

305  
11



MINISTERIO DE EDUCACION  
SUBSECRETARIA DE EDUCACION

ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS

ISSN 0326-2863

# deserción escolar



11

REVISTA ESPECIALIZADA  
DEL

PROYECTO MULTINACIONAL PARA EL MEJORAMIENTO DE LA RETENCION  
ESCOLAR EN EL NIVEL BASICO EN AMERICA LATINA

Buenos Aires

República Argentina

O.E.A.

**Secretario General**  
Alejandro Orfila

**Director del Departamento de  
Asuntos Educativos**  
Raúl Allard

Jefe de la Unidad de Planeamiento  
Investigación y Estudios de la Educación  
Sergio Ulises Nilo

**Ministro de Educación**  
Cdr. Cayetano Licciardo

**Subsecretario de Educación**  
Ing. Ricardo de la Torre

**Coordinador de Proyectos Internacionales**  
Prof. J. Roberto Bonamino

BIBLIOTECA	
Entrada	20 OCT 1983
Remitente	Betty
Interventor	JL



# deserción escolar

Revista Cuatrimestral especializada del Proyecto Multinacional para el Mejoramiento de la Retención Escolar en el Nivel Básico en América Latina.

Año IV - N° 11 - Setiembre de 1983

Director del Proyecto  
Lic. S. Alejandro Doublier



CENTRO NACIONAL  
DE DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN EDUCATIVA  
Paraguay 1857 - 1er. Piso - Buenos Aires - Rep. Argentina

## **DESERCIÓN ESCOLAR**

Director

Lic. Antonio A. Cavigiolo

Consejo de Redacción

Gerardo Ayzanao del Carpio (Estados Unidos)

Ediruald de Mello (Brasil)

Martna Marucco (Argentina)

Francisco Pérez Maricevich (Paraguay)

Carlos A. Ortiz Ramírez (Paraguay)

Magdalena Chu Villanueva (Perú)

Secretaría Administrativa

Julia López Ayala

Diagramación

Osvaldo Escribano

Traducción

Raquel Caracciolo

Administración

Paseo Colón 533 - 4º Piso

(1063) Buenos Aires - Argentina

Impresión: Gráfica Belgrano

Aristóbulo del Valle 1942, Bs. As.

I.S.S.N. 0326 - 2863

**DESERCIÓN ESCOLAR:** Revista cuatrimestral, especializada del Proyecto Multinacional para el Mejoramiento de la Retención Escolar en el Nivel Básico en América Latina.

Registro de la Propiedad Intelectual en trámite.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de su material sin autorización de la dirección

## SUMARIO

---

<b>EDITORIAL</b>	<b>5</b>
<b>Borradores de Trabajo del Director del PREBAL</b>	<b>7</b>
<b>Ensayos y Reflexiones</b>	<b>21</b>
<b>Enseñanza Simultánea y Deserción Escolar. Lic. S. Alejandro Doublier</b>	
<b>Estado de los estudios sobre la Deserción Escolar en el Sistema Educativo Argentino. Lic. Inés Aguerrondo</b>	
<b>Invesigaciones y Experiencias</b>	<b>45</b>
<b>Informaciones del PREBAL</b>	<b>57</b>
<b>Centro de Documentación Jornadas en la Sede del PREBAL</b>	<b>63</b>

---

## editorial

“La enseñanza simultánea renace como necesidad frente a los requerimientos de una demanda dispersa geográficamente...” “Las escuelas unitarias por su mismo patrón de inserción en zonas rurales, sufren las limitaciones que aquejan a estas últimas:” “... por su misma naturaleza tienen toda la fragilidad y toda la fuerza de una avanzada educativa en un medio difícil.”

El Director del Proyecto plantea en sus “borradores de trabajo” elementos de juicio para estudiar el fenómeno que representan las escuelas unitarias, y su relación con los problemas de repetición y deserción. Es un aporte al análisis de una realidad amplia y compleja, que será motivo de investigación y puesta en común para aunar esfuerzos en el Encuentro a realizarse en la ciudad de Paraná (Entre Ríos) el próximo mes de octubre. Clarificar el alcance del concepto de “escuela unitaria”, exponer los problemas que plantea su existencia, señalar su relación con la deserción escolar, indicar algunos interrogantes fundamentales, son las intenciones básicas del trabajo.

La deserción escolar ha sido preocupación constante en los planes de operaciones del PREBAL. El documento que presentamos en la sección Ensayos y Reflexiones brinda una recolección de trabajos acerca del tema del “Estado de los Estudios sobre la Deserción Escolar en el Sistema Educativo Argentino”. Toda una serie de investigaciones es analizada y valorada por la autora.

También los esfuerzos realizados por países hermanos, a los cuales está permanentemente abierta nuestra publicación, abren nuevas brechas de aproximación a la solución de la problemática educativa. La deserción y la repitencia son problemas que enfrentan todos los países de América Latina. Los investigadores del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de la República de Chile estudian la incidencia de los “grupos diferenciales” como factor de disminución de las tasas de repetición y deserción en zonas rurales y urbanas.

La entrega de este número coincide con el Encuentro a realizarse en Paraná, del que hacíamos mención anteriormente. Especialistas de países latinoamericanos y de las provincias argentinas analizarán la problemática que afecta a los sistemas educativos, manifestada en este caso a través de las “escuelas de personal único” y de la “atención simultánea de grados”. Anticipamos que las conclusiones de este Encuentro, unidas a otros trabajos que han enviado varias provincias, constituirán parte del contenido próximo. Confiamos en que los estudios publicados en el presente número y los que se incluirán en el siguiente, contribuyan a establecer pautas para la implementación de políticas y estrategias educativas adecuadas. Esperamos la respuesta de nuestros lectores, como estímulo en el camino de servicio que representa nuestra publicación.

La Dirección

## **PUBLICACION DE TRABAJOS**

La Revista Deserción Escolar publicará artículos monográficos, informes de investigaciones, informes y conclusiones de experiencias. Los artículos deberán cumplir los siguientes requisitos:

- 1) Ser inéditos y sus autores deberán ceder la publicación con exclusividad.
- 2) La extensión comprenderá de 6 a 12 carillas escritas a máquina a doble espacio en papel tamaño oficio.
- 3) Los autores enviarán junto con el trabajo su nombre completo y una reseña de los datos más relevantes de su actividad.
- 4) Los artículos serán sometidos a la consideración del Consejo de Redacción. Los miembros de éste, emitirán criterios sobre el nivel científico y la atingencia del problema.
- 5) Las opiniones contenidas en los artículos firmados son exclusiva responsabilidad de los autores.
- 6) Cuando el Consejo de Redacción así lo aconseje, los artículos podrán ser sometidos a corrección de estilo que implique modificación de forma, no de fondo.
- 7) Los artículos de esta publicación pueden ser reproducidos solamente con autorización de las autoridades del PROMEP.

# **borradores de trabajo del director del PREBAL**

## **ENSEÑANZA SIMULTANEA Y DESERCIÓN ESCOLAR**

**Lic. S. Alejandro Doublier**

### **1. Enseñanza simultánea:**

A diferencia de la escuela graduada donde se presentan varios subconjuntos de niños (tantos como "grados" tenga el sistema), separados por edad-promedio y recibiendo cada uno diferente contenido/nivel de enseñanza, existe también (y quizás como forma más primitiva en la educación sistemática) la denominada "enseñanza simultánea". En esta última, las características más relevantes están dadas por el hecho de reunir en un mismo grupo bajo la dirección de un maestro a niños de diferentes edades y niveles de preparación. El Docente los atiende simultáneamente, haciendo cargo de una situación que en términos cualitativos, es completamente diferente y probablemente mucho más compleja que la planteada en la escuela graduada tradicional.

*La enseñanza simultánea re-nace como necesidad frente a los requerimientos de una demanda dispersa geográficamente o concentrada en pequeñas aldeas o villorrios, por lo común ubicados en zonas rurales, y ante la escasa cantidad de niños que sin embargo muestran una gran diferenciación etaria y/o de preparación.*

*Acerca de la denominación de las escuelas donde se imparte enseñanza simultánea, por lo común se las denomina "Unitarias", aunque este mismo nombre, en la práctica, enfatice cosas diferentes:*

(a) *por una parte, "escuela unitaria" se opone a "escuela graduada"*, en el sentido que en la primera desaparece la noción de "grado" como criterio diferenciador de subgrupos y como estrategia metodológica de trabajo en el aula.

