar con respecto al grupo control. Los alumnos que recibieron lecciones por radio tuvieron menor tendencia al fracaso que los de comparación. Asimismo se demostró una leve reducción de los índices de deserción en los grupos experimentales como efecto indirecto.

b) Atención a desertores

En Bogotá, Colombia, se ha desarrollado desde 1971 el Programa “Bosconia” como una alternativa de educación para los muchachos callejeros llamados “gamines”. Duque, Chamorro y Nilo (1983) señalan que en ese año se atendía a 1200 muchachos con el apoyo directo del Gobierno del Distrito Especial de Bogotá. No se dispuso de información evaluativa del programa.

En México, el Centro de Estudios Generales, A.C., desarrolló el modelo Centros de Educación Básica Intensiva (CEBI), destinado a niños y jóvenes de nueve a 14 años que no hubieran ingresado o hubieran desertado de la educación primaria. Iniciado experimentalmente en Chihuahua, México, fue extendido y adaptado a otras localidades urbanas y rurales por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Lavín, 1986a). Presenta los antecedentes, fundamentación, objetivos y estructura del programa que pretende adecuarse curricular y organizativamente a los intereses y necesidades de los niños rezagados. El objetivo central del currículo es lograr que los niños se apropien de las llamadas “destrezas culturales básicas”, entendidas como la capacidad de comunicarse en forma oral y escrita, así como aplicar las matemáticas básicas a su vida diaria. Se parte del supuesto que sólo es posible a partir del uso funcional de estas destrezas en situaciones y actividades de su vida cotidiana. De allí surgen las llamadas “actividades socialmente relevantes” que dan origen a temarios que se desarrollan en la propia comunidad (actividades de salud, comunicación, autoconstrucción, etc.). El programa de estudios está contemplado en tres niveles que se cumplen en aproximadamente 24 meses efectivos de trabajo con sesiones de cuatro horas diarias. Al finalizar, los alumnos están en capacidad de acreditar su educación primaria y presentar su examen de ingreso a secundaria.

La evaluación de la operación del Programa CEBI, tanto en zonas urbanas como rurales, fue realizada por Lavín, Maciel y colaboradores (1983) sobre una muestra representativa de la población inscrita que contempló encuestas, entrevistas, aplicación de pruebas de rendimiento escolar y observación de clases. Se concluye que, en términos de cobertura, el programa logró captar y retener a un 75% de la población inscrita y que los resultados obtenidos en rendimiento escolar por los alumnos CEBI fueron similares a los grupos testigo de escuelas tradicionales y significativamente más altos en las pruebas de matemáticas en el nivel Alfa,² y en español y “autodidactismo” en el último nivel. Se considera que la adecuación de los contenidos a la realidad local, la



flexibilidad de la estructura y de la organización escolar, la atención personalizada, así como la estrecha relación que se logró establecer con la comunidad, constituyen aspectos claves para garantizar la reincorporación de estos jóvenes al sistema, así como su recuperación escolar. Además se destaca como un logro importante la notable elevación del concepto de autoestima en los jóvenes participantes.

Otra alternativa para la población desertora la constituye el “Servicio Escolarizado Acelerado”, desarrollado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y aplicado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México, en el Distrito Federal. El proyecto ha desarrollado una serie de guías para la enseñanza de las áreas de matemáticas, español, ciencias sociales y naturales, para los distintos niveles que contempla el programa de estudio. No se dispone de información sobre evaluaciones sumativas del proyecto.

c) Atención a niños con problemas leves de aprendizaje

Las investigaciones realizadas con población rezagada han permitido detectar la presencia de altos índices de niños que denotan problemas leves de aprendizaje, generalmente de orden perceptivo (visual, auditivo, coordinación, etc.), y que pueden ser recuperados por medio de tratamientos paralelos a su curso escolar en periodos breves. Asimismo, diversos estudios han hecho énfasis en la necesidad de dar elementos a los maestros para que realicen diagnósticos al inicio del curso que les permitan ayudar a estos niños oportunamente, y así evitarles inútiles frustraciones por no poder llevar el ritmo de sus compañeros.

Magendzo, Martelli, Rittershausen y Vergara (s/f) en Chile contribuyen con un texto programado que pretende auxiliar al maestro en la detección y tratamiento de problemas de aprendizaje en el mismo salón de clases. No se conocen evaluaciones de su aplicación.

Vaccaro y Schiefelbein (1982) informan sobre la primera etapa de trabajo (1978-1979) en los “Talleres de Aprendizaje”, en una población popular de Santiago de Chile, que atiende a niños con problemas emocionales y de aprendizaje escolar en edades entre seis y 12 años. La experiencia incorpora, aparte de los aspectos cognoscitivos, elementos como desarrollo de valores, autoestima, comunicación, solidaridad y contempla que los propios pobladores asuman el rol de educadores logrando un aprendizaje social en la tarea común. Se señala que en 1978, de 45 niños inscritos, reprobaron siete; en tanto que en 1979, de un total de 68 participantes, sólo reprobaron cinco. Se juzga que la correlación positiva que se da entre las variables “promoción” y “asistencia al taller” permite predecir la eficacia del programa en la prevención del fracaso escolar.

En el tratamiento de niños con problemas leves de aprendizaje se puede citar la experiencia de “grupos diferenciales” desarrollada en la Décima Región de Chile y reportada por Schiefelbein, Villarroel y col. (1983), quienes analizan la influencia de los profesores de dichos grupos en tasas de repetición y deserción en establecimientos de educación básica. El estudio concluye que el grupo diferencial aparece como un factor que permite bajar tanto las tasas de repetición como los niveles de deserción en las zonas rurales.

² El currículo de los centros comprendía varios niveles de avance. El inicial se conocía como “nivel Alfa” por estar dedicado básicamente a la alfabetización funcional.



Otra experiencia en este sentido es la que se lleva a cabo en forma masiva —a partir de 1981— en México, por la SEP, bajo la denominación de “Grupos Integrados de Aprendizaje” que atienden en la misma escuela y a lo largo del ciclo escolar, a niños con problemas específicos y que son recuperables mediante tratamientos especiales en breve plazo.

La experiencia se ha extendido a todos los estados de la República con la participación de maestros de educación primaria, previamente capacitados. No se dispone de información sobre su evaluación.

d) Atención a población geográfica y culturalmente marginada

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), organismo descentralizado de la SEP en México, promovió el desarrollo de una modalidad de educación primaria destinada a atender a niños en edad escolar de microlocalidades dispersas que, basada en el programa de educación primaria regular, se presentara en forma sencilla y asequible, para ser manejada por instructores con una preparación mínima de educación secundaria. La modalidad llamada “Cursos Comunitarios”, contó con la colaboración de los padres de familia quienes se comprometieron a colaborar en la construcción del aula y el mantenimiento del instructor. La experiencia se inició a partir de 1973 y actualmente está generalizada en todos los estados de la República. Los materiales curriculares (el Manual de Cursos Comunitarios, niveles I, II y III) fueron desarrollados por Rockwell y colaboradores del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN. La evaluación nacional del programa se realizó en 1979, y demostró su eficacia en términos de cobertura; en cuanto a rendimiento escolar, demostró ser al menos equivalente a la educación que imparte oficialmente el Estado en localidades rurales a través de “escuelas unitarias” (atendidas por un solo maestro) (Consejo Nacional de Fomento Educativo, 1975).

El Programa Alfa, en Brasil (Popovic, 1977), tiene por objetivo proveer un currículo especial para alumnos culturalmente desventajados en los primeros años de escolaridad. El Programa está destinado tanto a los maestros como a los alumnos; tiene una duración de tres años, abarca todo el plan de estudio de los tres primeros grados de la educación primaria con materiales especialmente diseñados, y se le destina en especial a niños de clases sociales desfavorecidas. Ha sido sometido a evaluaciones formativas en la periferia de São Paulo, Brasil, a partir de las cuales se han ido modificando los materiales y formas de operar.

Ardoino (1980) analiza tres años más tarde el programa Alfa y destaca sus cualidades en términos del énfasis que imprime al “proceso” de aprendizaje, la importancia que otorga el factor afectivo y su respeto a la realidad cultural del niño. Considera que el método, aunque inicialmente más costoso, es eficiente por el mayor rendimiento que logra en los alumnos.

Neira (1977) informa sobre una experiencia de educación personalizada destinada a niños de áreas campesinas. Este proyecto de “educación popular infantil” se ha realizado en pequeñas comunidades rurales de la costa atlántica de Colombia por un grupo vinculado al Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP). El programa de estudio está enraizado en la realidad del niño y se orienta a formarlo como un agente de cambio que pueda, posteriormente, dinamizar su comunidad. Se busca remplazar al profesor-informador y el alumno oyente, por el profesor-animador y el alumno-investigador. Las “guías” sustituyen al texto estándar y se construyen a partir de situaciones cercanas a la realidad del niño. El documento mencionado reporta logros en



las actitudes de cooperación, diálogo y espíritu de progreso de los niños participantes. Destaca la involucración de los padres de familia y la comunidad en el proceso educativo que se genera, y la necesidad de contar con maestros con un alto grado de convicción y conciencia social. No se conocen estudios posteriores que reporten el seguimiento o su evaluación.

Tobin (1977) sistematiza siete casos de experiencias de cambios en el currículo y organización de escuelas rurales en Argentina que tiene como característica innovadora común, la incorporación de tareas productivas a las labores habituales de la escuela. El documento describe cada una de las experiencias y aunque no se reporta una evaluación formal, destaca que en todos los casos se ha verificado un gran compromiso del docente y un alto grado de incorporación de la comunidad a las actividades de la escuela. No se encontraron evaluaciones posteriores.

e) Atención a población indígena

Entre los países latinoamericanos, Bolivia cuenta con una larga tradición en educación indígena. Por ello, cabe destacar el Proyecto de Educación Bilingüe Experimental llevado a cabo en 12 núcleos rurales del Departamento de Cochabamba entre 1977 y 1980, cuyo objetivo fue beneficiar a los niños de escuelas rurales mediante la introducción de la lengua nativa en los primeros grados de primaria. Fritz, Berry, Dolson y Laurie (1980) publican un documento amplio que comprende los antecedentes y fundamentación del proyecto, sus objetivos, metas, diseño curricular y materiales de enseñanza, así como los aspectos organizativo-institucionales del mismo. Dolson (1983) presenta el informe de evaluación del Proyecto que se comenta. El Programa cubrió de primero a tercer grado con cuatro componentes instruccionales: lectura en quechua, castellano oral, lectura transicional y matemáticas en quechua. La evaluación se centró en seis aspectos: progreso escolar, retención, idioma y actividades lingüísticas, asistencia, aprovechamiento en lectura y matemáticas, y relaciones entre los padres y la escuela. Los instrumentos fueron aplicados a 340 alumnos de ocho escuelas. Las principales conclusiones del estudio apuntan que la educación bilingüe ha mejorado los resultados académicos, lingüísticos y psicosociales de los alumnos que hablan quechua en las áreas rurales del Departamento de Cochabamba. Los participantes obtuvieron rendimientos superiores en los tres aspectos citados con respecto a los alumnos de escuelas tradicionales. Estos resultados indicarían que la educación bilingüe puede ser más eficaz y eficiente que los métodos tradicionales.

También en Bolivia se presenta una experiencia llamada “Warisata Escuela Ayllu” que ha sido comentada en distintos documentos. Uno de los estudios evaluativos más amplios que se conoce, es el realizado por Huacani, Mamani y Subirats (1978), que se basa en investigación documental y trabajo de campo para revisar la evolución histórica de la experiencia desde 1931 hasta 1976. En su parte conclusiva el documento señala que la experiencia Warisata demuestra que el modelo escuela ayllu —como instrumento liberador de los indígenas— está destinado al fracaso ya que se ha tratado de generalizar en nivel nacional una sociedad en proceso de extinción. Sin embargo, documentos posteriores reportan continuidad de los lineamientos en otros contextos pese a las conclusiones negativas. Huacani y Yampara (1981) presentan una proyección de la experiencia ayllu en las subcentrales agrarias de Chimisiwi y Tacobamba en Bolivia, donde se pretende lograr una experiencia autogestionaria en la que la escuela se transforme en un factor dinamizador y motivador del proceso social agrario. No se dispuso de informes posteriores sobre su evaluación.

Otra investigación experimental en áreas indígenas es el Proyecto de Educación Bilingüe llevado a cabo en Guatemala entre 1980 y 1983. Diversos autores han realizado reportes sobre este Proyecto: Troike (1983), Kelly (1984) y Cifuentes (1984 y 1985). Kelly informa que el currículo validado y generalizado por el Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI) tiene dos propósitos centrales: revalorizar la cultura maya con todos sus componentes y utilizar el idioma materno como medio didáctico para que el niño indígena capte con claridad los conceptos y sea capaz de aplicarlos a su propia cultura. La evaluación del Proyecto indica que se ha observado un fuerte impacto sobre la asistencia escolar, así como los índices de promoción y deserción. Cifuentes (1985) reporta que la tasa de deserción por grado fue significativamente más baja para los estudiantes de las escuelas piloto que para las escuelas control. En efecto, en primer grado desertó un 7% de los alumnos de escuelas experimentales y un 25.7% de los grupos de comparación. En relación con los promedios de calificaciones también se observaron diferencias estadísticamente significativas. La magnitud de la ventaja en primer y segundo grados fue de 6.9% y 7.2% respectivamente. En un estudio paralelo, sobre el mismo proyecto, Cifuentes (1984) reporta que los padres de familia muestran gran aceptación por el promotor educativo bilingüe, así como porque viva en la propia comunidad.

En México, el Centro de Estudios Educativos, A.C. (CEE, 1985) ha desarrollado un modelo curricular de educación básica bilingüe y bicultural, que propone la organización curricular a partir de “líneas formativas” y “áreas de relación” (naturaleza, familia, comunidad y trabajo). El instrumento didáctico es un “Cuaderno guía” que contiene una propuesta dirigida al maestro bilingüe para que desarrolle su labor docente a través de “núcleos de trabajo”; éstos son unidades pedagógico-didácticas que integran diferentes acontecimientos o problemas de interés para el niño indígena a los contenidos del programa regular de educación primaria. El Proyecto se inició en 1984 y actualmente se experimenta su implantación con maestros indígenas de dos etnias: “mazahuas” en el estado de México y “tseltales” en el estado de Chiapas, en coordinación con la Dirección General de Educación Indígena de la SEP. El Proyecto está en experimentación por lo cual aún no ha sido evaluado sumativamente.

Birhuett; Miller y Miler (1982) presentan una experiencia educativa en la región del Altiplano de la Paz, Bolivia, desarrollada durante 1981, en la cual se propone un texto de lectura y escritura en “Aymará”, que surge de los propios modos de expresión y concepción de los niños indígenas. No se conocen reportes de evaluación sobre su implantación.

Estrategias de planeación

En el segundo grupo de proyectos que introducen reformas que implican un nuevo concepto de planeación, cabe destacar los esfuerzos de nuclearización educativa, que pretenden entregar un servicio educacional completo en cada núcleo, además de una educación vinculada con las necesidades locales.

En 1977 la Organización Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) elaboró una metodología de planificación de la educación para el “Desarrollo Integrado de las Zonas Rurales” que orientó las experiencias de desarrollo rural integrado de Bolivia, Chile, México, Panamá y Perú, reportadas por Alaix (1984 y 1985).



El concepto de “núcleo educativo”, según este autor (1984), implica cuatro características: una organización especial que considera un ámbito geográfico específico y la promoción de las comunidades con base en la utilización de sus propios recursos; la descentralización administrativa de la educación; y una integración y coordinación de actividades.

Alaix (1984), en su estado del arte sobre educación básica rural en América Latina, informa sobre las experiencias de nuclearización en Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú. Para Bolivia, se reporta la experiencia de Pérez y Claire, quienes trabajaron apoyándose en la organización del *ayllu* (comunidad). La ideología y objetivos de la escuela son comunitarios; los contenidos se adaptan a la realidad sociocultural y económica de la región; la metodología se basa en el *ayni* (cooperación) *mink'a* (trabajo prestado y retribuido) y *waqui* (modo de producción). Las actividades educativas son las socioculturales (leer, contar, escribir) y las económicamente productivas del lugar. Las experiencias han influido al Código de la Educación Boliviana (1955), que determina organizar las escuelas rurales en núcleos escolares campesinos. No se reportan resultados en términos de rendimiento escolar.

La experiencia de nuclearización desarrollada en Colombia pretende crear escuelas demostrativas que ofrezcan la primaria completa con una adecuación del currículo a las necesidades del medio rural. En Ecuador, el “Núcleo Educativo para el Desarrollo Rural” constituye el elemento básico de la descentralización, y en Perú el sistema de nuclearización escolar constituye la estructura fundamental de la planeación educativa puesta en marcha por la reforma de la educación en ese país.

Las experiencias de Colombia, Guatemala y Perú son reseñadas por Tamay (1977); la de Costa Rica por el Ministerio de Educación Pública (1977); la de Perú por Rivero (1978), entre otros reportes realizados por los Ministerios de los distintos países de la Región.

Con relación a todas las experiencias descritas en el documento citado, y en opinión de Alaix, “la nuclearización escolar por sí sola no ha logrado alcanzar los objetivos que se había propuesto” (1984:102) y plantea que para impulsar un proceso global que efectivamente mejore la cobertura y calidad de la educación en las zonas rurales, se requieren cambios en la estructura institucional en nivel regional y local.

Otra estrategia de racionalización administrativa para redistribuir más eficientemente los beneficios de la educación, la constituye el proyecto de microplaneación regional educativa en México presentado por Prawda (1985). El autor reseña ampliamente la metodología utilizada así como los criterios aplicados en nivel regional y local, y señala que la implantación de esta estrategia de microplaneación permitió que muchos de los proyectos impulsados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en nivel nacional fueran efectivamente implantados en la mayoría de las comunidades del país.

Un intento de planeación integral tendiente a resolver el problema del acceso y la permanencia en educación primaria, lo constituye el llamado “Programa Primaria para Todos los Niños”, llevado a cabo en México entre 1978 y 1982 (SEP, 1982). El objetivo central del programa fue lograr que todos los niños de seis a 14 años tuvieran la oportunidad de ingresar a la primaria y la posibilidad de concluirla. Las estrategias estuvieron encaminadas a solucionar problemas tanto administrativos como técnico-pedagógicos, y a prever acciones remediales a situaciones que provienen de las desigualdades económicas y sociales imperantes. Se establecieron tres grandes líneas de acción, bajo las cuales se agruparon 36 proyectos: expandir ordenadamente el sistema; propiciar la per-

manencia de los niños en la escuela, y contribuir a una mayor eficiencia administrativa. En el primer grupo se concentraron aquellos proyectos destinados a detectar localidades y grupos de población no atendidos y a diseñar alternativas no tradicionales para su atención. En el segundo grupo se diseñaron, recuperaron y expandieron proyectos destinados a apoyar el proceso pedagógico en localidades rurales —con especial incidencia en escuelas unitarias y bidocentes— y proyectos destinados a prevenir y recuperar a los niños reprobados y desertores. El tercer grupo estuvo encaminado a agilizar la adscripción y contratación de maestros, y la racionalidad en la dotación y utilización de recursos.

En términos cuantitativos, los resultados se consideraron favorables, ya que estadísticamente se logró abatir el rezago educativo y dar mayor uniformidad en la edad de ingreso a la educación primaria. En cuanto al objetivo de permanencia, el incremento del índice de eficiencia terminal pasó de 46% en 1977-1978 a 52% en 1985-1986, lo que demuestra que se estuvo lejos de alcanzar la meta deseada. Aunque no se dispone de evaluaciones y seguimientos que permitan conocer el impacto efectivo de los diversos proyectos para disminuir la deserción y reprobación escolar, así como el apoyo a la educación rural, cabe señalar que fue posible desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas para afrontar los problemas del rezago escolar, con valor más bien experimental que masivo.

Otro aspecto de planeación con el fin de facilitar el acceso de los niños a la escuela primaria lo constituye el transporte escolar, que permite racionalizar el uso de las instalaciones educativas rurales y poner al alcance de los niños campesinos escuelas de organización completa. En esta línea resulta interesante el modelo de localización de escuelas y diseño de transporte escolar desarrollado por Cen Zubieta, Latapí y Patiño (1971), modelo que no llegó a ser implantado.

Alcántara (1985) realizó un estudio sobre transporte, escolarización y política de educación rural en el estado de São Paulo, Brasil; concluyó que el sistema de transporte implantado aparentemente tiende a la subutilización de las escuelas rurales, por lo cual sugiere repensar el problema del transporte escolar en términos del comportamiento global de la economía rural.

3. Experiencias que plantean como eje la participación de la comunidad en el proceso educativo

En este apartado se analizará una serie de experiencias que se desarrollan actualmente en distintos países de América Latina; éstas parten del supuesto de que a través de la participación comunitaria se logra una mejor efectividad, eficacia y relevancia del proceso educativo.

En América Latina la gran mayoría de las experiencias surgieron a partir de la década del setenta, inicialmente en torno a la necesidad de promover la participación de las madres de familia en la atención integral del niño preescolar, y posteriormente involucrando otras áreas.

Uno de los pioneros en este campo fue el Proyecto Padres e Hijos que, por medio de diversas experiencias implantadas en distintos lugares de Chile, demostró su capacidad de generar un mejoramiento del ambiente de vida de las familias involucradas, paralelamente a logros efectivos en el desarrollo de los menores. Originalmente se concibe como un programa de educación no formal para comunidades marginadas que utiliza una metodología participativa e involucra a los niños de cuatro a seis años, a sus padres y a la propia comunidad. Las experiencias han sido desarrolladas por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE, 1971).



El estudio evaluativo del Programa Padres e Hijos realizado por Richards (1985), hace un notable aporte a la literatura de evaluación de la acción cultural, por cuanto combina un estudio empírico con una exploración de la filosofía y la técnica de la práctica de la investigación en ciencias sociales. Resulta imposible —además de contradictorio con el espíritu del documento— intentar sintetizar “resultados” o “productos” del Programa. Cabe señalar que el plan se consolidó en términos de un curso para la educación preescolar en 50 comunidades, durante dos años. Sin embargo, sus alcances están lejos de reflejarse o ceñirse a ello. Nos limitamos a citar —como lo hace Richards— al campesino José Felipe Naguil, quien al término de la experiencia dice: “Puede que esto no sea el entusiasmo de un día o de un par de meses, pero déjenos continuar desde aquí en adelante. Permítanos que éste sea el comienzo de nuestra organización, el comienzo de nuestra unión como personas y como vecinos, para demostrar a nuestros niños que somos personas (*ídem*, 1985:236)”.

A partir de esta experiencia se desarrollaron múltiples proyectos en distintos contextos y que están reportados en diferentes documentos. Aurelius *et al.* (1977) informaron sobre el desarrollo del proyecto “Toda la familia enseña y aprende”, desarrollado en comunidades campesinas de Osorno, Chile. El Proyecto contó con la colaboración de la Fundación Radio Escuela para el Desarrollo Rural (FREDER) —al igual que el de Padres e Hijos— y fue también operado por el CIDE. Tuvo como objetivo promover la interacción entre el hogar y la comunidad como un modo de estimular nuevas formas de educación no formal de niños y adultos dentro su comunidad. El programa se mostró adecuado para promover cambios en las conductas de los padres en cuanto a su relación con los hijos, las relaciones entre los miembros de la familia y el cuidado de los hijos.

Balmaceda y Gimeno (s/f) presentan un estudio de casos sobre una experiencia realizada con niños preescolares de cuatro a seis años en la comunidad de Isla de Maipo, Chile. Se exploró un método que combina la demostración y la experiencia directa para preparar a las madres como educadoras de sus hijos. Entre las conclusiones se apunta que el modelo de demostración resulta efectivo para que las madres sean capaces de ayudar a sus hijos en su proceso escolar.

Vaccaro, Schiefelbein y Yáñez (1976 y 1979) desarrollaron una experiencia con apoderados de una escuela de enseñanza básica gratuita en Santiago, Chile. Los informes reportan una serie de actividades manuales y artísticas realizadas por los padres, a través de las cuales se logró motivarlos y generar en ellos la convicción de que su presencia e involucración en la escuela, facilita el desarrollo de los niños y de la familia en su conjunto.

En Colombia se han desarrollado distintas alternativas de educación comunitaria. Mayrides y Rivera (1977) informan sobre la experiencia llamada “Escuelas de barrio”; el programa fue desarrollado en Cartagena y estuvo destinado a la educación de preescolares con recursos de la propia comunidad. Surgió como una respuesta de la población a la falta de cupo en las escuelas oficiales. Las “Escuelas de barrio” funcionan en las propias casas de las madres, quienes se convierten en maestras, con una escolaridad que no sobrepasa el quinto grado. Los propios niños llevan su banco, cuadernos y lápices. Se reportaron 36 escuelas de este tipo. El proyecto se propuso entrenar inicialmente a diez maestras en la utilización de materiales educativos para desarrollar en los niños las destrezas y habilidades, especialmente en lenguaje, matemáticas, solución de problemas, y el desarrollo del autoconcepto. No se conocen evaluaciones formales del proyecto.

Otra experiencia colombiana es el desarrollo de las “Escuelas populares” de Buenaventura, reportada por la Fundación de Investigaciones de Ecología Humana (1980). Al igual que las escuelas de barrio, éstas nacen de las aspiraciones de la propia comunidad en estrecha relación con las familias. El proyecto contempló la formación de personal para la educación de niños de cuatro a siete años. Se inició bajo el auspicio de la Escuela Normal Práctica Popular y en 1970 llegó a atender a cerca de 15,000 niños. Posteriormente, el Estado y otros organismos nacionales e internacionales se interesaron en la experiencia. Las conclusiones apuntan sobre las deficientes condiciones materiales y humanas pero no indican evaluaciones sobre los resultados del proyecto en términos de los avances de los niños y su repercusión en el rendimiento en educación primaria.

En Panamá, Candaneda (1978) narra la experiencia de “Cerro Batea”, barrio popular creado en 1976, donde la escuela local que surgió junto con la barriada se transformó de una escuela tradicional a un centro de educación básica general. Para ello se contó con la colaboración de los padres de familia en diversos aspectos, tales como la construcción de nuevas aulas, el funcionamiento de un centro de alfabetización de adultos, la instalación de un comedor popular e incluso la adaptación de unidades curriculares para relacionar el estudio con la realidad comunitaria. El informe reporta cambios de actitud entre los Alumnos, docentes y padres de familia y una mayor involucración de éstos con la escuela.

Asimismo, Candaneda y Blanco (1978) refieren experiencias de cooperación entre la escuela y la comunidad en el corregimiento de Jaqué —comunidad agrícola con una economía de subsistencia—, donde se construyó un centro de educación básica general con la participación activa de la cooperativa de comercialización allí creada. Los alumnos, maestros, padres y autoridades locales desarrollaron un taller de instrumentación para el estudio de la comunidad. Como resultado de este taller se elaboró una “microinvestigación”, seguida de una serie de acciones educativas: participación de los estudiantes en la siembra, alfabetización de adultos, construcción de locales para atender alumnos internos, centro de orientación infantil. No se conocen evaluaciones posteriores de la experiencia.

En Puerto España, Trinidad, Pantin (1980) informa sobre un estudio de caso donde la experiencia se centró en la creación de un “Centro de Vida” en la población marginal de Shanty Town, surgida hacia 1949 y cuyos pobladores tomaron parte en las revueltas de 1970. En ese año se conformó la organización “*Service Volunteered for All*” (SERVOL), que inició una acción con los pobladores que se consolidó con un centro de educación preprimaria. Más tarde se puso en marcha un plan denominado “Educación integrada para el desarrollo”, que desembocó en el centro ya citado. El informe no contempla evaluaciones de la acción realizada ni de sus repercusiones en la educación formal.

Pelegriño, Schrott y Straschnoy (1983) en el informe final del Programa “Educación de la familia para el aprestamiento del niño que ingresa a primer grado” desarrollado en Argentina, apuntan entre las principales conclusiones del estudio que la relación que se logró establecer con los padres de familia resulta una condición necesaria para una mayor estimulación del niño. Por su parte, los miembros adultos de la familia desarrollaron una mayor comprensión de la realidad infantil y se capacitaron para fomentar aquellas actividades que permitieran ampliar su campo interactivo-estimulador. En respuesta a ello se observó una elevación de la autoimagen del niño y una mayor capacidad de aprendizaje.



Trujillo (1980) plantea un modelo de “taller curricular comunitario” para áreas rurales de la provincia de Imbabura en Ecuador, como parte de un proceso de “nuclearización”. El objetivo del proyecto fue integrar las acciones que corresponden a la participación organizada de la comunidad con las de los servicios educativos, las agencias de desarrollo y las autoridades, con el fin de contribuir al logro de los objetivos que la propia comunidad se propone. Dentro de las conclusiones, el documento manifiesta que el taller comunitario permitió la integración de las acciones de las agencias, las autoridades y la propia comunidad a partir de un programa elaborado conjuntamente. En cuanto al sector docente, se denotó su involucración progresiva en las tareas acordadas. Se indica que una vez que la comunidad conoció el sentido y la orientación del trabajo, mostró una reacción muy favorable, lo que constituyó el elemento de apoyo más importante para el éxito del proyecto.

En México, Schmelkes y colaboradores (1979) realizaron 15 estudios de caso para analizar la influencia de la interacción escuela-comunidad en la calidad de la educación rural. Los resultados abrieron perspectivas que se han ido desarrollando posteriormente a través de dos proyectos: el primero, “Participación de la comunidad en la escuela primaria rural”, tuvo como interlocutores principales al docente y al padre de familia y se realizó bajo una metodología de investigación-acción en diversas comunidades rurales de Guerrero y Michoacán (Rodríguez, Schmelkes y Álvarez, 1980). Como resultado de la experiencia anterior, se elaboró un Manual del maestro rural y un Manual de padres de familia, que sirvieron de base para una segunda experiencia destinada a desarrollar experimentalmente una estrategia de atención global al rezago escolar. Dicha experiencia está en proceso de sistematización y evaluación.

Asimismo, en México, el CEE desarrolló una alternativa de educación preprimaria para poblaciones urbanas marginalizadas, llamado “Nezahualpilli”, basándose en la realidad sociocultural de niños marginados urbanos de la ciudad de México y promoviendo la autogestión de las madres en la operación del mismo. Una evaluación formal de los logros verificó que el programa permite alcanzar niveles de desarrollo convencionalmente establecidos para la educación preescolar; sin embargo, lo importante es que el modelo ha demostrado la posibilidad de generar beneficios a los niños y a sus familias, propiciando una organización comunitaria autogestiva. El Proyecto fue reportado por Pérez, Abiega, Pamplona y Zarco (1984) y posteriormente se editó el libro que presenta el modelo en su integridad (Pérez, Abiega, Zarco y Schugurensky, 1986).

VL. CONCLUSIONES

En la contextualización de este estudio se menciona la plena conciencia que existe, por parte de los gobiernos de todos los países de Latinoamérica, de la necesidad de resolver el problema de la exclusión y el rezago escolar en el sistema de educación primaria, y consecuentemente se observa que al inicio de cada administración se marcan políticas y acciones encaminadas a resolverlos. Por ello, consideramos importante encabezar las conclusiones de este estudio con cuatro afirmaciones que de alguna manera sintetizan los planteamientos de múltiples estudios e investigaciones que se apoyan en una perspectiva teórica, histórica y de coyuntura de la Región:

- La ampliación de la oferta educativa a partir de un sistema educativo único, supuestamente homogéneo, tiene un efecto democratizador hasta el límite que marca una clientela determi-

nada por factores económicos, sociales, culturales y geográficos en alguna medida también homogéneos.

- En un contexto de crisis económica aguda, y de acuerdo con la situación de los presupuestos gubernamentales de los países de la Región, el peso relativo de los recursos destinados al sector educación en general, y de la educación básica en particular tenderán, en el mejor de los casos, a mantenerse o a disminuir con respecto al producto nacional bruto de cada país.
- Destinar mayores recursos en forma indiscriminada a la educación básica no logrará mayores efectos de democratización en cuanto al acceso y la retención. Por el contrario, se puede prever que a mayores recursos se observará una mayor concentración relativa de los beneficios educativos en favor de las clases altas, medias o incluso bajas, pero siempre concentrados en la población que pertenece o depende del sector formal de la economía, en desmedro del sector informal y, por tanto, de aquella población ubicada en los cinturones de miseria urbanos, de las localidades rurales de bajo nivel de desarrollo, y de la población perteneciente a distintas etnias indígenas.
- Influir favorablemente en el acceso y la retención de la población en edad escolar significa reconocer la necesidad de abordar la problemática en su conjunto y a partir de los distintos contextos en que están insertos los excluidos y los rezagados del sistema.

Asimismo, resulta importante para quienes toman decisiones, tener presente que el acceso y la permanencia en el sistema educativo están sujetos a ciertas determinaciones formales que los facilitan u obstaculizan, situaciones que habitualmente están en sus manos prever. De acuerdo con los estudios realizados se puede distinguir condicionantes formales relativas a disposiciones jurídicas, de organización escolar y disposiciones de planeación educativa en nivel nacional, regional o local.

Todos los países latinoamericanos contemplan en sus cuerpos legales la obligatoriedad de la educación primaria (básica o de primer nivel) para la población en edad escolar. Pese a que las disposiciones jurídicas y reglamentarias prevén asimismo la gratuidad de la enseñanza primaria, entre los factores de ausentismo y deserción suele encontrarse algunos costos directos que, si bien no aparecen como obligatorios, deben ser cubiertos por los padres a lo largo del año escolar: uniformes, útiles escolares, cuotas para construcción del local o para dotación de mobiliario, etc. También suele influir en el problema algunos costos indirectos tales como el transporte y el costo de oportunidad, entendido éste como lo que deja de percibir el niño por el hecho de asistir a la escuela.

En cuanto a disposiciones de organización escolar, a menudo resultan obstáculos para la asistencia del alumno los calendarios escolares uniformes para todas las regiones y zonas del país, los turnos y horarios no adaptados localmente, y la determinación del número mínimo para abrir un grupo o una escuela.

Con respecto a las normas sobre promoción, se detectaron dos tendencias: la que sustenta la “promoción automática” y la que sostiene la “repetición”. Si bien no hay suficientes evidencias que permitan establecer conclusiones definitivas sobre este punto, se concluye que tanto la promoción automática como la repetición de cursos —aplicadas sólo como normas sin apoyos de carácter psicopedagógico, la aplicación de técnicas de educación personalizada u otros apoyos dentro y fuera del aula—, no constituyen en sí una solución al problema de la baja retención.



Asimismo, inciden en la baja promoción escolar los criterios de evaluación que contemplan los conceptos de “disciplina”, “orden”, “ortografía” y “redacción”, lo que influye objetivamente en la calificación.

Con relación a las condicionantes relativas a planeación educativa, permitirán lograr una mayor cobertura del sistema de educación primaria aquellas provisiones que consideren:

- Oferta del servicio educativo con base en la distribución geográfica de la población, especialmente en comunidades dispersas con demandas educativas mínimas, y en sectores marginados de localidades urbanas, considerando densidad de población en edad escolar, distancias y accesibilidad de transporte.
- Oferta de servicios diferenciados para poblaciones heterogéneas tales como educación indígena (adecuada a las distintas etnias); educación especial (para niños infradotados, superdotados y con problemas leves de aprendizaje); educación para niños extraedad (aquellos que están desfasados en edad con respecto al grado que les corresponde), y desertores.
- Oferta o acceso a todos los grados de educación primaria para garantizar la educación completa en todas las localidades del país, por pequeñas que sean, a través de diversos medios.
- Asignación de recursos docentes y recursos didácticos en cantidad y calidad necesaria para ofrecer un servicio adecuado, con especial atención a las zonas marginadas.

1. Tendencias de los estudios sobre factores y procesos intervinientes en el acceso y la retención en educación primaria

La revisión bibliográfica realizada permitió identificar 654 documentos referidos al tema, en los que se detectaron dos líneas de trabajo: una de carácter descriptivo y otra de orientación predominantemente interpretativa. Los estudios de carácter descriptivo pretenden identificar “factores” que influyen en los problemas analizados, asociando diversas variables independientes (tanto exógenas como endógenas) con la variable dependiente. Estos estudios presentan en común los siguientes aspectos:

- a) Carecen de un marco teórico de naturaleza pedagógica para abordar el fenómeno, aunque puede deducirse un marco de análisis basado en la perspectiva de la función de producción de la educación.
- b) Intentan establecer relaciones directas entre los “insumos” que se introducen en el sistema educativo (antecedentes socioeconómicos del alumno, formación docente, calidad de las instalaciones, disponibilidad de libros de texto, etc.) y los resultados o “productos” que éste entrega en términos de rendimiento, aprovechamiento, eficiencia interna u otros.
- c) En general, difieren en cuanto a la definición conceptual y operacional tanto de las variables dependientes como de las independientes que se investigan, por lo que resulta aventurado comparar sus resultados.
- d) Metodológicamente algunos de ellos utilizan pruebas estadísticas basadas en distribuciones bivariadas, que sólo permiten detectar la influencia de una sola variable independiente en la dependiente. Sin embargo, la dependencia estadística que existe entre las variables independientes anula los niveles de significación que se fijan en cada prueba. Este problema estadístico es superado por la aplicación de técnicas más avanzadas, introduciendo la cova-



rianza o el control submuestal para parametrizar las variables independientes, empleando análisis estadísticos basados en distribuciones multivariadas. Sin embargo, metodológicamente no siempre logran superar el problema de la “multicolinealidad”, ya que el origen socioeconómico de los estudiantes y la calidad de la educación que reciben no son variables independientes entre sí. Considerando las limitaciones conceptuales y metodológicas de dichos estudios no resulta sorprendente la diversidad de sus conclusiones; éstas se mueven en un continuo que va desde otorgar mayor prioridad a una variable determinada sobre otra, hasta apuntar a una diversidad de variables, con limitado poder explicativo, sobre la problemática de la eficiencia y eficacia de la educación primaria. Sin embargo, la importancia de estas investigaciones radica en la posibilidad de descartar factores claramente no correlacionados, a fin de delimitar el campo de la investigación y centrarlo en aquellos aspectos que se demuestre que están claramente asociados a mejores rendimientos.

Entre las principales conclusiones de dichos estudios cabe señalar que el análisis de factores endógenos, tales como “tamaño de la clase”, “formación docente” y “capacitación docente”, no muestran correlaciones concluyentes con respecto a la variable dependiente estudiada. En cuanto a la variable exógena “estado nutricional”, se demostró asociación positiva con el nivel educacional del alumno; sin embargo, se concluye que programas de apoyo en este sentido no resultan elementos suficientes para contrarrestar significativamente los efectos de su condición permanente de pobreza. Los estudios multivariados más avanzados concluyen que el rendimiento escolar es una función de un vector de características familiares, individuales y escolares, pero que las variables educacionales son predictores poderosos de logros escolares, una vez que se ha controlado el *estatus* socioeconómico de la familia.

A diferencia de los estudios descriptivos, los interpretativos con base empírica son más escasos y han surgido principalmente a fines de los años setenta. Los principales rasgos que los caracterizan pueden sintetizarse en los siguientes aspectos:

- a) Se fundamentan en un modelo o en un marco teórico explícito, desde el ángulo de distintas disciplinas y perspectivas teóricas que permiten establecer las interrelaciones entre los distintos componentes de la realidad del proceso escolar. Para ello, enfatizan la conceptualización, definición de categorías y operacionalización de las variables estudiadas, a partir de ese marco.
- b) Si bien dan mayor importancia al análisis del “proceso escolar” en sí y a las interrelaciones que se establecen entre alumnos, padres, docentes, programas, medios didácticos, organización escolar, etc., contemplan como variables predeterminantes o intervinientes los factores externos a la escuela, tales como el nivel socioeconómico de los padres, escolaridad y nutrición, entre otros.
- c) Metodológicamente se caracterizan por utilizar una variedad de instrumental tanto estadístico como de técnicas de entrevistas, observación directa y aplicación de pruebas, con énfasis en la observación sistemática y registro de las experiencias durante periodos más o menos prolongados.

Entre las principales conclusiones a que llegan los distintos estudios, se citan las siguientes:

- La estructura de la experiencia escolar (presentación del conocimiento, lenguaje, cosmovisión implícita) comunica y conlleva una diferenciación social que influye en el rezago escolar de los sectores más desfavorecidos.
- El atraso pedagógico es un fenómeno que se reproduce a sí mismo y a menudo culmina con la deserción escolar.
- Los maestros refuerzan el fracaso escolar a través de la indiferencia y un estilo de relación vertical y autoritaria.
- La relación social y afectiva que el profesor establece con los alumnos de los sectores más pobres, tiene mayor influencia en el rendimiento de los niños que la “calidad” de la instrucción.
- Cuanto más democrática y afectuosa es la conducta del maestro, su capacidad verbal y numérica y su satisfacción laboral, mayor es el rendimiento que se observa en los alumnos en las áreas de matemáticas y lenguaje y en sus actitudes.
- Las actitudes del docente favorables al cambio, a la crítica, al diálogo, a la autonomía, a la democracia, cooperación y sentido humano, se asocian positivamente con mejores rendimientos en lenguaje, matemáticas y actitudes del alumno.
- Los docentes más “efectivos” muestran expectativas más altas de éxito para sus alumnos que los menos efectivos.
- Las creencias, expectativas, atribuciones y aspiraciones de las madres se correlacionan positivamente con el rendimiento escolar de los hijos.
- La falta de bienestar económico no afecta de igual forma a las distintas familias. Los ambientes familiares con mayor “calidad psicológica” (actitudes y valores más estables), provocan que los niños se vean menos afectados por el grado de deterioro en sus condiciones de vida.

Como se puede observar, una línea de estos estudios constata los efectos selectivos del sistema escolar, presentes no sólo a través de “circuitos de escolarización” según el origen social de los alumnos, sino que se hacen efectivos a través del llamado “currículo oculto”, que conlleva la transmisión de concepciones del mundo, estructuras de relación y de participación, factores que implican una sistemática diferenciación social.

En otra línea, los estudios realizados tienden a atribuir una gran importancia en el rendimiento de retención de los alumnos al aspecto socioafectivo por sobre el estrictamente cognoscitivo, tanto en la interrelación que se establece entre el docente y el alumno como en las que se crean entre él, sus padres y la escuela.

En general, se puede resaltar que las investigaciones interpretativas tienen la virtud de sugerir diversos cursos de acción en torno a la formación, motivación y sensibilización del maestro; a la práctica docente misma; a los programas de estudio; a la metodología; y a la conveniencia de involucrar a los padres de familia en la educación de sus hijos.

