

# 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 bivariados<sup>1</sup>*

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.

---

<sup>1</sup> 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 Aguerro (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,<sup>2</sup> 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.

---

<sup>2</sup> 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 Educativo: 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 socioculturelles, élimination scolaire et dépendance culturelle au Chili*, 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 study 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, Fundação 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.