Para Hernández Ruiz<sup>1</sup> la escuela unitaria es:

"... la escuela con niños de diversas edades y preparación atendidos por un solo maestro. Porque hay que aclarar esto: una cosa es la escuela unitaria y otra la escuela de un solo maestro. Del mismo modo que no hay globalización posible de la enseñanza donde el pensamiento está dominado por la idea de las asignaturas, tampoco hay escuela unitaria

<sup>1</sup> Hernández Ruiz, Santiago: "La Escuela Unitaria Completa"; Unesco, 1962.

donde la organización está presidida por la idea de los grados de una escuela graduada completa, como es el caso general de América, contagiado al parecer, parcialmente en Europa": (Cap. 1, p. 12/3)

"No hemos visitado en los últimos 15 años una escuela de un solo maestro en la que no hayamos experimentado el disgusto de contemplar tantas columnas o grupos de niños como grados de escuela graduada completa, es decir grados-años o grados-cursos anuales eran admitidos en ellas...", "... cada grado tiene su programa —oficial desde luego— su explicación —verbal sin duda— sus "pruebas" mensuales y semestrales y su boleta de pase para quien "aprueba". Ahora bien, una escuela así será una escuela de un solo maestro, no una escuela unitaria; ésta ha sido destruida porque su esencia ha escapado a un tratamiento pertinaz de la situación didáctica que representa una mentalidad pedagógica de graduada completa y ultrahomogénea. No entiende, en efecto, la escuela unitaria, quien habla de grados en su acepción ordinaria de años escolares cerrados y piensa en ellas al organizar su trabajo". (Cap. 3, p. 59/60).

De allí que, para esta concepción, la denominación "escuela de maestro único" no refleje lo esencial, puesto que sólo siendo unitaria, es decir, sin grados (no graduada) tendrá ovivamente *un solo maestro* atendiendo. Las escuelas unidocentes, en cambio, pueden ser "graduadas" o "unitarias".

b) por otro lado, "escuela unitaria" se opone a "escuela pluridocente", dado que conservando la estructura graduada de la escuela tradicional, parece recalcar el hecho de que sea un solo docente aquel que asume la atención simultánea de diferentes subgrupos ubicados cada uno en un grado. Es en esa orientación que se plantea la definición de Iglesias<sup>2</sup>:

"Escuela unitaria es aquella en la que un solo maestro conduce el aprendizaje de niños de diferentes edades y niveles. Cuando esta escuela funciona con la totalidad de los grados que integran el plan de la enseñanza primaria, se la denomina escuela unitaria completa. Pero si en ella faltan grados, sencillamente se la distingue con el nombre de ESCUELA UNITARIA INCOMPLETA" (p. 7).

Y al comentar la organización de la escuela rural N° 11 en la Provincia de Buenos Aires - Argentina, refiere Iglesias<sup>3</sup>:

"Las escuelas rurales de la Provincia de Buenos Aires tienen el programa común a todos los establecimientos elementales; pero ante el insoslayable problema de la escuela unitaria, de tan alto porcentaje, es ya inevitable una cláusula de dicho programa general autorizando al maestro único a escoger los títulos que considere esenciales para organizar su propio plan de trabajo.

Apoyándonos en esta pauta oficial, fuimos organizando un temario básico dentro de los límites que recuadran toda nuestra empresa pe-

<sup>2</sup> Iglesias, Luis. "Taller Pedagógico de Escuelas Rurales Unitarias"; Gobierno del Estado de Veracruz (México); 1975.

<sup>3</sup> Iglesias, Luis: "La Escuela Rural Unitaria"; Nueva Biblioteca Pedagógica; Ediciones Oasis (México); 3ra. ed. 1973.

dagógica, tales como: el programa estatal común a todas las escuelas; los intereses, las necesidades y las realidades biosociológicas del niño campesino; las condiciones didácticas de la escuela rural unitaria con siete grados y un solo docente. . ." (p. 28).

En esta concepción, las características especiales de la demanda hacen que surja una escuela con estructura gradual similar a la urbana, aunque la diferencia básica se manifiesta por la existencia de un solo maestro y obviamente la introducción de estrategias de enseñanza adaptadas a dicha reducción.

El siguiente cuadro presenta una visión sintética de los ejes de oposición antes citados.

		Presencia de GRADOS	
		NO Existen	SI
Presencia de MAESTRO	2 ó más	X	
	1	Z	Y

La definición de escuela unitaria completa, según el criterio de Hernández Ruiz se resolvería por la oposición (Z-Y), mientras que para Iglesias la contraposición estaría entre (X-Y).

*Avanzando un poco más en el tema, la enseñanza simultánea* (en cualesquiera de las posiciones antecitadas) *presenta otro problema clave de organización: el de la clasificación de su alumnado.* Más allá de la noción de "unidad" que plantea Hernández Ruiz, es evidente que resulta difícil suponer que en el mismo proceso de enseñanza-aprendiza, se trata siempre al grupo como un todo indivisible; en otros términos, la práctica diaria hace absolutamente necesario dividir al grupo original en diferentes subgrupos en base a cierto criterio. La diferencia quizá radique en el hecho de contraponer una clasificación "externa" a la escuela y "fija"—la clasificación por "grados"— a la clasificación "interna" creada en cada momento por el docente de acuerdo con sus necesidades, y por tanto "Dinámica".

Pero la clasificación del alumnado no sólo tiene sentido para cada acto pedagógico de transmisión de conocimientos, sino que está asociada con ciertos patrones —que por definición deben ser "fijos"— que hacen al régimen de promoción para la evaluación de los progresos realizados por los alumnos. Desde este punto de vista, un escolar puede pasar de un "grado a otro", de un "nivel al otro", de una "etapa a otra", de un "estadio a otro", pero en esencia deben fijarse normas para decidir ese paso. Y en ese sentido, se borran relativamente las diferencias precedentemente ex-

puestas porque si bien Iglesias, en función de un encuadre necesario de la tarea escolar se aviene a la clasificación tradicional por "grados", tampoco escapa Hernández Ruiz<sup>4</sup> a esta necesidad, puesto que apoyado en el criterio del pedagogo Fernando Sainz, acepta la agrupación según "grado de posesión del lenguaje", afirmando a continuación:

"Aplicando este criterio a la escuela unitaria y respetando la costumbre clásica de los tres grupos o secciones en que pueden dividirse los alumnos, se nos ocurre la división así: Primera sección: niños que desconocen el artificio del lenguaje y a los que se llama comúnmente analfabetos; Segunda sección: niños iniciados en la lectura y escritura... pero que no pueden aún servirse de otro libro que el de lectura; Tercera sección: niños a quienes el maestro puede entregar el libro de materias, como auxiliar en el estudio e instrumento ocasional de trabajo".

Y esta clasificación por el lenguaje, que es netamente "*instrumental*" —dado que se concibe a éste como "herramienta de acceso" al saber— se complementa con otra más refinada y compleja, para el caso del *aprendizaje del cálculo*: aquí Hernández Ruiz divide a sus alumnos en 10 (diez) subgrupos<sup>5</sup>.

En síntesis, la enseñanza simultánea a niños de diferentes edades y nivel de preparación exige en primer lugar la implementación de alguna forma de enseñanza sectorizada particularizada<sup>6</sup>, sea concibiendo como unidades a cada uno de los alumnos, o a cada uno de los subgrupos que la necesidad haga surgir. En segundo término, el establecimiento de un cierto número de normas fijas y claras que posibiliten la existencia de un régimen de promoción, que definiendo "escalones" permite visualizar el progreso del alumno dentro del sistema, y que posea "reglas de traducción" ante el eventual contacto (por "pase" de alumnos) con la escuela urbana.

## 2. Algunos problemas que plantea la "escuela unitaria"

Si bien la "escuela unitaria", cumple en realidad una tarea de importancia en lo que hace a la "escolarización" de niños provenientes de sectores rurales, no debe ocultarse que presenta simultáneamente una serie de deficiencias, que a continuación se procederá a enumerar (sin por ello intentar exponerlas en su totalidad):

(a) *calificación del personal docente*: la experiencia parece haber demostrado que la escuela rural, particularmente la de tipo "unitario", presenta serias fallas en cuanto al nivel de calificación profesional de su personal, estando este último hecho directamente correlacionado con el nivel o calidad de vida de la zona donde se insertan dichos establecimientos. Este problema, más allá de la innegable vocación de servicio de muchos maes-

<sup>4</sup> Hernández Ruiz, S.; op. cit. Cap. III (p. 67/8).

<sup>5</sup> Hernández Ruiz, S.; op. cit. Cap. III (p. 71/2).