2. Tendencias en las estrategias para mejorar el acceso y la retención en educación primaria

De la revisión bibliográfica de 294 documentos que informan sobre experiencias destinadas a abatir el fenómeno de la exclusión y el rezago escolar, se puede distinguir tres grupos de estrategias: las que postulan acciones preventivas al fracaso escolar; las que pretenden incidir a través de programas compensatorios; y las que plantean como eje la participación de la comunidad en el proceso educativo.

En cuanto a las estrategias preventivas, si bien se reconoce las ventajas que conllevan para el desarrollo de habilidades asociadas al aprendizaje posterior en la escuela primaria, se admite que estos programas por sí solos no eliminan las diferencias entre niños de distintas condiciones socioeconómicas. Se propone, por lo tanto, que las acciones incluyan la atención de la salud y la nutrición del niño y se recomienda que se involucre a los padres de familia en su atención. Por otra parte, y dada la vastedad de los sectores necesitados, se sugiere que se adopten opciones de bajo costo.

Con relación a las experiencias que postulan estrategias compensatorias, se detectaron diversos programas que atienden a reprobados (factuales o potenciales); desertores; niños con problemas leves de aprendizaje; población rural dispersa, y población indígena. En cuanto a la atención a reprobados, cabe destacar que las acciones surten el efecto deseado en la medida que no sólo se implanten estrategias didácticas (guías o textos), sino que se integren acciones encaminadas a sensibilizar al maestro sobre la problemática del niño que fracasa, además de involucrar a los padres especialmente en su recuperación psicológica.

En lo referente a la atención a desertores, se verificó que pese a los problemas socioeconómicos (niños trabajadores) que en muchos casos los inducen a la deserción, un modelo flexible en horarios y tiempos, así como relevante en cuanto a contenidos y metodología, logra recuperar con éxito a los niños rezagados.

Con relación a niños con problemas leves de aprendizaje se demuestra que resulta vital capacitar al maestro en la realización de un diagnóstico preliminar, al inicio del curso, que permita canalizar a los niños con problemas de aprendizaje a opciones paralelas que los lleven a su recuperación en plazo breve, evitando así la frustración del fracaso escolar.

Las experiencias que desarrollan estrategias de atención diversificadas para poblaciones rurales, permiten señalar que en aquéllas donde se ha logrado involucrar a la familia y a la comunidad en el proceso educativo realizándose adecuaciones al programa escolar, se han logrado mejores resultados que en aquéllas donde se han aplicado programas uniformes, supuestamente adaptados al “medio rural”. Los programas destinados a población indígena han probado ser exitosos en la medida que utilizan la propia lengua, que se basan en contenidos cercanos a la realidad de los grupos y que adoptan metodologías capaces de recuperar y recrear su cosmovisión.

Las experiencias compensatorias, en suma, resultan alentadoras porque logran generar dinámicas que tienden a contrarrestar, si no a superar, el problema del ausentismo y la reprobación. Sin embargo, destacan como las más prometedoras aquellas que presentan acciones integrales en cuanto a adecuación de contenidos, métodos y organización escolar a las condiciones particulares de los interesados.

En este mismo grupo se señalan estrategias de planeación (local, regional y nacional) que parecen ser prometedoras, ya que integran acciones espaciales y organizativas. Entre ellas destacan las de “nuclearización educativa”, las de “desarrollo integrado de zonas rurales”, y una experiencia de planeación en el nivel macro que permitió conjuntar voluntad política, acciones y recursos en torno al problema del acceso y la permanencia en educación primaria.

Por último, las experiencias que plantean como eje la participación de la comunidad en el proceso educativo, han surgido como respuesta a necesidades sentidas de la comunidad y a petición de ellas. Éstas se dan preferentemente en la línea de la “educación popular” e incluso de la llamada “educación popular infantil”, y se caracterizan por haberse iniciado generalmente a partir de acciones de educación preescolar con participación de las madres, como un medio de preparar



a sus hijos para asistir a la escuela. Sin embargo, posteriormente han ido asumiendo características de proyectos integrales que involucran a niños preescolares, en edad escolar, adultos, e incluso llegan a integrarse como proyectos propiamente comunitarios. Si bien en su mayoría no han sido suficientemente evaluadas, e incluso documentadas, los informes que se conocen hablan de importantes cambios de actitudes de todos los sujetos participantes (alumnos, padres y maestros) en cuanto a una mayor solidaridad, compromiso y deseo de superación, lo que en general indica un mejoramiento de la “calidad de vida” de las comunidades participantes. Estas experiencias permiten vislumbrar caminos alternativos para superar la exclusión y el rezago escolar abriendo brecha a acciones integrales que tienden a borrar las fronteras entre educación para los niños y los adultos, así como los límites entre la educación formal y la no formal.

Las metodologías de investigación predominantes en este tipo de experiencias son las de investigación-acción, investigación participativa o investigación-acción-participativa, y la de observación directa. Su posibilidad de evaluación está en la línea de las actuales tendencias que hacen énfasis en los cambios cualitativos que los programas son capaces de potenciar en la vida cotidiana de los sujetos involucrados.

Sintetizando las conclusiones de este estudio, se puede apuntar que si bien es evidente que las condiciones socioeconómicas y culturales, la asignación de los recursos y la estructura escolar están fuertemente asociadas con las posibilidades de permanecer en el sistema educativo y con el aprovechamiento escolar, es en el proceso educativo donde se define la escolarización y el éxito o fracaso de los niños, y no sólo en el punto de entrada, que de hecho se encuentra formalmente abierto en todos los países de América Latina. Asimismo, se observa una evolución en la interpretación teórica del fracaso escolar y, por lo tanto, de la interpretación de sus causas y consecuencias, las que han discurrido desde visiones unilaterales a corrientes encaminadas a plantear las interpretaciones del fenómeno bajo distintas perspectivas.

Congruentemente, las propuestas de solución han ido evolucionando desde las que privilegiaban la modificación de un factor determinado, hasta enfatizar la diversificación de la enseñanza de acuerdo con las distintas realidades sociogeográficas y culturales; la canalización de los alumnos en atención a sus diferencias individuales; y la modificación de la estructura y organización escolar. La tendencia más reciente es visualizar el problema en un contexto integral, que involucra a la familia y a la comunidad en el servicio educativo como un medio de lograr una mayor eficiencia, eficacia y relevancia en la educación básica.

En cuanto a la metodología, se observa una evolución desde la aplicación casi exclusiva de técnicas estadísticas más o menos sofisticadas y la utilización paralela de técnicas cualitativas, hasta las corrientes que se desarrollan en el marco de la investigación participativa y de la investigación-acción. Las evaluaciones de los proyectos experimentales han discurrido desde diseños experimentales y cuasi experimentales hacia modelos de evaluación de la acción cultural, donde destaca la línea de evaluación “iluminativa”.

Por último, cabe remarcar que las interpretaciones reduccionistas del fenómeno han llevado a “cosificar” las variables, desconociendo sus múltiples connotaciones y perdiendo de vista su especificidad. Se ha llegado a creer que “sumando” una serie de iniciativas que inciden en variables asociadas positivamente a mejores rendimientos, se logrará abatir la reprobación, la deserción y el rezago escolar. Se constata, sin embargo, que el problema no radica en “buscar al culpable”, señalando al maestro, al programa, al método, a la familia como principal responsable. El

problema no es único. Por el contrario, nos enfrentamos a complejos situacionales que tienen raíces socioeconómicas diversas, no generalizables en cuanto a sus soluciones. Existen sujetos históricos y grupos humanos afectados en distinto grado y nivel por problemas que pueden ser caracterizados con fines de análisis. Pero las soluciones no son recetas generalizables ni a “sectores urbanos marginados”, ni a “sectores rurales”, ni a “grupos indígenas” ni a “regiones”. Las respuestas, en cambio, parecen estar predominantemente encaminadas a la diferenciación, en términos del reconocimiento y necesaria profundización, de las distintas formas de aprendizaje de esos sujetos pertenecientes a los nuevos sectores que se desea incorporar, y en términos de la legitimación de contenidos relevantes al sujeto y a su comunidad, para que a partir de ello surjan modelos que permitan rescatar la riqueza de su experiencia y sus expresiones culturales, y capitalizarlas en un proceso propiamente educativo.

Resulta necesario reconocer que la diversificación —elemento clave para asumir la elevación de la calidad— de la educación no se da aisladamente ni en el vacío. Ésta sólo podrá surgir a partir de la generación de estrategias integrales, capaces de dar lugar a que se invierta el sentido de las relaciones del aparato educativo, *desde la base hacia el centro*, que promueva una mayor autonomía en la toma de decisiones, fomentando la responsabilidad y la iniciativa de las propias comunidades, tanto en la articulación de sus propias demandas por educación como en la generación de alternativas y posibles soluciones.



BIBLIOGRAFÍA

AGUERRONDO, Inés, “Estado de los estudios sobre la deserción escolar en el sistema educativo argentino”, en *Deserción Escolar*, No. 11, Buenos Aires, Ministerio de educación, 1983, RAE-CIDE 3484.

ÁLVAREZ Mendoza, Josefina, “Recuperación de niños con atraso escolar”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XVI, Nos. 3-4, México, CEE, 1986.

ALAIX, Ramón, “Educación básica rural en América Latina”, en *La Educación*, Año XXVIII, No. 97, Washington, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, Departamento de Asuntos Educativos, Secretaría General de la OEA, 1984, pp. 91-126, RAE-CIDE 3688.

_____, *Educación básica rural en América Latina. Algunas Experiencias*, La Paz, Bolivia, Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas, 1985, 96 pp.

ALCÁNTARA, Eduardo, “Transporte, escolarizaçã o política educacional rural”, en *Cadernos de Pesquisa*, No. 55, São Paulo, noviembre, 1985, pp. 18-30.

ARCHER, Margaret, “Los sistemas de Educación”, en *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, Vol. XXXIII No. 2, UNESCO, 1985, pp. 285-310.

ARDOINO, Jacques, “Le ‘Programme Alfa’ au Bresil”, en *Education et relations. Introduction a une analyse prurielle des situations educatives*, Paris, UNESCO, 1980, pp. 45-53.

AURELIUS, Susana *et al.*, “Toda la familia enseña y aprende. Proyecto piloto en comunidades campesinas del área costera de Osorno”, Santiago, CIDE, 1977, mimeo, Registro No. 11699, RAE-CIDE 1274.

ÁVALOS, B. y W. Haddad, *Reseña de las investigaciones sobre efectividad de los maestros*, Ottawa, IDRC, 1981.

BACCA Jara, Mary Lillyan, “Evaluación de las escuelas libres de verano”, San José, Ministerio de Educación Pública, División de Planeamiento y Desarrollo Educativo, Departamento de Investigaciones Educativas, 1981, 162 pp., mimeo, RAE-CENIE 265.

BALDERRAMA de C., Maritza; Fidel Baldivieso y Elisa Saldías, “Escuela y comunidad, una perspectiva etnográfica: el enfoque del fracaso en escuelas marginales”, La Paz, CEBIAE, mimeo, 1982, RAE-CIDE 2270.

BALMACEDA, Carmen y Patricia Gimeno, “Relato de una experiencia educativa con madres en áreas rurales”, Chile, CIDE, Proyecto en curso, s/f, RAE-CIDE 690.



BANGKOK REPORT, *The drop-out problem in primary education*, UNESCO, Regional Office for Education in Asia, 1984.

BARRIGA, H. y G. Vidalón, *Evaluación lineal del rendimiento del docente peruano*, Lima, INIDE, 1975.

_____, *Influencia del docente en el rendimiento del alumno*, Lima, INIDE, Subdirección de Investigaciones Educativas, 1978, 146 pp., RAE-CIDE 2187.

BAUDELLOT, Christian y Roger Establet, *La escuela capitalista*, México, Siglo XXI Editores, 1975.

BERNSTEIN, Basil, *Class, Codes and Control*, London, RKP, 1977.

BIRHUETT, Enrique; Susana Miller y Victoria Miler, *La vida cotidiana en el lenguaje gráfico de los niños de Corpa. Propositiones para un texto de lectura y escritura en Aymara a partir de una experiencia pedagógica*, La Paz, Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa, 1982, 80 pp., RAE-CIDE 2689.

BLAT JIMEMO, José, *El fracaso escolar en la enseñanza primaria: medios para combatirlo*. Estudio comparativo internacional, Ginebra, UNESCO, Ed. ATAS, 1934.

BONAMIGO Euza, María de Rezende y Thereza Pennafirme, “Análise da repetência na 1a. série do 1o. grau”, en *Educação e realidade*, Porto Alegre, Universidad Federal de Rio Grande do Sul, UFRCS, 1980, pp. 223-257, RAE-CIDE 2695.

BORDIEU, Pierre, *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Editorial LAIA, 1980.

BORSOTTI, Carlos A., *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz, UNESCO-CEPAL-PNUD, Biblioteca de Cultura Pedagógica, Serie Educación y Sociedad, 1984, 287 pp.

BRALIC E., Sonia, “Programa piloto de estimulación precoz: seguimiento de los niños a los seis años de edad”, en *Evitando el fracaso escolar: relación entre la educación preescolar y la primaria*, Ottawa, IDRC, 1983.

BRAMELD, Theodore, *La educación como poder*, México, Editorial Trillas, 1967.

BRAVO Valdivieso, Luis y Humberto Morales Martínez, “Estudio sobre la deserción y repetencia escolar en tres sectores sociogeográficos diferentes”, en *Dirección Escolar*, Vol. IV, Buenos Aires, MINEDUC-OEA, RAE-CIDE 3114.



BRINKMAN, Hellmut; María Morales y Stella Figuero, “Actitudes de los profesores de enseñanza básica de la ciudad de Villarrica frente a los niños con deficiencia mental y niños con inteligencia normal”, en *Estudios Pedagógicos*, No. 4, Valdivia, Universidad Austral, Facultad de Letras y Educación, 1979, pp. 124-127, RAE-CIDE 1748.

BROFENMAYER, Gabriela y Ramón Casanova, “La escuela primaria en Venezuela: clases sociales, circuitos de escolarización y prácticas pedagógicas”, en *Cadernos de Pesquisa*, No. 42, São Paulo, 1982, pp. 41-53, RAE-CIDE 2599.

BRIONES, Guillermo, *La desigualdad educativa en las áreas rurales de Chile*, Santiago, Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, 1985, 70 pp.

CAMARA, Grabiél, *Impacto y relevancia de la educación básica: Panorámica sobre el estado de la investigación*, México, Centro de Estudios Educativos-Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación, CEE-GEFE, 1983, 101 pp., RAE-CIDE 3383.

CANDANEDA, Diana y Jacinto Blanco, “Jaque, Darién”, en *Comunidad-escuela*, Vol. II, No. 7, Panamá, ICASE, 1978, RAE-CIDE 1658.

CANDANEDA, Diana, “Cerro Batea”, en *Comunidad-escuela*, Vol. II, No. 4, Panamá, ICASE, 1978, pp. 5-7, RAE-CIDE 1657.

CARVALHO, Gloria y Martha Arango, *Taller sobre alternativas de atención a la niñez en América Latina y el Caribe*, Medellín, Colombia, Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, 1985, RAE-CIDE 3-3449.

CEN ZUBIETA, José; Pablo Latapí y Francisco Patiño, “La localización de escuelas y el diseño del transporte escolar”, en *Revista del Centro de Estudios educativos*, Vol. I, No. 1, México, CEE, 1971.

CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, “Proyecto ‘Cuaderno Guía’ para los diez años de educación básica de la DGEI”, México, Versión preliminar, Cuaderno Primero de Primaria, marzo, 1985.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN, *Aspectos psicosociales de la infancia marginal en Chile*, Santiago, CIDE, Documentos de Trabajo, No. 5, 1983, 42 pp.

_____, *Proyecto Padres e Hijos, “una investigación en acción”* Año 1971, Vol. II, Santiago, Informe Histórico, 1971.

CIFUENTES, Héctor Eliú, *Resultados preliminares del proyecto de educación Bilingüe en Guatemala*, Guatemala, Universidad del Valle de Guatemala, Centro de Investigación Educativa, 1985, RAE-CINDEG 36.



_____, *Actitud de los padres de familia del área K'ekchi hacia la enseñanza escolar en lengua materna*, Guatemala, SE, 1984, RAE-CINDEG 35.

CLAVEL, Carlos y Ernesto Schiefelbein, "Factores que inciden en la demanda por educación", en *Estudios de Economía*, No. 13, Santiago, Universidad de Chile, Departamento de Economía, 1979, pp. 85-123, RAE-CIDE 1614.

CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO, *Cursos comunitarios. Educación para el desarrollo de la comunidad rural*, México, 1975, 79 pp.

CORTÉS, Celia Ana y Matilde Guerra Paz, *Hacia un plan permanente de nivelación de aprendizajes. Proyecto "Auge"*, Guatemala, PNUD-UNESCO, 1983, 66 pp., RAE-CINDEG 38.

CURONE, Osvaldo; Carmen Reybet; Marina Luján y Liliana Ortiz, "Escuela de verano: un esfuerzo para la recuperación del alumno repitente", en *Deserción escolar*, Vol. IV, No. 12, Buenos Aires, OEA, 1983, pp. 32-38, RAE-CIDE 3070.

DE MOURA Castro, Claudio *et al.*, *A educação na América Latina: estudo comparativo de custos e eficiência*, Río de Janeiro, FGV-IESAE. Fundação Getulio Vargas, 1980.

DE SIERRA, Carmen, *Las clases sociales, los sectores sociales de status socioeconómico más bajo y marginal en América Latina frente al desarrollo y la educación*, París, UNESCO, 1981, RAE-CIDE 2152.

DEALC, *Proceso pedagógico y heterogeneidad cultural en Ecuador*, Buenos Aires, UNESCO-CEPAL-PND, Proyecto desarrollo y educación en América Latina y el Caribe, DEALC-22, 1979, RAE-CIDE 1904.

DOLSON David P., *Informe del estudio de evaluación. Proyecto de educación bilingüe en Bolivia*, La Paz, Ministerio de Educación y Cultura, 1983, 17 pp., RAE-CIDE 2904.

DONOSO, Sebastián; Ernesto Schiefelbein y Enrique Morales, *El programa de alimentación escolar, diagnóstico y evaluación de sus metas*, Santiago, CIDE, 1981, RAE-CIDE 3529.

DUQUE Ana María; Inés Chamorro y Sergio U. Nilo, *Alternativas de educación para grupos culturalmente diferenciados*, Washington, OEA, 1983, 193 pp., RAE-CIDE 3457.

ECHART, María de Bianchi y otros, "Los determinantes de la educación en la Argentina", Buenos Aires, Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas y ECIEL, diciembre, 1976, mimeo, RAE-CIDE 1086.

FARRELL Joseph, "Comentario sobre los trabajos presentados", en *Aspectos psico-sociales de la infancia marginal en Chile*, Santiago, CIDE, Documentos de trabajo, No.5, 1983, pp. 37-42.



FEIJO María Carmen, “Tendencias y problemas de la educación infantil temprana en Brasil”, en *Evitando el fracaso escolar: relación entre la educación preescolar y primaria*, Ottawa, IDRC, 1983.

FEPEC y CEDEN, *El desarrollo del niño a través de la familia y la comunidad. Una experiencia*, Bogotá, Fundación para la Educación Permanente en Colombia, Centro para el Desarrollo de la Educación No Formal, 1979, 20 pp.

FERNÁNDEZ Lamarra, N. e Inés Aguerrondo, “Las reformas de la educación en América Latina, de algunos procesos nacionales”, en *El cambio educativo, situación y condiciones. Proyecto desarrollo y educación en América Latina y el Caribe*, Buenos Aires, UNESCO-CEPAL-PND, Informes finales 2, 1981, RAE-CIDE 2649.

FILP, Johanna; Cecilia Cardemil; Sebastián Donoso; Jaime Torres; Eleanor Diéguez y Ernesto Schiefelbein, “Selectividad en la escuela: un estudio de seguimiento del preescolar a fines de primer año básico en Chile”, en *Aspectos psico-sociales de la Infancia Marginal en Chile*, Santiago, CIDE, Documentos de trabajo, No. 5, 1983, pp. 25-29.

FILP, Johanna; Cecilia Cardemil y C. Valdivieso, *Profesoras y Profesores efectivos en Chile*, Santiago, CIDE, 1984, 114 pp., RAE-CIDE 3772.

FILP, Johanna y Ernesto Schiefelbein, “Efectos de la educación preescolar en el rendimiento de primer grado de primaria: el estudio UMBRAL en Argentina, Bolivia, Colombia y Chile”, en *Revista Latinoamericana de Estudios educativos*, Vol. XII, No. 1, México, CEE, 1982, pp. 9-41, RAE-CIDE 32455.

FUNDACIÓN DE INVESTIGACIONES DE ECOLOGÍA HUMANA, “Alternativas para la educación preprimaria. El desarrollo de las escuelas populares en Buenaventura (Colonia)”, Santiago, OREALC, 1980, mimeo, 35 pp.

FRITZ, Gary; L.A. Berry; David Dolson y Annie Laurie, *Evaluación y análisis de la educación bilingüe en Bolivia*, La Paz, Development Associates, bajo contrato No. AID-SOD-PDC-C-0193 para USAID-Bolivia, julio, 1980, 80 pp. y anexos, RAE CEBIAE 105.

GIROUX, Henry, “Educación, reproducción y resistencia”, en *Las Dimensiones Sociales de la Educación*, Antología preparada por María de Ibarrola, México, SEP-Cultura, Ediciones El Caballito, 1985, 159 pp.

Grantham-McGregor, Sally M., “Desarrollo de estrategias de intervención para niños pequeños en Jamaica”, en *Evitando el fracaso escolar: relación entre la educación preescolar y primaria*, Ottawa, IDRC, 1983.



HADDAD, Wadi D., "Educational effects of class size", marzo 1977, mimeo, 17 pp., RAE-CIDE 1004.

HEYNEMAN, P. Stephen; Joseph Farrell y otros, "Los textos escolares y el rendimiento académico. Lo que sabemos", en *Educación Hoy, Perspectivas Latinoamericanas*, Año X, No. 74, Bogotá, Colombia, 1978, RAE-CIDE 2241.

HUACANI, Carlos; José Elias Mamani y José Subirats, "'Warisata' Escuela 'Ayllu' el porqué de un fracaso. Estudio de caso: una experiencia de escuela comunitaria", en *Estudios educativos*, No. 9-10 Extraordinario, La Paz, CEBIAE, 1978, RAE-CEBIAE 9.

HUACANI, Carlos y Simón Yampara H., "De la escuela de 'Ayllu' de 'Warisata' a la experiencia de educación autogestionaria sub-centrales Agrarias de Chiwisivi y Tacobamba", Experiencia presentada al IV Taller nacional sobre educación cooperativa en el área rural, La Paz, del 20 al 24 de abril de 1981, mimeo, 4 pp., RAE-CEBIAE 92.

INIDE "Informe final del Proyecto 'Validación del modelo Portage' Programa no escolarizado de educación inicial con base en el hogar", Lima, INIDE, 1979, 589 pp., RAE-INIDE 47.

INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN, *Influencia del docente en el rendimiento del alumno*, Lima, Ministerio de educación, INIDE, Subdirección de Investigaciones Educativas, 1978, 146 pp.

INSTITUTO COLOMBIANO BIENESTAR FAMILIAR, "Educación con participación de la comunidad", en *Los niños*, No. 6, Bogotá, ICBF, 1978, pp. 4-20, RAE-CIDE 1443, 1598.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO, *Estudio de 1000 casos de niños trabajadores*, México, INET, 1979.

INTERNATIONAL DEVELOPMENT RESEARCH CENTRE, *Preventivy School Failure: The Relationship between Preschool and Primary Education*, Ottawa, Canadá, IDRC-172e, 1983.

JAMISON, Dean, "Radio education and student repetition in Nicaragua", en *The radio mathematics project: Nicaragua, 1976-1977*, Stanford, Stanford University, 1978, pp. 199-221, RAE-CIDE 2363.

KELLY, Joseph, *Bilingual education project in Guatemala: Preliminary results on the test of principal hypotheses during 1983*, Guatemala, INCAP, 1984, 18 pp. y anexos, RAE-INDEG 54.

KOTLIARENCO, M. Angélica; Francisca Frías; Elisa Neumann y Jenny Assael, "Hacia una caracterización de la relación madre-hijo en una población marginal de Santiago", en *Aspectos psicosociales de la infancia marginal en Chile*, Santiago, CIDE, Documentos de Trabajo, No. 5, 1983, pp. 1-16.



LABARCA, Guillermo, “El Sistema Educacional: Ideología y Superestructura”, en *La educación burguesa*, Guillermo Labarca, Tomás Vasconi, Sara Finkel, Inés Reca, México, Editorial Nueva Imagen, 1984, pp. 69-90.

LATORRE, Carmen Luz, “Medidas compensatorias en sectores de pobreza: Posibilidades de la atención preescolar”, en *Evitando el fracaso escolar: relación entre la educación preescolar y la primaria*, Ottawa, IDRC, 1983, pp. 158-168.

LAVIN Sonia, “Exclusión y rezago escolar: elementos para una interpretación y prospectiva, en Coloquio sobre el estado actual de la educación en México, Vol. IV, México, CEE, mimeo, noviembre 25-27, 1986a.

_____, “Centros de educación básica intensiva: una alternativa al rezago escolar”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XVI, Nos. 3-4, México, CEE, 1986b, pp. 11-46.

LAVIN, Sonia; Gustavo Maciel y cols., “Evaluación del programa educación básica intensiva: reporte de resultados, conclusiones y propuesta”, Vol. II, México, CONAFE, Depto. de Educación Básica Intensiva, septiembre, mimeo, 1983.

LEMBERT, Marcella, *The impact of mother's expectation and attributions on children's primary school dropout: a study of low socioeconomic status families in urban Mexico*, Stanford, Theses for the degree of Doctor of Philosophy, Stanford University, 1985, 195 pp.

LENNON, Oscar, *Diferences sociocultureiles, elmination scolaire et dependance cultuKlle au Chile*, Paris, Universidad Rene Descartes, 1985, 190 pp.

MAGENDZO, Abraham y Carmen Luz Latorre, *Pertenencia de la educación primaria para las zonas urbanas marginales de América Latina y el Caribe*, Santiago, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, 1985, 116 pp.

MAGENDZO, A y R. Hevia, “Research in to Teacher Effectiveness in Latin America”, Santiago de Chile, PIIE.

MAGENDZO, Salomón; Consuelo Gazmori; Carmen Luz Latorre y Gabriela López, “Estudio del desarrollo psicomotor de un grupo de niños de 0 a 2 años en una comuna de extrema pobreza de Santiago”, Santiago, PIIE, 1980, 32 pp., RAE-CIDE 2013.

MAGENDZO, Salomón; Mariana Martelli; Sylvia Rittershausen y Adriana Vergara, “Cómo ayudar al niño con interferentes en el aprendizaje, en la sala de clases”, en *Educación Hoy*, Vol. 1, 2, 3a, 3b, 3c, 4, 5, Bogotá, UNICEF, s/f, RAE-CIDE 1689.

MAGENDZO Salomón y Consuelo Gazmuri, “Caracterización de ambientes familiares en sectores pobres”, *Aspectos psicosociales de la infancia marginal en Chile*, Santiago, CIDE, Documentos de trabajo, No. 5, 1983, pp. 17-24.

MAURER Avalos, Eugenio, “Educación indígena y justicia”, México, CEE, mimeo, 1979, RAE-CIDE 1651.

MAYRIDES, James y Luis F. Rivera, “Escuela de barrio. Cómo una comunidad ha respondido a sus necesidades preescolares”, en *Educación hoy. Perspectivas Latinoamericanas*, Vol. VII, No. 42, Bogotá, 1977, pp. 81-86, RAE-CIDE 1267.

MELLO, Guiomar Namó y Juan Carlos Tedesco, “Educação e marginalidade na América Latina”, en *Cadernos de Pesquisa*, No. 42, São Paulo, Fundación Carlos Chagas, 1982, RAE-CIDE 2462.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Nuclearización Educativa*, San José, Dirección Nacional de Planeamiento y Desarrollo Educativo, 1977, RAE-CIDE 2712.

MUELLE, Luis, “La eficiencia interna del sistema de educación básica: Estado del arte en América Latina”, en *La Educación*, Año XXVIII, No. especial 94-95, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, Washington, OEA, 1984, pp. 162-193.

MUÑOZ Izquierdo, Carlos y Sylvia Schmelkes, *Los maestros de educación básica: Estudios de su mercado de trabajo*, México, SEP-CEE, 1983, 225 pp.

MUNOZ Izquierdo, Carlos y otros, “Síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo”, en *Revista Latinoamericana de Estudios educativos*, Vol IX, No. 3, México, CEE, 1979, RAE-CIDE 1654.

MUÑOZ Izquierdo, Carlos, “Hacia una redefinición del papel de la educación en el cambio social”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. IX, No. 2, México, CEE, 1979 .

MYERS, Robert G., “Programa de educación infantil temprana en América Latina”, en *Evitando el fracaso escolar: Relación entre la educación preescolar y primaria*, Ottawa, IDRC, 1983, RAE-CIDE 3055.

NAVARRETE, Alberto, *Panorama de la investigación sobre la deserción escolar en la escuela primaria Marco de referencia*, Documento No. 2, México, Consejo Nacional de Fomento Educativo, Departamento de Estudios Educativos, Subdirección de Desarrollo, octubre, 1986.

NEIRA, Jaime, “Mejoramiento cualitativo de la educación infantil en áreas campesinas”, en *Colombia, Corporación Educativa San Pablo. Primer Seminario Nacional de Educación de Masas*, Medellín, Corporación Educativa San Pablo, 1977, pp. 27-35, RAE-CIDE 1600.



NORIEGA, Blanca Margarita, *La política educativa a través de la política de financiamiento*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1985.

OREALC-UNESCO, *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, sus objetivos, características y modalidades de acción*, Santiago, Chile, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, 1981.

_____, *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Boletín No. 4, Santiago, Chile, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, 1981.

_____, *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Boletín No. 4, Santiago, Chile, noviembre, 1983, 25 pp.

ORTIZ P., Nelson, “Estimulación psicosocial y complementación nutricional durante los tres primeros años, sus repercusiones sobre el aprestamiento escolar”, en *Evitando el fracaso escolar: relación entre la educación preescolar y la primaria*, Ottawa, IDRC, 1983.

PANTIN, Gerard, “Using pre-primary education as a means for developing salom communities. A case estudy of ‘Schanty Town’ in Port of Spain, Trinidad”, Santiago, OREALC, 1980, mimeo, RAE-CIDE 1920.

PARRA. Rodrigo y Leonor Zubieta, “Escuela, contextos sociales en Colombia”, en *Cadernos de Pesquisa*, No. 42, São Paulo, 1982.

PARRA, Rodrigo y Juan Carlos Tedesco, *Marginalidad urbana y educación formal: Planteo del problema y perspectivas de análisis*, Buenos Aires, UNESCO-CEPAL-PNUD, 1981, 26 pp., RAE-CIDE 3330.

PELEGRINO, Martha; Rubén Schrott y Sergio Straschnoy, “La relación familia campesina-escuela”, en *Cuadernos del Centro de Investigaciones Educativas*, No. 31, Buenos Aires, 1983, 114 pp., RAE-CIDE 3301.

PÉREZ, Jorge; Lola Abiega; Margarita Zarco y Daniel Schugurensky, *Nezahualpilli: educación preescolar comunitaria*, México, CEE, 1986, 271 pp.

PÉREZ, Jorge; Ignacio Pamplona; Dolores Abiega y Margarita Zarco, “Alternativas de educación preescolar para zonas marginalizadas urbanas: El proyecto Nezahualpilli”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XIV, Nos. 1 y 2, México, CEE, 1984.

PETTY, Miguel, “Problemática de la ineficiencia de los sistemas escolares”, en *La Educación en América Latina*, Patricio Cariola, México, Editorial Limusa, 1981.

PODESTA, Juan, “Funciones socio-políticas y culturales de la educación chilena en el altiplano Aymara”, en *Cuaderno de investigación social*, No. 3, Inquique, 1980, pp. 13-43, RAE-CIDE 2022.

POLLIT, Ernesto, “Estudios experimentales y programas pilotos de intervención y alivio a la niñez pobre en América Latina: un examen de lo avanzado”, Proyecto Interinstitucional de pobreza crítica en América Latina, mimeo, 1979.

POPOVIC, Ana María, “Programa Alfa: um currículo de orientação cognitiva para as primeiras series do 1º grau inclusive crianças culturalmente marginalizadas visando ao proceso ensino-aprendizagem”, en *Cadernos de Pesquisa*, No. 21, São Paulo, Fundación Carlos Chagas, junio, 1977, pp. 41-46, RAE-CIDE 1026.

PRAWDA, Juan, *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*, México, Ed. Grijalbo, Colección Pedagógica, 1985, 380 pp.

RADIN, N. y A.S. Epstein, *Observad parental behavior and the intelectual functioning of preschool boys*, Paper presented at the biennial meeting of the society for research in child development, Denver, 1975, citado por Lember, 1985.

RIVERO, José, “La nuclearización educativa en Villa El Salvador (Perú)”, Santiago, OREALC, mimeo, 1978, 54 pp. y anexos, RAE-CIDE 1511.

ROCKWELL, Elsie, “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela”, en *Cuadernos de Investigación Educativa*, No. 3, México, DIE, 1982, 72 pp., RAE-CIDE 2779.

RODRÍGUEZ, Pedro Gerardo; Sylvia Schmelkes; Alberto Alvarez y cols., “La participación de la comunidad en la escuela primaria rural”, Informe Final, México, CEE, junio de 1982.

ROJAS, Alfredo, *Educación básica y necesidades esenciales: elementos para un proyecto democrático alternativo*, Santiago, CIDE, 1986.

ROJAS, Gladys; Angela Repossy y Carlos Jiménez, “Programa de estimulación psicopedagógica en niños de primer año básico, portadores de signos de inmadurez para la lectoescritura”, en *Estudios Pedagógicos*, No. 10, Valdivia, Facultad de Filosofía y Humanidades, 1984, pp. 63-73, RAE-CIDE 3555.

SCHIEFELBEIN, E., *Calidad de la enseñanza y proceso de aprendizaje*, Santiago de Chile, UNESCO-OREALC, junio, 1982.

SCHIEFELBEIN, Ernesto y Carlos Clavel, “Comparación de los factores que inciden en la demanda por educación en Paraguay y Chile”, en *Revista Paraguaya de Sociología*, Año 17, No. 48, Asunción, mayo-agosto, 1980, pp. 23-45, RAE-CIDE 2372.



SCHIEFELBEIN, Ernesto y Joseph Farrell, *Eight years of their lives. Through schooling to the labour market in Chile*, Ottawa, Canadá, IDRC, 1982, RAE-CIDE 2554.

_____, “Education and occupational attainment in Chile: the effects of education quality, attainment, and achievement”, en *American Journal of Education*, Vol. 92, Chicago, University of Chicago Press, 1984, pp. 125-162, RAE-CIDE 3559.

_____, “La contribución de las diferencias en la calidad de la educación al nivel de rendimiento”, en Schiefelbein y McGinn, No. 35, Santiago, CPU, 1975.

SCHIEFELBEIN, Ernesto y John Simonns, *Los determinantes del rendimiento escolar: examen de la investigación en los países en desarrollo*, Ottawa, Centro Internacional de Investigación para el Desarrollo, CIID, 1978.

_____, “The determinants of school achievement: a review of the research for developing countries”, Canadá, IDRC, Manuscript Reports, 1979, 25 pp. y anexos.

SCHIEFELBEIN, Ernesto; Villarroel y otros, “Incidencia de los profesores de grupos diferenciales en las tasas de repetición y deserción en establecimientos de educación general básica de la Décima Región”, en *Deserción escolar*, No. 11, Buenos Aires, Argentina, Ministerio de Educación, 1983, pp. 45-55, RAE-CIDE 3560.

SCHIEFELBEIN, Ernesto, “La investigación sobre calidad de la enseñanza en América Latina”, en *La Educación*, Año XXVIII, No. 96, Washington, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, Departamento de Asuntos Educativos, Secretaría General de la OEA, 1984, pp. 88-116.

_____, “Investigación socioeducativa realizada en América Latina sobre la cobertura escolar”, en *La investigación educacional en relación con el proyecto principal*, Santiago, UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 1982, pp. 5-19.

_____, *Calidad de la enseñanza y proceso de aprendizaje*, Santiago, UNESCO-OREALC, junio, 1982.

SCHMELKES, Sylvia y cols., “La participación de la comunidad en el gasto educativo”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XIII, No. 1, México, CEE, 1983.

SCHMELKES, Sylvia; Margarita Cervantes; Pablo Spravkin; Pablo González y Margarita Márquez, “Estudio exploratorio de la participación comunitaria en la escuela básica formal”, en *Revista Latinoamericana de Estudios educativos*, Vol IX, No. 4, México, CEE, 1979, pp. 31-70.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Programa primaria para todos los niños. Memoria 1978-1982*, México, 1982, 198 pp.



STOVER Lilian; Leda Bairute y Jenny Ortuño, *Ayudemos a nuestros niños en sus dificultades escolares*, San José, Instituto de Investigaciones Pedagógicas, 1976, RAE-CIDE 1813.

SWETT, Francisco, “Los factores determinantes de la escolarización y el aprovechamiento en la educación ecuatoriana”, Tegucigalpa, Escuela Superior del Magisterio “Francisco Morazán”, mimeo, 1977, Registro No. 1-1239, RAE-CIDE 1104.

TAMAY Peña, Gerardo, “La nuclearización educativa, reflexiones sobre las experiencias de Colombia, Guatemala y del Perú”, Tegucigalpa, Escuela Superior del Magisterio “Francisco Morazán”, mimeo, 1977, 31 pp., Registro No. 1-1239, RAE-CIDE 1212.

TATSOUKA, Maurice M., “Multivariate analysis”, en *Review of Educational Research*, XXXIX, No. 5, EUA, 1979.

TEDESCO, J. C., “Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina”, en *El cambio educativo, situación y condiciones, proyecto desarrollo y educación en América Latina y el Caribe*, Buenos Aires, UNESCO-CEPAL-PNUD, Informes: finales 2, 1981.

_____, “Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina”, en Nassif, Ricardo; Germán W. Rama y Juan Carlos Tedesco, *El Sistema educativo en América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz, UNESCO-CEPAL-PNUD, Biblioteca de Cultura Pedagógica, Serie Educación y Sociedad, 1984, pp. 9-50.

_____, “Calidad de la enseñanza y procesos sociales”, en *La investigación educacional en relación con el proyecto principal*, Santiago, UNESCO Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 1982, mimeo, pp. 23-50.

_____, “Modelo Pedagógico y Fracaso Escolar”, en *Revista de la CEPAC*, No. 21, diciembre, 1983, pp. 131-144.

_____, “Paradigmas de la investigación socioeducativa”, en *Revista Latinoamericana de Estudios educativos*, Vol. XV, No. 2, México, CEE, 1985, pp. 11-41.

TEZANOS, Araceli de; Guillermo Muñoz y Emiliano Romero, *Escuela y comunidad: un problema de sentido*, Bogotá, Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, 1982, 293 pp. y anexos, RAE-CIDE 2508.

TOBIN, Ana, “Escuela Rural Productiva. Descripción de experiencias”, Buenos Aires, Centro de Investigaciones Educativas, Cuadernos No. 24, junio de 1977, 136 pp. mimeo, Registro CIDE, RAE-CIDE 1087.



TROIKE, Rudolph C., *Guatemala Bilingual project 1980-83, an analytical and comparative assessment*, Virginia, Interamerican Research Ass, 1983, RAE-CINDEG 78.

TRUJILLO, Octaviano, “Un modelo preliminar de taller curricular comunitario”, en *Curriculum*, Revista Especializada para América Latina y el Caribe, Año 5, No. 9, Venezuela, julio de 1980, pp. 71-86.

UNESCO, “Evolución cuantitativa y proyecciones de matrícula de los sistemas educativos de América Latina y el Caribe. Análisis estadístico”, en *Educación Hoy. Perspectivas Latinoamericanas*, Año X, Nos. 55-56, enero-abril, 1980.

UNIÓN PANAMERICANA, *Las normas de promoción y el problema de la reprobación escolar en América Latina*, Washington, Secretaría General de la OEA, Departamento de Asuntos Educativos, 1968, 48 pp. y anexos.

VACCARO, Liliana y Ernesto Schiefelbein, “Taller de atención de niños con problemas de aprendizaje con la participación de educadores comunitarios”, Santiago, PIIE, 1982, 61 pp., 3 anexos, 20 tab., RAE-CIDE 2332.

VACCARO, Liliana; Ernesto Schiefelbein y Cecilia Yáñez, “La comunidad y la escuela —relato de una experiencia—”, en *Educación Hoy. Perspectivas Latinoamericanas*, Año IX, No. 49, enero-febrero, 1979, RAE-CIDE 1289.

_____, *Una experiencia de participación de la familia en el proceso educacional: descripción de 17 actividades realizadas por apoderados de una escuela de enseñanza básica gratuita*, Santiago, CIDE, 1976, 109 pp., Registro CIDE, RAE-CIDE 933.

VASCONI, Tomás, “Ideología, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina”, en *La educación burguesa*, Guillermo Labarca, Tomás Vasconi, Sara Finkel e Inés Reca, México, Editorial Nueva Imagen, 1984a, pp. 173-236.

_____, “Aportes para una teoría de la educación”, en *La educación burguesa*, Guillermo Labarca, Tomás Vasconi, Sara Finkel e Inés Reca, México, Editorial Nueva Imagen, 1984b, pp. 301-339.

WOLFF, Laurence, “Um estudo das causas reprovção no primeiro ano das escolas primarias no Rio Grande Do Sul e suas implicações para a política e pesquisa educacionais”, en *Educação e realidade*, No. 3, Porto Alegre, UFRGS, Fac. Educ., 1978, RAE-CIDE 3-1586.

CAPÍTULO 5

DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Violeta Arancibia

Universidad Católica
Santiago, Chile



INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, y en particular desde los años cincuenta, en América Latina se han producido notables avances en los objetivos de extender la educación y asegurar la universalidad del acceso al sistema escolar. Sin embargo, los estudios realizados constatan una diferencia en la calidad de la enseñanza y en los niveles de rendimiento entre los alumnos que asisten a diferentes escuelas. También se constatan altos índices de reprobación, repetición y deserción del sistema, sobre todo entre los alumnos de nivel socioeconómico más desfavorecido. Si consideramos que, en términos generales, en América Latina la mayoría de la población estudiantil pertenece a un nivel socioeconómico de escasos recursos, se comprende la importancia y urgencia que este tema demanda.