<sup>6</sup> Se evita el término "*enseñanza individualizada*" para no arrastrar otras connotaciones que las estrictamente organizativas.

tros, es netamente estructural, y su análisis puede ser dividido en dos momentos:

(a.1.) *reclutamiento y asignación (destino) del personal docente*: la preferencia de lugares más cercanos a los núcleos urbanos y/o que cuenten con comodidades y servicios óptimos hace que los cargos vacantes en escuelas unitarias, sean generalmente ocupados por personal docente con poca experiencia (y por ende con bajo "puntaje" para poder tener prioridad en la elección de escuelas).

Tedesco<sup>7</sup> dice al respecto que el "... mercado de trabajo docente revela que los puestos en escuelas de áreas marginales actúan como puestos de entrada a la carrera del magisterio" "... y que desde allí, presionan y buscan sistemáticamente su traslado a escuelas mejor localizadas" (p. 20).

(a.2.) *capacitación y perfeccionamiento en servicio del personal docente*: en primer lugar, la capacitación y/o perfeccionamiento en servicio tradicional o de tipo presencial sólo es posible o bien cerrando temporalmente la escuela (y con ello creando condiciones para una deserción funcional) para que el maestro de escuela única pueda asistir a tales cursos, o bien sacrificando fines de semana o períodos de vacaciones. Por otra parte, la introducción de la educación a distancia en las escuelas unitarias rurales sigue siendo todavía una utopía en la mayor parte de los países latinoamericanos.

(b) *situación de soledad del personal docente*: es bastante conocido el hecho de que *las escuelas de personal único suelen asentarse en parajes relativamente aislados o en comunidades muy pequeñas* (donde incluso suele faltar la presencia del hombre adulto, por lo común trabajador migrante en busca de sustento). En esta situación, un docente con un nivel de preparación y expectativas vitales a veces significativamente diferentes a la población del entorno, *suele sufrir un hondo sentimiento de soledad*. El no poder compartir con otros miembros de la comunidad, aspectos valorados en su propia vida, el temor permanente de "estancarse" o "embrutecerse" en un medio donde aparentemente no existe un desafío intelectual para superarse, el contacto lejano y la mayor parte de las veces infrecuente con miembros de su propio sistema (otros maestros, supervisores, autoridades), conforman un panorama bastante desolador, particularmente para maestros jóvenes y poco experimentados. Como resultado de todo esto y lamentablemente sin poder evaluar cuantitativamente la proporción de tales problemas, se han reportado casos de alcoholismo, prostitución, uniones conyugales mal avenidas (realizadas simplemente por cumplir una formalidad social o religiosa), afición desmedida a los juegos de azar (con a veces compromiso del propio patrimonio personal y la consiguiente dependencia por deudas), etc. Si bien estos hechos por un lado mimetizan o contribuyen a adaptar al docente a su medio, por otra parte constituyen conductas, que resienten ante sí mismo y los demás la imagen de "autoridad" que comúnmente se asigna al maestro.

<sup>7</sup> Tedesco, Juan C.: "Capacitación de educadores para áreas marginales"; Oficina Regional de UNESCO, Chile, marzo 1982.

(c) restricciones para el cumplimiento de parafunciones educativas: la escuela, especialmente en medios socio-económicos deprimidos cumple habitualmente un conjunto de parafunciones<sup>8</sup> que aseguran relativamente la asistencia del alumno y contribuyen a mejorar el rendimiento de los mismos. Pero, por una parte la carencia de recursos que el Estado pueda aportar (sobre todo en zonas rurales de países en vías de desarrollo), por la otra el estado de pobreza en que la misma comunidad suele hallarse y en tercer lugar la carencia de formación en el docente en lo que hace a estrategias para el desarrollo comunitario, son generadores naturales de sentimiento de "impotencia", que con el tiempo pueden transformarse en "quietismo y resignación" o en "inconformismo" y "violencia". Más allá del hecho qué el docente cumpla su función con carencias sensibles desde el punto de vista profesional, aparece como complemento esta situación en la que el maestro tampoco pueda ejecutar, a veces ni siquiera mínimamente, las parafunciones que de su escuela —y de él como persona— son esperadas por la comunidad en la que se inserta. Este déficit en ambos sectores produce también efectos "boomerang" en lo que hace al poder de atracción de la escuela (que tiende a disminuir), a la capacidad de retención del alumnado (que se debilita sensiblemente) y a la tasa de repetición (que se mantiene elevada); de este modo todas las falencias en funciones y parafunciones, se trasladan y reaparecen con efectos visibles sobre el alumnado que tiene a su cargo, afectando por lo común, en forma negativa la autoestima del docente.

### 3. Deserción escolar en escuelas unitarias:

Las escuelas unitarias por su mismo patrón de inserción en zonas rurales, sufren las limitaciones que aquejan a estas últimas. Bajo nivel de vida, deficiente situación sanitaria, condiciones de trabajo inadecuadas, débil desarrollo agrícola constituyen características que al afectar a comunidades y familias entorpecen sensiblemente la tarea de una escuela, que ya de inicio, tampoco cuenta con los antídotos necesarios para hacer frente a dichos problemas sociales". A pesar de los problemas descritos —afirma Martín<sup>9</sup>— la escuela continúa siendo una célula cultural primordial en el medio rural y una referencia social importante. Existe en América Latina y el Caribe una valiosa tradición que lo confirma. Sus limitaciones, y en muchos casos, su baja productividad no pueden imputarse sólo a ella: por una parte, han faltado políticas sectoriales claras a corto y largo plazo así como planes adecuados y recursos suficientes en cantidad y calidad para mejorar su eficiencia. Por otra parte, desde el punto de vista global no ha existido en la mayoría de los casos, un estilo de desarrollo rural

<sup>8</sup> Doublier, S.A.: Revista "Deserción Escolar" Nº 10 (p. 14); Proyecto Multinacional para el Mejoramiento de la Retención Escolar Básica en América Latina / OEA - Min. Educación - Argentina (ISSN - 0326-2863).

<sup>9</sup> Martín, Fernando: Antecedente para el diseño de estrategias de educación en zonas rurales en el marco del Proyecto Principal de Educación; UNESCO - Documento RUR/REGPP/82-3; octubre 1982.

coherente, integral y equitativo del cual deben derivar escuelas, tipos de escuelas o centros escolares concordantes" (p. 9).

La importancia cualitativa y cuantitativa de las escuelas unitarias, especialmente (aunque no sólo) en los países en vías de desarrollo queda reflejada en estas afirmaciones de Iglesias<sup>10</sup>:

"...en términos generales puede esperarse que por varias décadas la tercera parte de las escuelas primarias del mundo seguirán siendo atendidas por un solo maestro" (p. 3).

"Aunque parezca paradójico, allí donde un alto índice de escolaridad está sostenido por la proliferación de escuelitas mínimas, se está documentando un indiscutible esfuerzo por dar a la enseñanza primaria el más amplio y eficaz impulso, por el más adecuado camino" (p. 3).

Para dar sólo un ejemplo, se presentan a continua ión datos referentes a escuelas unitarias en Argentina: (ver Cuadro 1, pág. 12).

Tal como puede apreciarse, en un país como Argentina, donde el porcentaje de población urbana se sitúa alrededor del 80%<sup>11</sup> resulta significativo que una quinta parte de sus escuelas sean de personal único (o unitarias). En parte explica este fenómeno el hecho de ser un país con poca población, en relación a la extensión de su territorio (aproximadamente 3 habitantes por km<sup>2</sup>); de allí que las escuelas unitarias sean indispensables para cubrir la demanda en vastas zonas casi deshabitadas.

Estas referencias sirven como necesaria introducción al tema de la deserción escolar y otros indicadores de inefficiencia tales como potencialidad y repitencia.

*La escuela unitaria por su misma naturaleza tiene toda la fragilidad y toda la fuerza de una avanzada educativa en un medio difícil.* Le cabe la complicada tarea de actuar sin fallas, o por lo menos sin grandes defectos visibles. No debe olvidarse que, en un contexto como el rural –particularmente en las áreas de inserción de este tipo de establecimiento educativo– esa escuela es la única opción; no hay otra para elegir. No hay una mejor ni una peor: sencillamente es la única; con un único edificio, un único programa, un único maestro.

1) Tanto en las pequeñas comarcas aisladas como en las grandes extensiones con población dispersa la "potencialidad" se evalúa por referencias personales (a menos, por supuesto que se haya implementado a nivel Sistema, algún procedimiento regular de relevamiento de la población en edad escolar. Ej.: censo), es decir a través de la transmisión oral de los "vecinos" que hacen saber al maestro cuántos niños, de qué edades y en qué casas están localizados. A partir de este punto queda, por un lado, la buena disposición y el contar con los recursos mínimos para que las familias decidan finalmente incorporar a sus hijos al sistema educativo; por otra parte, puede hacerse necesaria la intervención personal del docente a fin de motivar, apoyar o promover la escolarización entre la gente de la comunidad rural.

<sup>10</sup> Iglesias, Luis: *Pedagogía creadora* (tomo I); Ediciones Bach, Bs. As., 1973.

<sup>11</sup> UNICEF, *Dimensiones de la pobreza en América Latina y el Caribe*; Punto 7; Población urbana y rural. (Los datos para el año 1970 dan un 78,5% de población urbana). Editor F. Galdames, abril 1982.

**CUADRO 1: ESCUELAS UNITARIAS EN LA  
REPUBLICA ARGENTINA**

**Fuente:** Encuesta del Proyecto Multinacional para el Mejoramiento de la Retención Escolar en el Nivel Básico en América Latina (PREBAL) (junio 1983).

Provincia	Total de Escuelas Primarias	Total de Escuelas Unitarias	% de Escuelas Unitarias	Total de alumnos matriculados
BUENOS AIRES*	5110	1098	21%	--
CATAMARCA	435	116	27%	1775
CORDOBA	2151	618	29%	9266
CORRIENTES	919	125	14%	2669
CHACO	971	71	7%	1308
CHUBUT	184	6	3%	81
ENTRE RIOS	1325	386	29%	5532
FORMOSA	405	82	20%	5994
JUJUY	384	58	15%	1266
LA PAMPA	227	77	34%	926
LA RIOJA	334	142	43%	2220
MENDOZA	702	6	.. .%	55
MISIONES	715	21	3%	509
RIO NEGRO	295	35	12%	688
SALTA	814	150	18%	3937
SAN JUAN	349	22	6%	376
SAN LUIS	473	174	37%	2504
SANTA CRUZ	67	3	4%	37
SANTA FE	1935	639	33%	12294
SANTIAGO DEL ESTERO	1130	201	18%	4283
TIERRA DEL FUEGO, ANT. E ISLAS DEL ATLANTICO SUR	15	3	20%	20
TUCUMAN	667	10	1%	150
<b>TOTALES*</b>	<b>19607</b>	<b>4043</b>	<b>21%</b>	<b>--</b>

\*NOTA: NEUQUEN no tiene escuelas unitarias.

**BUENOS AIRES**, datos provisorios. No suministró número de alumnos matriculados.

TOTAL de alumnos matriculados sin contar Provincia de Buenos Aires 55.890.

Si bien esta última misión debería ser demasiado difícil en una pequeña villa campesina, es probable que se complique si el docente muestra diferencias culturales acentuadas con la misma, o una actitud negativa, o simplemente —salvados estos inconvenientes— se encuentre frente a una población muy dispersa geográficamente, donde la idea de "comunidad educativa" resulta tan inasible como en las grandes ciudades. En este último punto Hernández Ruiz<sup>12</sup> adopta una estrategia particularmente agresiva; al referirse a la necesaria "conquista del alumno" afirma:

"... la escuela no tiene opción: su única reacción admisible, en cuanto nacida de su propia función histórica y social, es lanzarse a la conquista del alumno, fundada en la idea moral y legal de que todo niño de 6 a 12 ó 14 años le pertenece como tal".

"La conquista del alumno por ellas (las escuelas unitarias) puede traducirse rápidamente en los siguientes resultados:

- 1) Extirpación del ausentismo por medio de la inscripción en el Registro Civil; reclamación de los alumnos que no se presenten y denuncia formal a las autoridades locales y municipales, con copia a la Inspección y al Ministerio de Educación, sobre todo en los casos de niños analfabetos menores de 9 años".
- 2) En segundo término y asociado con lo anteriormente expuesto está el problema del abandono prematuro de la escuela; que puede ser temporal y por ende conducir casi con seguridad a la repitencia o definitivo, habitualmente denominado deserción. Superada ya la primera etapa, que supone matricular al niño en la escuela, *el segundo problema radicaría en la capacidad que tenga esta última o la familia o la comunidad o una particular combinación de ellas para que el alumno pueda seguir asistiendo con regularidad*. Aquí nuevamente nos encontramos con explicaciones alternativas que tratan de dar cuenta del fenómeno desertivo: por un lado aquellos que apuntan a las causales exógenas al sistema (nivel socio-económico de las familias, deficientes condiciones sanitarias, "cultura de la pobreza", trabajo infantil, etc.) y por el otro las que enfatizan los determinantes endógenos (desajuste curricular, falta de infraestructura, bajo nivel profesional, rotación, etc.). La práctica cotidiana demuestra que ambos factores —externos o internos al sistema— se asocian y por ende se hace riesgoso tratar dichas explicaciones como opciones mutuamente excluyentes. En lo que hace a las escuelas unitarias —y para evitar repetir todo lo que se ha dicho en materia de causales— éstas comparten los factores desertógenos propios de las zonas rurales deprimidas socio-económica y culturalmente. En lo que hace a determinantes específicos, debería hacerse una distinción previa referida a la ubicación de las escuelas unitarias dentro del medio rural: a) aquellas que están localizadas en pequeñas comunidades por lo común bastante aisladas de los centros urbanos y b) escuelas que cubren un área geográfica amplia, pero con población dispersa. En las primeras (a) actúa fundamentalmente como causa contribuyente todo motivo de diferencia conflictiva entre la comunidad

<sup>12</sup> Hernández Ruiz, op. cit.; p. 37.

y el docente, puesto que afecta directamente la relación de convivencia diaria, agravado por el hecho de que las familias no tienen otra escuela como opción. Y entonces la alternativa queda reducida a sacar al docente o sacar al alumno. En las segundas (b) la principal causa contribuyente es la distancia hogar-escuela y la accesibilidad a esta última. El tiempo empleado en ir y venir a la escuela, más los recursos necesarios (caballo, mula, bicicleta, bote, lancha, o algún tipo de vehículo motorizado) son factores más bien disuasivos que estimulantes de la asistencia. La ausencia de caminos y/o los riesgos eventuales del trayecto (delincuentes, alimañas, zonas anegadizas, arenales, pasos o caminos en alturas, etc.) tienden a influir en el mismo sentido.

3) *En tercer lugar, el hecho de la falta de progreso por parte del alumno puede traducirse en repitencia*, para una escuela unitaria con estructura graduada y *en desaprovechamiento y lentificación* para una escuela unitaria no graduada. La asociación entre repitencia y deserción, es también compartida por este tipo de escuelas, para las cuales resulta entonces de capital importancia contar con personal docente capacitado, amén de los apoyos convencionales (libros, útiles escolares, etc.). Dice Hernández Ruiz<sup>13</sup>:

"Freno a la deserción en el recinto mismo de la escuela, a fin de suprimir el único pretexto irrepllicable de los padres: la falta flagrante de aprovechamiento".

"... el campesino positivista y pragmático desde antes de que nacieran Augusto Comte y John Dewey, tiene una razón de solidez barroquena: "el chico lleva seis meses yendo a la escuela y no ha aprendido nada; entre esta nada y lo poquito que puede hacer a mi lado, la elección no es dudosa: me llevo al chico".

"No se lo dice al maestro por miramiento; pero actúa de acuerdo con ella, y cada actuación de esta clase es una deserción y un golpe al prestigio profesional del maestro; se pone con ello en marcha un mecanismo de la deserción, cuyo origen se halla en la escuela misma".

Iglesias<sup>14</sup> cita un conjunto de consideraciones sobre el desarrollo del Taller Pedagógico de Escuelas Unitarias Completas (Pátzcuaro, México, noviembre 1974), de las cuales se extrae el siguiente párrafo:

"Resulta también indispensable que esa escuela sea dotada con generosidad de todos los elementos, instrumentos y materiales que su especial contextura exige. Es sabido que las pequeñas escuelas generalmente funcionan en comunidades carenciales, tanto en lo social-económico como en lo cultural". "Un largo listado podría detallarse al respecto referente a capítulos de provisión como mobiliario, librería, juegos, instrumental didáctico, literatura infantil, herramientas, etc.". "

<sup>13</sup> Hernández Ruiz; op. cit., p. 38.