Por otro lado, la expansión de la educación no ha producido los efectos sociales esperados: por una parte, la importante inversión realizada no se ha logrado traducir de manera significativa en crecimiento económico y, por otra parte, los logros en educación tampoco se han expresado en una tendencia efectiva a la superación de las condiciones de desigualdad y extrema pobreza.

Las preguntas que surgen entonces son: ¿qué variables afectan esta situación? ¿Son variables factibles de alterar? ¿Qué elementos se manejan para explicar la escasa eficacia del sistema educativo?, y ¿qué experiencias o logros se han alcanzado en algún país o región, que reviertan esta situación y que puedan ser aplicados en otras regiones?

Las investigaciones que plantean este problema han considerado una serie de variables, tanto exógenas como endógenas al sistema educativo, que finalmente no logran mostrar toda la variabilidad en los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se ha considerado que, dada la complejidad del problema, no es factible encontrar una sola variable explicativa, sino más bien la explicación se encontrará en las interrelaciones de varias de ellas.

En la actualidad, investigaciones realizadas principalmente en Estados Unidos y Europa, que buscan determinar cuáles son las variables determinantes de la eficacia escolar, destacan la importancia de estudiar “lo que sucede al interior del salón de clases”, o en qué forma el profesor maneja directamente el proceso instruccional, como un factor altamente determinante de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Considerando lo anterior, el objetivo de este trabajo es realizar una reseña de investigaciones llevadas a cabo en los últimos diez años en América Latina, que informen cómo el profesor maneja la organización e instrucción en el salón de clases. Interesa en particular ver las distintas modalidades de manejo del salón de clases y la variabilidad en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, identificar aquellas variables que puedan modificarse directamente por acción, o políticas que regulen la acción, y también detectar los vacíos de información para diseñar futuras investigaciones sobre los interrogantes no respondidos. Para lograr este objetivo es necesario plantearse un modelo conceptual general que permita, por una parte, tener una referencia precisa a ciertos conceptos como proceso educativo, manejo instruccional, contexto social etc. y, por la otra, introducir las variables centrales así como las principales relaciones por ser exploradas.

Ya que esta reseña se enmarca en el Proyecto BRIDGES, nos pareció pertinente utilizar su modelo conceptual. Dentro de éste, se ubicará el “manejo instruccional” y, en la medida que sea necesario, se ampliarán las variables y las relaciones posibles. La explicitación de este marco conceptual constituye el primer capítulo de esta reseña.



La metodología utilizada para elaborar este estado del arte fue la siguiente: la fuente principal para la recolección de datos fue REDUC (Red Latinoamericana de Información y Documentación de Educación), cuya sede se encuentra en el CIDE (Centro de Investigación y Desarrollo Educativo). Allí se revisaron más de 1000 resúmenes analíticos (RAE) correspondientes a investigaciones educativas realizadas entre 1975-1986. Además, se buscó información en tesis de licenciatura y/o posgrado de algunas universidades de Santiago de Chile. También se solicitó información a diversos centros de investigación y documentación de América Latina, desgraciadamente sin obtener respuesta positiva. Además, se tomó contacto con un grupo de personas que han trabajado en esta área, quienes nos facilitaron valiosa información.

De todas estas fuentes, se seleccionaron aproximadamente 60 investigaciones que pudieran entregar información relevante en alguno o en varios aspectos de esta reseña.

Es importante enfatizar que de los estudios revisados sólo muy pocos se referían específicamente al manejo instruccional del profesor, lo que pone en evidencia el gran vacío que existe en esta área en las investigaciones educativas de América Latina.

Los criterios que se consideraron para la selección de las investigaciones fueron los siguientes:

- a) Que se hubieran realizado en nivel de educación básica.
- b) Que se hubieran realizado en nivel socioeconómico bajo —rural y/o urbano— y/o que establecieran comparaciones entre distintos niveles socioeconómicos.
- c) Que se planteara en sus objetivos estudiar el comportamiento de algunas variables —consideradas en el marco conceptual del Proyecto BRIDGES— y su relación, explícita o implícita, con calidad de la enseñanza.

Dado que el tema de esta reseña es limitado, tanto en cantidad de investigaciones como en teorización, no se consideró apropiado tomar el enfoque metodológico del estudio como otro criterio de selección.

Por el contrario, se consideró que podía brindar mayor información tomar estudios que estimaran valores cuantitativos de las variables y aquellos que describieran relaciones y procesos.

En la segunda parte de este trabajo, y dada la diversidad de estudios encontrados, se entrega un análisis de la metodología empleada en las diferentes investigaciones incorporadas a la reseña. Este análisis, junto al cuadro que se presenta en el anexo, permite conocer ampliamente el tipo de estudio de cada investigación y el contexto real donde se llevó a cabo, lo que posibilitará calibrar el peso de las conclusiones provenientes de cada una de ellas.

La tercera parte del trabajo corresponde a la entrega de resultados. En esta sección se analizan tanto los factores indirectos del manejo institucional (características de los profesores) como los factores directos (el manejo instruccional propiamente tal). Se entregan también los resultados sobre estudios de diversas innovaciones metodológicas.

En la cuarta parte se encuentran las conclusiones de acuerdo con el marco conceptual y se presenta un esquema que resume los hallazgos con respecto a los factores del manejo instruccional que están relacionados con el rendimiento académico. A continuación se discuten los hallazgos, analizando las interrelaciones de variables, las preguntas que no se responden y las que surgen a partir de los datos. En el capítulo siguiente se expone un modelo teórico explicativo del manejo instruccional y su influencia en el rendimiento. Este modelo se deriva del análisis de los



resultados en función del marco conceptual general y se incluyen también ciertas relaciones planteadas en términos de hipótesis, que debieran ser contrastadas posteriormente a través de diferentes investigaciones.

Finalmente, a partir de los resultados de esta reseña, se sugieren líneas de investigación que puedan explicar, o sugerir explicaciones, con respecto a numerosas interrogantes que —en este campo— aún no tienen respuesta en América Latina. Además, se proponen políticas educacionales que puedan, a través de su implantación, generar cambios o resultados que afecten de manera positiva la eficiencia del sistema educacional en América Latina.

I. MARCO CONCEPTUAL GENERAL (Proyecto BRIDGES)

El Proyecto BRIDGES entiende la educación escolarizada (o escolaridad) como un proceso de transformación de individuos que media entre el contexto social del cual provienen los estudiantes (familia y comunidad) y el contexto social al cual entran ya maduros (sociedad). La eficacia interna y externa y la relevancia de la escolaridad está influida por ambos contextos. Ambos determinan el proceso de educación y su impacto en los niños.

El marco conceptual se refiere a atributos relacionales de los estudiantes, las familias, las comunidades y la sociedad. El Proyecto BRIDGES define *atributos relacionales* como aquellas conductas, creencias, habilidades y conocimientos que afectan a otras personas. La escolaridad, entonces, es concebida como una organización social que puede ser caracterizada en términos de las conductas de sus miembros, a medida que cambian con el tiempo.

Se señala la existencia de dos contextos sociales. El primero, se refiere al origen del estudiante, que determina los atributos de quienes entran a la escuela. Aquí interesa analizar, entre otras variables, las *condiciones económicas* y las tradiciones sociales de los estudiantes. Se señala que las comunidades y las familias determinan lo que los niños saben cuando llegan a la edad escolar y sus aspiraciones para la educación.

Además, el contexto social de origen determina el estado de *salud* y la *nutrición* del estudiante, que a su vez es reflejado en el aprendizaje de la escuela.

El contexto social (familia y comunidad) también delimita *estilos de aprendizaje*, que pueden confirmar o contradecir las expectativas del profesor con respecto a los estilos de enseñanza apropiados, e influye en aspectos tales como el nivel de competitividad o cooperación que manifiestan los alumnos.

En suma, según esta conceptualización la eficiencia y efectividad de la escuela depende en parte de lo que le pasa a los niños antes de que lleguen al salón de clases. Se parte de la hipótesis de que las tecnologías educacionales y los sistemas educativos variarán en eficiencia y efectividad a través de las culturas, aun cuando las condiciones de aplicación y niveles de recursos sean los mismos.

El segundo contexto social también moldea la eficiencia externa e interna del sistema educacional, pero además determina la relevancia del aprendizaje que ocurre. Se refiere a la concordancia entre lo que se produce y algunas demandas y necesidades expresas de la sociedad. Se espera que la escuela prepare a los estudiantes para su vida adulta, como trabajadores productivos y ciudadanos responsables. El sistema educacional es, entonces, un vínculo entre dos contextos sociales. Los niños son transformados, por la educación, en personas cuyos conocimientos y destrezas afectan a la sociedad.



Es importante destacar que este modelo hace especial énfasis en la acción interrelacionada de los atributos del contexto social del estudiante con la situación escolar y de ésta con los atributos de la sociedad. Es decir, que los efectos están conjuntamente determinados, y por lo tanto las acciones o las políticas educacionales no pueden estar aisladas de las políticas en otros sectores.

Por lo tanto, para el Proyecto BRIDGES, “la educación no es una simple máquina para producir seres humanos educados que respondan a ciertas necesidades sociales, sino una compleja organización inserta en una compleja sociedad, que afecta y es afectada por ésta”. Desde este punto de vista, el foco de atención debe estar en el proceso de transformación. El aprendizaje debe ser tratado como una variable cambiante, más que como una variable estática.

Lo importante (desde el punto de vista de la eficiencia externa e interna) es incrementar la tasa de transformación de los estudiantes (o la tasa de producción de aprendizaje) de modo que todos ellos adquieran más de las creencias, conocimientos y habilidades relevantes en menores periodos de tiempo y con menores costos. El objetivo del sistema educacional no será, entonces, seleccionar aquellos estudiantes cuyos niveles de conocimientos sean superiores en un momento, sino transformar a todos los estudiantes dentro del sistema, y hacerlo tan eficientemente como sea posible.

La eficiencia de los principales factores en la educación debería ser evaluada en términos de sus contribuciones a las tasas de cambio. Lo evaluado es el proceso por el cual varios factores interactúan con atributos del aprendiz, en un contexto organizacional dado en el tiempo, para producir transformaciones.

1. Estructura del modelo

En el modelo se consideran cinco categorías principales de factores o variables: facilidades físicas, “profesores”, materiales instruccionales, tecnologías de aprendizaje y contenido.

Facilidades físicas

Este bloque de variables engloba los atributos del contexto físico en el que toma lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aquí se consideran variables tales como número de alumnos, niveles de ventilación, luminosidad y espacio; también se han de estudiar variables como ubicación de la escuela (facilidad de acceso) y atributos físicos como facilidades sanitarias y equipamiento permanente (laboratorios) que condicionan el impacto de los profesores y las tecnologías de aprendizaje, y que dependen de la disponibilidad de materiales accesibles.

Materiales instruccionales

Estas variables son aquellas entradas (*inputs*) materiales al aprendizaje que son consumidas o transformadas durante el proceso. Incluyen textos tradicionales, materiales programados, cuadernos, tizas, lápices e implementos diversos. También puede incluir materiales del medio disponibles para el instructor.

Tecnologías de aprendizaje

Este concepto implica el conjunto de procedimientos y técnicas (basadas en teorías del aprendizaje) usado para transformar a los estudiantes.

Las tecnologías incluyen métodos, de manera que dentro de la tecnología general de la instrucción basada en el profesor, se encuentran varios métodos o estilos. El manejo instruccional del profesor variará de acuerdo con la tecnología empleada: será bajo para tecnología auto-instrumental, alto para salones de clases tradicionales.

Contenido

De acuerdo con este modelo, la relevancia del proceso de aprendizaje no depende de su eficiencia externa o interna, sino de las relaciones entre el *contenido* de las transformaciones y las expectativas (demandas, necesidades y requerimientos) de la sociedad. El contenido es el factor que permitirá unir el proceso de aprendizaje a la sociedad.

El contenido será, entonces, la variable mediatizadora de la eficiencia externa e interna de cada una de las otras variables de este modelo.

Profesores

Este conjunto de variables será el foco central de esta reseña, de modo que se explicará ampliamente.

Esta variable llamada “profesores” también puede denominarse “manejadores instruccionales” y, de acuerdo con el marco conceptual, puede ser llamada “manejo instruccional”. En este bloque de variables se incluyen tanto las políticas que influyen indirectamente en los atributos de los profesores, por ejemplo a través de selección y entrenamiento, como las influencias directas sobre la conducta de los profesores (su manejo instruccional).

El manejo instruccional es un proceso en el cual la asignación de recursos constituye un factor crítico. El profesor asigna recursos de acuerdo con objetivos, y realiza juicios acerca de la mejor combinación de actividades para lograr tales objetivos y la combinación de recursos necesarios para llevar a cabo tales actividades. Algunas de estas decisiones están determinadas situacionalmente; por ejemplo, el profesor que varía las acciones de acuerdo con atributos de los estudiantes, variaciones temporales en los recursos y atributos de otros miembros de las escuelas. Otras acciones de los profesores están condicionadas por factores más estables como contexto físico, reglas y políticas de las organizaciones educacionales. El énfasis que se quiere dar es que la conducta de los profesores, así como el aprendizaje de los estudiantes, están conjuntamente determinados. Los efectos de políticas externas son mediados por situaciones dentro de la escuela y del salón de clases.

El bloque de variables de manejo instruccional puede ser dividido en factores directos e indirectos.

Los indirectos incluyen entrenamiento, años de experiencia, sexo, edad, motivación por enseñar y otros atributos del profesor como persona. También incluyen atributos de la organización (escuela) y el contexto social, que interactúa con los atributos personales, entre los cuales se cuentan factores tales como condiciones del mercado laboral, apoyo público a la educación y los profesores, situación familiar y otros.



El modelo debe tener en cuenta estos factores indirectos, ya que interactúan con el contexto social, así como las interacciones entre los factores directos e indirectos.

Los factores directos del manejo instruccional se refieren a las prácticas pedagógicas e incluyen asistencia, utilización del tiempo, estilo de enseñanza, uso de materiales instruccionales, objetivos y otros. Una vez más, estos factores interactúan con otros para determinar la forma que adquiere el proceso de aprendizaje, de modo que las especificaciones de las políticas deben referirse a constelaciones de factores y contextos.

Teniendo en cuenta este marco conceptual se analizarán en esta reseña los aspectos relacionados con el manejo instruccional, considerando los siguientes aspectos:

- El manejo instruccional del profesor en el interior del salón de clases estará influido por una serie de variables indirectas, entre las cuales se cuentan: antecedentes del profesor, como sexo, edad, formación, años de experiencia, perfeccionamiento, rotación, jornada laboral, vínculo contractual, salario, y características psicológicas, tales como expectativas con respecto a sus alumnos; percepciones, actitudes y atribuciones del profesor con relación al alumno y a su familia; autoestima del profesor; motivación de logro; fluidez verbal; conocimientos de la asignatura; estilo de liderazgo; satisfacción laboral; percepciones de su institución, del director, y su apreciación de algunos aspectos más globales del proceso educativo.
- Se consideraron variables directas del manejo instruccional aspectos tales como: estrategias instruccionales, técnicas empleadas para entregar los contenidos, utilización del tiempo, medios y materiales, manejo disciplinario, técnicas de evaluación, etcétera.
- El modelo supone que otros aspectos como facilidades físicas, contenidos, tecnología educativa y materiales de instrucción, juegan un rol importante en la determinación del manejo instruccional por parte del profesor, pero no serán analizados por no corresponder al enfoque de este trabajo.

Antes de conocer los resultados de las investigaciones, se hará un análisis de las distintas metodologías utilizadas en los diferentes trabajos revisados.

II. ANÁLISIS METODOLÓGICO

La presente reseña contempla información proveniente de diversos estudios. Incorpora los resultados de estados del arte anteriores sobre los temas estudiados, otros trabajos que recopilan información de diversas fuentes y estudios empíricos que presentan una amplia gama de diseños de investigación.

En la revisión de investigaciones realizadas en América Latina no se encontraron trabajos que se plantearan estudiar directamente la forma en que las modificaciones del manejo instruccional por parte del profesor alteran la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. En general, se estudian las variables tal como se presentan, o bien se introducen cambios metodológicos gruesos que no detallan modificaciones en las conductas que desarrolla el profesor con sus alumnos.

Antes de pasar al análisis general de las metodologías empleadas, consideramos relevante referirnos en particular a un grupo de trabajos que se inscriben dentro del marco de la metodología etnográfica.



1. Estudios de tipo etnográfico

A pesar de que representan un número reducido dentro del total de investigaciones incluidas en esta reseña, consideramos necesario describir brevemente las características de este tipo de estudios, ya que están basados en una concepción diferente a los restantes respecto a la investigación educativa.

Bajo esta clasificación pueden incluirse trabajos de diversas características; por esto es preciso señalar que cuando nos refiramos a estudios de tipo etnográfico estaremos considerando aquellos que se ajustan a la definición entregada por E. Rockwell en sus trabajos (1980, 1982), la cual se expone a continuación.

Este tipo de trabajos busca reconstruir las relaciones que se dan dentro del salón de clases y determinar la forma en que las variables de tipo cultural o socioeconómico se manifiestan al interior del contexto escolar. La metodología etnográfica, según esta autora, se asocia a una tradición de orientación antropológica o sociológica, donde destaca la reconstrucción cualitativa del proceso educativo. La forma de llevarlo a cabo es basándose en la observación intensiva de lo que sucede al interior del salón de clases y/o de otros eventos que forman parte del acontecer escolar; así como a través de la realización de entrevistas abiertas a profesores, directores, padres y a los mismos alumnos. Se pretende centrarse en la descripción de los procesos que se dan cotidianamente al interior del salón de clases e intentar comprenderlos en función del contexto histórico y social dentro del cual acontecen. Los datos que se obtienen son predominantemente cualitativos y si se incluyen análisis cuantitativos, éstos pasan a ser complemento de la descripción, ya que no se busca la comprobación de la relación estadística entre diferentes variables.

Finalmente, hay que destacar que este tipo de estudios muestra una realidad de lo que sucede al interior del salón de clases que es insustituible, en la medida que da cuenta de lo que realmente hace el profesor y entrega información importante respecto a la identificación de variables y procesos que, de no haber sido por las observaciones, no hubieran aparecido como relevantes.

2. Análisis general de las metodologías

A continuación, se realiza un análisis de las metodologías empleadas en los diferentes trabajos incorporados en la reseña. Cada investigación fue analizada en función de su objetivo, tipo de estudio, muestra, variables consideradas y su forma de medición y análisis de resultados (véase anexo).

Una gran cantidad de estudios son relacionales o comparativos (43%). Dentro de éstos los que tienen un mejor control de variables y análisis de datos, y por tanto entregan resultados más confiables y generalizables, son: Himmel y otros (1981), Covarrubias (1986), De Moura y otros (1984), Wolff (1978), Prieto (1983), Muñoz I. y otros (1979), Arriagada (1983), Ortiz (1980) y Filp y otros (1984). Los demás estudios comparativos y relacionales no tienen grandes muestras y los procedimientos empleados no nos parecen los más adecuados, o bien no están especificados, por lo cual deben considerarse los resultados dentro de la situación en que se dieron.

Los estudios experimentales constituyen un 18% de los trabajos que consideran el manejo instruccional y se refieren a cambios metodológicos o curriculares probados durante diferentes periodos. De ellos, siete son rigurosos, con grupos de control equivalentes al experimental y mediciones pre-post para evaluar cambios: Arellano y otros (1978), Cabezón y otros (1981), Chad-



wick y Tarky (1979), Milicic (1982), Miño (1984), Sánchez y otros (1982) y Towsend y Newman (1984). Los demás no tienen tanto control: uno es cualitativo (Chávez, 1980) y otro no está especificado (Sirio, 1984).

Estos trabajos modifican directa o indirectamente la gestión del profesor dentro del salón de clases, pero no se centran en buscar cuáles son los elementos que marcan la diferencia entre un manejo eficiente y uno ineficiente. Por otra parte, evalúan la eficiencia del programa de diversas maneras (logros instruccionales, logros cognitivos, etcétera).

La misma proporción de estudios corresponde a trabajos cualitativos de observación. Dentro de ellos los de Rockwell (1980), Rockwell y Gálvez (1981), López y otros (1984), y Paradise (1979) son intensivos, durante largos periodos y en profundidad. Los otros estudios de Alvarez y Mendoza (1984), De Tezanos (1984), Paulsen (1984), Ramírez (1978) y Schmelkes y otros (1979), también son cualitativos pero más extensivos, con muestras más amplias y de menor duración. Estos estudios entregan información de vital importancia para la comprensión del proceso que se da dentro del aula y son los únicos que se centran en la gestión específica que realiza el profesor cuando enfrenta el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, un 25% de los estudios es de carácter descriptivo, pero con información cuantificada. De ellos, los estudios de Arancibia y Roa (1986), Lima (1980), Namó de Mello (1985), Santana (1980), SEEP (1984a y b), Reteiro (1980) y Portela (1980) sólo describen la situación instruccional; los dos últimos incluyen información cualitativa adicional. Pero existen seis estudios: Barreto (1980), García (1979), Parra y Tedesco (1981), Petty (1982), Schmelkes y otros (1979) y Toro (1984) que, basándose en descripciones cuantitativas, establecen relaciones de variables, tendencias y diferencias, las cuales carecen de una base metodológica apropiada. Por lo tanto, se reúnen en este trabajo sólo los datos de carácter descriptivo de estas investigaciones y no las conclusiones que formulan en términos de comparación, relaciones y tendencias.

Se incluyen, además, siete estudios que recopilan información anterior: Avalos y Haddad (1981), Heyneman y otros (1978), Maia (1983), Magendzo y otros (1982), Schiefelbein (1984) y Schiefelbein y Simmons (1981), y el trabajo de Rockwell (1982), que es un ensayo con base en varios estudios etnográficos.

3. Formas de evaluación de la calidad de la enseñanza

A continuación se analizará lo que se ha considerado como variable dependiente en los trabajos revisados, y la forma en que ésta ha sido medida, considerando que esto refleja la manera de aproximarse a la calidad de la enseñanza que caracteriza cada uno de los estudios.

Al referirnos a la “calidad de la enseñanza”, la entenderemos como eficiencia del sistema educativo, de acuerdo con la forma en que ésta es definida en el modelo del Proyecto BRIDGES. Cabe destacar que sólo uno de los trabajos revisados (Paradise, 1979) considera en cierta forma la eficiencia externa del proceso educativo, en términos de la socialización para el trabajo que se daría dentro del ámbito escolar. En general, no nos encontramos con estudios que analizaran la forma en que el funcionamiento del sistema escolar, o más específicamente lo que realiza el profesor, favorece la preparación del alumno para su vida adulta, considerando además las necesidades de la sociedad en que se inserta. Es preciso señalar que en un buen número de los trabajos revisados (cerca del 25%) no hay aspectos que puedan ser considerados como variables dependientes, ya

sea porque se trata de estudios etnográficos o cualitativos, o porque solamente incluyen la medición de algunos factores del proceso educativo, sin evaluar su relación con la calidad de éste.

Lo primero que aparece como importante de destacar es que en la mayoría de los estudios que intentan establecer relaciones, la variable dependiente corresponde al rendimiento del alumno, entendido en términos de logros instruccionales. La forma en que se evalúa este rendimiento es predominantemente a través de la aplicación de pruebas externas, observándose en muy pocos estudios la utilización de las notas asignadas por el profesor. En cuanto al tipo de pruebas empleadas, cabe destacar que en la mayoría de los casos no se entrega información acerca de su validez o confiabilidad, y en general no han sido estandarizadas para la población a la que se aplican.

En algunos casos se observa el empleo de indicadores bastante gruesos para operacionalizar la variable rendimiento, tales como tasa de reprobación o incluso deserción.

En comparación con la cantidad de estudios centrados en la variable rendimiento, son muy pocos los que se refieren a la evaluación de otros logros en los alumnos, sean éstos de tipo afectivo o cognitivo, tales como autoimagen, desarrollo social, hábitos de estudio y trabajo, progresos en el desarrollo cognitivo, y desarrollo de habilidades específicas.

Por otra parte, destaca el hecho de que, en la mayoría de los casos, se tiende a considerar el rendimiento del alumno sólo en algunas áreas, específicamente lenguaje o lectura y matemáticas.

En términos generales, parecería que se entiende el concepto de calidad de la enseñanza de un modo bastante restringido. En primer lugar, se observa un énfasis en la evaluación de los resultados más que del proceso y, además, se tiende a asignar importancia únicamente a lo que el niño aprende en términos de los contenidos instruccionales que se le imparten, desconociéndose la relevancia de evaluar los progresos del niño en otros ámbitos.

III. RESULTADOS

A continuación se entregan los resultados de las diferentes investigaciones con relación al manejo instruccional, organizados de acuerdo con el marco conceptual en que se inscribe este trabajo. El manejo instruccional corresponde a aquellos factores y condiciones que influyen en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y están mediados por y/o bajo el control de los profesores en el salón de clases. La forma en que el profesor maneja el proceso va a depender de ciertas características que él trae a la situación de clases, así como de las conductas que lleve a cabo allí.

Por eso, dentro de lo que se entiende por manejo instruccional, se consideran dos conjuntos de variables que conforman los factores indirectos y los factores directos.

En primer lugar, nos referiremos a los factores indirectos del manejo instruccional, que corresponden a las características de los profesores; pasaremos luego a reseñar los hallazgos relacionados con los factores directos, que conforman el manejo instruccional propiamente tal y, por último, daremos a conocer los resultados de la implantación, generalmente de modo experimental, de algunas alternativas metodológicas frente a lo que tradicionalmente se observa en los salones de clases.



1. Factores indirectos

Es importante señalar que varios de los estudios revisados tienen un carácter descriptivo y sólo algunos entregan información respecto a la forma en que ciertas características o antecedentes de los profesores influyen en su competencia como tales, evaluándola a través de los resultados que obtienen con sus alumnos.

En primer lugar, se analizan las características más generales de los profesores, que podrían denominarse antecedentes, entendiendo por éstas: características demográficas (edad, sexo, nivel socioeconómico, origen rural o urbano); tipo de formación recibida, años de experiencia, asistencia a cursos de perfeccionamiento; rotación, jornada laboral; vínculo contractual y salario.

Características demográficas

a) Nivel socioeconómico y origen rural-urbano del maestro

Se revisaron tres estudios que concuerdan con que los profesores tienden a alcanzar un nivel socioeconómico superior al de sus padres, indicando además que una cantidad considerable tiene padres que alcanzan apenas la educación básica (Chile: Covarrubias, 1986; Brasil: Namó de Mello, 1985; varios países: De Moura y otros, 1984).

A diferencia de lo reportado por Magendzo y otros (1982) en su revisión de investigaciones, respecto a la existencia de una asociación positiva entre status socioeconómico del profesor y el rendimiento del alumno, no se encontraron estudios que señalaran la existencia de alguna relación significativa entre estas variables, ni tampoco entre nivel socioeconómico del profesor y otras variables dentro del proceso educativo.

En Chile, Prieto (1983) señala que no se observa relación significativa entre el nivel socioeconómico del profesor y su comportamiento en el salón de clases, y Covarrubias (1986) comprueba que esta variable no tiene relación con el rendimiento escolar medido a través de una prueba externa.

Se ha estudiado en el medio rural la variable “origen del profesor” (urbano/rural). En Brasil, un estudio (SEEP, 1984b) indica que la mayoría de los profesores son del lugar y tienen su residencia en la comunidad donde trabajan. En cambio en Ecuador, Vecino y otros (1981) encontraron que gran parte de los profesores de escuelas rurales no viven en la comunidad y desean ir a zonas urbanas, lo cual explicaría la alta rotación. Por otra parte, en Colombia, Paulsen (1981) encuentra que al no ser del lugar donde trabajan, los profesores de escuelas rurales presentan gran ausentismo.

Un solo estudio relaciona el origen del profesor con el rendimiento de los alumnos (México: Schmelkes y otros 1979), e indica que cuando el profesor es originario de la comunidad donde trabaja se observa mayor rendimiento.

b) Sexo del profesor

Los estudios revisados revelan un predominio de profesores de sexo femenino en enseñanza básica en América Latina. Los datos fluctúan entre un 60% de profesores mujeres en algunos niveles en Perú y Bolivia (De Moura y otros, 1984) y 98% en zona rural en Brasil (SEEP, 1984b). En cinco trabajos revisados, la relación de esta variable con el rendimiento es poco concluyente. En uno se

señala que no se observa correlación significativa entre sexo del profesor y rendimiento del alumno (Perú: Arriagada, 1983); en los cuatro restantes, las relaciones que se han encontrado son leves, en algunos casos en favor de las mujeres (Chile: Covarrubias, 1986; Himmel y otros, 1984), en otros, en favor de los hombres (Bolivia, Perú, Argentina y Brasil: De Moura y otros, 1984) y en el estudio de Ortiz (Chile: 1980) el efecto es variable de acuerdo con el curso estudiado.

c) Edad y experiencia docente del profesor

En tres estudios revisados se observa que la mayoría de los profesores tiene menos de 40 años (Chile: Covarrubias, 1986; Himmel y otros 1984; Brasil: SEEP, 1984), y se indica en dos de ellos un predominio del grupo entre 30 y 40 años (Covarrubias, 1986; Himmel y otros, 1984). La relación de la edad del profesor con el rendimiento del alumno medido por prueba externa no es clara; los trabajos reportan: ninguna relación (Chile: Himmel y otros, 1984), mayor eficiencia por parte de los docentes más jóvenes (México: Schmelkes y otros, 1979; Argentina y Bolivia: De Moura y otros, 1984) o variable, según el curso (Perú: De Moura y otros, 1984).

En estrecha relación con la variable "edad", se ha estudiado la experiencia docente del profesor. En Chile y México, en medio urbano, los datos indican promedios que fluctúan entre 11 y 14 años de experiencia (Chile: Himmel y otros, 1984; Covarrubias, 1986; México: Muñoz y otros, 1979).

En zonas rurales de México, Muñoz y otros (1979) reportan un promedio de nueve años de experiencia, existiendo gran cantidad de profesores con cinco o menos años. Por otra parte, un estudio de escuelas marginales urbanas muestra que se asigna a 1° básico profesores que ingresan por primera vez a trabajar y que usualmente no han tenido formación en la enseñanza de la lectoescritura (Colombia: Parra y Tedesco, 1981).

Cuatro trabajos estudian la relación entre años de experiencia docente y rendimiento del alumno. En dos de ellos no se observa relación nítida entre ambas variables (Chile: Himmel y otros, 1984; Covarrubias, 1986). Otros, en cambio, encuentran que tiene efecto sobre el rendimiento, pero es variable de acuerdo con el curso y tipo de escuela; en términos generales, se asocia mayor rendimiento al grupo de profesores con diez años de experiencia (Brasil, Argentina, Perú, Bolivia: De Moura, 1984; Chile: Tatter y Méndez, 1984). Sin embargo, a través de un modelo de regresión múltiple (varios países: De Moura y otros, 1984) se comprueba que, junto a la variable socioeconómica, la experiencia docente aparece como una de las variables con mayor poder de predicción en el rendimiento escolar del alumno.

Por otra parte, se ha encontrado que no aparece una relación clara entre experiencia docente y grado de interacción con los alumnos (México: Muñoz y otros, 1979) o desempeño del profesor en el salón de clases (Chile: Prieto, 1983).

Se ha estudiado, además, la relación entre experiencia docente y actitud hacia la información científica, observándose que los profesores con mayor experiencia tienden a valorarla y usarla más en su trabajo que los recién egresados (Colombia: Toro, 1981).

d) Formación del profesor

Según el Estudio Eciel (Perú, Brasil, Argentina y Bolivia: de Moura y otros, 1984) la mayoría de los profesores tienen al menos educación secundaria, encontrándose profesores con mayor nivel de



escolaridad en los cursos superiores y variando la cantidad de docentes con formación pedagógica en los distintos países.

En Chile se ha encontrado que la mayoría tiene título profesional en pedagogía, ya sea universitario o normalista (las dos modalidades existentes en el país) (Covarrubias, 1986; Himmel y otros, 1984). Para medio rural, se reportan datos diferentes, encontrándose en Perú que los profesores no suelen tener formación universitaria (Arriagada, 1983), en Brasil, que la mayoría sólo tiene educación primaria (SEEP, 1984b), y en Colombia (Paulsen, 1981) y Ecuador (Vecino y otros, 1981), que carecen de capacitación docente adecuada. En Brasil, también en medio rural, un estudio encuentra que esto es más severo aún, pues existen profesores que han cursado sólo hasta 4° grado de primaria (Maia, 1983).

Se revisaron ocho trabajos que buscan relacionar el tipo de formación recibido por el profesor con otras variables. Himmel y otros (Chile, 1984) señalan una tendencia en el sentido de que una mejor calificación del docente se asocia a colegios de mejor rendimiento. Varios estudios encuentran que no tienen relación con reprobación (Brasil: Wolff, 1978; Chile: Villarroel y Schiefelbein, 1984) ni con rendimiento (Chile: Covarrubias, 1986; Perú: Arriagada, 1983).

Tomando en cuenta otras variables se ha encontrado que cuando hay alta asistencia de los niños, los profesores con o sin formación universitaria obtienen los mismos rendimientos; en cambio, cuando hay alta inasistencia, los profesores universitarios obtienen mejores rendimientos (Chile: Clavel y Schiefelbein, 1984). Por otra parte, en el Estudio Eciel (De Moura y otros, 1984) se encontró que variaba de manera irregular en los distintos países de acuerdo con el curso: en Bolivia obtienen mejor rendimiento los profesores con formación universitaria; en cambio en Perú y Argentina, los normalistas más que los universitarios. Y en Brasil se halló que a mayor calificación, mayor rendimiento, y más aún si se habían formado en seminarios religiosos.

Al asociar la formación del docente con el conocimiento de técnicas específicas de las asignaturas, se encontró que en ciencias sociales tenían mayor conocimiento los docentes con título (Chile: Tatter y Méndez, 1984).

e) Perfeccionamiento del profesor

Desde el punto de vista descriptivo se señala, en trabajos realizados en Chile (Himmel y otros, 1984) y Argentina (Petty, 1982), que la mayoría de los profesores realizan cursos de perfeccionamiento. En el Estudio Eciel se encontró que en las escuelas públicas de Argentina, Perú y Bolivia (De Moura y otros, 1984) entre 20 y 30% de los profesores estaban realizando algún curso y en Brasil entre 50 y 60%. En el trabajo de Muñoz y otros (México, 1979) se indica que los maestros urbanos participan en todo tipo de cursos, pero los maestros rurales no suelen hacer lo mismo.

Se ha estudiado también las percepciones de los profesores respecto a los cursos de perfeccionamiento. Por una parte, se señala que éstos tienden a ser demasiado teóricos, con escasa posibilidad de aplicación de los contenidos. Pero, por otra, los profesores indican que los cursos de perfeccionamiento producen enriquecimiento personal (Argentina: Petty, 1982; Brasil: Maia, 1983).

No hay evidencia suficiente para afirmar que exista relación entre perfeccionamiento y rendimiento, según los datos que entregan los estudios (Chile: Prieto, 1983; Perú: Arriagada, 1983). Estos datos concuerdan con la revisión de Schiefelbein y Simmons (1981), y con la realizada por Avalos y Haddad (1982). Sólo un estudio llevado a cabo en medio rural (México: Schmelkes y

otros, 1979) comprueba un efecto positivo de las oportunidades de capacitación del profesor en el rendimiento del alumno.

Sin embargo, se ha encontrado que los cursos de perfeccionamiento tienen efectos favorables en cuanto generan mayor satisfacción laboral, los profesores perciben mayor interés en sus alumnos, adaptan más los programas a los niños (Argentina: Petty, 1982) o aumentan la valoración del uso práctico de la información científica (Colombia: Toro, 1981).

Se ha encontrado, además, un efecto de interacción entre formación, años de experiencia y cursos de perfeccionamiento, siendo mejor el rendimiento de los normalistas cuando tienen entre uno y cinco años de experiencia y tres cursos de perfeccionamiento, y para los universitarios cuando tienen de seis a diez años de experiencia y dos cursos de perfeccionamiento. Los rendimientos en ambos grupos han sido similares (Chile: Clavel y Schiefelbein, 1984).

Condiciones laborales

a) Rotación de profesores

En tres de los estudios revisados se alude a este problema, el cual parece ser más frecuente en los sectores rurales por la motivación a irse a centros urbanos (Ecuador: Vecino y otros, 1981). Schmelkes y otros (México, 1979) indican que la alta rotación de profesores en las zonas rurales, no permite el establecimiento de relaciones adecuadas con la comunidad. En el trabajo de Wolff (Brasil) se constata además que a mayor rotación de profesores disminuye el rendimiento en lenguaje. También Schiefelbein, en su revisión llevada a cabo en 1984, informa que la rotación de profesores tiene efectos negativos en el rendimiento.

b) Jornada laboral del profesor

Himmel y otros (Chile, 1984) señalan que 34.7% de los profesores de la muestra estudiada trabajan jornada completa. Covarrubias (Chile, 1986) indica que 25% de los profesores encuestados trabajan jornada completa, y 21% en dos establecimientos. Esta autora encontró que los maestros que tienen jornada completa obtienen mejores resultados de sus alumnos en castellano y matemáticas. Este hallazgo es semejante al reportado por Arriagada (Perú, 1983) con relación a que las horas de trabajo del profesor (tiempo que dedica al día a la labor docente) se correlacionan en forma positiva con el rendimiento en lectura.

Namo de Mello (Brasil, 1985) precisa que los maestros que trabajan menos dedican, como mínimo, 30 horas semanales a la profesión y constituyen la mitad del total; cerca del 44% de los profesores de 1° y 2° básico trabajan doble jornada (48 horas semanales). Entre los profesores de 5° básico predominan los que trabajan entre 34 y 44 horas semanales.

c) Vínculo contractual

En el Estudio Eciel (varios países: De Moura y otros, 1984) se encontró que el vínculo contractual del profesor con la escuela parece ser un factor importante en la determinación del rendimiento, sobre todo en los grados iniciales, en el caso de los profesores de lectura.



d) Salario del profesor

En el mismo Estudio Eciel, aquél aparece como una de las variables con mayor poder explicativo del rendimiento del profesor. En general, cuanto mayor es el salario del profesor, mejor es el rendimiento del alumno.

Los resultados son consistentes y significativos en Perú, Bolivia y Argentina, en todos los cursos investigados. Por su parte, Arriagada (Perú, 1983) señala que lo que ganan los profesores por hora es inferior entre los rurales que entre los urbanos.

Características cognitivas y afectivas del profesor

En esta parte se hace referencia a algunas características cognitivas y afectivas del profesor que se describen en los trabajos revisados y que se consideran importantes, pues afectan su desempeño en forma directa o indirecta y por ende los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

a) Expectativas con relación a sus alumnos

En el trabajo de García (Venezuela, 1979) se aprecia que las expectativas del profesor, respecto del nivel educacional y ocupacional que pueden alcanzar los niños, son similares al nivel que poseen los padres del mismo. Los resultados del estudio de Himmel y otros (Chile, 1984) indican que las expectativas educacionales son bajas, así como la atribución de capacidad de aprendizaje (más niños considerados bajo lo normal que sobre lo normal), y los profesores consideran que 50% de los niños se esfuerzan poco. Por otra parte, las expectativas de nivel educacional (Chile: Covarrubias, 1986; Himmel y otros, 1984) y la percepción del esfuerzo y capacidad de aprendizaje de 105 alumnos (Himmel y otros, 1984) aparecen asociadas positivamente al rendimiento.

En otro estudio se destaca que la efectividad del profesor está estrechamente ligada a sus expectativas respecto a los alumnos (Chile: Filp y otros, 1984); además, para Colombia (Toro y De Rosa, 1984) y Brasil (Gatti y otros, 1981) se señala que la predicción de repetición (fracaso) por parte de los profesores al término del primer semestre es acertada.

Con respecto a la relación entre expectativas del profesor y rendimiento, Namó de Mello (Brasil, 1985) apunta que es importante considerar la forma en que las características y comportamientos de los alumnos determinarían las expectativas de los profesores.

b) Percepciones, atribuciones y actitudes del profesor respecto al alumno y su familia

En dos estudios se comprueba que los profesores suelen tener una percepción inexacta del rendimiento real de sus alumnos, percibiendo mayor rendimiento que las notas obtenidas (Chile: Hermosilla y otros, 1980) o mayor rendimiento que la ejecución en prueba nacional externa (Chile: Himmel y otros, 1984).

Los trabajos revisados, al igual que sucede en la revisión de Ávalos y Haddad (1982), coinciden en señalar que el fracaso escolar es atribuido a condiciones de la familia o del niño y casi nunca a causa de la escuela (Chile: Filp y otros, 1984; López y otros, 1984; Brasil: Namó de Mello, 1985; Colombia: Parra y Tedesco, 1981). Al atribuir el bajo rendimiento y la repetición a características del alumno, se alude a las siguientes causas, según los diferentes estudios:



problemas psicológicos, en nivel socioeconómico alto (Venezuela: García, 1979) y nivel socioeconómico bajo: problemas materiales (Venezuela: García, 1979); escasa preparación técnica y cultural (Ecuador, Vecino y otros, 1981); menor capacidad de aprendizaje (México: Muñoz y otros, 1979), retardo, flojera, indisciplina o problemas psicológicos (Colombia: Toro y De Rosa, 1984).

Respecto a la familia, los maestros perciben preocupación por el alumno, pero la relación con el rendimiento desaparece al descontar el efecto del nivel socioeconómico (Chile: Himmel, 1984). Otra investigación encuentra que los docentes están aislados respecto al medio en que trabajan, poniéndose en evidencia un alto grado de desinformación y desconfianza mutua entre ellos y los padres, y una tendencia a generalizar las características de las familias de los alumnos (Colombia: Parra y Tedesco, 1981). Por otra parte se constata que, ante el fracaso del niño, el profesor habla con la familia para aconsejarla (México: Schmelkes y otros, 1979).

En cuanto a la actitud asumida por los profesores frente al bajo rendimiento de sus alumnos, Gatti y otros (Brasil, 1981) encontraron que existen marcadas diferencias entre nivel socioeconómico alto y bajo. En nivel alto se presentaba optimismo ingenuo (el fracaso está dentro del porcentaje esperado) y en nivel bajo, actitud de fatalismo y esperanza de solución mágica a los problemas.

Por otra parte, existen resultados contradictorios respecto a una serie de variables y su relación con rendimiento del alumno, o efectividad del profesor. García (Venezuela, 1979), comparando las características de profesores de escuelas de nivel socioeconómico alto y bajo con similar formación y experiencia, encuentra que los de nivel alto presentan mayor dominio verbal, uso de información educativa, satisfacción laboral, mayor fomento de actitudes creativas y participativas del alumno, y mayor calidad en la transmisión de conocimiento. Los profesores de este nivel obtienen mejores resultados de sus alumnos, como muestran además muchas otras investigaciones.