<sup>14</sup> Iglesias, Luis: Taller Pedagógico . . .; op. cit. (p. 141).

#### 4. A modo de epílogo:

*Queda una gran cantidad de temas, que por las limitaciones naturales de todo artículo, caen en principio fuera de la intención del mismo. No obstante, se citarán algunos de ellos:*

- a) *Programas: ¿debe la escuela unitaria contar con un programa especial, adoptado no sólo a la zona sino al hecho de ser un solo docente el conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Cuál es la experiencia recogida en esta materia? ¿En qué medida puede hablarse realmente de una enseñanza simultánea?*
- b) *Número de alumnos: ¿Cuál es el número óptimo de alumnos con que debe trabajar una escuela unitaria? ¿Puede el adelanto tecnológico o las innovaciones en técnicas de trabajo grupal incrementarlo? ¿Cuáles son los límites?*
- c) *Destino de las escuelas unitarias: ¿Qué sucede cuando una escuela unitaria aumenta de tamaño? ¿Debe agregar más maestros y pasar a una estructura graduada? ¿Es conveniente asociar escuelas unitarias en redes o nucleamientos? ¿Cuáles son las dificultades reales que esta transformación traería?*
- d) *Capacitación docente: ¿Exige el maestro de escuela unitaria una formación especial, significativamente diferente de aquella dada a los docentes de escuela graduada? ¿Cómo implementar sistemas de capacitación a distancia?*
- e) *Tipo de alumnos: Dado que la escuela unitaria es la única alternativa de escolarización en una determinada zona, ¿debe discriminar a los alumnos que incorpora de acuerdo con ciertas características personales (por ej.: ¿sería conveniente que aceptase disminuidos físicos, intelectuales inmaduros o perturbados emotivos?) que los transforman en "derivados" en las escuelas graduadas completas?*

#### BIBLIOGRAFIA

- DOUBLIER, S.A.: Revista "Deserción Escolar" Nº 10 (p. 14); Proyecto Multinacional para el Mejoramiento de la Retención Escolar en el Nivel Básico en América Latina / OEA - Min. Educación - Argentina (ISSN - 0326 - 2863).
- HERNANDEZ RUIZ, Santiago: "La Escuela Unitaria Completa" - UNESCO, 1961.
- IGLESIAS, Luis: "Taller Pedagógico de Escuelas Rurales Unitarias"; Gobierno del Estado de Veracruz (México); 1975.
- "La Escuela Rural Unitaria"; Nueva Biblioteca Pedagógica; Ediciones Oasis (México); 3ra. ed. 1973.
- "Pedagogía creadora"; (tomo I); Ediciones Bach; Bs. As., 1973.

- MARTIN, Fernando: "Antecedente para el diseño de estrategias de educación en zonas rurales en el marco del Proyecto Principal de Educación; UNESCO - Documento RUR/REGPP/82-3; octubre 1982.
- TEDESCO, Juan C.: "Capacitación de educadores para áreas marginales"; Oficina Regional de UNESCO, Chile, marzo 1982.
- UNICEF: "Dimensiones de la pobreza en América Latina y el Caribe; Punto 7; Población urbana y rural. (Los datos para el año 1970 dan un 78,5% de población urbana). Editor F. Galdames, abril 1982.

## Simultaneous Teaching and Dropout

### 1. Simultaneous Teaching

*Simultaneous Teaching means a class for children of different age and of different academic level.*

*This type of teaching answers the demands of the populations scattered in rural areas or concentrated at small villages. The schools where simultaneous teaching is practised are called "unitary schools" though this name refers to different concepts:*

- a) "Unitary" school opposes "graded" school.
- b) "unitary" school opposes school "with many teachers"

*Simultaneous teaching offers another key problem: how to classify the pupils for teaching purposes. This requires the implementation of some kind of special teaching either by considering each pupil or each subgroup a unit. It also requires rules facilitating promotion.*

### 2. Some specifications about "unitary" schools

- a) **Teachers' Qualifications:** *experience has shown that rural schools do not have teachers specially qualified for the position.*
- b) **Teachers' Remoteness from urban centres:** *"unitary" schools tend to be set up in very distant places thus producing a strong feeling of loneliness in the teachers. As a consequence, alcoholism, prostitution, gambling have been reported among them.*
- c) **Limitations as to para-educational activities:** *The teacher cannot perform para-educational activities. This affects the teacher's self-respect and, consequently, the pupils' image of the teacher.*

### 3. Dropout in "unitary" schools

"Unitary" schools are both weak and strong considering the environment they have to deal with.

1. "Potentiality" may be assessed through the neighbours' oral transmission of the situation: number of children, their age, their address.
2. The second problem lies in the ability of the school, the family or the community to make the children go to school.
3. The third problem, lies in repetition, wastage or delay.

### 4. Resumé

There are many related subjects left without discussion in this paper due to reasons of space. Some of them are:

- a) **Syllabuses:** should "unitary" schools have specially adapted syllabuses?
- b) **Organization:** what happens when "unitary" schools become larger due to a larger number of pupils attending them?
- c) **Type of pupils:** should teachers discriminate among the pupils by their personal characteristics?



# PLUS ULTRA

EN LA EDUCACION

Una editorial argentina al servicio de la cultura iberoamericana.

## **La matemática. Teoría de la enseñanza y ciencia de la educación**, de Ricardo Bruera.

La búsqueda de una necesaria armonización de los dos niveles de la educación: el teórico y el práctico, para que no haya disociación de principios y fines, procesos y operaciones de enseñanza, con el indispensable fondo conceptual.

## **La comunicación docente-discente. Didáctica, observación y práctica de la enseñanza**, de Oscar D. del Rosal.

Propuesta válida para recorrer el ámbito de la comunicación docente-discente, con el propósito de descubrir las enormes posibilidades que la comunicación ofrece al docente, con los desarrollos prácticos que complementan el texto.

## **Actividades de expresión en las celebraciones escolares**, de Alfredo Natalio Fernández.

Guía completa que abarca un variado programa de ejercicios de preparación, montaje y actuación, acompañado de textos amenos, ágiles y de fácil realización. Utilísimo para el maestro.

## **Manual de Periodismo, Teoría y Técnica de la Información**, de Eugenio Castelli.

Pasada la época del periodismo empírico, en esta obra se exponen los principios de un periodismo que no sólo registra los he-

chos, sino que los sitúa en el apropiado contexto cultural, social, económico, etcétera.

## **El lenguaje usado para persuadir: La propaganda y su aprovechamiento escolar**, de María del Carmen Osorio.

Estudio riguroso del mensaje de la propaganda y las técnicas de persuasión en los distintos tipos de imágenes publicitarias.

## **El taller de escritura**, de Gloria Pampillo.

Propuestas que conducen a la creación de textos expresivos-imaginativos en la labor escolar primaria y secundaria.

## **Teatro: arte y comunicación. Actividades de clase**, de M. R. Pardo Belgrano, N. A. de Doublier, M. A. Bonilla, M. Heguiz y S. Rebecchi.

Un enfoque teatral, de divulgación en plano teórico y de apertura en el práctico, que servirá de estímulo para futuras realizaciones de los docentes y rescatará al teatro en su verdadera esencia de recreación vital.

## **Claves para el Cuento**, de Alba Omil y Raúl Alberto Piérola.

A partir de la pregunta: ¿Qué es un cuento?, los autores brindan un cuidadoso trabajo en el que analizan la historia, sus características y sus relaciones con la cultura. Ilustrado con abundantes ejemplos, este libro es un manual utilísimo para los que se interesan por el más antiguo género literario.

Viamonte 1755 - (1055) Buenos Aires  
Tel.: 44-6605/6694/6788

**ensayos y  
reflexiones**

## ESTADO DE LOS ESTUDIOS SOBRE LA DESERCIÓN ESCOLAR EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO\*

Lic. Inés Aguerrondo

### Introducción

A fines del siglo XVIII y durante todo el siglo XIX los sistemas sociales de los países occidentales vieron aparecer una nueva institución social: los sistemas escolares. La Argentina no fue la excepción, y es así que el proceso de organización nacional, que tuvo lugar a partir de la década de 1860, incluyó la gestación y organización de nuestro sistema educativo.

Para tomar una fecha y ubicarlo en el tiempo se puede decir que fue en 1884 —con la sanción de la Ley 1420— cuando quedó establecido, no porque antes o después no hubieran acciones en este sentido, sino porque la importancia organizativa, formal y cuantitativa de esta ley bien merece que se la tome como dato ilustrativo de la aparición de nuestro sistema escolar.