De las características del profesor en relación con el rendimiento, están la conciencia de la propia agresividad y del contacto con los sentimientos, que además generaría en los alumnos un menor temor al castigo, menor agresividad y mayor placer en las actividades escolares (Chile: Filp y otros, 1984). Sin embargo, se ha encontrado que no tienen relación con el rendimiento algunas variables afectivas tales como autoestima (Chile: Filp y otros, 1984; Covarrubias, 1986) y motivación de logro (Covarrubias, 1986), y cognitivas, como capacidad de comunicarse (Filp y otros, 1984), fluidez, razonamiento lógico y conocimiento de la asignatura (Covarrubias, 1986).

En dos estudios de tipo etnográfico realizados en México (Rockwell, 1980 y Paradise, 1978), así como en otros dos que recogen información a través de la observación del salón de clases (Brasil: Portela, 1980; Colombia: De Tezanos, 1981), se señala que el profesor maneja en forma insuficiente los contenidos que debe impartir a los alumnos. Más específicamente, se observaron errores en los conceptos entregados en la presentación de temas científicos y ordenamiento distorsionado de los contenidos (Rockwell, 1980), contradicciones y falta de lógica (Paradise, 1979), explicaciones incompletas o inadecuadas (Portela, 1980), y dificultades en la comprensión y transmisión de ciertos conceptos matemáticos (De Tezanos, 1981).



Por otra parte, se ha estudiado la percepción de los profesores con respecto a los resultados que obtienen, encontrándose, en la mitad de los casos, que consideran que éstos son acordes con su esfuerzo y no acordes en la otra mitad (Chile: Hermosilla y otros, 1980).

Estudiando estilos de autoridad se vio que un profesor que ejerce autoridad autocrática tiene alumnos con mayor heteronomía moral, intelectual y social y que, por otra parte, el profesor que ejerce autoridad democrática tiene alumnos con mayor autonomía en estas áreas (Colombia: Moreno y Quintero, 1983).

c) Satisfacción laboral

Los estudios que consideran esta variable reportan que se ha encontrado baja satisfacción laboral en los maestros (Chile: Covarrubias, 1986; Colombia: Parra y Tedesco, 1981; Brasil: Namó de Mello, 1985). Al analizar las causas de esta situación, en el trabajo de Namó de Mello (Brasil, 1985) se detecta que la insatisfacción de los profesores se relaciona con factores tales como: salario, relaciones con la dirección del establecimiento, asistencia técnica con la que cuentan, recursos materiales, estabilidad en el cargo, tareas no docentes que deben realizar. En los dos estudios que consideran el rendimiento del alumno, no se encontró relación significativa entre satisfacción laboral del profesor y esta variable (Chile: Covarrubias, 1986; Perú: Arriagada, 1983).

d) Percepción de los profesores respecto a la institución escolar y la situación educativa

En un estudio masivo se vio que los profesores creen que sus opiniones no influyen en decisiones de la escuela (Perú, Bolivia, Argentina, Brasil: De Moura y otros, 1984). En un trabajo realizado en Brasil (Lima, 1980) se señala que los directores son percibidos por los profesores como distantes y ausentes, y se desconocen sus exigencias. Por otro lado, Himmel y otros (Chile, 1984) encontraron que los profesores perciben como buenas las relaciones con los directores, y que esta variable no presenta relación con el rendimiento del alumno.

Según los resultados de Namó de Mello (Brasil, 1985), los profesores tienden a atribuir las dificultades del trabajo docente a condiciones pedagógicas adversas (clases numerosas, material didáctico escaso o inadecuado, falta de apoyo técnico) y, en segundo lugar, a condiciones del alumno. Otros hallazgos indican que también es percibida como problemática la indisciplina en clases (Perú, Bolivia, Argentina, Brasil: De Moura y otros, 1984), variable que aparece correlacionada negativamente con el rendimiento de los alumnos en el estudio de Himmel y otros (Chile, 1984).

Namó de Mello (Brasil, 1985) reporta que, según 105 profesores, las posibles soluciones para combatir el fracaso escolar pueden estar en la modificación de condiciones intraescolares como mejoría del proceso pedagógico y mejoría en la atención asistencial.

Desde este punto de vista, puede entenderse la aspiración de los profesores a mayor capacitación, atribuible a un cierto nivel de crítica respecto de su labor y la situación educativa (Colombia: Toro, 1981; México: Schmelkes, 1979; Rockwell, 1982).

2. Factores directos

Los factores directos del manejo instruccional se refieren a las prácticas de enseñanza e incluyen todos aquellos aspectos relacionados con lo que hace el profesor en el salón de clases como “conductor” del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El conjunto de las variables aquí analizadas adquiere gran importancia si se considera que éstas constituyen, en general, aspectos alterables dentro del proceso educativo y, por tanto, fuente de posibles cambios.

La información presentada en esta parte responde al enfoque central del trabajo, es decir, describir los tipos de gestión que hace el profesor dentro del salón de clases e intentar analizar las diferentes variables que lo conforman, para poder explicar las variaciones en la calidad del proceso educativo y, por ende, la eficiencia del sistema escolar.

Los datos usados en esta parte provienen principalmente de investigaciones basadas en la descripción de observaciones realizadas al interior del salón de clases, algunas con una metodología etnográfica y otras que presentan características diferentes en cuanto al tamaño de la muestra, duración de las observaciones, consideración del contexto en el análisis que se efectúa de lo observado, etc. Sin embargo, todos estos trabajos tienen en común que, si bien poseen la desventaja de su carácter más descriptivo que evaluativo, permiten captar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una forma más global y así poder estudiar la forma en que interactúan, en las situaciones cotidianas, los elementos que lo constituyen.

Se consideran también trabajos que presentan resultados obtenidos a través de lo que el profesor reporta que hace en sus clases (en entrevistas o cuestionarios) y otros, que combinan los procedimientos de observación con entrevistas o cuestionarios para poder establecer comparaciones entre ambos datos.

Los estudios que aquí se incluyen fueron realizados en su mayoría en niveles socioeconómicos bajos, en medio urbano y/o rural, en los siguientes países: México, Colombia, Chile, Ecuador, Brasil, Perú, Argentina, Bolivia.

Considerando que el manejo instruccional adentro del salón de clases es un fenómeno complejo, pues está conformado por una serie de elementos interrelacionados, resulta difícil analizar cada uno de sus aspectos en forma aislada. Sin embargo, es necesario, con el fin de entregar los resultados de las diferentes investigaciones en forma más clara y sistemática, introducir separaciones entre estos elementos que permitan analizarlos más a fondo.

De este modo, los datos referentes a los factores directos del manejo instruccional se presentan ordenados de la siguiente forma:

- Estrategias instruccionales: a) Técnicas empleadas para entregar los contenidos; b) Manejo de la motivación y la retención; c) Utilización del tiempo; d) Medios y materiales utilizados por el profesor; e) Tareas y formas de evaluación.
- Estilo de relación profesor-alumno: a) Interacción profesor-alumno y clima afectivo; b) Manejo disciplinario.
- Caracterización general del estilo de enseñanza del profesor



a) Técnicas empleadas para entregar los contenidos

En general, los trabajos reportan un desconocimiento de recursos metodológicos por parte del profesor (Chile: Tatter y Méndez, 1984; México: Schmelkes y otros, 1979). Tanto a través de entrevistas y cuestionarios a profesores, como en la observación de su desempeño en el salón de clases, se ha apreciado la falta de preparación para la enseñanza de materias específicas (Colombia: Parra y Tedesco, 1981; Chile: Tatter y Méndez, 1984), el desconocimiento de metodologías alternativas para trabajar con niños con dificultades (México: Muñoz y otros, 1979) o el empleo de métodos inadecuados a la realidad de los alumnos con que trabajan (Ecuador: Vecino y otros, 1981).

En los estudios de tipo etnográfico se observa un predominio de las clases expositivas (México: Rockwell, 1982). Con respecto a las actividades realizadas por el profesor, Rockwell y Gálvez (México, 1981) señalan que al observar clases de ciencias encontraron mayor diversidad de actividades que las empleadas en la presentación de otras materias; sin embargo, cada profesor no emplea más de dos o tres tipos diferentes. Estas clases —indican los autores— le significan mayor preparación al docente y son poco frecuentes, pero producen mayor entusiasmo por parte de los alumnos, que preguntan y opinan con más frecuencia.

Con respecto a la ejercitación individual en clases, indica Paradise (México, 1979) que en los niveles iniciales de escolaridad se dedica gran parte del tiempo a la práctica de las “planas” (llenar mecánicamente un cierto número de hojas con figuras o dibujos siguiendo un modelo). El carácter mecánico y de escasa estimulación para el alumno se acentúa en turnos vespertinos, donde usualmente es la única actividad, no está supervisada continuamente, y suele quedar inconclusa y sin revisión; mientras que en turno matutino sirve para conectar las demás actividades de enseñanza, tales como: dictado, copia, dibujos, lecturas, ejercicios corporales y otras.

A partir de sus observaciones en salones de clases, Parra y Tedesco (Colombia, 1981) apuntan que la actividad más empleada es la formulación de preguntas por parte del profesor, quien espera “la” respuesta de parte del alumno, y luego de la explicación viene la copia Arancibia y Roa (Chile, 1986) encontraron entre los métodos más empleados las claves expositivas y el trabajo individual. Himmel y otros (Chile, 1984a) advirtieron como métodos más usados: escribir en el pizarrón, formulación de preguntas por parte del profesor, y destacan que es muy reducido el número de profesores que realiza actividades grupales.

A través de cuestionarios a los profesores, Hermosilla y otros (Chile, 1980) obtienen datos semejantes: los docentes usan preferentemente la técnica de formular preguntas y esperar la respuesta de los alumnos, la cual también es percibida por ellos como la más efectiva. Predominan las clases expositivas, donde la única técnica individual es la ejercitación en clases. Mediante encuestas a educadores, Burgos y Pérez (Chile, 1978) detectan que, con relación al aprendizaje de la lectoescritura, predomina la ejercitación de la lectura oral, una escasa discriminación acerca de contenidos de la lectura, diseños inapropiados de objetivos, aprendizaje centrado más en conocimientos que en comprensión, y mala ejercitación de técnicas instrumentales de escritura. Se señala, además, la existencia de una correlación significativa entre la forma en que el profesor maneja estos aspectos y el rendimiento escolar.

Si bien se señala en el estudio de Arriagada (Perú, 1983) que los programas remediales han probado tener efectos positivos en el rendimiento en lectura, por otra parte se advierte, a través de observaciones, que la tendencia de los profesores a hacer intervenciones que ayuden a los alumnos que lo necesitan es escasa, y se presenta sólo en zona urbana (México: Muñoz y otros, 1979).

b) Manejo de la motivación y la retención

En concordancia con los hallazgos descritos hasta aquí, Tedesco y Parra (Colombia, 1981), Arancibia y Roa (Chile, 1986), y Himmel y otros (Chile, 1984a), a partir de observaciones en salones de clases, resaltan que para manejar la motivación no suele haber más que una mención de temas o aclaración de lo que se va a hacer (instrucciones), o bien se entra directamente en la materia mostrando en forma insuficiente la significación de los contenidos para los alumnos. Arancibia y Roa (Chile, 1986) reportan, además, que también es escaso el control que el profesor hace de las interferencias, los intentos de llevar la materia a la práctica y otras formas de favorecer la retención.

Dos estudios coinciden en señalar que, a pesar del deficiente manejo que hace el profesor en esta área, se observa en los niños un alto nivel de motivación e interés (México: Rockwell, 1982, y Chile: Himmel y otros, 1984).

Con respecto al manejo de la motivación y la retención es importante considerar en qué medida lo que el profesor entrega al niño le resulta significativo, es decir, la vinculación que existe entre los contenidos y la experiencia del niño. En general todos los trabajos, tanto etnográficos (Chile: López y otros, 1982; México: Paradise, 1979; Rockwell, 1980, 1982) como los de observaciones más amplias (México: Schmelkes y otros, 1979; Chile: Arancibia y Roa, 1986; Filp y otros, 1982; Himmel y otros, 1984), señalan la escasa vinculación de los contenidos con la experiencia del niño, al que le resultan muchas veces inaccesibles. Por otra parte, Schmelkes y otros (México, 1979) señalan que hay una escasa integración entre los conocimientos teóricos entregados, y Parra y Tedesco (Colombia, 1981) califican de retóricas las explicaciones que dan los maestros a los alumnos.

Nunes y otros (Brasil, 1982) encontraron que al evaluar a un grupo de niños en una situación cotidiana informal, éstos fueron capaces de resolver un porcentaje significativamente mayor de problemas que en la situación formal de evaluación escolar. Según los autores, esto apoya la idea de que en general el conocimiento práctico del niño es desconocido por el profesor, lo cual explicaría en parte la desconexión entre lo que se enseña al niño en la escuela y sus experiencias.

c) Utilización del tiempo

Se ha estudiado la utilización efectiva del tiempo en la enseñanza y las actividades en que los profesores invierten parte de la jornada, para intentar conocer qué efectos tiene sobre el aprendizaje. No se ha aislado el efecto del tiempo utilizado efectivamente sobre el rendimiento. Una gran variedad de estudios con características metodológicas distintas, pero todos basados en observaciones de salones de clases (México: Schmelkes y otros, 1979; Muñoz y otros, 1979; Gálvez y otros, 1981; Rockwell, 1982; y Colombia: Parra y Tedesco, 1981), concuerdan en que sólo el 50% del tiempo, o incluso menos, se dedica a la instrucción y se pierde tiempo por ausencia del profesor al salón de clases, correcciones u otras actividades anexas como la preparación de festivales



o actos cívicos. De manera más específica, dos estudios de tipo etnográfico en México (Gálvez y otros, 1981, y Rockwell, 1982) destacan la gran cantidad de tiempo dedicado a actividades de organización y labores administrativas. En Chile, Filp y otros (1982) recogen información a través de encuestas y reportan que los profesores utilizan gran parte del tiempo en entregar instrucciones, hacer que los niños las repitan y controlar la disciplina a través de la constatación de conductas, dentro del tiempo de trabajo en salón de clases.

Se ha encontrado una gran diferencia entre escuelas públicas y particulares, en cuanto a la duración del periodo de clases, que es mucho más breve en las primeras (Brasil: Barreto, 1980) y, además, diferencias entre turno matutino y vespertino de hasta tres veces más tiempo de trabajo en los primeros (México: Ramírez, 1978), considerando que se tiende a asignar al turno vespertino a los alumnos más desfavorecidos económicamente.

Por otra parte, en México y Brasil se vio que los horarios de las distintas materias eran variables, dedicándose más tiempo a español (portugués en Brasil) y matemática (México: Schmelkes y otros, 1979; Gálvez y otros, 1981; Rockwell, 1982; y Brasil: SEEP, 1984).

En cuanto al tiempo empleado en diferentes actividades Schiefelbein (1984) reporta, a partir de la revisión de una serie de estudios de observación en el salón de clases, que los profesores dedican un tiempo excesivo a la entrega de información en forma expositiva y a actividades dirigidas a controlar el comportamiento de los alumnos.

En un estudio realizado en Chile se observó que más de la mitad de los maestros utilizan más de 9 minutos en iniciar la clase, y del tiempo efectivamente utilizado se observa que un 70% de éste se ocupa en ejercitación y aplicación de la materia; para presentar la materia y ejemplificarla se emplea un 10 y 15% respectivamente. Y en la mayoría de los casos no se da término a la clase con la finalización de la actividad sino que ésta se ve interrumpida (Himmel y otros, 1984).

En México se ha encontrado una discrepancia entre los tiempos reportados por los profesores en cada actividad y el tiempo real dedicado a cada una de ellas. En cuanto a la revisión de tareas reportan más tiempo del que emplean (30 minutos frente a 17 minutos) y, a la inversa, reportan mucho menos tiempo del que realmente invierten en corregir (60 minutos frente a 2 horas 25 minutos) (Muñoz y otros, 1979).

El tiempo asignado a los ejercicios, aunque su lapso varíe de un lugar a otro, se caracteriza por ser fijo y a veces utilizado por el profesor para hacer otras cosas mientras los niños trabajan (México: Paradise, 1979; Chile: Arancibia y Roa, 1986).

Existe un solo estudio que relaciona uso del tiempo con rendimiento, pero no se conoce qué actividad es la que contribuye más al rendimiento; sólo se sabe que el tiempo utilizado en explicaciones, en lectura y ciencia, se correlaciona negativamente con el rendimiento en esas asignaturas, es decir, a mayor tiempo invertido en explicaciones menor es el rendimiento (Perú: Arriagada, 1983).

En Brasil se ha estudiado en qué ocupan los profesores el tiempo fuera de clase, y se encontró que no se dedican a actividades curriculares sino a dar tareas para la casa, llenar el libro de clases, conmemorar fechas cívicas, recreo, organización de fiestas, deportes (SEEP, 1984b).

Por último, en México se encuentra un interesante resultado respecto a que los maestros que dedican mayor proporción de tiempo a actividades complementarias son los que más interactúan con sus alumnos (Muñoz y otros, 1979).

Con respecto al uso del tiempo cabe destacar que, al igual que lo señalado por Schiefelbein (1984), no aparecen en nuestra revisión estudios realizados en América Latina sobre el número

efectivo de días de clases, ni tampoco se cuenta con estudios del efecto del número de horas de clase por día.

d) Medios y materiales que utiliza el profesor

En cuanto a la disponibilidad de materiales, se ha visto que es muy baja en medio rural (Brasil: Maia, 1983; varios países: Heyneman y otros, 1983; México: Schmelkes y otros, 1979; Colombia: Paulsen, 1981). Al estudiar la relación entre disponibilidad de textos y otras variables se ha encontrado que se asocia a rendimiento y a nivel socioeconómico en algunos casos (Chile: Schiefelbein, 1973, 1974, 1977; Comber y Reeves, 1973; Purves, 1973; El Salvador: ODEPÓR, 1977; Brasil: Wolff, 1970, 1978; todos citados en Heyneman y otros, 1983), y en otros no (Ecuador: Lynch 1974, cit. en Heyneman y otros, 1983; México: Schmelkes y otros, 1979; Chile: Covarrubias, 1986). En la revisión llevada a cabo por Schiefelbein y Simmons (1981) también se indica la existencia de una relación entre disponibilidad de textos y rendimiento escolar.

A través de observaciones en salón de clases (Chile: Himmel y otros, 1984; Arancibia y Roa, 1986; México: Schmelkes y otros, 1979) así como por los datos obtenidos al utilizar cuestionarios (Chile: Hermosilla y otros, 1980; Covarrubias, 1986; Brasil: SEEP, 1984b), se constató pobreza en cuanto a variedad y cantidad de medios y materiales utilizados, siendo el medio más empleado el verbal (oral o escrito) y los materiales más usados pizarrón, texto y lápiz.

En los trabajos de tipo etnográfico realizados en México (Rockwell y otros, 1979; Rockwell, 1980; Gálvez y otros, 1981) se advierte que el uso de los textos varía de acuerdo con el profesor y que los contenidos de los textos que se entregan a los alumnos en forma gratuita no siempre corresponden a los programas y contenidos vistos en clases (México: Gálvez y otros, 1981).

Al recoger información mediante encuestas y cuestionarios a los profesores respecto a la forma en que utilizan los textos, se señala que: en Chile, no se utiliza efectivamente más del 75% del texto, siendo aún menor el porcentaje en el medio rural (Villarroyel y Schiefelbein, 1984) y el manejo que se hace de ellos es homogéneamente deficiente en cuanto a favorecer la comprensión de lectura en clases (Burgos y Pérez, 1978): en Brasil (SEEP, 1984b), un porcentaje considerable de profesores usan distintos textos en un mismo grado.

En Chile se atribuye la pobreza de medios y materiales a falta de creatividad de los profesores, más que a carencia, porque en el nivel socioeconómico medio-bajo se constata en un estudio que la mitad de las escuelas tienen mapas y otros implementos audiovisuales, pero no son usados (Covarrubias, 1986); sin embargo, en otro estudio en que se realizaron observaciones, se señala que cuando éstos se utilizan, son bien aprovechados, y se da el mejor aprovechamiento en colegios que presentan buen rendimiento (Himmel y otros, 1984).

e) Tareas y formas de evaluación

Sólo dos de los trabajos revisados hacen mención a las tareas, refiriéndose a la forma en que el docente las corrige (México: Muñoz y otros, 1979; Chile: Covarrubias, 1986); el primero, basado en observaciones y el otro, en respuestas a cuestionarios. Estas tareas constituirían una actividad cotidiana, periódicamente revisadas, pero evaluadas en contadas ocasiones. En el estudio hecho en Chile no se observa relación entre asignación y corrección de tareas y rendimiento aca-

démico, y en México se encontró que la corrección de tareas constituye una actividad eminentemente rutinaria en el salón de clases.

Cabe señalar que en una revisión anterior de las investigaciones respecto a este tema, Schiefelbein y Simmons (1981) encontraron que los alumnos que tienen “tareas para la casa” tienden a dar un mejor rendimiento en las pruebas.

No se encontraron referencias al tipo de tareas entregadas por el profesor a sus alumnos.

En cuanto a la forma que utilizan los profesores para evaluar a sus alumnos, en diferentes estudios destaca la realizada a través de la vía escrita: pruebas de contenidos entregados en clases, controles de lectura o dictado (Brasil: SEEP, 1984b), corrección de cuadernos o evaluación en el pizarrón (Colombia: Parra y Tedesco, 1981). Dos estudios informan deficiencias en cuanto al conocimiento que tienen los profesores respecto a la evaluación. En Chile (Tatter y Méndez, 1984) se indica que los docentes desconocen la forma de evaluación diagnóstica y la formativa, y que menos de 50% elabora las pruebas de acuerdo con objetivos y 869 desconoce procedimientos para asignar la nota en una prueba. En Colombia (Parra y Tedesco, 1981) se observa que, al evaluar al alumno, el maestro solamente le indica si lo hizo bien o mal, sin entregarle información más detallada o darle posibilidades de corregirse.

Cabe destacar que no se encontraron estudios que señalen el tipo de preguntas que suelen hacer los profesores cuando evalúan a los niños, los criterios de corrección más usados, o que hagan referencia a la autoevaluación.

Al respecto, en la revisión llevada a cabo por Schiefelbein y Simmons (1981) se indica que en las evaluaciones predominan las preguntas basadas en la memoria por sobre aquellas que requieren “aplicación” de conocimientos. Por otra parte, se señala que han tenido éxito las experiencias que enfatizan la evaluación formativa y la solución de problemas de aprendizaje.

Al considerar la frecuencia con que evalúan los profesores, se observa en un estudio en México (Muñoz y otros, 1979) que los profesores urbanos superan a los rurales. En términos más específicos, la información es muy variada, lo cual podría deberse a que existan entre los docentes diversas concepciones respecto a lo que significa evaluar. Las frecuencias que se mencionan son: entre seis y diez veces al mes, o más de diez veces al mes (México: Muñoz y otros, 1979); cada dos meses (Brasil: SEEP, 1984b); una vez a la semana o cada dos semanas (Chile: Covarrubias, 1986). En esta última investigación se indica además la existencia de correlación entre frecuencia de prueba y rendimiento en matemática y castellano.

Estilo de relación profesor-alumno

a) Interacción profesor-alumno y clima afectivo en el salón de clases

Con relación a este tema se revisaron 12 trabajos, 11 de los cuales incluyen alguna forma de observación en salón de clases.

En México, Rockwell (1982) señala que se observa el predominio de una interacción verbal entre profesores y alumnos, dirigida por aquel, quien constantemente imparte las instrucciones.

En términos generales, hay acuerdo con que existe una mayor frecuencia de interacciones verbales iniciadas por el profesor que por el alumno, y una tendencia a ignorar las emisiones es-



pontáneas de los niños (Brasil: Santana, 1980; Portela, 1980). Estas emisiones serían más escasas aún entre los alumnos del turno vespertino, según indica Ramírez en México (1978).

Datos obtenidos en Chile muestran que un poco más de la mitad de los profesores estimula a sus alumnos para que expresen sus dudas referidas al contenido, pero una parte importante se muestra impaciente ante las dificultades del niño. Otras veces, se presentan problemas de comunicación debidos a que el profesor utiliza un lenguaje que está fuera del alcance de los niños (Arancibia y Roa, 1986). Por otro lado, en otros estudios se ha encontrado que hay grupos muy atendidos por el profesor y otros aislados, acentuándose esto último en nivel socioeconómico bajo (Brasil: Santana, 1980). Además, las interacciones entre los alumnos son ignoradas por el profesor, imponiéndose una organización formal (México: Rockwell, 1980).

En Chile y en México se encuentra un predominio del estilo de relación formal, que se acentúa a medida que aumenta el curso; también existe una pequeña proporción de estilo informal, fácil y natural (Arancibia y Roa, 1986, y Paradise, 1979, respectivamente). Además, se encontró que a más formalidad mayor es la pasividad del alumno (Chile: Arancibia y Roa, 1986). Esto es confirmado por un estudio en Colombia que encuentra que el clima predominantemente rígido e impersonal fomenta la pasividad y el mutismo, siendo más evidente en nivel socioeconómico bajo (Álvarez y Mendoza, 1981). En Chile, en cambio, se observa en dos estudios un predominio de clima afectivo relajado y alegre, siendo tenso y restringido en un 25% de los salones observados. Además se indica que esta variable no presenta relación con el rendimiento (Arancibia y Roa, 1986; Himmel y otros, 1984).

Con relación a lo anterior, en la revisión llevada a cabo por Magendzo y otros (1982) se indica que existe una asociación entre una actitud más permisiva, humanista y menos autoritaria, y un mejor rendimiento y menor retraso escolar.

Por último, se ha encontrado un trato diferencial a los alumnos de acuerdo con ciertas características. En México, se advierte un trato diferencial de acuerdo con el rendimiento, recibiendo más refuerzos y más interacción con el profesor los niños de alto rendimiento, y menor frecuencia de interacción con predominio de indiferencia o amenaza, los niños de bajo rendimiento. Son escasos los profesores que refuerzan a estos últimos (México: Muñoz y otros, 1979; Schmelkes y otros, 1979; Ramírez, 1978). Esto se contradice con los resultados de Perú, Argentina, Brasil y Bolivia, donde los profesores de escuelas públicas dicen otorgar especial atención a los niños menos aplicados y los de escuelas privadas dicen no entregar especial atención a los más aplicados (De Moura, 1984).

En un estudio etnográfico en México se intenta conocer si el maestro se relaciona de manera preferencial con algunos niños y por qué; se encuentra que reciben trato preferencial los niños con características deseables desde el punto de vista de aquél, como: origen cultural, orden y presentación, cumplimiento, buenos modales y actitud positiva de los padres hacia la escuela (Ramírez, 1978).

b) Manejo disciplinario

Si consideramos tanto el reporte de los propios profesores (Eciel: Perú, Bolivia, Argentina, Brasil; De Moura, 1984) como datos de observaciones en salón de clases (Chile: Himmel, 1984), se aprecia una tendencia a adoptar soluciones individualizadas frente a los problemas de conducta don-



de predomina el acercamiento a los alumnos más indisciplinados, con la excepción de Bolivia, donde la mayoría de los profesores considera que es posible controlar la indisciplina mejorando la calidad de las clases (haciéndolas más interesantes).

Las gratificaciones más usadas son señalarle al alumno que está en lo correcto (Brasil: Santana, 1980) y, fundamentalmente, el elogio (Brasil: Santana, 1980; Chile: Arancibia y Roa, 1986, y Himmel y otros, 1984). También se observa en Chile un uso frecuente de la sonrisa, el contacto físico y el acercamiento, que a veces es usado más como forma de control que para establecer un contacto físico afectivo.

Diversos estudios (Chile: Filp y otros, 1982; Arancibia y Roa, 1986; Himmel y otros, 1984; Brasil: Santana, 1980) coinciden en que es frecuente el empleo del castigo y que la forma más usada es la sanción verbal o reprensión al niño; en segundo lugar, quitar la atención y, en raras ocasiones, el castigo físico —excepto en el estudio hecho en Brasil, donde éste alcanza un 25% (Santana, 1980).

Un estudio en Venezuela (García, 1979) encuentra que los comportamientos y actitudes reforzados varían de acuerdo con el nivel socioeconómico; en el alto se refuerzan conductas de crecimiento (participación, cooperación y disciplina), en cambio, en los niveles socioeconómicos bajo y medio se refuerzan cumplimiento de tareas, buen rendimiento y conducta, interés y responsabilidad. El castigo es muy usado para sancionar indisciplina e incumplimiento en el nivel socioeconómico bajo, no siendo frecuente en el alto. En cambio, en Brasil (Santana, 1980) el castigo es más frecuente en escuelas particulares y sobre todo en conductas de interacción verbal entre alumnos, interacción verbal con el profesor, conductas relacionadas con actividades “no académicas” y tareas en el salón. Además de ser menos frecuente, en el nivel socioeconómico bajo no aparece el castigo frente a actividades “no académicas”. Esto se confirma con otro estudio de Brasil (Lima, 1980), en el que se encuentra que aun cuando los profesores destacan la conducta de convivencia social, predomina un énfasis en la conducta de orden sin explicaciones claras a los alumnos.

De manera más específica, en México (Muñoz y otros, 1979) se encontró que los profesores confunden bajo rendimiento con indisciplina, mostrándose indiferentes o amenazantes, frente a lo cual algunos alumnos reaccionan portándose mal, siendo agresivos con los compañeros o manifestando desinterés en el estudio, y los más inhibidos intentan pasar inadvertidos por el profesor.

Es interesante el hallazgo de Himmel y otros (Chile, 1984) en torno a que el mayor uso de refuerzo positivo se asocia a mayor rendimiento del establecimiento, y a mayor nivel socioeconómico. En cambio, el refuerzo negativo no tiene relación significativa, pero es levemente menor en niños con alto rendimiento y de nivel socioeconómico medio y alto.

Por otra parte, en Brasil (Santana, 1980) los profesores opinan que el refuerzo negativo es una solución provisoria para corregir el comportamiento (ajuste al medio), ayudar al alumno a tomar conciencia y adquirir más responsabilidad.

Caracterización general del estilo de enseñanza del profesor

Para finalizar lo referente al manejo instruccional, se reseñan diferentes datos relacionados con las características generales de la forma en que el profesor organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas características definen los estilos de enseñanza de los docentes y se ponen de manifiesto en todos los aspectos mencionados anteriormente.



De los trabajos revisados, 12 aportan información sobre este tema. Estudios realizados con diversas metodologías en Chile, Ecuador, Colombia y México, entregan resultados que indican gran similitud entre escuelas de nivel socioeconómico bajo, de diversos países latinoamericanos.

En primer lugar haremos referencia a los datos que entregan los trabajos realizados con un enfoque etnográfico o estudios de campo. En México (Rockwell, 1980 y 1982; Paradise 1979), Chile (López y otros, 1982) y Ecuador (Vecino y otros, 1982) se señala que el proceso de enseñanza-aprendizaje está centrado en lo que realiza el profesor, destacando que él dirige la clase la mayor parte del tiempo, enfatiza el orden y la organización e invierte gran parte de la clase en aspectos formales más que de contenidos. Además, se describe una situación de aprendizaje rutinario, eminentemente repetitivo y carente de significado, que evidencia una excesiva ritualización en la realización de tareas específicas.

Estos datos coinciden con lo reportado por Ávalos y Haddad (1981) en su revisión, donde se menciona que la enseñanza es en gran parte memorística, mecánica y exposicional. En un estudio realizado en Colombia (De Tezanos, 1981), basado en observaciones, pero donde no se especifica la muestra empleada en el estudio, se resalta también el énfasis en la repetición mecánica.

Dos estudios realizados en Chile (Arancibia y Roa, 1986; Himmel y otros, 1984) que incluyen el examen sistemático de un gran número de salones de clases, y otro en Colombia (Álvarez y Mendoza, 1981), que no especifica la forma de recolección de la información, indican también una concentración mayor en la enseñanza que en el aprendizaje, es decir, que el proceso gira en torno a lo que hace el profesor, pasando a segundo plano la constatación de si el alumno aprende o no. Datos semejantes aportan otros trabajos que se basan en cuestionarios respondidos por los profesores (Chile: Filp y otros, 1984; Hermosilla y otros, 1980).

En una investigación de CERLAL (Colombia, 1984) en que se comprueba, a través de cuestionarios, que no se fomenta en las clases la lectura voluntaria sino sólo la específica a la asignatura; se concluye que esto podría estar vinculado al énfasis puesto en la enseñanza y no en el aprendizaje, y a la negación de la relevancia de los intereses del niño.

Finalmente, es interesante relacionar lo anteriormente expuesto con lo que reportan dos estudios basados en observaciones respecto a las consecuencias que este estilo de enseñanza produciría en los alumnos. Paradise (México, 1979) observa que esto limita la creatividad del alumno ya que se tiende a suprimir la conducta de preguntar, dudar y plantearse problemas, resaltándose en cambio el memorizar y recordar. Por otra parte, Ribeiro (Brasil, 1980) indica que la mayoría de las condiciones proporcionadas en el área verbal y consideradas favorecedoras de la creatividad del alumno, se pierden como tales porque el profesor induce a los alumnos a llegar a lo que él desea.

En el estudio de López y otros (Chile, 1982) se explora la explicación que dan los maestros para justificar los hallazgos respecto a las prácticas pedagógicas utilizadas y se encuentra que aquellos reportan que se deben principalmente a las exigencias de cumplir con el programa.

3. Experiencias metodológicas

Frente a las prácticas pedagógicas predominantemente tradicionales y poco innovadoras observadas en la descripción del manejo instruccional dentro del salón de clases, nos encontramos con que existen también algunas experiencias diferentes realizadas, por lo general, en forma experimental.



Es importante tener en cuenta que, en la mayoría de los casos, estas experiencias contemplan sólo innovaciones metodológicas específicas, dejando de lado otros aspectos importantes del manejo instruccional, como el manejo disciplinario o la relación profesor-alumno en general. Sin embargo, resulta interesante el análisis que se puede hacer de los resultados obtenidos a través de ellas, y buscar en qué radica el éxito alcanzado para poder plantearse, posteriormente, la posibilidad de masificarlas o aplicarlas en contextos diferentes.

En la página siguiente se presenta un cuadro resumen con las experiencias encontradas, alguna información básica y una breve reseña de sus resultados. Luego, éstos son descritos con más detalle.

Enseñanza de la matemática

Se han realizado investigaciones con diversas metodologías específicas para el aprendizaje de la matemática. En su mayoría fueron aplicadas por periodos limitados y para enseñar algunos contenidos específicos; sólo en un estudio de caso se trabajó durante todo el año sin texto y de acuerdo con el modelo de Piaget, en sector urbano-marginal.

Se presenta para cada tipo de metodología una breve descripción y los resultados obtenidos.

a) Metodología piagetiana¹

Un estudio de Sánchez y otros (1982), con metodología piagetiana para la enseñanza de la matemática en 1° y 2° básicos de sectores rurales y urbanos marginales en Perú, pretendía que los niños logran un desarrollo cognitivo en las mismas áreas en que se realizó el trabajo. Las características básicas de esta metodología son:

- Carácter compensatorio (toma capacidades cognitivas que los niños por una u otra razón no lograron en sus primeros años).

¹ El número indicado al costado de cada metodología es el que le corresponde en el cuadro.



Área	Referencia	Curso(s)	Zona	Metodología	Resultados
Matemática	Perú: SANCHEZ, H. y otros (1982)	1º. y 2º. básico	Urbano-marginal y rural	Piagetiana (3 meses)	No hay logros en inteligencia general. Hay logros en noción de conservación de sustancia, orientación espacial y razonamiento en 2º. b sico solamente, zona urbano-marginal. No hay logros en zona rural.
Matemática	Chile: CHADWICK, M. e I. Tarky (1979)	1º. básico	Urbano-marginal	Piagetiana, sin texto (1er. año escolar)	Logro de objetivos del aprendizaje de matemáticas en la mayoría de los niños (salvo dos niños que presentaban retraso mental). Un año después, el rendimiento es, en la mayoría de los niños, muy bueno o bueno, y muy superior al de niños con metodología tradicional.
Matemática	GOIAS MIÑO, G. (1979)	5º. básico	Rural	Descubrimiento (duración no especificada)	Logros en comprensión lectora, matemáticas, socialización, hábitos de estudio, capacidad de generalizar y de abstraer, y seguridad respecto a la asignatura.
Matemática	Ecuador: SIRIO, H. (1979)	3º. básico	No especificada	Metodología activa, basada en módulos (25 clases consecutivas)	Mayor rendimiento instruccional. Actitud positiva hacia la asignatura. Mayor adecuación a la situación escolar (libertad y respeto en interacciones en el salón de clases).
Matemática	Perú: ARELLANO, T. y otros (1978)	5º. y 6º. básico	Urbana y Rural	Guías para profesor no especializado, y fichas para el alumno (duración no especificada)	Aprendizaje de los alumnos en medio rural, y aprendizaje de los profesores en medio urbano.
Matemática	Chile: CABEZON E. y otros (1981)	3º., 6º., y 8º., básicos	Urbano y Rural	Metodología para el dominio (duración no especificada)	Logros instruccionales en 3º y 8º básicos, Logros afectivos en 6º básico. Influencia de metodología coeficiente intelectual con relación al curso. Percepción de eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del profesor.
Lectoescritura	Chile: CHADWICK, M. e I. Tarky (1979)	1º. básico	Urbano-marginal	Método Fónico-gestual. Participación: comunidad. Estilo: democrático (1er. año escolar)	Logros instruccionales en el corto y mediano plazos. Rendimiento muy superior a grupo control con método globalizado. Homogeneidad en rendimiento.

Lectoescritura	Chile: MILICIC, N. (1983)	1°. básico	Urbano	Tutorías por alumnos mayores (8 meses)	Logros instruccionales (lectoescritura). No hay logros de capacidades cognitivas. Logros afectivos en tutores.
Castellano	Chile: CABEZÓN, E. (1981)	3°. 6°. y 8°. básicos	Urbano y rural	Metodología para el dominio (duración no especificada)	Logros instruccionales en 3°. 6°. y 8°. básicos. Influencia: depende del curso. Logros afectivos en 6°. básico. Percepción de eficiencia de la enseñanza por parte de los profesores.
Diversas asignaturas	Honduras: CHÁVEZ DE AGUILAR, M. A. (1980)	No especificado	Rural y urbano	Currículo participativo (Tema elegido: se trata en todas las asignaturas en que sea adecuado) (duración no especificada).	Logros de organización. Participación de la comunidad. No especifica logros instruccionales.
Todas las materias	Colombia: LEÓN, J. (1981)	3°. básico a 6°. medio	Urbana	Personalización liberadora. Centrada en cambio actitudinal y en valores (7 años)	Logros en valores actitudinales y hábitos. Mejoramiento de clima organizacional. Aumento del rendimiento, variable de acuerdo con el curso.
Todas las materias	Guatemala: TOWNSEND, J. y B. Newman	Prebásico, 1°. y 2°. básicos	Rural	Aplicación de una estrategia de educación bilingüe	Disminuye la deserción. Grupo piloto: mejor rendimiento en todas las materias y mayor promoción. Logros en habilidad general y lectura.

- Carácter psicopedagógico (con base en características psicológicas del pensamiento y aspectos curriculares de la enseñanza de la matemática).
- Autoaprendizaje o interaprendizaje (motivar y orientar la atención del niño estimulándolo a descubrir o razonar en torno a situaciones que favorezcan el desarrollo cognitivo. Uso efectivo de las experiencias).
- Dirigida a procesos básicos de pensamiento, a partir de eventos y materiales del ambiente del educando.

Los resultados indican que no hay logros con relación a inteligencia general en ningún nivel, y en ninguna de las dos zonas estudiadas (urbano-marginal y rural). Sin embargo, se obtuvieron logros en el desarrollo cognitivo de los niños de 2° básico de zona urbana, no así en 1° básico y en zona rural. Los logros se dieron en las tres habilidades evaluadas: orientación espacial, conservación de sustancia y razonamiento. En zona rural se observó disminución del manejo de la orientación espacial en 2° básico.

Finalmente, haciendo un análisis por edades, se encontró que el programa es más efectivo en niños de 7 a 8 años con relación a niños menores y mayores, lo que sugiere que este tipo de programas de desarrollo cognitivo debe aplicarse en los periodos críticos correspondientes para lograr su mayor efectividad.

b) Aplicación de una metodología piagetiana, sin texto (2)

En otro estudio de aplicación de una metodología piagetiana sin texto a un curso (1° básico) durante todo el año, se evaluó el rendimiento cualitativo en matemática, y se encontró que el 93% alcanzó manejo de números y operaciones mínimas con números del 1 al 20 y un 6.6% sólo logró la noción de cantidad, pero dos (4.4%) de ellos presentaban retraso mental.

Un breve seguimiento, evaluado con prueba de diagnóstico de matemática en 2° básico y comparándolo con los resultados de tres cursos paralelos con la misma prueba, muestra que el rendimiento del grupo con metodología piagetiana es superior (Chile: Chadwick y otros, 1979).

Resultado del grupo experimental y grupo control

<i>Rendimiento</i>	<i>% de niños grupo experimental</i>	<i>% de niños grupo control</i>
<i>Muy bueno</i>	58.8%	22.69%
<i>Bueno</i>	31.8%	29.2%
<i>Suficiente</i>	6.8%	29.2%
<i>Insuficiente</i>	4.5%	19.0 %

Si consideramos que el rendimiento en matemática y castellano es uno de los puntos clave para la aprobación, puede pensarse que esta metodología favorece a que la mayoría de los niños alcance los objetivos instruccionales del primer año de educación general básica.



c) Metodología basada en fichas para profesores y alumnos (5)

Otro estudio —basado en fichas para el alumno y guías para el profesor—, que estaba destinado a profesores no especializados en enseñanza de la matemática y fue realizado en 5° y 6° básicos en ambiente urbano y rural, encontró diversos problemas, especialmente en la ejecución en medio rural, donde no se usó el material más que en las primeras sesiones, a las que no llegaban supervisores del trabajo. Usualmente, las fichas para los niños fueron utilizadas como material, pero no de acuerdo con lo programado sino de acuerdo con el profesor o con lo que se les ocurría a los niños. En este estudio se quiso averiguar si aprendían tanto los niños como los docentes. Se encontró que en medio rural sólo aprendieron los niños, aunque no se empleó la metodología planeada; en cambio en medio urbano sólo los profesores aprendieron los temas incorporados. Es muy posible que estos resultados estén mediados por otras variables no controladas.