Es cosa harto conocida el hecho de que este sistema no tomó para su estructuración los datos de la realidad del país, sino que más bien se estableció para un sistema social que constituía el modelo de país que en ese momento se esta-

ba gestando. Por ello, más que responder a las realidades concretas y específicas constituyó un molde que debía hacerse funcionar de cualquier manera. Las metas de escolarización y alfabetización de toda la población, utópicas en momentos en que se incorporaba al 15% de la población en edad escolar, funcionaron como ideas-objetivo que orientaron la política educativa nacional durante mucho tiempo y que movilizaron fondos, personas, etc., en aras de su cumplimiento. Durante muchos años se creyó que bastaba con levantar la escuela y poner el maestro adentro para escolarizar y alfabetizar a la población circundante. Es recién en la década del 30 de este siglo —cincuenta años después— cuando se empieza a tomar conciencia de que aún cuando se escolarice a la gran mayoría de la población, el problema de la educación no está resuelto porque los chicos se van de la escuela mucho antes de terminar su ciclo obligatorio; de hecho, prácticamente sin haberse instrumentado en la lectura y la escritura que es el mínimo objetivo que puede plantearse el sistema educativo. Ya la Primera Conferencia Na-

\* Para la elaboración de este documento se han recolectado los trabajos sobre el tema de los cuales se tuvo conocimiento y acceso. El material de base se detalla en la bibliografía adjunta. Si bien es posible que existan otros estudios que no han sido detectados, se ha considerado que el cuerpo reunido abarca trabajos relevantes y conocidos. No obstante, junto con el interés de difundir sus conclusiones, existe también otro paralelo de validarlas con mayor cantidad de material

empírico, si él existiera. En este sentido, la presentación de este trabajo tiene como función mover a la discusión fructífera sobre un tema fundamental haciendo las veces de un documento de base sobre el cual trabajar. Este estudio fue realizado por la Lic. Inés Aguerrondo, Jefe del Departamento de Información e Investigación Aplicada, como parte de sus actividades en el Sector Planeamiento del Ministerio de Educación de la Nación.

cional sobre Analfabetismo que se reunió en 1934 con la asistencia de todas las provincias y territorios nacionales tuvo por objeto analizar el problema planteado por la imposibilidad de las provincias de hacer descender sus índices de analfabetismo más allá de ciertos límites<sup>1</sup>.

De allí en más, el tema de la deserción del sistema educativo ha sido uno de los más reiterados dentro de la problemática de la educación, no sólo en nuestro país sino también en el resto de las naciones latinoamericanas. Muchos especialistas le han dedicado su atención y existe en el presente un buen cuerpo de estudios que lo abordan no sólo desde diferentes perspectivas teóricas sino también desde diferentes niveles de análisis.

Este documento se propone un punto de vista específico y particular. La hipótesis de trabajo con que se encara es que los problemas de rendimiento del sistema educativo argentino, y por ello, los problemas de deserción escolar, están causados en gran medida por factores internos al sistema educativo, como el tipo y organización de los contenidos que se transmiten, la forma en que se transmiten, la actitud del docente frente al alumno, la organización escolar en muchos de sus aspectos, etc. Sin desconocer la importancia que pueden revestir los factores externos al sistema educativo, se ha optado por trabajar con la hipótesis mencionada porque se ha estimado que ella es más productiva para la discusión de las posibles soluciones a corto plazo que, indudablemente, deben salir del sector educación.

Este trabajo tendrá, entonces, por objeto resumir brevemente las principales líneas de conocimiento sobre el tema basándose tanto en estudios empíricos realizados en el país como en trabajos más teóricos que apunten a dar explicaciones. A este efecto, se comenzará con una breve aclaración sobre el concepto mismo de la deserción, sus límites y alcances. Luego se comentarán los trabajos más importantes que se encuentran a nivel observacional del problema, básicamente los estudios cuantitativos so-

bre el tema. Posteriormente se entrará en los estudios descriptivos que tratan de aclarar el conjunto de factores que están asociados con las variaciones de la deserción, para pasar entonces a las explicaciones que se han planteado. El último capítulo versará, por otro lado, sobre las soluciones ensayadas para la deserción desde el sistema educativo.

### La definición del problema

Como punto de partida, parece importante destacar que la deserción, como concepto, se inscribe dentro de otro concepto mayor que es el análisis del rendimiento del sistema educativo. La pregunta que surge inmediatamente a continuación es: ¿de dónde se derivan estos conceptos y qué supuestos implican?

El inicio de la generalización de estudios sobre la deserción y el rendimiento escolar coincide y es consecuencia del auge de los movimientos de planificación económica y social. Es bien conocido el hecho de que la planificación educativa, como la de todos los demás sectores sociales, trasladó a ella los conceptos y enfoques propios del campo económico. Indudablemente se aplicaron a estos sectores teorías y prácticas desarrolladas para ser aplicadas al aparato productivo. Un estudio de ese período lo explica al decir que "se considera al sistema escolar como un sistema de producción cuyo rendimiento puede ser medido"<sup>1</sup>. Erróneamente se intentaba definir la bondad o el "desarrollo" de un sistema educativo sobre la base de su mayor o menor rendimiento cuantitativo, desconociendo la importancia que revisten los aspectos cualitativos en la temática de la educación.

Una simplificación de este modelo puede ser la siguiente: fundamentalmente, se supone que un nivel<sup>2</sup> educativo es un sistema cerrado que

<sup>1</sup> CONADE, 1968 (11).

<sup>2</sup> Debido a que los análisis de rendimiento se encaran normalmente por niveles educativos, esta aclaración tomará como unidad de análisis el nivel educativo y no al sistema total. El rendimiento del sistema total se realiza completando el cálculo con las tasas de paseo entre niveles.

<sup>1</sup> Inés Aguerrondo: "El centralismo en la Educación Primaria Argentina" CIE, Serie Cuadernos N° 15, Buenos Aires, 1976.

tiene una entrada (los alumnos iletrados) y una salida (los graduados de nivel determinado). El "out-put" implica que se ha transformado el "in-put" gracias a la acción del sistema, por lo que se puede llamar producto. Así, un nivel educativo cumple su objetivo si consigue que todos los ingresantes iletrados (o "no educados") salgan de él en un período determinado (en el caso de la educación primaria en la Argentina, 7 años) habiendo adquirido "educación". Es decir, el "producto" —en una afirmación grosera— definiría como "egresado educado". Un nivel educativo que se comportara de esa manera sería un nivel educativo "eficiente", en el cual su rendimiento sería máximo (tal como se ha dicho, esta medición es estrictamente cuantitativa).

Pero los análisis de informaciones recogidas, y la experiencia de los conocedores muestran que este rendimiento no es tal en los casos de sistemas educativos concretos. En estos hay una brecha entre la cantidad de alumnos que constituyen el "in-put", y la cantidad de alumnos que constituyen el "out-put". Cuando se comienza a ver más de cerca el problema, aparecen entonces los diversos conceptos relacionados con el rendimiento del sistema, entre los cuales está la deserción.

El rendimiento del sistema educativo puede apreciarse por un lado a través de medidas que impliquen la medición del cumplimiento de sus objetivos. Estas medidas son por ejemplo el grado de analfabetismo de la población, o el grado de escolarización de la población en la edad correspondiente. Pero el rendimiento puede también apreciarse a través de indicadores que se refieran al funcionamiento interno del mismo sistema educativo. Dentro de este enfoque, una primera distinción que aparece en la literatura sobre el tema es la que se refiere a la separación de los aspectos cuantitativos de los cualitativos del rendimiento. Entre los cualitativos se mencionan por ejemplo conceptos como aprovechamiento escolar, o éxito escolar; entre los cuantitativos otros como repetición, ingreso tardío, ausentismo, desgranamiento, deserción.

Como puede verse en esta enumeración, que

no tiene para nada carácter exhaustivo sino que sólo intenta mostrar la complejidad del campo conceptual en que se inserta el tema de la deserción, los conceptos que se encuentran interrelacionados en esta temática son muchos. A pesar de ello no existe un esfuerzo sistemático de clarificación del mismo, aún cuando se destacan algunos trabajos en ese sentido<sup>1</sup>.