De todas maneras, un logro común a ambos medios es la reacción positiva del niño y la percepción de las clases como más entretenidas (Perú: Arellano y otros, 1978).

d) Aprendizaje por descubrimiento (3)

En un estudio de aprendizaje de matemática por descubrimiento con fichas de actividades, realizado en zona rural, se vieron resultados positivos en varias áreas. En cuanto al profesor, esta metodología posibilita la atención diferencial para sus alumnos de acuerdo con las necesidades particulares de los mismos. Además, favorece la socialización por el trabajo en grupo que se realiza. Como efectos colaterales favorece la lectura; desarrolla comprensión y análisis crítico; se crea un “aprendizaje autónomo”; ejerce influencia sobre rendimiento y conducta; aumenta la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje; brinda seguridad respecto a la asignatura, y facilita pasar a conceptos más abstractos (Brasil: Miño, 1979).

e) Metodología basada en módulos (4)

En Ecuador, Sirio (1979) estudió el efecto de la aplicación de una metodología activa basada en módulos para 3° básico. A continuación se describe qué se entiende por “metodología activa”:

- Actividades con significado real: automotivadoras.
- Aprendizaje objetivo y natural: experimentar, cometer errores, pensar por sí mismo, escoger sus propios caminos y estrategias de aprendizaje.
- Toma en cuenta la etapa de desarrollo cognitivo del alumno.
- Desarrolla interacción alumno-profesor y alumno-alumno.

En relación con rendimiento instruccional, el grupo sometido a metodología activa tiene puntajes significativamente superiores al grupo equivalente sin esta metodología.

Además de logros en la propia asignatura, se encontraron otros avances como que los alumnos sean más libres, utilicen un lenguaje propio y presenten mayor expresión verbal. También se ve aumentada la aceptación de las clases de matemática y la socialización de los niños. Desde el



punto de vista de la relación profesor-alumno, ésta mejora considerablemente y se respetan más las diferencias individuales por parte del profesor.

f) Metodología de aprendizaje para el dominio (6)

Por último, en una experiencia llevada a cabo en Chile con metodología para el dominio en 3° 6° y 8° básicos, se obtuvo mayor rendimiento en matemática para 3° y 8°. Algunas relaciones interesantes que se encontraron fueron: que a menor curso mayor incidencia del coeficiente intelectual y viceversa, a mayor curso, mayor incidencia de metodología. También se vio que a mayor periodo de uso de esta metodología, menor variabilidad presentaban las notas y mayor era el rendimiento en zona urbana. En zona rural esto sólo se cumple parcialmente. Esta metodología favorece un mejor autoconcepto en niños de bajo rendimiento en 6° básico. Desde el punto de vista del profesor, favorece la percepción de eficiencia de la enseñanza (Cabezón y otros, 1981).

Metodología para la enseñanza del castellano

a) Metodología del aprendizaje para el dominio (9)

En metodología de aprendizaje para el dominio, previamente mencionada, se examinó también el aprendizaje del castellano y se encontró que éste es mayor al utilizarla en todos los cursos examinados (3° 6° y 8° básicos). Tal como se dijo también anteriormente, la metodología tiene mayor influencia cuanto más avanzado es el curso; en cambio, el coeficiente intelectual influye más mientras más inferior es el curso. Se encontró, además de mejor rendimiento, menor variabilidad de notas mientras más tiempo se usara la metodología. Favorece tanto el autoconcepto de los niños con bajo rendimiento (6° básico) como la percepción de eficiencia de la enseñanza de los profesores (Chile: Cabezón y otros, 1981).

b) Método fónico-gestual (7)

En un pequeño estudio en Chile, se implementó —en un curso de 1° básico de zona urbano popular— una metodología de enseñanza de lectoescritura basada en el método fónico-gestual, con las siguientes características: incorporación de la familia, estilo democrático de enseñanza, relación profesor-alumno más cercana, compromiso del profesor con todos los niños, autonomía para cambiar el programa, uso de aportes científicos.

Uno de los cambios cualitativos más importantes es el enriquecimiento y aumento del aprendizaje (uso correcto de tres tiempos verbales y sintaxis más compleja). La mayoría (93%) logró escritura en letra cursiva fluida, caligráficamente correcta. Los logros en lectura fueron sorprendentes, alcanzando 71% de los niños un nivel de lectura fluida, rápida y de comprensión correspondiente a 2° básico; 22% un nivel de lectura fluida y comprensión correspondiente a 1° básico, y sólo 6.6% presentó retardo lector (del cual dos sujetos, o sea 4.4%, presentaban retraso mental).

Además, se hizo un seguimiento, comparándose el grupo estudiado con los otros tres cursos

del mismo grado al inicio de 2° año básico, a través de una prueba de diagnóstico uniforme para todos los cursos (Chadwick y otros, 1979).

Resultados	% de niños grupo experimental	% de niños grupo control*
Muy bueno	65.0%	26.6%
Bueno	29.%	14.5%
Suficiente	4.5%	30.4%
Insuficiente		23.2%

* El grupo control utilizaba metodología globalizada para enseñanza de lectoescritura.

c) Metodología basada en tutores (8)

En Chile, Milicic (1983) realizó un programa preventivo para niños en nivel socioeconómico bajo, con alto riesgo de presentar problemas de aprendizaje, consistente en una metodología de tutorías de alumnos de 8° básico a niños de 1° básico.

El trabajo es individual y flexible. En una primera fase se da instrucción a los tutores con un texto programado sobre enseñanza de la lectura inicial y técnicas operativas de enseñanza. La experiencia se realizó durante ocho meses con dos sesiones semanales de los tutores con los niños y una sesión de supervisión semanal. Se evaluó primero si había cambios cognitivos y encontraron diferencias nulas entre el grupo experimental y el de control en funciones básicas, precálculo y C.I. medido con WISC.

En el área enseñada (lectura) se encontraron diferencias altamente significativas, lo cual indica que el programa es efectivo en prevenir fracaso en lectura en primer año.

Además de esto, se encontraron cambios colaterales como aumento de autoestima en tutores, mayor interés en el proceso de aprendizaje y aumento de responsabilidad.

Melodología de desarrollo curricular (10)

En Honduras se puso en ejecución una metodología de desarrollo curricular con participación de padres, profesores, niños y comunidad.

Una primera fase fue la de diagnóstico. En ella participaron todos los agentes de la comunidad, y se encontraron cuatro problemas básicos: desnutrición, falta de higiene, falta de afecto, falta de interacción escuela-comunidad. Se eligió por su generalidad y accesibilidad la desnutrición, para la cual los agentes elaboraron unidades de aprendizaje integrado.

Este tema fue llevado a cabo en diversas asignaturas (matemáticas: técnicas y unidades de medición; ciencias naturales: valores nutritivos de los distintos tipos de alimentos).

Se reportaron resultados más bien cualitativos respecto a los profesores, padres y niños.

Al principio los profesores presentaron resistencia, dificultad para participar activamente con otros agentes (eran demasiado receptores o pasivos), dudas acerca de la funcionalidad de la experiencia (ya que interrumpe la programación previa). Con el transcurso de la experiencia los



maestros fueron superando esto y se logró desarrollar la metodología adecuadamente.

Por parte de los padres se observó mayor participación cualitativa y cuantitativamente y la expresión de lo que ellos consideraban importante para que sus hijos aprendieran. Se observó mayor participación de los padres que de las madres.

Por último, respecto a los niños se produjo una reacción positiva ante todas las actividades. Se observaron actitudes de cooperación, receptividad, entusiasmo, confianza, interés, reducción de agresividad, disminución de temor a padres y profesores.

Esto demuestra no sólo un cambio actitudinal de los agentes menos participativos en el proceso curricular tradicional, sino que son capaces de organizarse y enriquecer la situación de aprendizaje (Chávez, 1980).

Metodología para la personalización liberadora (II)

En Colombia, se aplicó un sistema de educación para la personalización liberadora. Ésta es la única experiencia llevada a cabo durante un periodo prolongado (siete años).

A través de este enfoque se orienta al alumno para que penetre en su mundo personal. Intenta que éstos, progresivamente, manifiesten a través de su comportamiento, que al elegir, decidir, aceptar, crear o rechazar esto o aquello, se eligen indirectamente a sí mismos y se construyen en la elección. Se pretende que los alumnos lleguen a comprometerse con su realización humana y trascendente, mediante la interacción con los “otros” en la transformación del medio, siendo “agentes de cambio”. Por último, se busca que lleguen a vivenciar que su naturaleza está fundamentada en la relación trascendental de la persona y remite más allá de sí mismo, “a la comunidad personal del hombre con Dios que es persona”.

Dado que la base de esta metodología es la formación de la persona, se enfoca la evaluación en los logros en valores, cambios de actitudes y hábitos, además del rendimiento.

Un primer gran avance detectado corresponde a la determinación de ciertos conceptos —libertad, compañerismo, metodología, comunicación, autoridad y responsabilidad—, que al comenzar la experiencia eran negativos y confusos, y al evaluarlos siete años después fueron positivos y claros. Esto quiere decir que hubo cambios tanto de criterio como de comprensión respecto a los conceptos mencionados.

Se advirtieron cambios positivos en relación con la valoración de la enseñanza personalizada en alumnos y profesores del colegio.

Este sistema tiende a subir la curva de aprendizaje asimilado en sólo algunos casos, pero de todas maneras en ningún momento está bajo el promedio regional en las mismas pruebas. Algo similar a lo que se observa en rendimiento se da también para hábitos de trabajo, de estudio, actitudes hacia la enseñanza (método) y hacia el profesorado, que son sistemáticamente superiores a los promedios regionales.

Estos resultados indicarían que con esta metodología se están creando hábitos de disciplina frente a la distribución del tiempo y sistema de estudio que el colegio tiene. También mejora la actitud hacia profesores y la situación instruccional por actitud comprensiva de los profesores frente a sus alumnos, ausencia de autoritarismo, acuerdo y aceptación de exigencias, y formas de evaluación por parte de los alumnos. En cuanto a los factores que favorecen la sociabilidad se



encuentran: trato agradable y ánimo abierto que prevalece en la escuela, cultivo de relaciones sociales, espíritu de colaboración y tendencia a la animación.

En relación con la evaluación de actitudes y valores, la mayoría de los alumnos (entre 91.6 y 97.4%) está de acuerdo con que: necesitamos de los demás para realizarnos como personas; el plan de trabajo orienta al estudio y actividades durante la quincena: el estudiante es capaz de autoevaluarse, y el trabajo personal facilita la concentración y un mayor aprendizaje. Una mayoría menos marcada está en desacuerdo con la afirmación de que es mejor que los profesores dicten clases y no tengan que realizar trabajo personal (38.3%), y con que el trabajo personal contribuye a la indisciplina en el salón de clases (76.39) (León, 1981).

Estrategia de educación bilingüe (12)

En Guatemala se aplicó un programa de educación bilingüe en una zona rural indígena. La muestra estuvo constituida por 480 salones de clases de nivel prebásico, 1° y 2° básicos. La mitad conformaba el grupo piloto con que se realizó la experiencia durante un año escolar, y el resto correspondía al grupo control. El objetivo era analizar el impacto de la educación bilingüe en la efectividad y eficiencia de la escuela.

Se seleccionó a los profesores que participaron en la experiencia piloto básicamente por su dominio de la lengua indígena y se los capacitó.

Para evaluar el rendimiento de los alumnos se consideraron las notas de la escuela y se realizaron además pre y posevaluaciones a través de tres pruebas: el *Inter-American Series*; Test de Habilidad General; Test de Lectura.

4. Resultados

- En cuanto a la asistencia, la diferencia fue estadísticamente significativa sólo en 2° básico, favoreciendo al grupo piloto.
- La deserción es significativamente más baja en todos los niveles del grupo piloto.
- El rendimiento evaluado en la escuela es sustantivamente más alto en todas las materias y en todos los niveles del grupo piloto.
- Se observa una mayor promoción en los salones con educación bilingüe.
- Con relación a las diferencias entre los puntajes pre y post test, se observan efectos significativos que favorecen a las escuelas piloto en habilidad general, en prebásica y 1° básico, y lectura en 1° y 2° básicos.

Se concluye que la educación bilingüe mejora significativamente casi todos los indicadores de efectividad y eficiencia de la escuela en las áreas rurales indígenas.

En síntesis, la implementación de metodologías más activas, aun cuando se reportan datos contradictorios en cuanto al rendimiento, hacen al proceso de enseñanza-aprendizaje más participativo, interesante y centrado en lo que el alumno aprende, más que en lo que enseña el profesor. Se producen también cambios efectivos que favorecen el aprendizaje.

Una de las limitaciones de estos estudios es que no se controla en ellos la variable “característica del profesor”. Solamente en algunos se menciona que eran voluntarios y que contaban con seguridad laboral mínima para innovar en el salón de clases. Sin embargo, la disposición inicial del

profesor y su conocimiento de la metodología pueden estar afectando los logros de la misma. Sólo una propuesta metodológica asumía que con ella podía especializarse el profesor en la materia a tratar en el curso.

Por otra parte, no se controla la variable “novedad de la metodología” para los niños. Varios estudios tuvieron duraciones menores de seis meses, por lo que no se sabe si un uso prolongado de la metodología seguirá brindando los mismos logros que los observados en las investigaciones. El estudio sobre la “metodología de dominio” corroboró que mientras más tiempo se aplique, mayor es el rendimiento y hay menor variabilidad entre los alumnos. La educación para la personalización liberadora, que fue evaluada siete años después de iniciarse, también confirma que los logros son permanentes y esto puede ser fundamental para el alcance de objetivos morales (adopción de valores).

En todos aquellos trabajos en que se describe con mayor detalle la metodología implantada, destacan aspectos en los cuales la forma en que el profesor entrega los contenidos, o el tipo de relación que establece con los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, son diferentes a lo observado tradicionalmente en la mayoría de las escuelas. Algunos de los elementos que destacan son:

- Variedad y novedad en la forma de presentación de la materia en oposición a lo rutinario.
- Posibilidad de atención diferencial de acuerdo con necesidades particulares de los alumnos.
- Énfasis en el aprendizaje autónomo, el análisis crítico, el desarrollo de los procesos de pensamiento sobre la repetición mecánica.
- Uso efectivo de las experiencias en lugar de la entrega de información en forma abstracta. Realización de actividades con significado real y no ajenas a la realidad del alumno.
- Aceptación de los errores que el alumno comete y estimulación de la experimentación, en contraposición a esperar respuestas predeterminadas, dar soluciones elaboradas y sancionar los errores.
- Mayor incorporación de la familia y otros agentes al proceso educativo.
- Estilo de enseñanza más democrático y flexible.
- Énfasis en el desarrollo personal del alumno.
- Adecuación del lenguaje a las características culturales del alumno.

IV. CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo fue realizar una reseña de las investigaciones llevadas a cabo en América Latina en los últimos diez años, acerca de uno de los elementos centrales del proceso de escolaridad: el manejo instruccional del profesor. La información recopilada da cuenta de aspectos indirectos y factores directos de este manejo instruccional, estableciendo en algunos casos la relación entre ambos y los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las conclusiones más importantes, de acuerdo con el modelo conceptual presentado en la primera parte de este trabajo, son las siguientes:

1. Con respecto a los *factores indirectos* o atributos del profesor, las características más relevantes de éste con relación a su eficiencia en el sistema serían experiencia, edad, salario y



horas de trabajo. Se destacan también las ventajas que se observan cuando el maestro es originario de la comunidad donde trabaja. Esto implicaría menor rotación y menor ausentismo por parte de los profesores y mayor rendimiento de los alumnos. Estos resultados deben tenerse presentes para la implementación de políticas que favorezcan esta situación, especialmente en zona rural.

Con respecto a la formación y el perfeccionamiento de los docentes, un hallazgo importante se refiere a que *no* aparece una relación directa de estas variables con la eficiencia del profesor. Si este hallazgo es sistemáticamente confirmado, debe llevar a una profunda revisión de los currículos de formación docente y del tipo de contenido entregado en los cursos de capacitación y perfeccionamiento. Sin embargo, se han encontrado efectos de interacción de las variables: formación, perfeccionamiento y años de experiencia del profesor sobre el rendimiento del alumno.

Otros atributos que presentan los profesores, y que se encuentran muy asociados a su eficiencia, se refieren a las expectativas que éstos tienen de sus alumnos. En estas expectativas tendría gran influencia el nivel socioeconómico de los alumnos. Mientras más bajo es el nivel del alumno, más bajas resultan las expectativas de los profesores. No se encontraron datos concluyentes con respecto a las características afectivas y cognitivas del profesor y la influencia en su efectividad. Sin embargo, los estudios que hacen referencia a estas características son muy pocos, lo que indica un vacío de conocimientos en esta área.

2. Con relación a los *factores directos* del manejo instruccional, las variables que aparecen como más relevantes para la eficiencia del manejo instruccional en los estudios predominantemente “cuantitativos” son la percepción que el profesor tiene de la disciplina de los alumnos y su capacidad para entregar refuerzos positivos.

A partir de los estudios predominantemente “cualitativos”, se advierte que existiría una gran similitud en los resultados, producto de observaciones al interior de salones de clases de escuelas públicas que atienden a niños pobres, en diferentes países latinoamericanos. Incluso, sugeriríamos la existencia de una “cultura escolar latinoamericana” cuyas bases podrían estar en los condicionamientos históricos previos. Si bien esta similitud no es alentadora en cuanto a la calidad de la enseñanza impartida, ni tampoco eficiente en cuanto al aprendizaje adquirido, abre la posibilidad de enfrentar el desafío de su mejoramiento a través de acciones conjuntas de todos los países latinoamericanos.

Las conclusiones más importantes de estos estudios son:

- a) El *proceso de enseñanza*: podría calificarse como absolutamente tradicional, centrado en el profesor y con un aprendizaje mecánico, repetitivo y sin sentido para los alumnos.
- b) Se constata el *desconocimiento*, o por lo menos el no uso de otras metodologías que no sean las clases “expositivas” y el trabajo individual de los alumnos. También hay escasa utilización de técnicas motivacionales y estrategias que ayuden a los alumnos a mejorar la retención.
- c) *Contenidos*: se puede concluir que los docentes presentan un manejo insuficiente de la materia que deben transmitir a los alumnos, sobre todo en temas científicos. Además, exis-

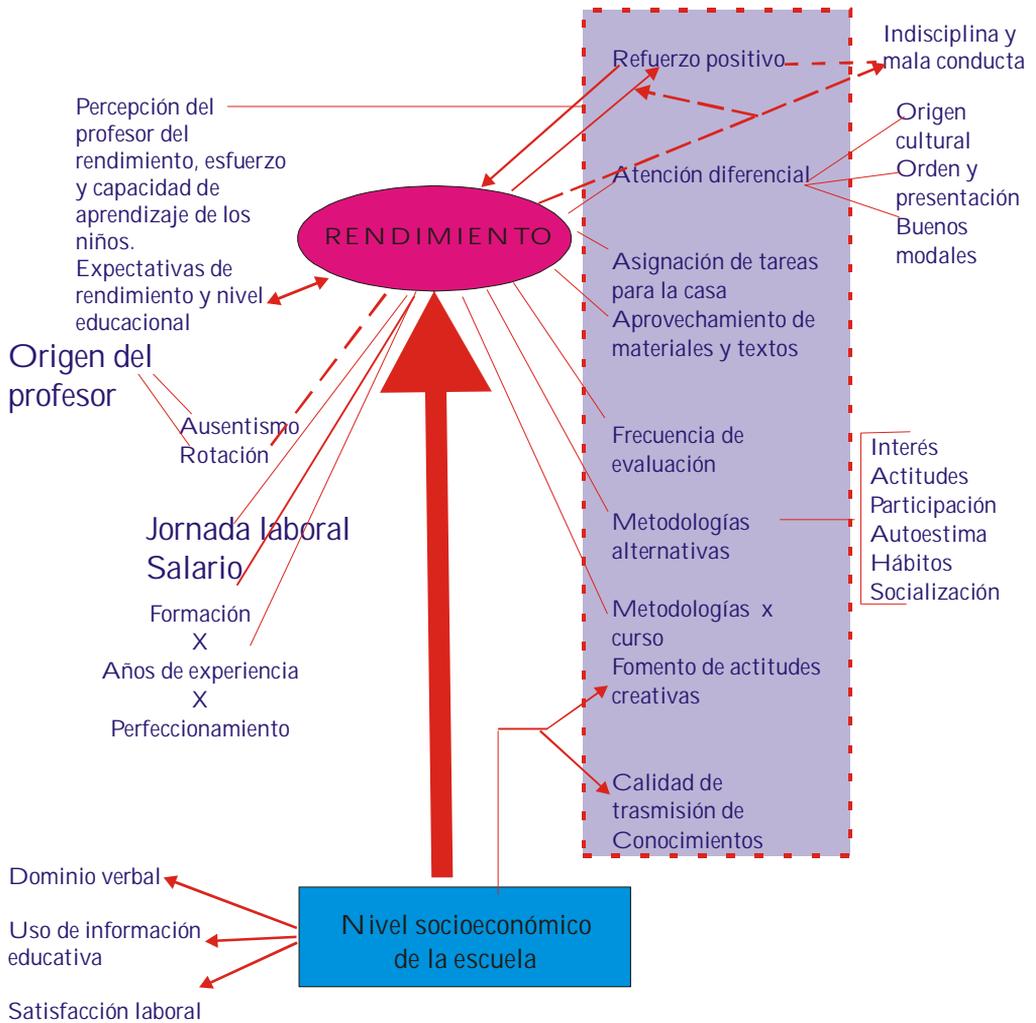
- tiría una desvinculación entre los contenidos de la escuela y la experiencia vital del niño. Es decir, en términos del modelo BRIDGES, habría problemas de relevancia en la escuela.
- d) *Asignación de tareas para la casa*: se encontró una relación positiva con el rendimiento. A pesar de la importancia asignada a esta variable en investigaciones de países desarrollados, en América Latina se aprecia un vacío importante de estudios en esta área.
 - e) *Utilización del tiempo*: la conclusión más importante se refiere a que el tiempo efectivo de trabajo propiamente académico, es bastante escaso (menos del 50% del tiempo de una hora de clase). Es interesante señalar que se observaron discrepancias entre lo que el profesor reporta en encuestas acerca del uso del tiempo y lo observado en salones de clases; esto significa que el profesor tiene muy poca conciencia del uso que da a su tiempo. Faltan investigaciones con relación al uso del tiempo, su distribución en distintas actividades en el proceso educativo y los cambios en la eficiencia del aprendizaje de los alumnos.
 - f) *Medios y materiales que utiliza el profesor en su manejo instruccional*: se puede concluir que, en general, se encontró pobreza y poca variedad. Es muy escasa la utilización de medios y materiales aparte de lápiz y cuaderno, pizarrón y texto. La disponibilidad de textos tendría influencia en el rendimiento de los alumnos.
 - g) *Manejo disciplinario*: los profesores utilizarían más refuerzos (o premios) con alumnos de mejor rendimiento y de nivel social y económico más alto, no sólo en frecuencia sino en calidad y en el tipo de conducta que se tiende a reforzar. Se señala en los trabajos un exceso de castigos psicológicos (humillar, ridiculizar, etc.) y la presencia de castigo físico en las escuelas de niños más pobres.
 - h) *Interacción profesor-alumno y clima afectivo*: los datos no permiten ser muy concluyentes y debieran realizarse más estudios en esta área. La tendencia de los resultados indicaría que los profesores establecerían interacciones diferenciales con los alumnos de acuerdo con el nivel socioeconómico, y rendimiento de éstos.
- Un hallazgo interesante de los estudios etnográficos, y que debiera retomarse para futuras investigaciones, se refiere a la existencia de una red de interacciones sociales al interior del curso, de la cual el profesor muchas veces está ajeno. Un buen manejo instruccional por parte del profesor debería considerar este tipo de relaciones.
- i) *Innovaciones metodológicas*: podemos concluir que cuando el profesor incorpora a su manejo instruccional otras alternativas metodológicas, los resultados son positivos. Estas experiencias se mantienen en su mayoría en un estado “experimental”, de modo que sus resultados son provisionales.

Finalmente, mostraremos una esquematización de los hallazgos donde se destacan las relaciones encontradas entre los diferentes factores del manejo instruccional y el rendimiento.

El esquema de la página siguiente resume las relaciones que se han encontrado, en las investigaciones revisadas en este estado del arte, entre variables del manejo instruccional y rendimiento, así como interrelaciones entre ellas.

El esquema está organizado de tal modo que los factores indirectos del manejo instruccional se agrupan en la primera columna, los factores directos en la segunda columna, y aparece una tercera columna que agrupa factores del niño que afectan al manejo instruccional o que son influidos por éste.

ESQUEMA DE LOS RESULTADOS



Se graficaron con línea continua las relaciones positivas, es decir, que al aumentar una variable también aumenta la otra, y con línea discontinua las relaciones negativas en las cuales el aumento en una variable se asocia con disminución en la otra variable. Por último, las que llevan uno o dos asteriscos son relaciones de rendimiento, con una combinación de variables y se describen a continuación.

*Efecto de interacción:

Metodología X curso: la interacción del efecto de estas dos variables sobre el rendimiento se da considerando que a mayor curso, mayor efecto de la metodología y a menor curso, mayor efecto de las diferencias individuales sobre el rendimiento.

Formación: años X experiencia X perfeccionamiento: varía de un país a otro, y ciertas combinaciones de estas tres variables producen mejores rendimientos que otras.

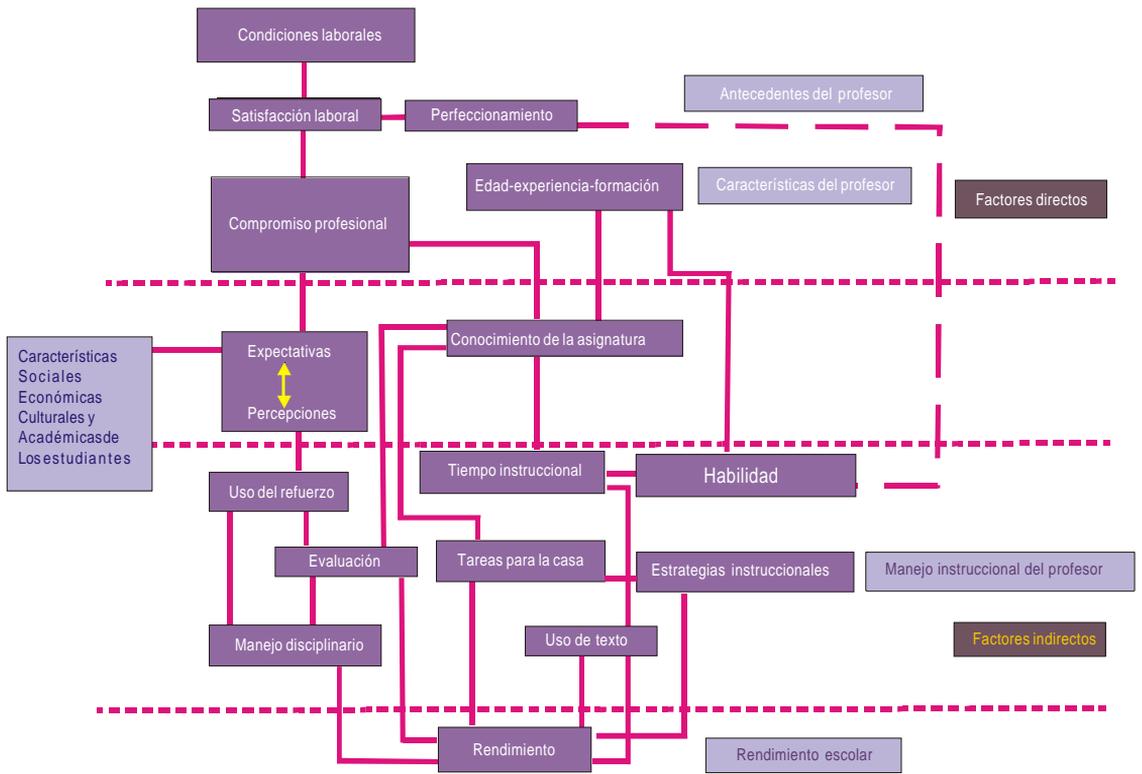
**Las metodologías alternativas estudiadas tienen las siguientes características comunes, que pueden estar contribuyendo a la efectividad de las metodologías en sí:

- Atención diferencial de acuerdo con las necesidades de los niños.
- Variedad y novedad en la forma de presentación.
- Énfasis en aprendizaje autónomo frente a repetición mecánica.
- Uso de la experiencia (significativas).
- Aceptación de errores.
- Incorporación de la familia.
- Estilo democrático y flexible.
- Adecuación del lenguaje a las características del alumno.
- Énfasis en el desarrollo personal del alumno.

En este esquema destacan dos importantes hallazgos: por una parte, los estudios se centran primordialmente en el rendimiento académico del alumno, dejando en segundo plano otros logros en el desarrollo del niño y, por otra parte, hay escasos estudios que investiguen la influencia de los factores indirectos sobre los factores directos del manejo instruccional, lo que implica un desconocimiento del modo en que actúan los factores indirectos en el logro de los objetivos educativos.

El modelo de manejo instruccional que presentamos pretende mostrar las relaciones multiterminadas entre los factores indirectos y los factores directos, que explican su efecto en el rendimiento escolar.

V. MODELO DE MANEJO INSTRUCCIONAL



1. Factores indirectos

Para éstos, el modelo contempla dos niveles:

Los antecedentes del profesor

De éstos, las variables que tendrían mayor relevancia son:

- Condiciones laborales: incluye jornada laboral del profesor, contrato de trabajo y salario. Además, se consideran las condiciones materiales (disponibilidad de textos, bibliotecas, mobiliario escolar).
- Satisfacción laboral: está influida por condiciones laborales y perfeccionamiento, el cual es, a su vez, afectado por la satisfacción laboral.
- Compromiso profesional: es la expresión de la satisfacción laboral, y apunta a la responsabilidad y compromiso que expresa el docente en y por su quehacer educativo.
- Edad, experiencia y formación.

Las características del profesor

Los antecedentes anteriores influyen directamente en tres características del profesor que afectan su desempeño en el manejo instruccional.

- Expectativas y percepciones: se refiere a lo que el profesor espera y percibe en los niños con respecto a su capacidad de rendimiento, de aprendizaje y de logros en general. Estas variables están mutuamente determinadas y también se ven afectadas por las características sociales, económicas, físicas y académicas de los niños. Además, están influidas por la edad, experiencia y formación del profesor.
- Conocimiento de la asignatura: se refiere al nivel de conocimientos específicos y/o técnicos de la asignatura que el profesor enseña. Está influida por la edad, experiencia y formación, y también se ve determinada por el compromiso profesional que lleva al docente a mantener un buen nivel de actualización de conocimientos a través del perfeccionamiento.
- Habilidad pedagógica: se refiere a un conjunto de destrezas del profesor que afectan un buen manejo instruccional. Algunas de éstas son: dominio verbal, flexibilidad, fluidez y razonamiento lógico. Se ve afectada por edad, experiencia y formación y podrían desarrollarse estas habilidades por programas específicos de perfeccionamiento.

2. Factores directos

Estos se refieren a las variables que maneja el profesor directamente en su relación con los alumnos en los salones de clases y que tienen efecto en el rendimiento general de ellos.

Estas variables son siete; tres de ellas: uso del refuerzo positivo, evaluación y manejo disciplinario se ven más afectadas por las expectativas y percepciones que el profesor tiene de cada uno de sus alumnos, y en este sentido hacen referencia a una relación profesor-alumno más individual



que colectiva. En cambio las otras cuatro: tiempo instruccional, estrategias instruccionales, asignación de tareas para la casa y uso de texto escolar, se refieren más al manejo que hace el profesor de todo el curso.

- **Uso del refuerzo positivo:** se refiere al reconocimiento positivo, explícito y personal que el profesor realiza de las conductas académicas y sociales de los niños. El uso del refuerzo positivo está influido por las expectativas y percepciones que tiene de los niños.
- **Evaluación:** uso de evaluaciones frecuentes y de tipo formativo, es decir, con retroalimentación sobre los aciertos y errores del aprendizaje del niño. Se ve influida por el conocimiento que el profesor tiene de la asignatura.
- **Manejo disciplinario:** se refiere al control que ejerce el profesor sobre las conductas de los alumnos, en función de objetivos instruccionales. Está directamente influido por el uso del refuerzo positivo que aplique el maestro y de su habilidad pedagógica.
- **Tiempo instruccional:** se refiere a cómo el profesor utiliza el tiempo de clases para tener comprometidos a los estudiantes en actividades instruccionales o de aprendizaje. Está influido por el conocimiento de la asignatura y por su habilidad pedagógica.
- **Estrategia instruccional:** se refiere a las características que debe presentar la entrega de contenidos, que incluye realizar actividades grupales; destacar el uso de la experimentación; enfatizar la resolución de problemas; mostrar la significación de los contenidos y evitar las interferencias en la entrega de éstos, y un estilo no formal de relaciones del profesor con sus alumnos. Está determinada por el conocimiento de la asignatura y la habilidad pedagógica del profesor.
- **Tareas para la casa:** la asignación de tareas para la casa es una variable complementaria del manejo instruccional que el profesor realiza en el salón de clases. Estas tareas están afectadas por el conocimiento de la asignatura que el profesor posee, de tal modo que resulten realmente significativas para el aprendizaje.
- **Textos escolares:** el uso y aprovechamiento de los textos escolares es una variable complementaria y determinada por las estrategias instruccionales que el profesor utiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En síntesis, el modelo pretende superar las deficiencias encontradas en la mayoría de las investigaciones revisadas en este estado del arte, ya que, en general, sólo se ha estudiado la relación directa de algunas variables del profesor en el rendimiento del alumno. Por el contrario, el modelo plantea que el manejo que el profesor realiza del proceso de enseñanza-aprendizaje (factores directos) está mediatizado por sus antecedentes y características (factores indirectos).

Y, por último, este modelo considera como "rendimiento" no sólo el aprendizaje cognitivo, sino también lo que se refiere a aspectos afectivos y sociales del alumno.

VI. SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES Y ORIENTACIONES SOBRE POLÍTICAS

Es evidente que el manejo instruccional en América Latina debe cambiar. Para ello, es preciso conocer mejor cómo se relacionan los elementos del sistema y así poder predecir cómo lo afecta-



rán las modificaciones que se implantan: Es esencial sobrepasar un supuesto generalizado en América Latina acerca de la importancia de las variables exógenas, para ver de qué manera el manejo instruccional determina la eficiencia del sistema. No queremos decir que las variables exógenas no sean importantes, el problema es su sobrevaloración para explicar todos los problemas del sistema educacional. En primer lugar, sería necesario estudiar cómo los distintos elementos del manejo instruccional (uso del refuerzo, manejo disciplinario, evaluación, tareas para la casa, tiempo dedicado a instrucción, estrategias instruccionales y uso de textos) afectan la eficiencia del sistema, a través de estudios experimentales que consideren el efecto de varias variables y sus interacciones, con un adecuado control de variables y del error (por ejemplo aquéllas del contexto social) (v.gr.: MANOVA, ANCOVA).

Estos estudios deberían incorporar, a su vez, cómo la gestión que hace el profesor al interior del salón de clases (factores directos) se ve afectada por sus características (percepciones y expectativas, conocimiento de la asignatura y habilidad pedagógica) y sus antecedentes (condiciones laborales, satisfacción laboral, perfeccionamiento, compromiso profesional, edad, experiencia y formación). Junto con estas variables, deberían incorporarse el rol social del profesor y su conciencia de las acciones que lleva o que debería llevar a cabo para un eficiente manejo instruccional.

Otra importante línea de investigación que puede incorporarse en los estudios que modifican el proceso es la evaluación de la permeabilidad y resistencia al cambio de los sistemas escolares en América Latina, especialmente en términos del profesor y la institución.

Por otra parte, una tercera línea de investigación debería llevar a definir alternativas instruccionales (ej., metodológicas) especialmente diseñadas para sectores más desfavorecidos, aprovechando su propio contexto, y evaluar el impacto de éstas en resultados inmediatos (eficiencia interna y externa) y en el largo plazo (inserción del producto educativo en la sociedad).

Por último, debería estudiarse la familia y el niño, procurando entender sus motivaciones, expectativas, atribuciones, actitudes y conductas respecto al mundo escolar, ya que son elementos de gran importancia dentro del sistema y que influyen en la eficiencia de la educación. Por otro lado, y también relacionado con la familia y el niño, conocer qué es lo que hace significativo un aprendizaje para un niño, en función del contexto, historia personal, etcétera.

Luego de una importante etapa de expansión cuantitativa de la educación en América Latina, corresponde adjudicar una atención prioritaria al problema de la calidad de esa educación.

Hemos visto, a través de los resultados que entrega esta reseña —y por cierto muchos otros estudios realizados en otras regiones—, que en los sistemas educativos existe una tendencia a la certificación que transforma el papel de la educación en eminentemente ritual, pues no asegura el desarrollo de capacidades intelectuales ni afectivas, funciones primordiales en la acción educativa. En otras palabras, no asegura el aprendizaje.

La transformación cualitativa, especialmente aquella dirigida a la educación básica, implicaría una atención destacada a la formación de profesores en lo referente al manejo instruccional, con especial énfasis en nuevas metodologías que respondan a las necesidades prioritarias del contexto de donde provienen los niños.

Esta formación de profesores debería destacar el rol social, el psicológico y el educativo que ejercen y las consecuencias que de ello derivan para los niños, familia y comunidad.

Supondría igualmente una reconsideración del equipamiento educativo para el desarrollo del conocimiento y de la ciencia. Esto no implica necesariamente la idea de altos costos, sino la de contar con aquellos elementos que pueden ser construidos por métodos fáciles y que son indispensables para una enseñanza activa. Implica una concepción de la educación vinculada a *la realidad* que, a partir de las condiciones sociales y de la interpretación del mundo inmediato, pueda establecer el punto para la comprensión de la sociedad más amplia nacional e internacional.

Ciertamente, esto supone una mayor exigencia al profesor, por lo que estas medidas deben necesariamente ir acompañadas de beneficios económicos y profesionales para ellos.

Dichas medidas también demandarían un cambio en la concepción tradicional “del maestro por vocación”, hacia un aumento en la profesionalización.

Por otra parte, en América Latina se requiere un fuerte impulso en torno al manejo de la “información científica en el área educativa”. Nuestra sugerencia es que de algún modo se “valide” el conocimiento y la experiencia cotidiana de los profesores. Éstas deberían ser las fuentes experimentales básicas para futuros trabajos. Los profesores deberían poder entregar información sobre sus éxitos y fracasos docentes, la cual constituiría un elemento básico para considerar sus planificaciones y evaluaciones de sistemas.

Esta información sería indispensable para los modelos de simulación en microcomputadores. Su uso, alcance, evaluación y proyecciones estarían dados por el mismo uso de los programas de simulación.

En la perspectiva de poder implementar estos modelos de simulación, es indispensable considerar la organización escolar como un sistema, y trabajar sus interrelaciones permanentes. Ninguna política dirigida a mejorar los cursos de perfeccionamiento de los profesores —por ejemplo— tendrá éxito, si cuando el profesor vuelve a la escuela, el director no permite implementar nuevas tecnologías o cambios, o el resto de los profesores se siente desplazado y/o amenazado por la incorporación de nuevas metodologías.

El desarrollo de políticas de mejoramiento de la calidad de la enseñanza supone —además— atacar los problemas de salud y alimentación de los niños.

Finalmente, quisiéramos señalar que la expansión educacional en América Latina no ha estado acompañada de una reformulación de las relaciones entre la educación y la familia. Hoy, al enfrentarnos al problema de mejorar la eficiencia del sistema, es urgente llevar esto a cabo. Básicamente, se sigue pensando en la complementación escuela-familia cuando, para las grandes masas, los contenidos socioculturales de las familias son opuestos a los que ofrece la escuela. Lo que recibe el niño en la escuela es distinto al lenguaje y al tipo de socialización predominante en la familia; ello limita el resultado escolar y separa la condición del niño de la de su grupo familiar.

Deberían realizarse esfuerzos para que las acciones sociales y educativas cubrieran simultáneamente a la familia y al niño. Por ejemplo, a través de programas de educación y salud aplicados a las comunidades y no sólo a los niños, que —según los países y regiones— podrían ser ejecutados por el sistema educacional formal o ser una de las actividades de la educación no formal.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ B. y N. Mendoza, “De la familia a la escuela”, en *Seminario de Aspectos Relevantes de la Educación Primaria Rural en Colombia*, 1981, Ottawa, Canadá, CIID, IDRC, 1984, pp. 31-42, RAE-3315.

ARANCIBIA, V. y M. Roa, “Interacción profesor-alumno: observaciones en salas de clases de escuelas básicas de sectores de extrema pobreza”, en M. Chadwick e I. Tarky (eds.), *Dificultades en el aprendizaje de las matemáticas*, Santiago, Ediciones U. Católica de Chile, 1986.

ARELLANO, T.; V. Argos; S. Vargas; E. Guzmán y G. Contreras, “Elaboración y Experimentación de Material Educativo para Algunas Nociones del 2º Ciclo de Educación Básica Regular”, Lima, Perú, INIDE, Unidad de Investigación Curricular, mimeo, 1978, RAE-1671.

ARRIAGADA, A.M., *Determinants of Sixth Grade Student Achievement in Peru*, EUA, Banco Mundial, 1983, RAE-2792.

ÁVALOS, B. y W. Haddad, *Reseña de la Investigación sobre Efectividad de los Maestros en Africa, América Latina, Filipinas, India, Malasia, Medio Oriente y Tailandia: Síntesis de Resultados*, Ottawa, Canadá, CIID, 1981, RAE-2410.

BARRETO, E., “Interação Verbal Professor-Aluno”, en G. Santana (Coord.), *Pesquisa e Realidade de no Ensino de Primeiro Grau*, Cap. II, São Paulo, Brasil, Ed. Cortez, 1980, RAE-1983.

BURGOS, J. y M. Pérez, “Estudio de Interrelaciones en Torno a la Lectura Comprensiva en Cuarto Año de Enseñanza Básica”, en *Estudios Pedagógicos*, N°. 2, Valdivia, Chile, 1977-1978, pp. 13-27, RAE-1453.

CABEZÓN, E.; C. Rimasa; F. Ríos y F. Vergara, “Los Efectos de la Aplicación de una Estrategia de Dominio de Aprendizaje en el Rendimiento de los Alumnos, sus Profesores y sus Padres”, Santiago, Chile, Ministerio de Educación Pública, 1981, mimeo, RAE-2315.

CENTRO REGIONAL PARA EL FOMENTO DEL LIBRO EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE (CERLAL), *Los Escolares y la Lectura. El Comportamiento Lector de los Niños en la Escuela Primaria en Colombia*, Bogotá, Colombia, CERLAL, 1984, RAE-3507.

CLAVEL, C. y E. Schiefelbein, *Efectos de las Características del Profesor en el Rendimiento del Alumno de Nivel Básico*, Santiago, Chile, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Serie de Estudios No. 112, 1984.

COVARRUBIAS, A.L., “Efectos de Política Educacional en el Rendimiento Escolar en Chile”, Santiago, Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Tesis de Maestría en Ciencias de la Ingeniería, 1986.



CHADWICK, M. e I. Tarky, “Elementos de Análisis para Abordar el Fracaso Escolar”, Santiago, Chile, CESPO, mimeo, 1979, RAE-1619.

CHÁVEZ, M.A., “Aplicaciones de un Currículo Flexible en un Proyecto en Honduras”, Santiago, Chile, UNESCO/OREALC, mimeo, 1980, RAE-2149.

DE TEZANOS, A., “Escuela y Comunidad: Un Problema de Sentido”, en *Seminario de Aspectos Relevantes de la Educación Primaria Rural en Colombia*, 1981, Ottawa, Canadá, CIID-IDRC, 1984, pp. 57-68, RAE-3315.

DE MOURA CASTRO, C.; J. Sanguinety; E. Márquez; E. Rodríguez; M.A. Ciavatta y M.A. Silva, *Determinantes de la Educación en América Latina: Acceso, Desempeño y Equidad*, Río de Janeiro, Brasil, ECIEL, 1984, RAE-3653.

FILP, J.; C. Cardemil y P. Valdivieso, *Profesoras y Profesores Efectivos en Chile*, Santiago, Chile, CIDE, 1984, RAE-3772.

FILP, J.; C. Cardemil; S. Donoso; E. Dieguez; J. Torres y E. Schiefelbein, “La Escuela ¿Cómplice del Fracaso Escolar?”, en *Revista de Tecnología Educativa*, Vol. 7 (4), Chile, 1982, pp. 340-358, RAE-2947.

GALVEZ, G.; E. Rockwell; R. Paradise y S. Sobrecasas, “El uso del Tiempo y de los Libros de Texto en Primaria”, en *Cuadernos de Investigación Educativa*, No. 1, México, DIE, Centro de Investigación y Estudios Avanzados, 1981, RAE-2771.

GARCÍA, C., “Acción Educativa de la Escuela Primaria en Venezuela”, Caracas, Venezuela, CENDES, 1979, mimeo.

GATTI, B.; M.M. Patto; M. Da Costa; M. Kopit y R. Almeida, “A Reprovação na 1ª. Serie de 1er. Grau: Um Estudo de Caso”, en *Cadernos de Pesquisa*, No. 38, São Paulo, Brasil, Fundação Carlos Chagas, 1981, pp. 3-13, RAE-2091.

HERMOSILLA, G. y otros, “Estudio sobre Metodología y Rendimiento Escolar”, en *Estudios Pedagógicos*, No. 5, Valdivia, Chile, Austral, 1980, pp. 81-91.

HEYNEMAN, S.; J. Farrel y M. Sepúlveda-Stuardo, *Los Textos Escolares y el Rendimiento Académico: Lo que Sabemos*, No. 298, Washington, D.C., Banco Mundial, 1978, RAE-2241.

HIMMEL, E.; S. Maltes; L. Majluf; P. Gazmuri y V. Arancibia, *Análisis de la Influencia de Factores Alterables del Proceso Educativo Sobre la Efectividad Escolar*, Santiago, Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Documento PER, No. 4, 1984.

LEÓN, J. (Hna.), *Personalización Liberadora, Experiencia Educativa*, Medellín, Colombia, Susaeta Ediciones, 1981.



LIMA, C.L., “Comportamentos Sociais Na Escola”, en G. Santana (Coord.), *Pesquisa e Realidade no Ensino de Primeiro Grau*, Cap. VI, Sao Paulo, Brasil, Ed. Cortez, 1980, RAE1983.

LÓPEZ, G.; J. Assael y E. Newman, *La Cultura Escolar ¿Responsable del Fracaso?*, Santiago, Chile, PIIIE, 1984, RACH- 262.

MAGENDZO, A.; R. Hevia y C. Calvo, “La eficiencia del docente en América Latina: revisión de las investigaciones realizadas”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 12, No. 2, México, CEE, 1982, pp. 45-79, RAE-3682.

MAIA, E.M., “La calidad de la educación básica en zona rural: problemas de administración descentralizada en el contexto autoritario”, en *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1983, pp. 16-22, RAE-3306.

MILICIC, N., “The design and evaluation of a compensatory education for psychosocially deprived children in Chile”, Gran Bretaña, tesis de doctorado en Educación, University College of Wales, 1982.

MIÑO, G., “Uma Alternativa Metodologica para o Melhoramento do Ensino de Matematica”, en D’ Ambrosio Ubiratam (Coord.), *O Ensino de Crianças e Matematica na América Latina*, Brasil, Papyrus, 1984, pp. 28-33, RAE-3455.

MORENO, A y A. Quintero, *Relaciones entre la Autoridad del Maestro y la Autonomía Infantil*, Medellín, Colombia, Universidad de Antioquía, 1983, RAE-3429.

MUÑOZ, Izquierdo C.; P. Rodríguez; P. Restrepo y C. Borrani, “El Síndrome del Atraso Escolar y el Abandono del Sistema Educativo”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. IX, No. 3, México, CEE, 1979, pp. 1-60, RAE-1654.

NAMO DE MELLO, G., *Magistério de 1o. Grau da Competencia Técnica ao Compromisso Político*, São Paulo, Brasil, Cortez/Autores Associados, 1985, RAE-3720.

NUNES, T.; D. Carraher; A. Schliemann y Na Vida Dez, “Na Escola Zero: Os Contextos Culturais da Aprendizagem da Matematica”, en *Cadernos de Pesquisa*, No. 42, São Paulo, 1982, pp. 79-86.

ORTÍZ, C., “Incidencia de Algunas Variables en la Reprobación de los Alumnos de Enseñanza Básica”, en *Anales de la Escuela de Educación*, No. 3, Santiago, Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1980, pp. 105-128, RAE-2129.

PARADISE, R., “Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumno en la escuela primaria”, en *Cuadernos de Investigación Educativa*, No. 5, México, DIE Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN, 1979.



PARRA, R. y J.C. Tedesco, *Marginalidad Urbana y Educación Formal, Planteo del Problema y Perspectiva de Análisis*, Buenos Aires, Argentina, UNESCO/CEPAL/PNUD, 1981, RAE-3330.

PAULSEM DE CÁRDENAS, A., “Costo Escolar y Mejoramiento Cualitativo de la Educación”, en *Seminario de Aspectos Relevantes de la Educación Rural en Colombia*, Ottawa, Canadá, CIID-IDPC, 1981, pp. 69-88, RAE-3315.

PETTY, M., *Perfeccionamiento Docente y Educación Rural en la Provincia de Córdoba*, Argentina, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Córdoba, 1982, RAE-3302.

PORTELA de Magalhaes, A., “Ensino de conceptos: Uma analice de situaçoe de ensino aprendizagem ocorridas em sala de aula”, en G. Santana, (Coord.), *Pesquisa e Realidade no Ensino de Primeiro Grau*, Cap. III, São Paulo, Brasil, Ed. Cortez, 1980, RAE-1983.

PRIETO, M., “El proceso de enseñanza-aprendizaje en colegios de enseñanza media de la V región. Un estudio acerca de las relaciones existentes entre los profesores, el contexto y los logros de los estudiantes”, en *Perspectiva Educacional*, No. 6, Viña del Mar, Chile, 1983, pp. 55-60, RAE-3368.

RAMÍREZ, C.B., “La enseñanza diferencial de la lecto-escritura y sus relaciones con factores socioeconómicos”, México, Trabajo de Tesis, Departamento de Investigaciones Educativas, Maestría de Ciencias de la Educación, 1978.

RIBEIRO, J.M., “Criatividade na Escola”, en G. Santana, (Coord.), *Pesquisa e Realidade no Ensino de Primeiro Grau*, Cap. V, Sao Paulo, Brasil, Ed. Cortez, 1980, RAE-1983.

ROCKWELL, E., “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela”, en *Cuadernos de Investigación Educativa*, No. 3, México, DIE, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, 1982.

_____, “La Práctica Docente en Primaria y su Contexto Institucional y Social”, México, Documento de Trabajo, DIE, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, 1980.

ROCKWELL, E. y G. Galvez, “La enseñanza de las ciencias naturales en cuatro grupos de primaria”, en *Cuadernos de Investigación Educativa*, No. 1, México, DIE, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, 1981, RAE-2771.

SÁNCHEZ, H.; S. Vergara y V. Salazar, *Experimentación de un programa para el desarrollo de los procesos intelectuales a través de la educación matemática, informe final*, Lima, Perú, INI-DE, Dirección de Investigación, 1982.

SANTANA, M.H., “O poder na escola. Um Estudo sobre Punições”, en G. Santana, (Coord.), *Pesquisa e Realidade no Ensino de Primeiro Grau*, Cap. IV, São Paulo, Brasil, Ed. Cortez, 1980, RAE-1983.



SCHMELKES, S.; M. Cervantes; P. Spravkin; P. González y M. Márquez, “Estudio exploratorio de la participación comunitaria en la escuela básica formal”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Vol. IX*, No. 4, México, CEE, 1979, pp. 31-70, RAE-1789.

SCHIEFELBEIN, E, “Investigación sobre calidad de la enseñanza en América Latina”, en *La Educación*, No. 96, Año XXVIII, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, Washington, D.C., Departamento de Asuntos Educativos, Secretaría de la OEA, RAE-3472.

SCHIEFELBEIN, E. y J. Simmons, *Los determinantes del rendimiento escolar. reseña de la investigación para los países en desarrollo*, Ottawa, Canadá, CIID, 1981, RAE-1398.

SECRETARIA DE EDUCACAO DO ESTADO DE PERNAMBUCO (SEEPMEC, IICA), “Currículo participativo: a experiencia de agreste septentrional”, en *Educação no meio rural.: experiencias curriculares em Pernambuco*, São Paulo, Brasil, Edit. Brasiliense, 1984a, RAE-3500.

_____, “Pesquisa de Contenido Curricular Junto a Professores Rurais”, en *Educação no meio rural: experiencias curriculares em Pernambuco*, São Paulo, Brasil, Edit. Brasiliense, 1984b, RAE-3500.

SIRIO, M., “Uma Alternativa para Melhorar o Processo Ensino-Aprendizagem de Matemática Atraves do Método da Descoberta”, en D’Ambrosio Ubiratam (Coord.), *O Ensino de Ciências Matemáticas na América Latina*, Brasil, Papirus, 1979, pp. 123-129, RAE-3455.

TATTER, H. y G. Méndez, “La Enseñanza de las Ciencias en Educación Básica en las Escuelas Urbanas y Rurales de la Provincia de Valdivia”, en *Estudios Pedagógicos* No. 10, Valdivia, (Chile, 1984, pp. 75-80, RAE-3563.

TORO, J.B. e I. De Rosa, “Papilo ¿Yo por qué tengo que repetir el año? Los patrones de atribución de la repitencia (Una Aproximación Antropológica)” en *Educación Hoy*, No. 29, Bogotá, Colombia, 1984, RAE-3332.

_____, “La Información y el Mejoramiento Cualitativo de la Educación: Posibilidades y Estrategias de la Difusión de Información Científica entre los Estudiantes”, en *Seminario de Aspectos Relevantes de la Educación Primaria Rural en Colombia*, Ottawa, Canadá, CIIDE, IDRC. 1981, pp. 17-29, RAE-3315.

TOWSEND, J. y B. Newman, *Bilingual Education Project in Guatemala: preliminary results on the test of priincipal hypothesis during 1983*, Guatemala, InterAmerica, 1984, RAE-3167.

VECINO, S.; J. C. Tedesco e I. Hernández, “Proceso pedagógico y aprendizaje en contextos de heterogeneidad cultural: El caso de la sierra ecuatoriana”, en UNICEF (Ed.), *Educación y Sociedad en América Latina y el Caribe*, Santiago, Chile, 1981, pp. 215-231, RAE-2143.



VILLARROEL, R. y E. Schiefelbein, *Relación entre cantidad anual de lectura y rendimiento escolar en primer grado de la educación básica*, Santiago, Chile, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Serie Estudios No. 106, 1984.

WOLFF, L., “Um estado das causas de reprovação no primeiro año das escolas primarias no Rio Grande do Sul e suas implicações para a política e pesquisa educacionais”, en *Educação e Realidades*, No. 3, Porto Alegre, Brasil, 1978, pp. 67-105, RAE-1586.



ANEXO

Cuadro del análisis metodológico de las investigaciones realizadas

Identificación	Objetivo	Tipo de estudio	Muestra	Variables y formas de medición	Análisis de resultados
Colombia ÁLVAREZ, B. y N. Mendoza, 1981	Identificar algunas características de la escuela primaria, en comparación con la educación prebásica, y su impacto en el niño de primero básico.	Estudio exploratorio, descriptivo.	Muestra estratificada con afijación proporcional por tres niveles, (NSE) (alto, medio, bajo), conformada por 1 422 niños de primero básico en tres establecimientos.	Clima al interior del salón de clases. Disciplina. Infraestructura escolar. Rendimiento. No se especifica la forma de obtención de la información.	Análisis cualitativo.
Chile ARANCIBIA, V. y M. Roa, 1986.	Describir y analizar el manejo de variables del proceso de enseñanza-aprendizaje por el profesor; variables de la personalidad del profesor y su relación con otras variables del proceso educativo; describir algunos elementos curriculares.	Estudio exploratorio, descriptivo.	Muestra intencionada, urbana de NSE bajo: 19 establecimientos, 152 salones de clases de 1°. a 8°. básico.	Manejo de la motivación y la retención. Uso del refuerzo. Interacción profesor-alumno, estilo de comunicación y clima afectivo. Los datos se corrigieron a través de observación no participante (dos observadores cada vez) y se registraron con base en una pauta preestablecida.	Frecuencia Promedios.
Perú ARELLANO, T. y otros, 1978	Efecto del uso de material educativo (fichas y guías de trabajo) en el aprendizaje del alumno y del docente.	Estudio experimental con grupo control.	Grupo experimental: 14 cursos (de 4°. y 5°. básicos, zonas urbana y rural). Grupo control: 6 cursos (de 4°. y 5°. básicos, zonas urbana y rural). Muestra intencional: 1 profesor por curso y 218 alumnos; los alumnos de cada curso que cumplieran los siguientes requisitos: edad promedio, NSE seleccionado, no tener problemas de conducta, asistencia mayor o igual al 70%, haber rendido pruebas en las 2 evaluaciones.	Aprendizaje del alumno (prueba pedagógica del educando, validez de contenido solamente pre-post). Aprendizaje del profesor (prueba pedagógica del docente, validez contenido solamente pre-post). Material educativo fichas para el alumno, guía para el profesor no especializado.	"t" de student.
Perú ARRIAGADA, A.M. 1983	Estudiar el efecto de variables del profesor y del establecimiento en el rendimiento del alumno.	Estudio exploratorio, descriptivo y relacional.	No se especifica el tipo de muestra, la cual corresponde a medios urbano y rural y diferentes niveles socioeconómicos. Se tomaron 43 establecimientos y un total de 709 alumnos, de 6°. básico.	Facilidades físicas del establecimiento. Organización de la escuela. Características del profesor. Variables demográficas: sexo, edad, NSE del alumno y localización de la escuela. No se especifica forma de obtención de los datos de las variables independientes. Rendimiento del alumno en lectura y ciencias (prueba estandarizada.)	Porcentajes. Regresión múltiple.
ABALOS, B y W. Haddad, 1981	Explorar las variables que influyen en la efectividad de los docentes en países en desarrollo.	Revisión de estudios sobre efectividad del docente en: África, América Latina, Filipinas, India, Malasia, Medio Oriente y Tailandia.	No procede.	Formas de investigar la efectividad del docente en el Tercer Mundo. Capacitación de profesores, rasgos de personalidad de los maestros, estilo de enseñanza. Rendimiento Escolar.	No procede.
Brasil BARRETO, E., 1980	Caracterizar la interacción verbal profesor-alumno dentro del salón de clases.	Estudio exploratorio y descriptivo.	Muestra intencionada, urbana, dos escuelas particulares y dos públicas (cuatro profesores), 138 alumnos de 1° de básico.	interacción verbal profesor-alumnos: situaciones de interacción, cadenas de interacción. Se realizaron seis sesiones de observación y registro en cada uno de los cuatro salones de clases.	Frecuencia Porcentaje



Chile BURGOS, J. y H. Pérez, 1978	Descripción y relación de conductas del profesor habilitantes de la lectura con variables socioeconómicas, geográficas y comprensión lectora del niño.	Estudio exploratorio, descriptivo y relacional.	Muestra aleatoria estratificada con afijación óptima constituida por 361 alumnos de 4º básico de 20 escuelas de zonas urbanas, suburbana y rural.	Conductas habilitantes de lectura (encuesta del profesor acerca de metodología, objetivos y evaluaciones). Variables socioeconómicas (encuesta al alumno). Comprensión lectora (Prueba, confiabilidad = 0.50 validez predictiva con rendimiento = 0.90, grado de dificultad = 0.50, discriminación = 0.62). Geográficas (localización de la escuela).	*t de student Correlación simple (f)
Chile CABEZON, E., 1981	Evaluar los efectos de la aplicación de una estrategia de aprendizaje para el dominio en el rendimiento de los alumnos y en sus padres y profesores.	Estudio experimental con grupo control.	No se cuenta con datos sobre el tipo de muestra. El total de alumnos fue 4500 de 3º, 6º, y 8º. básicos.	Aplicación de la estrategia de aprendizaje para el dominio. Rendimiento del alumno (notas). Conocimientos del alumno en castellano y matemáticas (pruebas). Nivel intelectual del alumno (Raven). Autoestima del alumno (cuestionario). Expectativas de los padres (cuestionario). Nivel socioeconómico de los padres. Estimaciones del profesor sobre el rendimiento de sus alumnos y de su rol como profesionales.	Promedios. Desviaciones estándar. Análisis de varianzas y covarianza.
Colombia CERLAL, 1984.	Conocer y relacionar las variables del establecimiento, del docente, de la familia y de la lectura.	Estudio exploratorio, descriptivo y relacional.	Muestra aleatoria proporcional por curso (3º, 4º y 5º básicos) con 4 alumnos por curso, constituyendo 1920 niños de 166 establecimientos urbanos.	Habilidad lectora (prueba de velocidad y comprensión). Hábitos lectores (Entrevista-cuestionario). Variables de la familia (cuestionario para madres o tutores). Variables del docente (cuestionario docente). Variables del establecimiento (registro institucional).	Porcentajes.
Chile CLAVEL, C. y E. Schiefelbein, 1984.	Diferencias en rendimiento considerando variables del docente, de la escuela y del niño.	Estudio exploratorio, comparativo y relacional.	No especificada.	Rendimiento (Prueba de Castellano TEST I, Prueba C. Naturales, TEST A). Antecedentes del docente, antecedentes de la escuela. Educación de los padres, asistencia del niño y uso de diccionario (encuesta PER).	No especificado.
Chile COVARRUBIAS, A., 1986	Explorar la influencia de variables del hogar y del alumno, del profesor y el salón de clases, y del director y del colegio, sobre el rendimiento escolar.	Estudio exploratorio, descriptivo y relacional.	Muestra seleccionada aleatoriamente, de NSE medio bajo y localización urbana. 184 establecimientos (en cada uno se eligió al azar un curso de 4º. de básico).	Variables alterables y variables condicionales. *del hogar y del alumno. *del profesor y del salón de clases. *del director y del colegio. Medidas a través de cuestionarios. Efectividad escolar. grado de cumplimiento de objetivos en castellano y matemáticas. Evaluado a través de los resultados obtenidos por los alumnos en PER de castellano y matemáticas.	Regresión múltiple. Porcentajes.

Chile CHADWICK, M. e I. Tarky, 1979	Aplicación de nuevas metodologías para desafiar el fracaso escolar.	Estudio experimental con grupo control.	Un curso experimental de 45 alumnos, urbano-marginal, 1° básico, 3 cursos urbano-marginales de control, 1° básico.	Rendimiento en castellano y matemáticas (evaluación de logros obtenidos al finalizar el 1er. año básico, prueba de diagnóstico al inicio de 2° año básico). Aplicación de metodologías con nuevo enfoque (fónico-gestual para castellano, piagetiano para matemáticas).	Porcentajes.
Honduras CHÁVEZ, M., 1980	Aplicación de nuevas metodologías para vincular la escuela con la comunidad.	Estudio experimental sin grupo control.	No especificada.	Actitudes de profesores, padres y niños (no especifica forma de evaluación).	Cualitativo.
Colombia DE TEZANOS, S.A., 1981	Conocer la forma en que el profesor se relaciona con las teorías pedagógicas y las políticas educativas.	Estudio exploratorio descriptivo.	No aparece especificada en la publicación revisada.	Conocimiento del profesor respecto a las políticas educativas nacionales. Enseñanza de conceptos por parte del profesor. Relación de supervisores y directores con el profesor. Efectos de los cursos de capacitación. La información se obtuvo a través de observación participantes en los establecimientos y entrevistas abiertas.	Cualitativo.
Brasil, Argentina, Perú y Paraguay DE MOURA, C. y otros, 1984	Estudiar el efecto de algunas características del profesor, del establecimiento, y del alumno y su familia, sobre el rendimiento.	Estudio exploratorio, descriptivo y relacional.	No se cuenta con información sobre el tipo de muestra. En total fueron 302 establecimientos, 1046 docentes, 302 directores y 13804 alumnos pertenecientes a 1°, 4°, y 6°. grados y último año de secundaria.	NSE del alumno. Antecedentes del alumno. Aspiraciones y actitudes con relación al proceso escolar (cuestionario). Rendimiento del alumno en el periodo académico anterior (notas). Características físicas del alumno (exámenes). Actitudes del alumno (Escala de modernismo-tradicionalismo de Inkeler-Holsingel). Antecedentes del profesor. NSE. Aspiraciones y actitudes con relación al proceso escolar. (cuestionario). Actitudes del profesor (escala de actitudes de Kerlinger). Rendimiento del alumno, evaluado con: examen de comprensión lectora y tests de ciencias, basados en los tests del IEA. Variables de la escuela (rural/urbana, pública/privada).	Porcentajes. Análisis multivariado. Regresión y correlación múltiple.
Chile FILP, J. y otros, 1982.	Estudiar si hay diferencias en calidad del proceso enseñanza-aprendizaje de acuerdo con calidad infraestructura de la escuela, materiales didácticos disponibles y antecedentes profesionales del profesor.	Estudio exploratorio, descriptivo y comparativo.	Los cursos del 1°. básico de 25 establecimientos de sectores urbano y rural de niveles socioeconómico medio, medibajo y bajo.	Calidad infraestructura de la escuela (inventario). Antecedentes profesionales del profesor (cuestionario). Calidad del proceso enseñanza-aprendizaje (observación no participante de técnicas pedagógicas, orientación en valores y medidas disciplinarias).	Cuartiles. Covarianza para control estadístico de variables.

Chile FILP, J. y otros, 1984.	Diferencias de profesores efectivos y no efectivos en cuanto a actitud, dimensiones de personalidad y clima en salón de clases.	Estudio exploratorio y comparativo.	Muestra intencional con profesores efectivos (18) y no efectivos (10) de establecimientos urbano-marginales, con sus respectivos cursos (1º. básico).	Efectividad (diferencias entre puntaje en rendimiento en lectura al final del período académicos y puntaje en prueba de funciones básicas estandarizada) (2 lecturas ZPFB). Clima salón de clases (prueba de frases incompletas para el niño, 0.80 de confiabilidad). Dimensiones de personalidad del profesor (inventario de orientación personal de Smostrom y Rogers con normas universitarias). Actitud del profesor (entrevista abierta).	"t de student de "G Coeficiente de correlación por rango "Tau" de Kendall.
México GÁLVEZ, G. y otros, 1981.	Describir y analizar el manejo de variables del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del profesor.	Estudio exploratorio de carácter etnográfico.	Muestra intencionada, 4 profesores de 2º. y 5º. grados de NSE bajo.	Interacción profesor-alumno. Actividades desarrolladas por el profesor. Uso del tiempo. Se realizaron observaciones en salón de clases.	Análisis cualitativo. Porcentajes.
Venezuela GARCÍA, C. 1979.	Caracterizar los modelos pedagógicos existentes en las escuelas estudiadas y su relación con el nivel socioeconómico.	Estudio exploratorio, descriptivo y comparativo.	Muestra estratificada por nivel socioeconómico con afijación proporcional. 9 establecimientos (2 de NSE alto, 2 de NSE medios, 2 de NSE medio-bajo, 3 de NSE bajo). 26 profesores de 1º., 3º., y 6º. básicos.	Nivel socioeconómico de las escuelas. Modelos pedagógicos de las escuelas (dotación del plantel. características del personal docente, tipo de prácticas pedagógicas). Características psicosociales de los alumnos (cuestionario). Acumulación de conocimientos en matemáticas, lenguaje y estudios sociales; rendimiento (cuestionario de conocimientos previos sobre estas áreas.) Para la caracterización de las escuelas y profesores se empleó: guía de caracterización de la escuela; cuestionario de características psicosociales del docente; cuestionario sobre textos usados por el maestro y análisis de contenido de los textos de estudios sociales y de los programas.	Frecuencias. Porcentajes.
Brasil GATTI, B. y otros, 1981.	Comparar grupos repetidores y no repetidores en función de características del alumno, interacción profesor-alumno y características familiares y sociales.	Estudio exploratorio y comparativo.	Muestra estratificada de 168 alumnos de 1º. básico equiparando número de niños pronosticados como reprobadores, aprobadores y desconocido pronóstico, en 2 escuelas de NSE bajo y medio-alto.	Rendimiento (aprobación-reprobación). Características del alumno (examen clínico, oftalmológico, audiométrico tonal aéreo, fonoaudiológico abreviado, pruebas psicológicas, Test de Metropolitano, WISC, Test de Apercepción Temática (TAT), Test de Apercepción de Situación escolar). Características interacción profesor-alumno (observaciones durante una semana completa). Características familiares y sociales (entrevistas a madres, tutores, profesores, directores, personal técnico y administrativo). Análisis detallado de procedimientos didácticos.	Porcentajes.

Chile HERMOSILLA, J. Y otros, 1980.	Describir y relacionar metodología utilizada por profesor con rendimiento.	Estudio exploratorio, descriptivo y comparativo.	Muestra con asignación proporcional de acuerdo con tipo de escuela y asignatura. Constituida por 61 profesores de 1° a 4° básicos.	Rendimiento (notas semestrales en promedio). Metodología (encuesta a 3 áreas: formas metodológicas y frecuencia de uso, motivos para su uso, opiniones relativas a rendimientos).	Prueba de Kolmogorov-Smirnov (= 0.5) con transformación de notas a puntaje T y luego a escala ordinal con 4 categorías.
HEYNEMAN, S. y otros, 1978	Estudiar los efectos de la disponibilidad y uso de textos escolares en el rendimiento escolar.	Recopilación de la información proveniente de trabajos realizados en 10 países poco industrializados.	No procede.	Disponibilidad de textos. Uso de textos escolares. Rendimiento escolar.	No procede.
Chile HIMMEL, E. y otros, 1984.	Analizar los factores que afectan la efectividad escolar.	Estudio exploratorio, descriptivo, relacional y comparativo.	Muestra estratificada por NSE y rendimiento. Zona urbana, 48 establecimientos de todos los niveles socioeconómicos, 48 cursos de 4° básico. En cada colegio se seleccionó al azar un 4° básico para las observaciones.	Efectividad escolar (logro de objetivos en castellano y matemáticas planteados por el sistema educacional) (Prueba Nacional, PER: castellano y matemáticas). Variables condicionales y alterables del hogar y del alumno. Variables del colegio: condicionantes y alterables.	Porcentaje, Correlación y regresión múltiple.
Colombia LEÓN, J., 1981	Evaluar los resultados de la aplicación de un sistema de educación para la personalización liberadora.	Estudio experimental, sin grupo control. Con evaluación previa a la aplicación de la experiencia y 6 años después.	Se aplicó en un colegio religioso en Bogotá, quedando conformada por 560 alumnos, 60 profesores, 980 padres y 9 cursos (3°, 4° y 5° básicos y de 1° a 6° de enseñanza media).	Aplicación del sistema de enseñanza personalizada. Valores y actitudes (escala). Rendimiento académico (prueba nacional). Hábitos y actitudes escolares (Test Alfa). Hábitos de estudio y de trabajo. Actitudes hacia la enseñanza y el profesorado.	Promedios. Porcentajes.
Brasil LIMA, C., 1980.	Estudiar las actitudes y comportamientos de los profesores frente a los comportamientos sociales en el salón de clases.	Estudio exploratorio y descriptivo.	Muestra intencionada, urbana, dos escuelas particulares y dos públicas, 128 alumnos de 1° básico. Además se tomó una muestra (no se especifica el tipo) de 50 profesores de 1° básico de escuelas públicas y particulares.	A través de entrevistas a 50 profesores se evaluaron: opiniones de los profesores acerca de la función de la escuela: actitudes y comportamientos del profesor respecto a los comportamientos no deseados y el desarrollo de comportamientos sociales en los alumnos; relación profesor-director. A través de las observaciones se estudiaron: recursos empleados por los profesores para manejar comportamientos sociales de los alumnos.	Frecuencias. Porcentajes.

Chile LÓPEZ, G. y otros, 1984-	Descripción de la interacción profesor-alumno, proceso enseñanza-aprendizaje y características del niño "fracaso".	Estudio etnográfico exploratorio.	Se estudiaron los 1° y 4° básicos de 2 escuelas (6 cursos en una, y 2 en otra) urbanas de NSE bajo.	Variables de la interacción profesor-alumno, características del niño "fracaso", y proceso enseñanza-aprendizaje (observación directa en salón de clases durante 1 año y entrevista en profundidad).	Cualitativo.
MAGENDZO, A. y otros, 1982	Explorar las variables que influyen en la eficiencia del docente en América Latina.	Revisión de 26 estudios en América Latina.	No procede.	Eficiencia del docente, generalmente evalúa a través de los logros de los alumnos en el aspecto intelectual. Características del profesor y su relación con la promoción y reprobación de los alumnos. Características de los profesores y del sistema escolar con relación al rendimiento escolar. Características de los profesores y su relación con la situación de enseñanza. Interacción profesor-alumno, actitudes y percepciones del profesor y resultados de la enseñanza.	No procede.
Chile MILICIC, N., 1982	Diseñar y evaluar un programa de tutorías para niños de 1° básico que presentaran alto riesgo de dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura por privación psicosocial.	Estudio experimental con grupo control.	Muestra intencional de NSE bajo. 25 alumnos de 1° básico y 25 tutores de 8° básico.	Se realizaron evaluaciones pre y post test en las siguientes áreas: Funciones básicas (prueba de funciones básicas). Aspecto para el cálculo (prueba de Precálculo). Aspecto intelectual (escala de Wichsler, WISC). Lectura (prueba de dislexia específica).	Kolmogorov, Smirnov. Análisis de varianzas. Coeficiente Kruskal-Wallis.
Ecuador MIÑO, G., 1984.	Experiencia metodológica y su efecto en rendimiento y otras variables de los alumnos y el profesor.	Estudio experimental con grupo control.	No se especifica el tipo, considerada 3° básico de 3 colegios, durante 25 clases consecutivas.	Metodología activa (aplicada durante un tiempo y para cubrir materias específicas). Rendimiento instruccional (no especifica forma de evaluación). Actitud hacia la asignatura (Id.). Clima en el salón de clases (Id.).	No especificado.
Colombia MORENO, A. y otros, 1983	Influencia del tipo de autoridad del profesor en la autonomía de los niños.	Estudio exploratorio comparativo.	120 alumnos y 30 profesores de 15 escuelas particulares y fiscales de 1°, 2°, y 3° básicos de NSE medio-alto y medio-bajo.	Autoridad del profesor (cuestionario para el profesor). Autonomía del niño (cuestionarios y entrevistas).	Porcentaje Mediana y Xi cuadrada (χ^2). Coeficiente de contingencia "C".
México MUÑOZ I. Carlos y otros, 1979	Estudiar la forma en que algunas variables del alumno y su familia de la escuela y del profesor se relacionan con el atraso escolar y la deserción.	Estudio exploratorio, descriptivo y relacional.	Muestra aleatoria de escuelas urbanas y rurales, diferentes NSE 23 escuelas; 318 profesores; 1840 alumnos de 1° a 5° básicos. Del total fueron observados 49 maestros, en 12 escuelas.	Actitudes del profesor. Experiencia y estudio del profesor. Nivel socioeconómico del alumno. Estado nutricional del alumno. Actitudes del alumno. Interacción profesor-alumno. Rendimiento, atraso escolar y deserción. Se realizaron entrevistas a los sujetos (alumnos reprobados, repetidores y desertores); a los alumnos regulares; a los maestros, directores, supervisores, de los alumnos y observaciones de clases durante una semana en la submuestra.	ANOVA multifactorial. χ^2 para tablas de contingencia. Porcentajes. Correlaciones.

Brasil NUNES, T. y otros, 1982	Evaluar la forma en que el contexto cultural (formal o informal) influye en el aprendizaje y rendimiento del niño en matemáticas.	Estudio exploratorio y comparativo.	Muestra intencional, de NSE bajo, urbana. Se tomaron 5 niños cuyo nivel de escolaridad estaba entre 3º y 8º básicos.	Rendimiento en matemáticas, según el contexto cultural (informal-formal). En total fueron respondidas por los alumnos 63 preguntas de matemáticas de una prueba informal y 99 preguntas en un test formal.	Frecuencias. Porcentajes ^{X2} .
Brasil NAMO DE MELLO, G., 1985	Estudiar los mecanismos de selectividad de los alumnos al interior de la escuela, básicamente el rol del profesor en este proceso.	Estudio exploratorio y descriptivo.	No se cuenta con datos acerca del tipo de muestra. Muestra total: 564 profesores de 1º, 2º y 5º básicos de escuelas públicas. (Algunas variables se estudiaron en una submuestra de 172 docentes).	Se recogieron datos sobre antecedentes del profesor y sobre sus representaciones (opiniones, expectativas, percepciones) respecto a los niños de sectores desfavorecidos, las causas del fracaso escolar, el magisterio, la escuela, la sociedad. También se exploró la predisposición a actuar y soluciones sugeridas, la satisfacción laboral y formas de organización. Se usaron entrevistas, escalas y cuestionarios.	Frecuencias. Porcentajes.
Chile ORTIZ, C., 1980	Descripción y relación de rendimiento con asistencia del alumno y profesor, sexo de los mismos, educación de los padres y condición laboral del alumno.	Estudio exploratorio, descriptivo y relacional.	Muestra intencional de 11 escuelas urbanas y rurales de 1º a 4º básicos.	Rendimiento (aprobación-reprobación). Asistencia (dicotomizada en 80%). Sexo alumno y profesor. Asistencia del profesor. Educación de los padres. Condición laboral-alumno.	Porcentajes. Correlación simple. Correlación múltiple (contrastaciones no especificadas).
México PARADISE, R., 1979	Identificar el contenido de la enseñanza implícita, a través de la cual los alumnos se prepararían para adecuarse a un cierto tipo de trabajo en la sociedad. Caracterizar la forma en que esta enseñanza se lleva a cabo a través de la interacción profesor-alumno.	Estudio exploratorio de carácter etnográfico.	Muestra intencional, urbana, de NSE bajo el 2º y 5º básicos de un establecimiento.	Interacción maestro-alumnos. Contenido de enseñanza implícita. Observaciones en salón de clases.	Análisis cualitativo.
Colombia PARRA, R. y J.C. Tedesco, 1981	Descripción del sistema educativo en situación de marginalidad urbana con relación a docentes, relación escuela-comunidad, proceso pedagógico y aprendizaje de los niños.	Estudio exploratorio y descriptivo.	2 escuelas de barrio urbano marginal, 4º y 5º básicos.	Rendimiento (Prueba comprensión verbal). Proceso pedagógico (Observación sistemática). Relación escuela-comunidad (encuestas, entrevistas). Características del profesor (entrevistas).	Porcentajes.
Colombia PAULSEN, A. (s/f)	Analizar los factores del sistema escolar y el contexto que condicionan la eficiencia de la escuela y su costo de operación.	Estudio de casos, exploratorio y descriptivo.	No se cuenta con datos sobre el tipo de muestra. Se tomaron 6 escuelas de nivel básico de localización rural.	No se especifica la forma en que se llevó a cabo el estudio de casos. Se describen las siguientes variables: capacitación docente, calidad de las instalaciones en las escuelas, disponibilidad de materiales y ayuda educativa; ausentismo de los maestros.	Análisis cualitativo.

Argentina PETTY, M., 1982	Estudiar influencia de perfeccionamiento del profesor en la calidad de la enseñanza.	Estudio exploratorio y descriptivo.	Muestra estratificada por zona Norte, Centro y Sur de NSE medio-bajo y bajo. Considera 1° a 7° básicos en 60 escuelas (20 de cada zona geográfica).	Calidad del procesos educativo a través de deserción y repetición. Perfeccionamiento educativo y opinión del profesor a través de encuesta inestructurada y encuesta estructurada válida, confiable y objetiva.	Porcentajes.
Brasil PORTELA, A., 1980	Analizar los procedimientos usados por los profesores para enseñar conceptos académicos.	Estudio exploratorio y descriptivo.	Muestra intencionada, urbana, dos escuelas particulares y dos públicas, 128 alumnos de 1° básicos.	Interacción verbal profesor-alumno. Enseñanza de conceptos académicos. Se realizaron 6 sesiones de observación y registro en cada una de las 4 salas.	Frecuencias. Porcentajes. Test Z. An lisis descriptivo y cualitativo.
Chile PRIETO, M., 1983	Estudiar la relación entre las competencias profesionales del profesor y los logros cognitivos y no cognitivos en los alumnos.	Estudio exploratorio relacional.	Muestra aleatoria, compuesta por 53 alumnos de 15 establecimientos de enseñanza media. Se incluyó a un 10% de los alumnos en cada curso estudiado.	Competencias profesionales del profesor, evaluadas a través de un inventario de observación de su conducta en clases. Aspectos cognitivos y afectivos de los alumnos evaluados a través de un inventario de observación de sus conductas. Actitud de los alumnos hacia la biología, a través de una escala de actitudes tipo Likert. Antecedentes del profesor (NSE; cursos de perfeccionamiento; años de experiencia profesional). Implementación pedagógica de los colegios. Logros de los alumnos respecto al aprendizaje de los contenidos. (Pre y Post test acerca de conocimientos de la unidad instruccional).	Correlación. Regresión múltiple.
México RAMÍREZ, B., 1978	Estudiar la forma en que se enseña la lecto-escritura y la relación entre percepción que tiene el profesor de la condición socioeconómica del niño y las expectativas que se forma acerca de sus posibilidades de aprendizaje de la lecto-escritura.	Estudio exploratorio de carácter etnográfico.	Muestra intencional, urbana, de NSE bajo. Cuatro salones de clases (2 de turno matutino y 2 vespertino) de 1° de básico, en un establecimiento.	Relación maestra-alumno. Actividades realizadas en el salón. Uso del tiempo. Asignación a turnos (vespertino/matutino). Se realizaron 15 observaciones de la jornada completa de clases en cada curso y una entrevista semiestructurada a cada maestra.	Análisis cualitativo.
México ROCKWELL, E., 1980	Describir y analizar los procesos que se dan al interior del salón de clases.	Estudio exploratorio de carácter etnográfico.	No se especifica el tipo de muestra. Se estudiaron 15 establecimientos de nivel básico, de sector urbano y rural y diferente NSE.	La información se obtiene a través de: Entrevistas abiertas con el personal educativo y habitantes de la comunidad. Observaciones de clases y otros eventos. Variables. Relación entre jerarquía institucional y desempeño del maestro en el salón de clases; procedencia del contenido académico; relación escuela-comunidad; relaciones al interior del salón de clases; "currículum oculto"; uso del tiempo; uso de materiales; aspectos metodológicos.	Análisis cualitativo.

México ROCKWELL, E., 1982	Analizar las dimensiones formativas de la cotidianidad escolar.	Ensayo basado en estudios exploratorios de carácter etnográfico.	No se especifica el tipo de muestra. Se tomaron dos escuelas vespertinas del Distrito Federal y 15 escuelas de provincia.	Dimensiones formativas de la cotidianidad: 1. La estructura de la experiencia escolar. 2. La definición escolar de la práctica docente. 3. La presentación del conocimiento escolar. 4. La definición escolar del aprendizaje. 5. La transmisión de concepciones del mundo. La información proviene de observaciones en salón de clases.	Análisis cualitativo.
México ROCKWELL, E., y E. Gálvez, 1981	Describir y analizar procesos y relaciones que se dan al interior del salón de clases.	Estudio exploratorio de carácter etnográfico.	Muestra intencionada, 4 profesores, 2 escuelas, 2º y 5º básicos.	Actividades de enseñanza realizadas por el profesor. Uso de textos. Interacción profesor-alumno. Observaciones en salón de clases durante la asignatura de ciencias naturales.	Análisis cualitativo.
Perú SÁNCHEZ, H., y otros, 1982	Se postula que el aprestamiento matemático y aprendizaje de las mismas favorecen el desarrollo cognitivo y la autonomía.	Estudio experimental con 2 grupos control.	Grupo experimental: 3 cursos de 1º básico y 3 cursos de 2º. Grupo control: 2 cursos de 1º básico y 2 cursos de 2º básico. Grupo Placebo: 2 cursos de 1º básico y 2 cursos de 2º básico.	Metodología matemática. Procesos cognitivos (Raven, Bender, Test de Madurez Mental California, Evaluación orientación derecha-izquierda, conservación de sustancia).	"t" de student para evaluación prepost e inter-grupos.
Brasil SANTANA, M., 1980	Estudiar las interacciones de carácter punitivo en la relación profesor-alumno.	Estudio exploratorio y descriptivo.	a) Muestra intencionada urbana, dos escuelas particulares y dos públicas (4 profesoras). 128 alumnos de 1º básico. b) Se tomó otra muestra (no se especifica el tipo) de 60 profesores de básica de escuelas públicas y privadas.	Tipo de interacciones de carácter punitivo, tipo de comportamientos castigados. Se realizaron 6 sesiones de observación de salón de clases en cada salón de la muestra a. Se aplicó un cuestionario a las profesoras de la muestra b.	Promedios. Porcentajes.
SCHIEFELBEIN, E., 1984	Analizar los determinantes de la calidad de la enseñanza en América Latina.	Revisión de estudios latinoamericanos que se refieren a la calidad de la educación (en términos de rendimiento cognoscitivo) y sus determinantes.	No procede.	Las áreas que se analizan y algunas variables incluidas en cada una son: a) Incrementar la capacidad general para aprender nuevos conocimientos: nutrición del alumno, estimulación psicológica, bilingüismo. b) Estimular la perseverancia para participar en las experiencias de aprendizaje: ausentismo, sistemas de apoyo de otros alumnos en actividades de enseñanza. c) Incrementar el grado de atención con que se estudia: uso de libros de texto, cambios curriculares, manejo de la motivación, relación currículo-necesidades, uso del tiempo en clases. d) Incrementar el tiempo durante el cual los alumnos puedan aprender, adecuación del sistema a cada región, atención remedial, entrenamiento de profesores. e) Elevar la calidad de la educación de los alumnos; uso del tiempo, formas de evaluación, formación y perfeccionamiento del profesor.	No procede.