No obstante ello, no debe perderse de vista que tanto la deserción como cualquiera de los demás indicadores que se refieren al rendimiento del sistema educativo, no resultan sustantivos en sí mismos sino que adquieren significado dentro de un contexto específico. Un porcentaje determinado de deserción será alto o bajo según con la óptica que se lo analice, será aceptable o no de acuerdo a las épocas y lugares. En este sentido, un alto porcentaje de deserción es sólo un índice de que algo sucede, pero en realidad no indica nada ni describe qué es lo que sucede. Es por ello "que se puede hacer un paralelo casi punto por punto con la fiebre: así como ésta no es manifestación exclusiva de ninguna enfermedad pero indica que está presente alguna perturbación, la deserción aparece como indicador externo de situaciones de crisis en el terreno educativo, socioeconómico y cultural"<sup>2</sup>.

Los problemas que originan la deserción son precisamente un conjunto de factores que abarcan aspectos educativos, socioeconómicos y culturales, o por lo menos eso es lo que postula la literatura sobre el tema. Especificar cuáles aspectos educativos, socioeconómicos y culturales concretos la producen, y cuál es la incidencia relativa de cada uno de estos factores es la tarea de los estudiosos del tema. Los trabajos de observación, descripción y explicación del fenómeno que se han encarado en los últimos años algo han avanzado en la materia.

### La observación del problema

Un gran grupo de trabajos sobre el tema estudiado se pueden catalogar dentro de la cate-

<sup>1</sup> Quizás uno de los más importantes lo constituye el de Alejandro Doublier 1980 19, 20 y 21).

<sup>2</sup> Doublier, 1980, Nº 19.

goría de estudios observacionales. Este nivel de análisis de investigación se define como aquél enfoque que consiste en organizar los datos más evidentes con que se manifiesta un fenómeno. Los datos, cuantitativos o cualitativos, se estructuran de tal forma que permiten caracterizar el fenómeno y destacar los puntos centrales a partir de los cuales valdrá la pena ahondar en el mismo. Muchos de los estudios sobre deserción, rendimiento del sistema educativo, etc., que se han hecho en el país responden a este nivel de análisis, y resultan sumamente útiles para señalar situaciones que evidencian carencias educativas. Generalmente, estos análisis forman parte de los que se han llamado diagnósticos educativos, pero que serían más propiamente llamados Estudios de Base del Sector Educación.

Si bien existen algunos trabajos anteriores, es en la década del 60 cuando se produce el auge de estos estudios de base sobre la educación que conllevaron casi necesariamente el análisis del rendimiento del sistema. Una breve recorrida de los más importantes nos recuerda primordialmente el clásico estudio *Educación, Recursos Humanos y Desarrollo Económico Social* realizado a mediados de dicha década por el Sector Educación del CONADE con la asistencia técnica de la OCDE. También en esos años el Consejo Federal de Inversiones publicó una serie de conocidos estudios: *Analfabetismo en la Argentina*, 1963; *La Deserción Escolar en la Argentina*, 1964; y *La Enseñanza Primaria en la Argentina*, 1965. Por su parte, desde el año 1964 el Departamento de Estadística Educativa del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación incluye en sus publicaciones periódicas series estadísticas que muestran la retención del sistema educativo en el nivel primario desde 1913 en adelante. Los estudios de cohorte son posteriores ya que el primero publicado por ese Departamento data de noviembre de 1977 y presenta la cohorte 1951-57.

En la década del 70, con el auge de la planificación educativa en el país y la aparición de los planes de desarrollo que incluyeron casi sin excepción planes sectoriales de educación se elaboraron nuevamente datos sobre rendimiento del sistema educativo que comprendían ade-

mas de los referidos de retención y desgranamiento, medidas de la repetición en los primeros grados, la cantidad de alumnos inscriptos en el nivel por egresado, el promedio de escolarización de la población, etc.

La Oficina de Planeamiento Educativo de nivel nacional (Oficina Sectorial de Desarrollo "Educación") produjo además una serie de trabajos sobre el tema entre los que se destacan como los más pertinentes *Rendimiento cuantitativo del nivel primario*, 1974; *Rendimiento cuantitativo del nivel medio*, 1974; y *Caracterización de la situación rural en la República Argentina con especial énfasis en la problemática educativa*, 1978. Es en esta misma década del 70 cuando surgen en las provincias las oficinas de planificación educativa de esas jurisdicciones, muchas de las cuales retoman la tradición de elaborar estudios de base sobre la situación del sector aportando nuevo material sobre el tema.

La importancia del problema dentro de la temática educativa, y la toma de conciencia de su magnitud entre especialistas y políticos determinaron la aparición de publicaciones y proyectos especializados. En este sentido, desde 1976 hasta 1978 el Departamento de Estadística Educativa anteriormente citado elaboró una publicación específica sobre el tema, llamada *Retención y Desgranamiento* donde se presenta el estudio de las cohortes de nivel primario desde la cohorte 1951-57. Asimismo, de los primeros años de esta década data el Proyecto Multinacional para el Mejoramiento de la Administración de la Enseñanza Primaria en América Latina (PROMEP) dependiente de la OEA y que tiene sede en Buenos Aires. Esta Proyecto ha estudiado el tema del rendimiento escolar en diversos países de América Latina y ha realizado interesantes investigaciones sobre distintos aspectos relacionados con él. Sus materiales se difunden a través de una revista cuatrimestral especializada titulada *Deserción Escolar* que se publica desde 1980.

El análisis de este grupo de trabajos permite señalar que, si bien los datos muchas veces no coinciden (debido en parte a las diferentes metodologías utilizadas y en parte al error estadís-

tico generado por defectos en la recolección de información), reflejan indudablemente la importancia cuantitativa del fenómeno que nos interesa, y presionan para que el esfuerzo teórico que pueda hacerse de acá en más se oriente hacia la búsqueda de las causas que lo generan más que a ahondar la descripción, ya que será precisamente la identificación de las causas lo que permitirá establecer las políticas más efectivas para combatirlo. En todo caso, en este nivel observacional, los esfuerzos deberían tender a complementarse con la organización del conjunto de variables cualitativas que permitieran dar sentido a lo cuantitativo, sugerencia ésta bien conocida y presentada ya en múltiples oportunidades.

De todas maneras, la información cuantitativa de que se dispone permite afirmar que en este momento el rendimiento de una cohorte de nivel primario para el total del país es de aproximadamente el 50%, con variaciones de hasta 30% en más y en menos en las diversas regiones del país<sup>1</sup>. Aún cuando esta situación pueda parecer poco aceptable, en términos comparativos la Argentina se encuentra en el mejor grupo de países de América Latina<sup>2</sup>. Asimismo se sabe que la incorporación al sistema es, en términos generales, la adecuada<sup>3</sup> —aún teniendo en cuenta los problemas de incorporación tardía— y que la repetición en el primer grado de la enseñanza primaria oscila entre el 17% y el 25%<sup>4</sup>.

Históricamente, la evolución promedio de todo el país ha sido la siguiente:

**República Argentina: Retención de la enseñanza primaria (edad escolar)  
Cohorte 1939/45 - 1971/77**

1939/45 . . . . .	24,2%
1944/50 . . . . .	30,1%
1954/60 . . . . .	35,1%
1964/70 . . . . .	44,5%
1971/77 . . . . .	52,2%

**Fuente:** Departamento de Estadística Educativa.

Estos datos pueden dar una idea falsa si se tiene en cuenta que si bien las cifras relativas muestran una sensible disminución en los últimos treinta años, las cifras absolutas de desertores han variado poco: de 414.618 niños que no completaban la escuela primaria en 1952/58 se ha pasado a que 350.860 alumnos no la completan en la cohorte 1971/77<sup>5</sup>. Las variaciones regionales son importantes, destacándose que en los últimos 20 años la mejora de los índices de retención se ha dado más en las provincias del noroeste y Cuyo (Salta, Jujuy, Tucumán, San Juan, San Luis) que en el resto del país<sup>6</sup>.

Una sugerencia interesante aparece cuando se introduce la variable urbano-rural en este análisis. Los datos existentes para el período actual permiten establecer que la retención del sistema educativo en el nivel primario es menor en las zonas rurales que en las urbanas, en una relación de 2,3 veces para el total del país que va desde un máximo de 5,0 veces menor en la provincia de Neuquén, a 1,1 veces menor en La Pampa y restantes partidos de la Provincia de Buenos Aires<sup>1</sup>. No obstante, en números absolutos, en 1977 la matrícula de 7º grado de zona urbana es seis veces mayor que la similar de zona rural (328.582 alumnos urbanos contra 54.137 rurales)<sup>2</sup>, lo que implica que una política dedicada a luchar contra la deserción básicamente en las zonas rurales por ser éstas las más afectadas, no tendría un efecto importante ya que incidiría sólo sobre un sexto de la matrícula (16,6%).