SCHIEFELBEIN, E., y J. Simmons, 1981	Estudiar los determinantes del rendimiento escolar.	Revisión de 26 estudios que utilizan análisis multivariado, realizados en 20 países en desarrollo.	No procede.	Rendimiento estudiantil. Recursos y procesos escolares. Atributos del maestro rasgos del alumno.	No procede.
México SCHMELKES, S. y otros, 1979	Caracterizar la involucración comunitaria y la calidad de la educación en la escuela rural.	Estudio exploratorio, descriptivo (estudio de casos).	Muestra intencional, escuelas con participación comunitaria en medio rural. Se tomaron los últimos grados en 5 establecimientos.	Vinculación escuela-comunidad. Institución: características físicas, disponibilidad de material didáctico, forma de funcionamientos, características del director. Profesores: características, opiniones, aspiraciones, aspectos pedagógicos (uso del tiempo, adaptación de los contenidos al medio). Rendimiento escolar. La información se obtuvo a través de: Pruebas de rendimiento (comprensión de lectura y matemáticas). Observación de recursos físicos y materiales de la escuela, y material didáctico recibido. Observación de un día de labores en salón de clases en el último grado de cada escuela. Fichas socioeconómicas y académicas de los alumnos. Entrevistas a profesores, directores, padres, alumnos y autoridades de la comunidad.	Análisis cualitativo. Porcentajes.
Brasil SEEP, 1984a	Implementación del sistema de desarrollo curricular participativo.	Estudio exploratorio de la acogida y funcionamiento de una propuesta curricular (no se analizaron logros educacionales).	Niveles de 1° a 4° básicos de 2 comunidades rurales de NSE bajo.	No especificado.	Cualitativo.
Brasil SEEP, 1984b	Conocer el currículo real en zona rural.	Estudio exploratorio y descriptivo.	Muestra aleatoria, estratificación proporcional, con 381 profesores rurales.	Características demográficas, pedagógicas, económicas y otras (cuestionarios y entrevistas). Contenidos (revisión de cuadernos).	SPSS (computacional).
Brasil SIRIO, H., 1979	Experiencia metodológica de aprendizaje por descubrimiento para matemáticas.	Estudio experimental sin grupo control.	No se especifica el tipo de muestra. Constituida por 64 alumnos de 2 cursos de 5° básico de zona rural.	Rendimiento (pre-post test en "fracciones"). Clima y actitud (encuesta de opinión).	No especificado.
Chile TATTER, H. y G. Méndez, 1984	Describir la metodología usada en la enseñanza de ciencias sociales.	Estudio exploratorio, descriptivo y comparativo.	Muestra aleatoria sistemática con 215 profesores de 5° y 6° básicos en áreas urbanas y rural.	Metodología (cuestionario para conocer el dominio y uso de técnicas específicas para la enseñanza de ciencias sociales).	Porcentaje. Contraste Kruskal-Wallis.
Colombia TORO, J., 1981	Conocer el acceso a la información científica por parte de los profesores, recepción y uso de esta información.	Estudio exploratorio y descriptivo.	No se especifica tipo de muestra. Corresponde a medios urbano y rural, de diferentes niveles socioeconómicos y todos los grados. En total fueron 4166 educadores de todos los niveles (1194 de primaria).	Percepción de la información científica. Preferencias con relación a la información. Estrategias para la educación en el uso de la información. Dificultades en la forma de adquisición de la información. Posibles usos de la información. El comportamiento de estas variables se estudió a través de "observación libre".	Porcentajes. Análisis cualitativos.

Colombia TORO, J. e I. De Rosa, 1984	Identificar las causas a que atribuyen la repetición: el niño repetidor, sus padres y el profesor.	Estudio exploratorio y descriptivo.	Muestra intencional, urbana, de NSE bajo, 280 niños repetidores de 1° a 3° básicos, 278 madres, 52 padres y 51 profesores.	Atribuciones de padres, profesores y alumnos repetidores. Categoría: al niño, al maestro, a la familia, a la escuela. Evaluado a través de encuestas.	Frecuencias Porcentajes.
Guatemala TOWSEND, J. y B. Newman, 1984.	Evaluar los resultados de la aplicación de una estrategia de educación bilingüe.	Estudio experimental con grupo control.	No se especifica el tipo de muestra. Estuvo constituida por 480 salones de clase en medio rural indígena. Los alumnos eran de prebásica, 1° y 2°. básicos: 4488 en el grupo piloto y 4509 en el grupo control.	Impacto de la aplicación de la estrategia de educación bilingüe en la efectividad y eficiencia de la escuela, considerando: matrícula, asistencia, promoción, deserción, rendimiento. Relación entre asistencia y rendimiento. La información se obtuvo a través de los libros de clase del profesor y los resultados de evaluación pre y post test a los alumnos, a través de: The Inter-American Series; Test de Habilidad General; Test de lectura.	Promedios. Porcentajes X ² Correlaciones ANOVA.
Ecuador VECINO, S. y otros, 1980	Descripción de ambiente rural bilingüe con relación a formación del docente, condiciones de empleo del mismo, definición del rol profesor-alumno y contenidos y resultados del aprendizaje.	Estudio exploratorio, descriptivo y comparativo.	No especificada (rural básico, 4°, 5° y 6°).	Aprendizaje lectura (prueba de lectura con 2 versiones de un mismo texto, preguntas abiertas y colectivas). Variables del profesor (encuesta). Definición de rol (observación).	Porcentajes.
Chile VILLARROEL, R.V. y E. Schiefelbein, 1984	Influencia de lectura del alumno sobre el rendimiento y variables del profesor y de la escuela sobre ambas.	Estudio exploratorio y comparativo.	No se especifica el tipo. Constituida por 30 cursos de 1° básico urbano y rural.	Rendimiento general (aprobación-reprobación). Lectura (encuesta).	No especificada.
Brasil WOLFF, L., 1978	Influencia de características escolares y familiares en rendimiento en lenguaje.	Estudio exploratorio y relacional.	Muestra proporcional en categoría estatal urbana, estatal rural, municipal y particular, constituida por el 5% del total de la población de 1° básico del Estado.	Características escolares (cuestionario CPOE). Características familiares (id.). Rendimiento en lenguaje (apreciación del profesor).	Correlación simple (Pearson). Regresión múltiple (por etapas). Tablas de contingencia.

CAPÍTULO 6

USO DE LA INFORMACIÓN EN LA TOMA DE DECISIONES EN EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

Ana María Corvalán
Santiago, Chile



I. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

1. Definición del problema

En la actualidad, como resultado de la acumulación de información estadística, estudios, investigaciones y experiencias innovadoras, se cuenta con amplia información sobre educación en América Latina que no está siendo utilizada plenamente en la toma de decisiones sobre educación. Se supone que si esta información fuera considerada al tomar las decisiones en educación, examinándola sistemáticamente e insertándola en forma adecuada en un marco teórico apropiado, se podrían predecir en forma más certera los resultados de las acciones emprendidas en el sistema educacional.

Por otra parte, el uso de la información exige que los que planifican o toman decisiones en educación, en cualquier nivel o ámbito de la administración del sistema, se acostumbren a examinar sistemáticamente los datos disponibles para tomar decisiones. Con ello se estima que podría lograrse un cambio sustancial en los resultados obtenidos.

Para comprender mejor la complejidad del problema, es preciso considerar la noción de uso de la información. En diversos memorandos preparados por Armando Loera Varela y dirigidos al profesor Noel McGinn (23 de febrero, 9 de marzo, 20 de marzo y 27 de marzo de 1987) se encuentran observaciones analíticas acerca del tema y es posible inferir que no hay aún consenso acerca de una definición específica sobre qué es información y la falta, hasta ahora, de una teoría comprensiva y generalizable sobre su utilización. Del análisis hecho por el Sr. Loera-Varela se extracta lo siguiente:

Weiss, considerando la administración de información por los que toman decisiones, establece que:

La información es sólo una base sobre la cual los actores políticos toman sus posiciones. En ocasiones, cuando la información es crítica, es compensada por otros factores que conllevan una alta carga ideológico-emocional e intereses. Ignorar esas influencias o verlas como componentes ilegítimos e irracionales de “resistencia” a la verdad y belleza de la investigación, es ignorar la naturaleza de la toma de decisiones democráticas.

Se reconoce que hay una multiplicidad de canales por los cuales reciben información los que toman decisiones. La información originada en las ciencias sociales, los datos estadísticos y la investigación social son sólo parte de esa información. Se reconoce que los receptores de información tienen un considerable cuerpo de conocimientos antes de recibir una “evidencia”. Los procesadores de información interactúan con esta evidencia, la interpretan, deciden su relevancia y desde ahí determinan dónde y cómo ellos permitirán que esa “evidencia” les influya... porque el proceso de uso envuelve o implica influencias bidireccionales que no pueden ser especificadas. De esta forma, toda evidencia es interpretada y la interpretación dependerá del contexto particular del participante.

Además, es conveniente hacer presente que se han distinguido dos formas de uso de la información:

- La información tiene un uso instrumental cuando una acción específica resulta de una decisión originada en el contacto entre la información y la toma de decisión.
- La información es utilizada conceptualmente cuando modifica la comprensión general o la conceptualización de un resultado, sin que éste se oriente a una acción particular.



Hay diversas corrientes de opinión al respecto. Otra conceptualización sostiene que utilización o uso es el proceso de aplicación del conocimiento recibido por un usuario potencial hacia la solución de un problema o al logro de una meta.

Una tercera aproximación al concepto de uso de la información en educación se refiere al impacto que los resultados de la investigación social (conocimiento), los datos (construcción inicial, hechos individualizados, información sin interpretación) o la información (datos interpretados) pueden tener sobre los problemas identificados, clarificando opciones, haciendo inferencias o seleccionando soluciones de resultados. Tal influencia puede ser conocida por los que toman decisiones. De ahí que un concepto de uso de la información, por parte de los que preparan políticas, podría incluir aspectos tales como el del impacto al clarificar alternativas, reducir incertidumbres y relacionar con una imagen de la realidad.

Por otra parte, Lucien Sfenz indaga acerca de la función de la decisión en los Estados contemporáneos. Dice que la noción de decisión en sí misma da la imagen de que hay actores en el sistema con bastante poder para iniciar cambios. Pero afirma que esto conlleva una solución ideológica. Al fijar su atención en el poder y en la existencia de decisiones, tanto los líderes como los ciudadanos pueden creer que la meta sería únicamente racionalizar el cambio que es posible hacer. De esta forma, la decisión tiene un rol conservador porque la estructura del sistema no llega a ser cuestionada en sí misma. Las decisiones en un Estado liberal descentralizado también representan una ilusión de participación y fragmentación de poder. El supuesto de que las decisiones siguen el proceso de liberación-decisión-implantación, es sólo expresión de una ideología tecnocrática que legitima el ejercicio del poder por la especialización del conocimiento.

En busca de trascender ambos, voluntarismo y determinismo, Lucien Sfenz expone una teoría de sobrecódigo donde el cambio social es analizado desde la multiplicidad de racionalidades (ideológicas) que intervienen en la acción. Las decisiones llegan a ser difusas en la posición de los diferentes actores, enfatizando su ejercicio del poder. De esta forma, expone:

Al hablar entre sí las diferentes racionalidades de los actores de una decisión no se contentan en yuxtaponer su dialecto, no sólo intercambian información en forma de mensajes, se dedican a una actividad de traducción que es torsión, traición, verdadera operación de transformación: la decisión final será la resultante de un trabajo de falsificación del que no puede dar cuenta el simple registro aditivo de los mensajes.

En síntesis, puede apreciarse que el problema del uso de la información en la toma de decisiones en educación oscila entre dos polos. Desde un enfoque tecnocrático en las decisiones, hasta un enfoque más político y cultural. Del enfoque imperante en una realidad determinada dependerá la información que se estime adecuada y la forma en que ésta sea utilizada.

Para reiterar una vez más lo complejo y relativo del tema en sí, también se puede señalar que el contexto en que se da el proceso de uso de la información en la toma de decisiones en educación oscila entre dos extremos:

- La existencia, por un lado, de una cultura ilustrada que valora el conocimiento acumulado como elemento útil para provocar o decidir el cambio, frente a la existencia de una cultura tradicional en que el conocimiento y sus fronteras no tienen significación para modificar o cambiar la realidad.

- La existencia de una sociedad abierta a la investigación, aceptación o incorporación de nuevas ideas participando en el “mercado del conocimiento”, por un lado y, por otro, una sociedad cerrada que no acepta ni participa en la generación e intercambio de ideas.

Por tanto, teniendo presente la exposición del problema y su relatividad, avanzar en el conocimiento del uso de información en la toma de decisiones en educación es un desafío necesario de abordar y en el que aún falta mucho por aclarar.

2. Objetivos generales

- Analizar los estudios que han aportado conocimientos sobre el uso de la información en la toma de decisiones, en los diferentes ámbitos de la administración educativa en América Latina.
- Derivar algunas proposiciones sobre líneas de acción a seguir para mejorar el uso de la información que pueda estar disponible para quienes toman decisiones en educación.

3. Objetivos específicos

- Identificar el conocimiento acumulado en América Latina acerca de la información producida y usada en la toma de decisiones, teniendo como marco de referencia la matriz conceptual de análisis construida.
- Identificar las carencias y vacíos de conocimientos acerca de la información usada en la toma de decisiones y las limitaciones para el uso pleno de la información disponible, en los diversos ámbitos de decisión, con el objeto de derivar proposiciones que permitan mejorar la adopción de medidas que afectan la educación de los países de América Latina, considerando las informaciones necesarias y disponibles en cada situación.

4. Metodología usada

Se han adoptado tres métodos complementarios para el logro de los objetivos del estudio.

Primero una revisión exhaustiva de la documentación existente, especialmente la contenida en los resúmenes analíticos del CIDE,¹ de los que se seleccionaron los temas más pertinentes relacionados con el estudio: Investigación, Estadística, Toma de Decisión, Información y Planeamiento, para identificar los conocimientos alcanzados en América Latina acerca de la producción de información, por una parte, y la demanda de información en la planificación y administración educativa, por otra (véase anexo I: Bibliografía).

El segundo método consistió en consultar a diversas autoridades educacionales acerca del conocimiento sobre el desarrollo de los sistemas de producción de información y su relación con la toma de decisiones en los países de América Latina (véase anexo II: Lista de personas consultadas). El tercer paso consistió en la confrontación de la información recolectada en los pasos anteriores con la experiencia acumulada por la autora, a través de años de participación en procesos de planificación de la educación y de asesoría en la toma de decisiones, en Chile y en otros

¹ Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, Santiago de Chile.

países de América Latina y el Caribe. De este último paso emergen los resultados que se presentan en este trabajo.

II. ESTADO DEL CONOCIMIENTO DEL USO DE LA INFORMACIÓN EN LA TOMA DE DECISIONES EN EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

1. El uso de la información en las decisiones políticas

En América Latina, las decisiones políticas frecuentemente se basan en información que no ha sido sistematizada y que no se generó a través de la investigación educativa, o del análisis de las informaciones estadísticas existentes sobre el funcionamiento del sistema educacional. Esta información es, entre otras, la que expresa el pensamiento de determinadas corrientes de opinión política o de representantes de grupos económicos importantes (del gobierno o privados). Por ejemplo, el pensamiento de los que toman decisiones relacionadas con la asignación de recursos económicos a la educación desde el punto de vista de la Hacienda Pública, a menudo determina la definición o conveniencia de tal o cual política educacional. Un ejemplo de ello es la respuesta dada por un viceministro de Educación al consultársele si los planes de educación debían responder a los requisitos planteados por los sectores económicos y sociales del desarrollo o bien ser protagonistas al mismo nivel que los otros sectores en las definiciones de las concepciones y objetivos del desarrollo (Corvalán, Schiefelbein y Riquelme, 1985). Su respuesta fue:

La orientación predominante de los Planes era responder a los requerimientos planteados por otros sectores (agrícola, industrial, comercial, etc.). La participación con un carácter protagónico en las concepciones y objetivos del desarrollo se daba en el diálogo y en el papel impreso del plan, pero no en la asignación de recursos. Lo anterior no influía sino que determinaba las decisiones; vale decir, las decisiones fundamentales las hacían los que asignaban los recursos de inversión en infraestructura y los recursos para el funcionamiento del sistema, los funcionarios de las Oficinas de Planeación Nacional (en inversiones) y las autoridades del Ministerio de Hacienda (en funcionamiento). Las decisiones menores se hacían en el Ministerio de Educación. Con base en lo anterior, podemos afirmar que dicho Ministerio de Educación es heterónimo y que sus administradores son ejecutores de la política definida mediante la asignación y desembolso de recursos, por esos otros niveles.

Por otra parte, es claro que la información cualitativa sobre los objetivos propuestos por la sociedad para el futuro no han influido en las decisiones de política educacional, porque ha sido más importante el logro del uso óptimo de los recursos en el funcionamiento interno del sistema educacional y especialmente en el corto plazo (Corvalán, Schiefelbein y Riquelme, 1985).

Ejemplo de ello es la respuesta dada por un exministro de Educación de un país latinoamericano a la pregunta: “¿Qué importancia asignó Ud. en las decisiones educacionales a la consideración del uso óptimo de los recursos?” “Mucha importancia. Pero en la práctica creo que no se alcanzó, o más bien dicho no se pudo lograr un uso óptimo de los recursos pese al significativo esfuerzo hecho en ese sentido” (*ibid.*).

A la pregunta “¿Qué importancia tenía la consideración de los principales problemas de la sociedad?”, el exministro respondió:

Mucha importancia en lo formal. En la práctica diaria, esta importancia asignada a los principales problemas de la sociedad no era tan evidente, porque priman los problemas de resolución práctica sobre los problemas de la sociedad en su conjunto.

En las decisiones políticas se han usado y perfeccionado indicadores cuantitativos tradicionales para evaluar el proceso educativo, referidas principalmente a medir la capacidad del sistema de producir egresados y de alcanzar los objetivos generales establecidos, sin considerar indicadores que evalúen los resultados de la educación en la sociedad (*ibid.*).

En general, aunque teóricamente se reconoce el interés relativo de disponer de informaciones estadísticas para la adopción de decisiones de política educacional, en la práctica es frecuente que se confundan datos con información. Se recogen muchos datos en nuestros países, pero pocos se convierten en información útil para tomar decisiones (McGinn y Schiefelbein, 1978). El tipo de información recogida y presentada oficialmente en los países se refiere principalmente a las variables de alumnos, docentes y centros educativos, y se observa que existe especial interés en describir la cobertura del sistema escolar formal.

Los sistemas de estadísticas de educación en los países de América Latina no han podido contribuir efectivamente al proceso de toma de decisiones políticas porque la calidad, confiabilidad, oportunidad, pertinencia, interpretación y análisis de los abundantes datos estadísticos recolectados no son satisfactorios, ni han sido efectivamente procesados o canalizados a través de procesos sistemáticos de planificación que apoyen la definición de una determinada decisión política.

Esta afirmación se sustenta en diversos resultados de estudios y seminarios realizados en algunos países de América Latina, que muestran los siguientes problemas en los sistemas de estadísticas vigentes (Schiefelbein y otros, 1978; Gurriarán, 1974; Universidad del Valle, 1983; S. José, Ministerio de Educación, 1981):

Principales problemas detectados en los sistemas de estadísticas de algunos países

Problemas	Chile	Colombia	Países Costa Rica	Guatemala
Gran desconocimiento de las diversas fuentes de información que ya existen con respecto al sistema escolar, y duplicación de esfuerzos.	×	×		×
Diferente calidad y disponibilidad de información según las variables. Hay más información sistemática sobre el subsector escolar y falta de información sobre otros subsectores.	×		×	×
Falta de normalización en los procedimientos de recolección que faciliten la agregación de cifras en totales significativos (duplicación y deficiencias en los instrumentos de recolección).	×		×	
Falta de personal calificado para producir y analizar la información y de apoyo tecnológico para procesarla.			×	
La información no siempre es exacta, significativa, omitiéndose datos esenciales. Falta de sistemas de control de calidad de los datos.		×	×	×
Desvinculación entre entidades que producen información estadística y autoridades responsables de tomar decisiones.				×

Actualmente se observan algunos esfuerzos en países como Colombia y Costa Rica por mejorar sustancialmente sus sistemas de estadísticas, en el marco de sistemas de información educativa para el mejoramiento de la calidad de la educación (en el caso de Costa Rica) y para la toma de decisiones (en el caso de Colombia y Guatemala). Aún no se dispone de evaluaciones de los estados de avance de estos proyectos.

Además, no se cuenta hasta la fecha con estudios comparados acerca del estado de los sistemas de estadísticas de los países de América Latina y el Caribe, que muestren su estructura y organización vigente ni la comparación de resultados y efectividad de cada uno de ellos en relación con la toma de decisiones en educación.

A pesar del panorama presentado sobre los principales problemas de las estadísticas vigentes en algunos países de América Latina y que podrían representar lo que acontece en la mayoría de ellos, se ha mostrado, a través de experiencias aisladas, que es posible organizar y facilitar el uso de datos estadísticos recolectados en forma periódica, a pesar de su aparentemente baja confiabilidad, para obtener nuevas perspectivas e iluminar determinados aspectos de la operación del sistema educacional.

El documento "Sugerencias para procesar información del banco de datos del Ministerio de Educación Pública, útil para la toma de decisiones" (Schiefelbein y Ortiz, 1982) es una muestra de la posibilidad de crear esa capacidad de uso de la información disponible. Es un estudio que propone, a modo de ejemplo, algunas publicaciones importantes con el fin de que las autoridades cuenten con la información pertinente para una toma de decisiones más adecuada.

Se inicia el trabajo con la descripción de algunas hipótesis y sigue con una identificación de los indicadores derivados de tres de los formularios en que se realiza habitualmente la recolección de la información. A partir de esos indicadores se presentan cuadros y se indican las posibles relaciones que se espera confirmar y cuantificar con los datos. Se complementa con algunos comentarios sobre la forma en que se comparan los datos con la hipótesis previa y, cuando se puede, se rechaza la hipótesis; además de una descripción de las limitaciones que presentan los datos para lograr una adecuada comprobación de las hipótesis, y sugerencias de otras formas de comparación más complejas que permiten formular conclusiones con una mayor precisión.

Como conclusión de este estudio se plantea que, con los datos que recolecta habitualmente el Ministerio de Educación de Chile, sería posible disponer de informaciones útiles para tomar decisiones.

En cuanto al uso de los resultados de procesos de investigación educacional en América Latina para la adopción de decisiones de política educacional, se puede observar el rol creciente que éstos han tenido. Diferentes estudios concurren en afirmar que el incremento de la investigación educacional en los diferentes países de América Latina comienza a ser relevante hacia fines de la década del sesenta; pero si bien existe un gran incremento de la investigación educacional, se echa de menos la existencia de información oportuna y de buena calidad para documentar las decisiones y políticas gubernamentales (Schiefelbein y García Huidobro, 1980).

En la política educacional, las respuestas provocadas por la investigación no han sido tan fuertes como los miembros de la comunidad científica hubiesen deseado. En general, hay consenso de que en la actualidad es muy poco el apoyo que la investigación brinda al proceso de toma de decisiones en educación en América Latina (UNESCO, OREALC, 1982). En la mayor parte de los países de la Región no ha existido una relación explícita entre las investigaciones que se



realizan y la política educativa nacional. Estudios realizados en el nivel de países muestran que la información resultante de la investigación educacional en pocas ocasiones se utiliza directamente. En Costa Rica, por ejemplo, los resultados de las investigaciones se toman en cuenta en el mejor de los casos en un 50%, teniendo así el trabajo efectuado poca efectividad (Lafourcade, 1980).

En Venezuela, la actividad de investigación educacional y sus resultados no han desempeñado un papel significativo respecto al desarrollo global de la sociedad. Los aportes de la investigación científica Nacional no han sido indispensables, ni mucho menos, para la evolución socioeconómica de Venezuela, y la investigación educativa realizada ha estado marginada dentro del desarrollo de la actividad educativa del país (Rodríguez y Martínez, 1979).

En Colombia se observa que el sector oficial muestra un buen índice de producción de investigaciones, reflejando una preocupación por conocer los problemas que afectan al sistema. Pero no se puede decir nada de la influencia que este conocimiento haya tenido sobre las decisiones (Toro y Lombardo, 1980).

En México, se ha observado que no es muy frecuente que las decisiones en políticas educativas se basen en los resultados de la investigación (Sigg, Lescieur y Zabaleta, 1981). Sin embargo, pueden encontrarse algunas experiencias positivas de la relación entre resultados de investigaciones y su uso en la toma de decisiones políticas, o al menos cierto paralelismo. En Chile, el aumento del número de alumnos por curso se acordó una vez comprobado que no es éste un factor influyente en el rendimiento; por otra parte, se tomaron algunas medidas para disminuir la repetición en los primeros grados, al comprobarse su alto porcentaje y sus malas consecuencias; se acordó la dotación gratuita de textos a los alumnos de primaria, cuando se demostró que la disponibilidad de estos libros es un fuerte factor que explica el rendimiento; se instrumentaron políticas para favorecer el acceso a la educación de sectores más pobres, después de comprobar que el gasto en educación favorecía a los sectores de más recursos (Schiefelbein, 1978).

Hay algunas interpretaciones acerca del por qué de esta falta de relación entre las investigaciones que se realizan y la política educativa Nacional, pero aún no se dispone de un conocimiento acabado de las razones últimas o causas reales que lo expliquen. Algunas de estas interpretaciones tienen que ver con:

- La falta de un encadenamiento sistemático de los resultados de las investigaciones que permita formar un cuerpo de pensamiento o una teoría del desarrollo de la educación en América Latina que facilite su consideración en la toma de decisiones (Schiefelbein y García Huidobro, 1980). Existe abundante investigación aislada e incluso en algunos casos duplicada, pero que no se constituye en parte de un conocimiento más acabado y sistemático de la realidad educativa de América Latina (Corvalán, 1980).
- Las metodologías utilizadas en la investigación han sido principalmente descriptivas, estando casi ausente el método experimental y faltando así un enfoque más crítico, interpretativo e interdisciplinario (Egginton y Kippel, 1983). No basta denunciar las implicaciones de un problema, se necesita definir la raíz donde éste se genera y caracterizar las causas que pueden afectar dicha raíz. Es también necesario explicar con mayor detalle el impacto de las posibles soluciones y su factibilidad técnica o social. En todo caso, se observan tendencias claras a superar estos estudios descriptivos sobre los factores y las encuestas acerca de los objetivos e intereses, para poner más énfasis en la medición del rendimiento y la evaluación

de procesos alternativos (ICASE, 1982). Estudios sobre sociología de la educación y financiamiento están apareciendo con más frecuencia, a la par que disminuyen relativamente los estudios sobre historia de la educación. En general, se ha observado un énfasis desmesurado en la investigación en torno a temas de educación superior y un énfasis insuficiente acerca de temas relativos a educación básica (Egginton y Kippel, 1983).

- La escasa calidad de la investigación educacional, originada en la falta de buenas bases de datos y de sistemas de información estadística que presenta la mayoría de los países de la Región (UNESCO, OREALC, 1982).
- La carencia, en estos países, de una estructura institucional de apoyo a la investigación educacional, que genera dificultades a los investigadores para cumplir cada una de las etapas que cubre el proceso (UNESCO, OREALC, 1982). Al realizarse en forma discontinua, por instituciones que no siempre alcanzan una determinada permanencia, podría perderse una parte importante de su posible efecto de optimización social del funcionamiento de los sistemas educacionales de los países (Schiefelbein, 1978).
- La falta de una relación más directa entre los investigadores y las personas encargadas de tomar decisiones (UNESCO, OREALC, 1982) originada, tal vez, por dos razones relacionadas entre sí: la primera, el lenguaje cerrado y poco fluido del investigador, reforzado por su escasa dedicación a elaborar materiales con base en estos informes más especializados, que apunten efectivamente a su divulgación (Corvalán, 1980); la segunda es la escasa difusión de los Resultados de las investigaciones. En Colombia, por ejemplo, el 77% de los informes están publicados en formatos efímeros. Si las investigaciones no logran formatos de edición más duraderos, de mayor cobertura y de fácil uso, el efecto que los investigadores puedan tener sobre quienes toman decisiones será relativo y pasajero.
- Por otra parte, se ha aportado información de la que se desprende que la relativa inaplicabilidad de las investigaciones no se origina simplemente en la falta de comunicaciones entre quienes producen o consumen la investigación, sino en las contradicciones que en el corto plazo puede haber entre los marcos de referencia de los investigadores y los de agentes de decisión. En otras palabras, el uso de los Resultados de la investigación no depende sólo de que éstos sean conocidos por los que realizan la toma de decisión ni de que los investigadores sean políticos educacionales, sino de la existencia en un momento dado de condiciones objetivas de naturaleza política que demanden el uso de estos Resultados. Por tanto la utilización de los Resultados de las investigaciones será cada vez más una función directamente dependiente del grado en que éstas sean conocidas por la opinión pública y, más específicamente, por los grupos que potencialmente podrían beneficiarse de la utilización de sus Resultados. De ahí la importancia que pueden tener los canales de divulgación de investigación para desencadenar un proceso de discusión, concientización y análisis que permita establecer condiciones favorables para consumir las investigaciones (Muñoz Izquierdo, 1980).
- Otra explicación puede ser la muy escasa investigación orientada en función de Políticas explícitas del Estado con miras a programas de largo plazo (UNESCO, OREALC, 1982), aunque en la última década se ha consolidado un modelo de desarrollo de recursos humanos para investigación con base en un núcleo de centros de investigación (Schiefelbein, 1978). Una investigación que profundice en el conocimiento de cuál de estas interpretaciones o qué



combinación entre ellas es más real, puede contribuir a mejorar el uso de la investigación en la toma de decisiones Políticas.

A pesar de que tanto la investigación creativa como la aplicada difieren algunas veces de las Políticas educativas desarrolladas por los ministerios, hay conciencia entre los investigadores en que éstas pueden apoyarlos en sus esfuerzos por crear proyectos innovadores (Schiefelbein, 1978). Se está iniciando la creación de una “memoria” y la coordinación de esfuerzos para que las investigaciones sean usadas realmente (ICASE, 1982).

Sólo recientemente se ha iniciado en varios países la identificación de todos los trabajos realizados últimamente en el área educacional y la selección de los más importantes para su eventual procesamiento y preparación de resúmenes analíticos (ICASE, 1982). Se están preparando marcos de análisis para organizar las conclusiones de los resúmenes, de modo que se puedan preparar fácilmente diagnósticos de cada uno de los aspectos del sistema de educación.

Se estima, además, que es importante la contribución de la prensa para trasladar a un lenguaje de fácil acceso a la opinión pública los resultados presentados casi siempre en el lenguaje hermético de los investigadores. El fortalecimiento de los canales que contribuyan a divulgar las investigaciones es muy importante, aunque es necesario tener presente la posibilidad de que, a pesar de la eficiente vinculación que se establezca entre los investigadores y los dirigentes de política educativa, no pueda evitarse que ciertos hallazgos de las investigaciones nunca lleguen a tomarse en cuenta efectivamente (Muñoz Izquierdo, 1980).

Los modos de comunicación deben buscar nuevos lenguajes, nuevas técnicas y medios que permitan mejorar la efectividad de la investigación educacional al mismo tiempo que multipliquen los usos de la información proveniente de los centros de producción de investigación. En los países de América Latina, son todavía excepciones los esfuerzos para difundir sistemáticamente los resultados de la investigación (Latapí, 1977). Sería un tema interesante el estudio experimental de las redes de difusión y la utilización de la investigación educativa en las decisiones de política educacional. Así, es necesario responder a preguntas tales como: ¿quiénes son los principales usuarios de la información generada por los resultados de investigaciones en educación?, ¿es la investigación educacional la que realmente más se necesita para tomar decisiones de política educacional?, ¿qué información adicional debe surgir de las investigaciones educacionales?

La información generada por las evaluaciones de innovaciones educacionales experimentadas, no ha sido sistematizada en América Latina de manera que pueda ser útil a los que toman decisiones políticas. Todavía no se dispone de un mecanismo adecuado que abarque toda la Región y que pueda constituir un sistema de información eficiente sobre este aspecto; en el informe de un estudio preliminar realizado por la UNESCO sobre las necesidades y las posibilidades de una red de cooperación regional para las innovaciones educativas en América Latina y el Caribe (OREALC, 1979), se señala que la principal idea es que si se compartieran y divulgaran las experiencias innovadoras realizadas por varios países, éstas podrían contribuir a la creación de capacidades nacionales para la innovación educativa como factor coadyuvante de los planes de desarrollo, y reducir el riesgo de fracaso. El quehacer educacional latinoamericano muestra un cúmulo de programas y experiencias interesantes que denotan una gran riqueza y creatividad por parte de los investigadores y educadores. Sin embargo, se constata *que los resultados de este quehacer* no son muy conocidos por otros investigadores, ni por los educadores o por quienes deben adoptar decisiones de política educacional o estrategias para cumplirlas. Por tanto, éste es un campo

importante que no ha sido suficientemente explorado y que puede ser de gran utilidad para mejorar las decisiones en materia de política educacional.

La necesidad de efectuar cambios en los sistemas educativos es generalmente reconocida por los Estados y se expresa a través de reformas al sistema. Las innovaciones educativas se sitúan en un nivel más específico, se introducen cambios deliberados en los objetivos, la estructura, contenidos y metodologías educacionales, muchas veces en un nivel local determinado. Los resultados de esas experiencias la mayoría de las veces no son evaluados y la información que se genera en ellas se pierde, llevando a la repetición de un mismo error en otra experiencia similar.

2. El uso de la información en la planificación educacional

La planificación educacional en América Latina ha evolucionado positivamente desde sus comienzos en la década del cincuenta hasta la fecha. Antes de su incorporación, el proceso de gobierno de los sistemas educativos sólo reconocía sus componentes políticos y administrativos; con la planificación se introdujo un nuevo criterio, el de la racionalidad, que supone nuevas exigencias: un gran cúmulo de información estadística (Aguerrondo y Fernández L., 1978), seguido de capacidad de análisis de la misma, y su inserción en modelos de tipo matemático.

A pesar de estos avances, la planificación no ha cumplido en América Latina un papel dinámico en la formulación de nuevas ideas y conceptualizaciones sobre la educación y su papel en la sociedad; tampoco ha sido importante en la renovación de políticas y estrategias educacionales ni en el planteamiento de nuevas formas organizativas y de contenidos del sistema formal y no formal (Aguerrondo y Fernández I., 1978). Esta generalización es sólo aproximada, porque existen en la Región diversas y complejas situaciones en la realidad y desarrollo de la planificación en cada uno de los países.

En general, puede percibirse que la planificación ha permitido, en los distintos países del subcontinente, el estudio y análisis descriptivo de sus sistemas educativos, pero sin llegar a verdaderos diagnósticos que sirvan para la proposición de planes y programas efectivos. Esto se había originado, por una parte, en las dificultades para disponer de estadísticas educativas adecuadas y, por otra —la más importante—, en la falta de capacidad de análisis de la información disponible por parte de los propios planificadores. La sola disponibilidad de datos sobre el sistema escolar y la identificación de algunos indicadores aislados no es suficiente para que se constituyan en información útil para la planificación, proposición y medición del impacto de programas educativos. Se requiere capacidad para diseñar modelos simples, pero integrales, de análisis y capacidad de interpretación de la información a través de esos modelos, a fin de convertir la estadística educacional en un instrumento útil para la toma de decisiones técnico-políticas.

Del análisis hecho sobre el uso de la información estadística existente en los países para la planificación educacional, se ha podido extraer una experiencia interesante realizada en Paraguay (McGinn y Schiefelbein, 1980), país en el que, hasta la ejecución de esa experiencia, no se había efectuado una investigación utilizando los datos base, aunque la información se había usado con frecuencia para estudios de diagnosis requeridos por agencias internacionales. Se aplicaron algunos métodos de análisis a las estadísticas educativas que recopila la Oficina de planificación Educativa de ese país y fue posible probar el efecto de varias políticas que se presumían efectivas. Se sacó una muestra al azar de las formas de datos recogidos en marzo de 1976, seleccionan-



do una de cada diez escuelas dentro de cada departamento. Esta muestra produjo resultados que se compararon cuidadosamente con los obtenidos para ese universo. La tabulación de las variables seleccionadas se hizo a mano y se usó un tiempo menor al de una semana en el proceso completo de muestreo, separación y tabulación, lo que indica la posibilidad real de hacerlo.

De alguna manera, en distintos países se está creando esa capacidad de producir información útil para la planificación nacional y regional, y la capacidad de analizar e interpretar la información en forma sistemática. Un caso es la experiencia que se está realizando en Chile desde 1981 por parte del Ministerio de Educación, para desarrollar sistemas de estadísticas regionales a través de la formación de equipos de profesionales en esas materias en el nivel de cada región del país, con la colaboración de organismos internacionales tales como el Centro Interamericano de Enseñanza de Estadísticas (CIENES) y la Organización de Estados Americanos (OEA) (BordoIi y otros, 1983).

En México se han realizado recientemente experiencias vinculadas con el desarrollo de indicadores para la planificación regional de la educación, según opinión de las autoridades consultadas.

En Guatemala, entre agosto de 1980 y diciembre de 1983, el Ministerio de Educación actualizó las estadísticas continuas del subsector escolarizado y amplió la cobertura geográfica de la información, bajando del nivel país y departamento al de municipio y unidad de información escuela (Suasnavar y otros, 1984).

En Perú han avanzado en la realización de estudios que relacionen la estadística con la planificación y la regionalización, según opinión de las autoridades consultadas.

En general, parece que en los países donde se ha aplicado la regionalización de la educación, además de los problemas de falta de capacidad de análisis a nivel nacional de la información disponible, se agrega el problema de la falta de metodologías claras de planificación regional y local de la educación y, más aún, de personal calificado a ese nivel para crear y usar modelos de análisis de la información local disponible y útil para el proceso de programación de acciones operativas pertinentes en el nivel de una comunidad específica.

Éste es un aspecto de singular importancia en el uso de la información estadística en la planificación regional y local. Si aún no se han resuelto los problemas de la producción y uso de la información de la planificación del sistema educativo en los niveles nacional y regional, todavía faltaría más por avanzar en la producción y empleo adecuado de la información estadística de carácter local para la gestación y evaluación de programas y planes de desarrollo de la educación local.

En cuanto al uso de resultados de investigaciones en educación en el proceso de planificación educacional de los países de América Latina, es preciso tener en cuenta que el examen individual en cada uno de los países pone en evidencia la existencia de problemas agudos en materia de investigación, ya que se observan amplios márgenes de variabilidad en el grado de intensidad de los mismos, los cuales conforman un grupo muy heterogéneo (UNESCO, OREALC, 1982). Un aspecto que determina esa heterogeneidad son las bases de datos y los sistemas de información, así como las deficiencias que se presentan en la mayoría de los países de la Región, con la calidad y flujo de la información estadística. Otro es la falta de acceso fácil a fuentes bibliográficas y centros de documentación que permitan conocer los resultados de la investigación producida en un mismo país. *La calidad de la investigación también es heterogénea, asociada a la capacidad de investigación existente en los países.*



Poco o nada se sabe en la Región acerca de cómo se establecen las políticas de investigación educativa en los países, y cómo se adoptan las decisiones sobre qué estudiar, quién puede estudiarlo y bajo qué circunstancias; sobre cómo se motiva la investigación acerca de diversos temas y cómo se difunden sus resultados, y qué relación efectiva se ha establecido entre la investigación y la planificación educacional.

En la Reunión Técnica de Directores de Proyectos de la Organización de Estados Americanos del área técnica de planeamiento, investigación y estudios de la educación, realizada en Panamá en 1982 (ICASE, 1982), se encuentra un intento de análisis de las relaciones concretas entre investigación y planificación de la educación. Se señaló que se han realizado importantes avances en varios países; pero también se planteó la necesidad de identificar las investigaciones disponibles y se sugirió realizar investigaciones más breves y de menor costo, identificando áreas en las que requerirían nuevas investigaciones y la necesidad de probar un método para examinar las vinculaciones entre investigaciones y planeación.

El planificador necesita información adecuada sobre la realidad para encontrar las soluciones racionales, por lo que elaborar planes requiere un aporte permanente de la investigación. Como el objetivo del diagnóstico es conocer los problemas y la situación sobre la que se ha de planificar, en esta etapa no basta aplicar la lógica, sino que también es necesario manejar adecuadamente metodologías de investigación. Además de los enfoques cuantificadores, se deben utilizar los que permiten comprender los problemas y establecer sus principales causas. En general, parece que en América Latina la fijación de metas se ha realizado sobre la base de una muy deficiente información empírica o de indicadores globales, sin conocer suficientemente los factores que los determinan. La falta de medidas concretas —una constante en la mayoría de los planes que se han elaborado en la Región— puede deberse en buena medida a que tanto la investigación como la experimentación tienen baja incidencia en la estructura general del sistema educativo (Aguerrondo y Fernández L., 1978).

Otra forma de disociación entre investigación y planeación en la Región es que no se investiga lo que el proceso de planeación demanda como prioritario. Los problemas que se han venido investigando o discutiendo entre los investigadores, han rebasado en cada momento el horizonte a que se limitan los intereses inmediatos de quienes tienen a cargo el diseño de planes y programas educativos, aunque eso se estima altamente conveniente para que las investigaciones sirvan en el momento oportuno para ampliar las opciones a las cuales pueden tener acceso los agentes de decisión o los planificadores (ICASE, 1982).

En América Latina se reconoce que la investigación es más bien un proceso social, ciertamente necesario para la toma de decisiones, pero inmerso en muchos otros procesos de interacción humana y sujeto a coyunturas y casualidades imprevisibles (UNESCO, OREALC, 1982). La investigación puede ser usada para perfeccionar los diagnósticos, por que permite analizar, comprender y encontrar la causa de los problemas y preparar decisiones, estableciendo alternativas que respaldan el proceso de decisión, o confirmar una decisión ya tomada; también permite apoyar las innovaciones, construyendo nuevos modelos.

A pesar de la falta de relación sistemática entre investigación y planificación educacional en América Latina, es preciso reconocer y destacar que algunos cambios en el sistema educativo de la Región pueden estar vinculados a resultados de investigaciones previas. Por ejemplo, en menos de una década, varios países del área han aumentado el número de grados en el sistema



educativo básico, de manera que los estudiantes puedan permanecer en la escuela durante un periodo más largo. Al mismo tiempo, muchos han tratado de introducir objetivos mensurables en los planes de estudio. Los resultados de investigaciones podrían haber desempeñado un papel limitado en estos cambios, pero existen otros casos en que la investigación ha sido decisiva, como los estudios sobre efectos distributivos de los gastos educativos, o los análisis relativos al tiempo que cada estudiante pasa en el sistema educativo y el número de grados aprobados, lo que demanda cambios en la eficiencia interna del sistema, en lugar de inculpar a los factores no educacionales (Schiefelbein, 1978).

El esfuerzo de CINTERPLAN por identificar las investigaciones que permitan llevar a cabo en forma adecuada los procesos de planificación y reforma de la educación, podrá iluminar en el futuro este tipo de “cadenas” de investigaciones a través de las cuales se puedan determinar nuevas políticas con una precisión creciente (ICASE, 1982). Este esfuerzo se verá facilitado también por la identificación de los trabajos que se hacen en las bibliografías que preparan los centros de la Red Latinoamericana de Información en Educación (REDUC), así como los resúmenes analíticos de los trabajos más importantes.

El CIDE, inició en 1972 la publicación de los resúmenes analíticos en educación (RAE), montando un Centro de Documentación al servicio de los usuarios chilenos y latinoamericanos. Con ello se pretendía colaborar en la creación de un sistema latinoamericano de información en educación que difundiera los análisis de problemas y de soluciones, con el deseo de contribuir a la formación de un lenguaje propio de la Región en esta materia, y en la búsqueda de soluciones originales y aptas para enfrentar los urgentes problemas que América Latina presenta en materia educacional (Schiefelbein, 1982). Con el fin de extender sus servicios, el CIDE propuso en 1977 a un grupo de centros de investigación educacional pertenecientes a diversos países de la Región, la creación de una red de circulación de documentación. La implantación del sistema fue progresiva; REDUC ha diseñado diversas estrategias de intermediación entre el dato y el usuario, con el fin de capacitar a éste en el uso adecuado y óptimo de la información disponible mediante talleres de coyuntura para administradores, planificadores y políticos de la educación, seminarios para investigadores y docentes, cursos para estudiantes de pedagogía, entre otros.

REDUC cuenta con centros asociados en 17 países de América Latina y el Caribe, y desea formar en cada uno de ellos redes nacionales que posean una estructura similar a la suya. Se espera que la Red influya fundamentalmente en tres áreas: en la política educacional, en la práctica educativa y en la investigación educacional. Se ha propuesto alcanzar a quienes están implicados en la toma de decisiones, contribuyendo a que se tome conciencia de las deficiencias, carencias y problemas del estado actual de la educación.

El proyecto de REDUC se realizó cuando en América Latina existía la iniciativa, la necesidad y la experiencia necesaria para lograr el éxito. REDUC ha fomentado la difusión y estimulado el desarrollo de la investigación educacional. La Red todavía es frágil, pues hay países que aún no se han integrado y existen problemas para asegurar continuidad de las acciones.

Por otra parte, hay otros intentos de constituir redes de información en América Latina, especialmente en el ámbito de organismos internacionales tales como la OEA y la UNESCO, para reforzar en esta última la ejecución del Plan Regional de Acción del Proyecto Principal de educación de América Latina y el Caribe, facilitando el seguimiento de la ejecución de los planes, programas y proyectos que a nivel nacional emprenda cada uno de los Estados miembros.

Para completar esta síntesis acerca del uso de los resultados de la investigación educacional en la planificación, sus problemas y tendencias a resolverlos, es preciso destacar que en diferentes estudios se afirma que se ha observado la ausencia de organismos regionales, departamentales y municipales dedicados a la investigación de los problemas sobre los niveles del sistema, a pesar de señalarse la importancia de la planificación participativa y de los procesos de regionalización de la educación. Esto puede estar indicando un desconocimiento, por parte de los responsables inmediatos de la educación en las regiones o departamentos, de los problemas reales de la educación. Puede sugerir también que el centralismo en las decisiones no favorece este conocimiento. Sería conveniente dejar constancia de la importancia que tendrían los esfuerzos de investigación de los organismos regionales para mejorar las decisiones técnico-políticas y facilitar los procesos de planificación regional y local de la educación.

En relación con el uso de la información sobre evaluaciones de innovaciones educativas en los procesos de planificación en América Latina, es posible afirmar que la mayor parte de los países de la Región han efectuado esfuerzos para expandir la educación y adaptarla mejor a las necesidades socioeconómicas y culturales de los mismos. No obstante, importantes experiencias han quedado circunscritas a una determinada zona, localidad o institución, debido principalmente a la ausencia de mecanismos de seguimiento, evaluación y difusión (UNESCO, OREALC, 1979). En numerosas ocasiones la experiencia es suspendida, con lo que se pierde la posibilidad de usar la información de sus procesos y resultados.

En América Latina no se ha estimulado ni orientado la innovación educativa, por lo que ésta es más una excepción que una política sistemática. Muchas veces las innovaciones de diversa índole surgidas de iniciativas individuales o de grupos de la comunidad, de docentes o de técnicos con espíritu dinámico, fracasan porque no pueden extenderse debido a limitaciones o trabas que les ofrece la habitualmente rígida estructura del sistema educativo, o porque al ocurrir dicha extensión se desnaturalizan por no haber previsto las condiciones para su adecuado funcionamiento (Aguerrondo y Fernández L., 1979).

Por lo expuesto, la incorporación de esa información en los procesos de planificación en América Latina es prácticamente inexistente, perdiéndose la posibilidad de enriquecer los planteamientos de planes y programas de acción usando información de lo que ya ha sido experimentado y validado.

Es necesario considerar, además, que la información sobre evaluaciones de innovaciones educacionales experimentadas en algún nivel del sistema educacional o en alguna localidad o región determinada, no se circunscribe por lo general sólo al sector educación sino que también es intersectorial e interdisciplinario (UNESCO, OREALC, 1979).

De lo anterior se desprende que es preciso y recomendable proceder a un seguimiento y evaluación de las innovaciones practicadas en educación para capitalizarlas como elemento transformador y como información útil para los procesos de planificación y de toma de decisiones.

Además de las informaciones estadísticas, las investigaciones y las innovaciones en educación, es necesario considerar otras informaciones de importancia en los procesos de planificación educacional y que ayudan a tomar decisiones.

En el nivel Nacional puede ser importante disponer de la información sobre las decisiones u orientaciones de políticas generales del país, los objetivos nacionales que se persiguen y las estrategias de desarrollo que se hayan planteado, ya que estos datos constituyen un marco de

referencia para la formulación de los planes de educación, junto con las propias decisiones de política educacional que ya se hayan adoptado.

No se sabe mucho del grado de manejo sistemático o de la consideración de esa información por parte de los equipos técnicos de planificación en los países de América Latina, ni cómo se incorpora en los procesos de planificación.

Por otro lado, la información sobre la realidad integral y los principales problemas de la sociedad, incluyendo variables antropológicas, ecológicas y culturales, es casi inexistente en los modelos de planificación usados en América Latina, de manera que permita definir desde allí la respuesta educativa adecuada a la sociedad deseada. Ha predominado en la Región un modelo de planificación educacional y un proceso de planeamiento de tipo vertical, tecnocrático, basado en criterios de problemas nacionales homogéneos. Por eso, la información acerca del conjunto de hábitos, costumbres y formas de vida e intereses de una comunidad y de su entorno, no se ha considerado en los procesos de planificación de la educación en forma sustantiva (Corvalán, Schiefelbein y Riquelme, 1985).

No siempre se dispone de modelos analíticos integrales de la sociedad que puedan ser incorporados a la planificación y a la toma de decisiones en educación. De ahí que sea necesario reflexionar sobre cuáles serían los modelos de planificación educacional y qué indicadores deben considerarse válidos para evaluar los resultados de la educación en la sociedad, de manera que puedan ser identificados y medidos para ser incorporados como información sustantiva útil para la toma de decisiones que afecta al sistema educacional y al futuro de la sociedad (Corvalán, Schiefelbein y Riquelme, 1985).

3. El uso de la información en la administración educacional

Durante las dos últimas décadas se experimentó una expansión de los sistemas educativos en América Latina y el Caribe expresada en un vertiginoso crecimiento de la matrícula y, consecuentemente, del personal docente y administrativo en todos los niveles y modalidades de dichos sistemas. El acelerado crecimiento de estas poblaciones ha impuesto fuertes presiones en las necesidades de administrar mejor y más eficientemente el sistema educativo en su conjunto, su aparato central y sus servicios educativos de base, como son los núcleos de desarrollo educativo, los distritos escolares y los centros educativos de todo género (Valle, 1984).

Paralelamente, y bajo la influencia del desarrollo tecnológico y de la modernización de la práctica administrativa en general, nuevos tipos de servicios y dependencias aparecieron en el ámbito de los sistemas educativos: divisiones de tecnología educativa, desarrollo curricular, planeamiento, procesamiento de datos. Esta modernización y puesta al día de la estructura de los sistemas educativos colocó nuevas demandas en la administración. Con frecuencia una innovación, impulsada con la intención de resolver un problema, se convertía a su vez en un problema de implantación.

Pero si bien ha habido preocupación por mejorar la administración del sistema educacional, no se encuentran investigaciones o estudios comparados abundantes que permitan identificar cómo son los procesos actuales de la administración de la educación en América Latina y el uso de la información en dichos procesos.



Hay poco conocimiento en la Región acerca del estado de producción y uso de la información estadística para la gestión en educación. En Guatemala, por ejemplo (Suasnavar, García-Salas y otros, 1984), se afirma que hasta 1984, aun cuando se habían logrado avances en materia de estadísticas, los subsistemas de gran prioridad para la gestión administrativa tales como administración y manejo de recursos humanos, administración financiera, control y evaluación de la ejecución presupuestaria, infraestructura física, etc., no habían recibido mayor apoyo, lo que ha incidido directamente en la toma de decisiones. Por otra parte, en 1982 Panamá presentó a la OEA el proyecto "Sistemas de información para la administración y gestión de la educación", pero éste no fue ejecutado. Se podría suponer que no se ha dado aún en la mayoría de los países de América Latina suficiente importancia al mejoramiento de las estadísticas apropiadas para la gestión. Las estadísticas educacionales se han entendido principalmente como aquéllas directamente vinculadas a lo propiamente académico y cuyo principal objetivo es cumplir con la presentación periódica establecida en disposiciones legales sobre la materia y generalmente sin tener claro para qué se recopilan.

Esta falta de desarrollo sistemático de producción y uso de información estadística para la gestión en América Latina puede estar ligada a la posible falta de capacidad de análisis existente en los administradores o responsables de la gestión. La costumbre parece ser la de usar la intuición, la experiencia o la mera rutina administrativa preestablecida en la adopción de decisiones de gestión administrativa.

Sin embargo, hay experiencias positivas de producción de información para ayudar a la toma de decisiones sobre la operación del sistema educacional. La Superintendencia de Educación del Ministerio de Educación de Chile, en coordinación con el Centro Interamericano de Enseñanza de Estadística (CIENES), han efectuado un proyecto para identificar algunos indicadores, en los niveles Nacional y regional, relacionados con el número promedio de años/alumnos que se requieren para alcanzar cada grado del sistema escolar, lo que permite apreciar los recursos que fueron necesarios para la formación del alumno en cada grado, considerando también los alumnos que repitieron y desertaron (Bordoli y otros, 1983). Para ello se usó una cohorte de matrícula de diez años (1973-1983), empleándose tasas de promoción y repetición reales, es decir, de cada año en cada grado. Se identificaron indicadores tales como la tasa de éxito, obtenida como la relación entre el número de alumnos que logra finalizar o egresar de un grado o ciclo determinado; el costo/tiempo teórico y real, expresado en años/alumnos, entendiéndose que el costo teórico mide el número de años/alumnos que fue necesario invertir en aquellos alumnos que tuvieron éxito (incluidos los egresados que alguna vez repitieron) y el costo real correspondiente al total de, años/alumnos que fue necesario invertir para atender a los alumnos en el periodo, incluidos los que no tuvieron éxito, es decir, los que no egresaron. Y la tasa de pérdida, que muestra la relación entre el mayor costo que significa atender a los alumnos que no obtuvieron éxito y el costo real, siendo el primero la diferencia entre el segundo y el costo teórico.

Como continuidad de este proyecto se ha capacitado a los planificadores estadísticos de las Secretarías Regionales y a los profesionales del nivel central del Ministerio de Educación Pública, en el uso y manejo de indicadores estadísticos a través de análisis de la información, para permitir a los administradores del proceso educacional una adecuada toma de decisiones. Posteriormente se ha estado elaborando un diagnóstico sobre eficacia y costo del sistema en los niveles Nacional, regional y comunal que permita analizar las diferencias del rendimiento experimen-



tado entre las diferentes regiones, provincias y comunidades del país, a fin de detectar las variables que expliquen esas diferencias.

Esta información podría ser complementada con la que se ha generado a través del Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar (PER), concebido como un instrumento de apoyo para la puesta en marcha del Sistema Nacional de Supervisión, y que entrega información acerca del rendimiento anual logrado en cada establecimiento educacional. Se aplicó una prueba a todos los alumnos de 4° y 8° años de educación básica en las ciudades que tienen como mínimo 20 000 habitantes, con la finalidad de medir el logro de los objetivos educacionales en las áreas cognitiva y afectiva, por considerarse éstas fundamentales para el proceso educacional y porque además dan a conocer indirectamente la influencia de otras variables tales como nivel socioeconómico, educación de los padres, influencia del medio geográfico, etc. (Corvalán, 1984). Actualmente se dispone de abundante información, escogida y analizada, como resultado de la aplicación durante cuatro años de esta prueba y se han preparado más de 60 documentos relativos a la aplicación y sus resultados. Pero la producción de estas informaciones, tanto del proyecto de costo-eficiencia como de la prueba Nacional de evaluación, no asegura que efectivamente esta información haya sido o sea usada en la toma de decisiones sobre la operación del sistema educacional, en los niveles Nacional, regional o local.

En América Latina hay amplio consenso entre autoridades, planificadores y estudiosos de la educación sobre la necesidad de consolidar la administración del nivel local como pieza clave en los procesos tendientes a fortalecer la descentralización, la promoción de la participación comunitaria y la integración de las modalidades formales y no formales de educación. Sin embargo, el desarrollo de programas innovadores en administración educacional encuentra limitaciones como las de una estructura centralizada, con altos grados de inercia y que se resiste a dar paso a esquemas desconcentrados, descentralizados, nuclearizados o regionalizados. O bien, la deficiente capacitación gerencial de algunos niveles directivos de los sistemas educativos, impide la adopción de técnicas modernas y eficaces de administración educacional (Valle, 1984).

Al parecer, entre los educadores latinoamericanos la información y la investigación no son suficientemente valoradas como ayuda para la toma de decisiones de la gestión educativa. Se han propuesto algunas hipótesis para explicar la baja demanda y uso de la información por parte de los educadores. Entre ellas se mencionan la procedencia socioeconómica del profesorado, que incide en su autoevaluación, considerándose que éste no posee formación para competir en grupos multidisciplinarios (McGinn y Schiefelbein, 1978).

Otra hipótesis es la falta de una meritocracia académica entre los educadores. Si no se puede comprobar que aquellos educadores que más se esfuerzan por producir y aportar soluciones a los problemas educativos obtienen o reciben los mayores reconocimientos sociales, habrá menos interés por aportar o buscar información.

Como ejemplo, un estudio realizado en México en 1981 sobre el estado actual de la investigación educacional (Sigg, Lesacieur y Zabaña, 1981), muestra que en ese país la difusión de la investigación está divorciada de la práctica docente, aun cuando a nivel latinoamericano se ha reconocido (UNESCO, OREALC, 1982) la urgencia de que los maestros de América Latina tengan acceso a los resultados de la investigación socioeducativa y pedagógica de mayor relevancia para su práctica profesional, y la necesidad de incentivar la descentralización y la investigación.



El producto de la investigación es escasamente utilizado por el magisterio y cuando esto ocurre, gran parte de la información se aplica con algún grado de distorsión. Se reconocen fallas en la preparación científica del profesorado, las cuales, sumadas al lenguaje a veces complejo de los informes de investigación, alejan las posibilidades de que el docente sea un usuario corriente de estos trabajos (Iglesias, 1980).

La investigación educacional puede ser más útil en la toma de decisiones en la medida que sus resultados se difundan en los diversos niveles, tanto en los que se relacionan con las decisiones globales como con el campo del quehacer de terreno.

Hay algunas experiencias interesantes en este sentido. Por ejemplo, el Proyecto ATAJO realizado entre 1979 y 1980 en Colombia para la prevención comunitaria del fracaso escolar, mostró la importancia que los procesos de capacitación de los docentes tienen para el desarrollo del uso de la información científica, con el fin de incidir efectivamente en el aumento de la eficiencia interna del sistema escolar (Valle, 1984). Otro ejemplo es el Proyecto Multinacional de Investigación Evaluativa de Logros de los Sistemas Educativos (PIELSE), en el que participan diversos países de Centroamérica estableciendo sus propias metodologías, contenidos y metas por medio de investigaciones participativas, y con el propósito de generar metodologías adecuadas para que las escuelas tengan un autoexamen de su desempeño (Valle, 1984).

También es posible mencionar el Proyecto Multinacional de Capacitación de Docentes (PRO-MULGAD), que en Chile se ha orientado a la identificación y análisis de las funciones y procesos típicos que caracterizan el funcionamiento de las escuelas básicas completas, de 1° a 8° años. A partir de este análisis se ha elaborado un modelo descriptivo del funcionamiento de dichas escuelas y se han desarrollado actividades al interior de ellas por parte de los propios directivos y docentes, para mejorar su funcionamiento en forma sistemática, a través del uso de información disponible y del modelo de descripción como referencia (Valle, 1984).

Del mismo modo que se observa en general escaso uso de información científica y sistemática por parte de los que tienen la responsabilidad última del proceso educativo —el personal directivo y docente—, la carencia de informaciones en lo que se refiere a innovaciones educativas para el desarrollo es cada vez más sentida, especialmente entre este personal de base, que a menudo no encuentra los medios necesarios para su actualización profesional. Es frecuente que esas escasas informaciones se retengan en los organismos técnicos de la administración central, beneficiando sólo a las personas que ocupan un rango jerárquico importante y no a quienes actúan en los niveles medios o de base (UNESCO, OREALC, 1979).

En los últimos años se ha intensificado el intercambio de ideas y experiencias entre el personal de la educación. Esto es importante de destacar porque la información que usa generalmente el profesor (Iglesias, 1980) en el desarrollo de su gestión educativa, proviene de la vía administrativa caracterizada por la verticalidad del aparato administrativo y el poco estímulo para el perfeccionamiento. Sería interesante investigar cuál es la información que principalmente usa el docente en la práctica educativa, y definir qué tipo de información debería estar presente para hacer más eficiente, eficaz y pertinente la educación.

Como un aspecto positivo se aprecia que los países de América Latina y el Caribe, a través del plan Regional de Acción del Proyecto Principal de la UNESCO, han establecido como uno de los mecanismos principales de ejecución un sistema de redes integradas por instituciones y proyectos nacionales que desarrollan actividades en función de los objetivos del proyecto. Las redes



tienen la función de sistematizar la cooperación horizontal, de promover los intercambios de información y de experiencias, y concretar las ofertas y demandas de cooperación. Las acciones de la red están centradas en la primera etapa en la capacitación, para extenderse paulatinamente a los aspectos relacionados con las innovaciones y la investigación.

Las perspectivas en el mediano plazo se dirigen al desarrollo de la innovación, así como a la formación de los planificadores o administradores de la educación que en el nivel central asumen la responsabilidad de analizar las situaciones y tendencias, y la tarea de decidir y establecer las orientaciones políticas (Gurriarán, 1986).

III. CONSIDERACIONES GENERALES, CONCLUSIONES Y PROPOSICIONES

Hay consenso entre las autoridades educacionales de los países de América Latina y el Caribe acerca de la existencia de problemas sustantivos en los sistemas educacionales, especialmente relacionados con la extensión y calidad de la educación básica, el analfabetismo y la educación de adultos, y las relaciones entre educación, empleo y sociedad.

El mejoramiento del funcionamiento de los sistemas de educación de estos países está directamente vinculado a la calidad de las decisiones que se adoptan en cuanto a políticas educacionales, formulación y aprobación de planes, programas y acciones educativas, y la operación del sistema. En la medida que las decisiones se adopten teniendo presente la información disponible sobre el tema (sea ésta sistemática o no) y previendo los efectos en el mediano y el largo plazos de las diversas alternativas técnicas para una decisión política, es posible que efectivamente se logren cambios significativos y positivos en el funcionamiento de los sistemas educacionales de los países de América Latina y el Caribe.

De la misma forma, si en el quehacer diario de terreno —en la escuela— los profesionales de la docencia usan la información sobre el conocimiento acumulado acerca de educación y sus innovaciones en la preparación de los programas y en el tratamiento de los educandos, se podría lograr un real avance en el mejoramiento de la calidad de la educación impartida.

Pero las conclusiones que se derivan del análisis de los estudios realizados sobre el uso de la información en América Latina en la toma de decisiones en educación, indican la existencia de grandes vacíos y limitaciones. Los principales vacíos encontrados son:

- Insuficiente conocimiento acerca de cuáles son las principales informaciones que se usan actualmente en la toma de decisiones en educación en América Latina, sean éstas de política educacional, de planificación del sistema educativo o de su administración, o sobre la importancia relativa de cada una de esas informaciones. Se han realizado estudios aislados sobre algunos aspectos del problema, pero no en forma integral. Por ejemplo, se han hecho estudios sobre el impacto de las investigaciones educacionales, sin embargo, no se aprecia un conocimiento sólido sobre cómo se usan los resultados de éstas en la toma de decisiones, y sobre la relación entre ellas y la información estadística, las evaluaciones de las innovaciones y la información no sistemática. Más aún, no se dispone de un conocimiento objetivo de cómo se están dando los procesos de administración educacional en los diferentes países de América Latina y el Caribe, y cuál es la información que se usa para llevarlos a cabo en los diferentes ámbitos: nacional, regional, local y centro educativo.



Lo anterior ha impedido diseñar e implantar sistemas de información integrales, adecuados a las demandas que el proceso de administración y la toma de decisiones requieren. Por tanto, no están operando aún en los países de América Latina sistemas de información para la educación que sean capaces de integrar o relacionar en forma coherente los múltiples requerimientos de información que exige la definición de políticas, planes, programas y operación del sistema para su mejor funcionamiento.

- Insuficiente conocimiento de la disponibilidad actual de información estadística en educación en los países y una evaluación del funcionamiento de los sistemas de estadística de la educación de tal manera que se facilite el uso de esa información en la toma de decisiones en los diferentes ámbitos de la administración del sistema educacional.
- Insuficiente conocimiento de por qué en América Latina se observa en general una débil relación entre los resultados de las investigaciones realizadas y la definición de políticas educacionales. ¿Es un problema práctico o teórico? ¿Quiénes son los principales usuarios de la información generada en los resultados de investigaciones? ¿Es la investigación educacional realmente necesaria en el proceso de toma de decisiones de política educacional? ¿Qué información adicional de América Latina sería necesaria para la adopción de decisiones en educación.
- Escaso conocimiento de cómo se definen, y por qué, las políticas de investigación en educación en los diferentes países de América Latina y su relación con la planificación educacional.
- Insuficiente conocimiento sistemático, por parte de los responsables de la administración educacional, acerca del cúmulo de innovaciones en educación realizadas en América Latina en los sistemas educacionales, y sus resultados, para que sean útiles en la toma de decisiones en educación y no cometer los mismos errores o desaprovechar los éxitos.
- Escasa información de futuro que pueda ser considerada en la toma de decisiones en educación, es decir, insuficientes estudios prospectivos acerca de la sociedad Latinoamericana y de lo que se espera de la educación.

Las *principales limitaciones* encontradas en el análisis realizado son:

- Existencia de mecanismos incipientes de difusión y divulgación de resultados de investigaciones, dirigidos a quienes deberían usar sus resultados en la toma de decisiones: políticos educacionales, planificadores, administradores de la educación y los propios docentes.
- Inexistencia de mecanismos de evaluación sistemática de innovaciones en educación y de acumulación, difusión e intercambio de esa información para que aquellas sean utilizadas en las decisiones que se adopten.
- Débil capacidad para producir y emplear investigaciones en educación en la administración local y regional del sistema educacional que permitan mejorar la planificación en esos niveles y las decisiones técnicas que se adopten en el marco de los procesos de regionalización y descentralización que han adoptado diversos países de América Latina.
- Falta de capacidad de uso de la información sistemática ya existente (estadística y resultados de investigaciones) por parte de los planificadores y administradores de la educación, lo que está relacionado con la falta de uso de modelos analíticos integrales en planificación de la educación, y su relación con la sociedad.



- Falta de capacidad de uso de información del futuro de la sociedad en la formulación de alternativas para la toma de decisiones de política educacional.

Para suplir los vacíos de conocimientos y superar las limitaciones para el mejor uso de la información en la toma de decisiones, se sugiere llevar a cabo tres programas complementarios:

1. *Un programa de investigación acerca de la toma de decisiones, que abarque aquellas investigaciones que den respuesta a las interrogantes planteadas:*

- Identificación de las principales informaciones que se usan en la toma de decisiones en educación en América Latina y el Caribe, tipificándolas en forma desagregada.
- Evaluación de la Disponibilidad actual de información estadística y de los sistemas de estadística de educación existentes en los países de América Latina y el Caribe.
- Investigación sobre cuál es la relación existente en América Latina y el Caribe entre investigación y política educacional, entre investigación y planificación educacional, y entre investigación y administración educacional.
- Identificación de la capacidad de innovación en educación en América Latina y el Caribe, efectuando un inventario analítico de las innovaciones hechas y sus resultados en los diferentes países, para servir de base a un futuro Banco de Información sobre esta materia. Se puede referir a los últimos diez años.
- Identificación de la capacidad existente en América Latina para realizar estudios prospectivos que sean útiles para la toma de decisiones en educación, a fin de estimularlos.
- Avanzar en la definición de la matriz conceptual de análisis perfeccionándola, desagregándola e identificando con mayor precisión las informaciones específicas que se deberían tener en consideración en los diferentes tipos de decisión, para servir de parámetro en la evaluación del uso de la información en la toma de decisiones.

2. *Un programa de reforzamiento de los mecanismos de difusión de la información sobre estadísticas, resultados de investigaciones en educación y de innovaciones, para hacerlas llegar a quienes deben decidir cómo mejorar el funcionamiento del sistema educacional desde los niveles políticos hasta los operativos en el propio proceso educativo. Podría concebirse atendiendo a tres poblaciones-objetivo específicas:*

- La que participa del nivel de política educacional.
- La que participa en el nivel de planificación de la educación.
- La que participa en el nivel operativo.

Esta información podría ser entregada en forma integrada y analizada según los principales problemas que se hayan identificado en los sistemas educativos, y difundida por los medios de comunicación masivos, tales como periódicos o revistas, o bien a través de los procesos académicos de las universidades, o de instituciones que tengan relación con la formación o perfeccionamiento del personal del sector.

3. *Un programa de mejoramiento de la capacidad de uso de la información por parte de los que toman decisiones en educación a través de actividades diversas tales como encuentros, seminarios, cursos, talleres, mesas redondas u otras, en las que se analice un determinado problema del sistema educacional, y la información disponible sobre ese problema y las sugerencias que allí se deriven para resolverlos.*

Estas actividades podrían estar orientadas a tres poblaciones-objetivo:

- La que participa en el nivel de decisiones políticas.
- La que participa en el nivel de planificación de la educación.
- La que participa en el nivel operativo o de gestión, diferenciando el tipo de problemas a analizar según estas poblaciones-objetivo, y realizando actividades eminentemente prácticas, que permitan visualizar la factibilidad del uso de la información disponible en la toma de decisiones en educación.

De esta forma, se prepararía a los equipos políticos y técnicos nacionales, regionales y locales en la habilidad de analizar información e integrarla en modelos analíticos para sugerir o decidir las mejores alternativas de acción para el mejoramiento de la educación.

ANEXO I

Lista de documentos consultados

AGUERRONDO, Inés y Norberto Fernández Lamarra, “*Reflexiones sobre la planificación educativa en América Latina*”, en *Perspectivas*, París, UNESCO, 1978, pp. 2391-2400.

BORDOLI Vergara, Hugo; Patricia Fredes Loyola; Heyl Chiappini y otros, *Proyecto Costo Eficacia del Sistema Educativo*, Santiago, Ministerio de Educación Pública de Chile, OEA, Centro Interamericano de Enseñanza de Estadísticas, mayo 1983, 92 pp. y anexo.

CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, “Uso de la Información derivada de las investigaciones sobre planificación educativa en México”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. 2, No. 4, México, CEE, 1977, pp. 5-19, Registro 1/1339.

CENTRO PROVINCIAL DE INFORMACIÓN EDUCATIVA DE LA PLATA, “Información y Documentación Educativa en la República Argentina”, Santiago, CEPAL, Centro Latinoamericano de Documentación Económica y Social (CIADES), CIADEA, Vol. 1, 1978, 55 pp. y anexos.

COMISIÓN EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONSEJO INTERAMERICANO PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (CEPCIECC), “Antecedentes y sugerencias para el cumplimiento de la Resolución CIECC-559/82 sobre perfeccionamiento de los sistemas de información en la región y establecimiento de una red de informaciones en el área del CIECC”, Washington, EUA, OEA, 1983, 58 pp.

CORVALAN, Ana María, “Algunas ideas para evaluar procesos de regionalización de la educación (La experiencia de Chile)”, Monografía presentada a la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, y presentada al VIII Encuentro Nacional de Investigadores en Educación, Santiago, Chile, diciembre 1984, 104 pp.

CORVALAN, Ana María; Ernesto Schiefelbein y Jorge Riquelme, “Identificación y comparación de los criterios usados en la planificación educacional con las tareas de una educación pertinente”, Proyecto No. 01049/84, Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, Santiago, Chile, octubre, 1958, mimeo, 121 pp. y 6 anexos.

CORVALAN, Graziella, “Alcance e impacto de la investigación y comunicación educativa en el Paraguay”, Santiago, Chile, CIDE, 1980, 43 pp.

EGGINTON. Everett y Kippel Sheree, “Tendencias de la investigación educativa en América Latina”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XIII, No. 3, México, CEE, 1983, pp. 117-147.



GARCÍA-HUIDROBO, Juan Eduardo y Jorge Ochoa M., “La Investigación en Educación y su Difusión en América Latina”, Santiago, Chile, CIDE, 1978, 14 pp.

GURRIARAN, Jesús María, “La información estadística como parte integrante del proceso administrativo”, en *Manual de Estadística Educativa*, Santiago, Chile OEA/CIENES” 1974, 20 pp.

_____, “Exposición en el Encuentro Latinoamericano de especialistas en Educación 25 al 29 de Noviembre de 1985”, en *Innovaciones en Administración Educativa en América Latina*, Universidad de Concepción, Chile, Centro de Administración Educativa y OEA, Departamento de Asuntos Educativos, 1986, 4pp.

HAVELOCK, R.G. y A.M. Huberman, *Innovación y problemas de la Educación*, Teoría y realidad en los países en desarrollo, Un estudio preparado para la Oficina Internacional de Educación, UNESCO, 1980, 400 pp.

IGLESIAS, Juan, “Uso de la investigación educacional por el Magisterio”, en *El futuro de la investigación Educativa en Chile*, Santiago, CIDE, 1980, pp. 244-249.

INFANTE, Isabel, *La red de documentación en educación para América Latina (REDUC): Organización, efectos y perspectivas*, Santiago, CIDE, 1983, 166 pp.

INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGACION Y DESARROLLO DE LA EDUCACION, “Sistema Nacional de Información Educativa (SISNIED)”, Lima, Perú, INIDE, 1983, 189 pp.

LAFOURCADE, Pedro D., “El estado actual de la investigación educativa en Centro América”, Costa Rica, Centro Multinacional de Investigación Educativa (CEMIE), 1980, 27 pp.

LATAPÍ, Pablo, “Reflexiones acerca del éxito de la investigación educativa”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, México, CEE, No. 4, 1977, pp. 59-68.

LOERA-VARELA, Armando, Cuatro Memorandos dirigidos al Profesor Noel McGinn de fechas 23 de febrero, 9 de marzo, 20 de marzo y 27 de marzo de 1987, mimeos.

MAGENDZO K., Abraham, “Condiciones y limitantes para el desarrollo de la investigación en educación en América Latina”, Santiago, Chile, CIDE, 1980, 28 pp.

MC GINN, Noel y Ernesto Schiefelbein, “La información y la toma de decisiones. Uso de las estadísticas educacionales para tomar decisiones”, en *Educación Hoy*, No. 46, Vol. VIII, Bogotá, 1978, pp. 3-20.

_____, “Las estadísticas al servicio de la política educativa: el caso de Paraguay”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, CEE, 1980, pp. 57-97.



MC GINN, Noel y Teresa Tatto, "The suitability of the ERIC system as a source of information about education in Latin America", Harvard University, 1984, 17 pp.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, DIVISIÓN DE PLANTEAMIENTO Y DESARROLLO EDUCATIVO, DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL Y UNESCO, INSTITUTO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN, "Necesidades y problemas en el uso de la información y comunicación en la administración educativa de Costa Rica, en el ámbito regional subregional microregional e institucional", San José, Ministerio de Educación Pública, UNESCO, 1983, 183 pp. y 46 anexos, mimeo.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, "El sistema de información educacional", San José Programa de Evaluación y Centro de Documentación, Ministerio de Educación Pública, 1981, 91 pp.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTO, INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN PNUD/UNESCO SOBRE FORMACIÓN DE PERSONAL DOCENTE, Asunción, Reunión Técnica sobre Información Educativa, Ministerio de Educación y Culto, agosto 1975, 21 pp. y 55 pp. de anexos, mimeo.

MIRANDA Salas, Eduardo, "Diseño de un sistema de información socioeducativa en programación y administración descentralizada de la educación", Santiago, Chile, OREALC, 1983, 116 pp.

MORRISH, Ivor, *Cambio e Innovación en la Enseñanza*, Título original de la obra en inglés: *Aspects of Educational Change*, George Allen & Unwin Ltd., Trad. de Pablo Valero, Ediciones Anaya, S.A., 1978, 213 pp.

MUÑOZ Izquierdo, Carlos, "México", en Psacharopoulos, G. ed., *Information an essential factor in education, planning and policy*, París, UNESCO, 1980, pp. 123-131.

NAVARRO de Britto, Iuiz, "A Comunicação intrarregional de pesquisa em educação na América Latina. Estudio preliminar", Santiago, Chile, CIDE, 1986, 16 pp.

OEA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE Y CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA, *Informe final del Seminario de planeamiento de la Educación en América Latina*, Venezuela, Centro de Capacitación Docente "El Macaro", OEA, 1974, 240 pp.

OEA Y MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE VENEZUELA, "Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el planeamiento de la Educación", Caracas, CIDE, 1976, 50 pp., mimeo.

OEA, PROGRAMA REGIONAL DE DESARROLLO EDUCATIVO, *Los perfiles educativos de América Latina*, Washington, D.C., 1984.



OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (OREALC), “Estudio preliminar sobre las necesidades y las posibilidades de una red de cooperación regional para las innovaciones educativas para el desarrollo en América Latina y el Caribe”, París, UNESCO, 1979, 20 pp.

OFICINA SECTORIAL DE ESTADÍSTICA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Estadísticas de la Educación 1980*, Ministerio de Educación, Oficina Sectorial de Estadísticas, 1980, 190 pp.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS (OEA), MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE VENEZUELA E INSTITUTO PEDAGÓGICO EXPERIMENTAL, *Informe final del Seminario sobre Administración de la Educación en América Latina*, Venezuela, Centro de Capacitación Docente “EI Macaro”, 1974, 394 pp.

REUNIÓN TÉCNICA DE DIRECTORES DE PROYECTOS DEL ÁREA TÉCNICA DE PLANEAMIENTO, INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN, *Informe Final*, Panamá, Universidad de Panamá, ICASE, 1982, 133 pp.

REVELO, José, “La situación de la planificación educativa en América Latina y los nuevos desafíos”, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, 1983, 46 pp.

RODRÍGUEZ, Oscar y Marta Martínez, “Descripción General de la situación de la investigación educativa en Venezuela”, Caracas, Consejo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, CONACYT, 1979, 11 pp.

SCHIEFELBEIN, Ernesto, “Educational research networks in Latin American”, en *International Review of Education*, La Haya, Instituto de UNESCO para la Educación, 1978(a), pp. 483-500.

_____, “Impacto de la Investigación Educativa en Chile”, en *Educación Hoy*, Bogotá, Asociación de Publicaciones Educativas Hoy, Vol. III., No.46, 1978(b), pp. 21-34.

_____, “Research, Policy and Practice: The case of Chile (Investigación, Políticas y prácticas: el caso de Chile)”, en *International Review of Education*, Hamburgo, UNESCO, Vol. 27, 1981, No. 2, pp. 153-162.

_____, *La recuperación y sistematización de la información sobre educación en América Latina*, Santiago, Chile, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), 1982, 55 pp.

SCHIEFELBEIN, Ernesto y Russell Davis, *Desarrollo de los modelos de planificación y su aplicación al caso de la reforma del sistema educacional chileno*, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, Center for Studies in Education and Development, Harvard, Lexington Books, Massachusetts, 1974.



SCHIEFELBEIN, Ernesto y Joseph Farrel, "Expandiendo el campo de la planificación educacional", en *Revista de Tecnología Educativa*, Santiago, Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Vol.3, No.3, 1977, pp.320-351. Registro 1-1337.

SCHIEFELBEIN, Ernesto y otros, *Evaluación del sistema de estadísticas educativas en Chile*, México, CIES, 1978.

SCHIEFELBEIN, Ernesto y J. Eduardo García-Huidobro, *La investigación educacional en América Latina, Situación y perspectivas*, Tomos I y II. Santiago, Chile, CIDE, 1980, 552 pp.

SCHIEFELBEIN, Ernesto y Carlos Ortiz, *Sugerencias para procesar información del banco de datos del MINEDUC útil para la toma de decisiones*, Lo Barnechea, CPEIP, 1982, Serie de estudios No. 48 pp.

SCHIEFELBEIN, Ernesto, Fredy Soto y otros, *Información fundamental sobre el sistema nacional de educación* (versión preliminar), Lo Barnechea, CPEIP, 1983, Serie de Estudios No. 55, 110 pp.

SIGG, María Luisa; Pedro José Lescieur y Rubén Zabaleta, "Estado Actual de la Investigación Educativa", en *Educación*, No. 36, México, 1981, pp. 21-158.

SUASNAVAR García-Salas, Reth; Rebeca Chávez y Bairon Marroquin, *Estudio de justificación para la compra de un equipo de procesamiento de datos que apoye el desarrollo del sistema de información del sector educación*, Guatemala, Ministerio de Educación, 1984, 113 pp.

TORO A., José Bernardo y Agustín Lombana, "algunas tendencias y características de la investigación en educación en Colombia", Santiago, Chile, Seminario 80, CIDE, 1980, 47 pp.

UNESCO/OREALC, "Reunión regional sobre prioridades y programas de investigación educacional relacionadas con los objetivos del Proyecto Principal en Educación en América Latina y el Caribe", Informe Final, Lima, OREALC, 1982.

UNESCO, *Modelos estadísticos para mejorar la estimación de la repetición y el abandono Escolar. Dos estudios metodológicos*, París, UNESCO, 1984, 114 pp.

UNIDAD SECTORIAL DE INVESTIGACIÓN Y PLANIFICACIÓN EDUCATIVA (USIPE), *Estadísticas Educativas 1983. Resultados finales de evaluación*, Cifras preliminares, Guatemala, Ministerio de Educación, 1984, 12 pp.

UNIVERSIDAD DEL VALLE, FACULTAD DE EDUCACIÓN, *Sistemas de Información de estadísticas educativas a nivel regional*, Cali, Colombia, Proyecto Regionalización y descentralización de la educación, IDOC, 1983, 234 pp.



VALLE, Víctor, *Orientaciones técnicas para el mejoramiento de la administración educacional. Necesidades, posibilidades y perspectivas*, Washington, OEA/PREDE, 1984, 20 pp.

VELLOSO, Jacques R., "BRAZIL", en Psacharopoulos, G., Ed., *Information: an essential factor in educational planning and policy*, París, UNESCO, 1980, pp. 60-85.

VIELLE, Jean-Pierre, "La capacidad y el Impacto de la investigación educativa (México)", México, Proyecto PNIIE-RIE, A.C., 1980, 258 pp. y anexos, mimeo.

_____, "Contribución de la investigación para la innovación en educación (México 1979)", Santiago, Chile, Seminario 80, CIDE, 1980, 55 pp., mimeo.

ANEXO II

Lista de personas consultadas

BORDOLI, Hugo. Jefe del Departamento de Estadística Educativa de la Superintendencia de Educación Pública.

FRANCO, Reynaldo. Especialista del Centro Interamericano de Enseñanza de Estadística (CIENES).

GURRIARAN, Jesús. Especialista Regional en Planeamiento y Administración de la Educación de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

JIMÉNEZ, Jorge. Director del Centro de Administración Educativa de la Universidad de Concepción de Chile.

MIRANDA, Eduardo. Especialista de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

SANDER, Beno. Representante de la Secretaría General de la OEA en Argentina, y Presidente de la Asociación Regional de Administradores de la Educación.

SCHIEFELBEIN, Ernesto. Experto del Banco Mundial en Educación.

SOTO, Fredy. Jefe del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), del Ministerio de Educación Pública de Chile.

TURINA, Pedro. Jefe de Programación del Departamento de Asuntos Educativos de la Organización de Estados Americanos (OEA).