Esta observación remite al tema más amplio englobado en la pregunta de cuáles son los gru-

<sup>1</sup> Anexo Informativo, Cuadro N° 1.

<sup>2</sup> Anexo Informativo, Cuadros N° 2 y N° 3.

<sup>3</sup> Anexo Informativo, Cuadro N° 4.

<sup>4</sup> Sánchez Crespo, 1971.

<sup>5</sup> Dto. de Estadística Educativa, Retención y Desgriamiento. Cohorte 71/77, MCE, Buenos Aires, Noviembre 1978.

<sup>6</sup> Idem.

<sup>1</sup> Ver Anexo Informativo Cuadro N° 1. El Depto. de Estadística Educativa presenta los datos de la provincia de Buenos Aires divididos en Gran Buenos Aires y Demás Partidos de la Provincia.

<sup>2</sup> Ver Anexo Informativo Cuadro N° 5.

pos más afectados por la deserción, y por lo tanto, aquellos sobre los cuales es más reproductivo incidir. Dejando de lado lo que se sabe sobre la mayor incidencia de la deserción en zonas rurales, interesa determinar entonces cuáles son los grupos más afectados dentro de las poblaciones urbanas. La hipótesis más conocida es que dentro de las poblaciones urbanas, las que se ven más afectadas son las zonas urbanas marginales. Aún cuando esta hipótesis tiene fuertes apoyos teóricos que la sostienen, en este nivel observacional de descripción cuantitativa, no existen trabajos específicos que se hayan ocupado del tema.

### La descripción del problema

Otros estudios realizados en el país abordan el tema de la deserción desde otro nivel de análisis. En este nivel, el objetivo fundamental es establecer correlaciones entre la deserción (o alguna otra medida del rendimiento escolar) y otros factores endógenos o exógenos al sistema educativo. La gran mayoría de trabajos de investigación sobre el tema que se han realizado en la Argentina se enmarcan dentro de esta categoría. Su metodología es básicamente estadística y por ello —para poder aplicar las medidas de correlación estadística y sus tests de significación— estas relaciones se formulan en términos de hipótesis, pero en la misma propuesta se descubre que no son hipótesis que postulan causalidad sino correlación: son las típicas proposiciones de la forma: a más "A", más "B". Es importante reiterar que el encontrar asociación positiva (a más A, más B), o negativa (a más A, menos B) entre alguna variable y la deserción escolar, no implica que dicho factor sea el causante de la deserción, sino solamente que cuando dicho factor está presente existe mayor probabilidad de que esté presente la deserción escolar. Estos estudios descriptivos son importantes porque permiten aclarar el panorama teórico y seleccionar el conjunto de factores que covarían juntamente con el concepto que se desea explicar.

Un buen análisis de los principales trabajos

sobre deserción realizados desde esta perspectiva se puede encontrar en el documento preparado por A. Tasso<sup>1</sup> y presentado en las V Jornadas de Investigación Educativa realizadas en el CIE en 1978. Allí se analizan 34 trabajos sobre el tema realizados en el país, que abarcan el período 1940/1978, y de los cuales se desprenden 23 hipótesis, algunas de las cuales han recibido más validación empírica y otras menos. Estas 23 hipótesis podrían resumirse en cuatro proposiciones más generales de las cuales las demás son aspectos específicos o dimensiones que componen la relación mayor.

Las proposiciones que tratan de probarse son:

- A) Existe correlación entre los diversos elementos (externos o internos, cuantitativos o cualitativos) que se encuentran involucrados en la definición del rendimiento del sistema educativo.
  - B) Ciertas condiciones del sistema educativo están asociadas con un menor rendimiento.
  - C) Existe correlación inversa entre la clase social del alumno y la deserción escolar.
  - D) Existe correlación inversa entre el grado de urbanización y la deserción escolar.
- A) *Existe correlación entre los diversos elementos que se encuentran involucrados en la definición del rendimiento del sistema educativo.*

Relaciones bastante conocidas como la que dice que a más repetición más probabilidad de una nueva repetición, o a mayor ingreso tardío en el sistema más probabilidad de deserción, fueron probadas en el primer caso por Montoya (1968) y en el segundo por Petty y Tobin (1972). También Cornblit et al. (1964) validan empíricamente la relación a mayor analfabetismo también probable mayor desgranamiento y mayor porcentaje de inscriptos en primero y segundo grado.

Por otra parte, otra relación habitualmente tomada como cierta —a mayor repetencia mayor probabilidad de abandono—, no recibe validación empírica. En el estudio de Petty y Tobin

<sup>1</sup> Tasso, A., 1979.

(1972) no se advierte una incidencia significativa de la repetición en la deserción. Montoya (1968) examina la misma hipótesis obteniendo aún asociaciones más bajas. También Sánchez Crespo (1971) la rechaza.

B) *Ciertas condiciones del sistema educativo están asociadas con un menor rendimiento.*

Paradójicamente hay pocos estudios que se refieran a estos aspectos. Sólo Petty y Tobin (1972) y Bianchi y Meier (1976) lo tratan a propósito de la relación que sostiene que a menores recursos educativos de la escuela, mayor probabilidad de deserción. Si bien el primer estudio encuentra una alta conrelación entre estos dos conceptos, la variable recursos educativos no está aislada de la variable urbano-rural, por lo que la relación podría ser a menor urbanización menores recursos de la escuela y mayor probabilidad de deserción. No obstante, como en el segundo estudio se toman todas las escuelas del mismo medio, esta variable está controlada apareciendo igual la relación postulada<sup>1</sup>.

El trabajo de Bianchi y Meier (1976) indaga también la incidencia de ciertas características de los profesores en el rendimiento del alumno. En primer lugar estudia la relación a mayor nivel educativo del maestro o profesor, mayor rendimiento del alumno la cual sólo se prueba en alguna área (lectura), o algunas escuelas (privadas). También estudia la relación entre experiencia del maestro o profesor y rendimiento del alumno. Según este trabajo la correlación entre estas variables no es continua ya que los rendimientos tienden a aumentar a medida que lo hace la experiencia hasta el intervalo de 13 a 20 años de antigüedad, a partir del cual los puntajes disminuyen sensiblemente. Un estudio que está también en esta línea es el de Rotblat de Schapira (1980) que prueba la asociación entre diferentes tipos de docentes (tradicional, paternalista y orientador) y repetencia. Si estos docentes actúan en medio urbano esta relación se hace más fuerte. Esta misma autora está tra-

bajando sobre la importancia de algunos aspectos de la enseñanza primaria que inciden en la deserción escolar tomando en cuenta la estructura organizativa de la escuela, los sistemas de evaluación, promoción y supervisión, los lineamientos curriculares y el tipo y orientación de los maestros.

C) *Existe correlación inversa entre la clase social del alumno y la deserción escolar.*

En su formulación más general (a mayor nivel socioeconómico del padre menor deserción) esta relación es validada empíricamente por una serie de estudios (Babini, 1976; Córscico y Rosetti, 1974 y Bianchi y Meier, 1976). También Babini (1976) demuestra que dentro del conjunto de elementos que conforman el nivel socioeconómico las condiciones materiales de vida —ingresos y condiciones habitacionales— están menos asociadas a la deserción que otras variables socioeconómicas. Por su parte, Córscico y Rosetti (1974) prueban que hay correlación positiva entre el nivel sociocultural del alumno y su interacción lingüística con el maestro, así como que hay correlación positiva entre la interacción sociolingüística con el maestro y el rendimiento escolar.

Sin embargo, una relación habitualmente tomada como verdadera que relaciona migración y deserción no se prueba. Petty y Tobin (1972) no logran probar estadísticamente la proposición de a mayor migración, o menor estabilidad geográfica del grupo familiar corresponde un índice más elevado de deserción. Iguales resultados obtiene Tasso (1974) en su estudio del rendimiento en la Provincia de Santiago del Estero.

Finalmente, De Imaz (1972) estudia la relación cuanto más bajo es el estrato ocupacional al que pertenece el grupo familiar, más probable es que actúe disfuncionalmente para la educación de sus hijos.

Si bien se encuentra correlación entre los más bajos estratos ocupacionales y mayor disfuncionalidad familiar para el éxito escolar, no se obtiene una correlación positiva con la funcionalidad de la familia hacia el éxito escolar. Este es el único trabajo que ahonda en el estudio de los aspectos culturales de la familia y el

<sup>1</sup> Es importante recordar que el trabajo de Petty y Tobin se refiere al nivel primario, mientras que el de Bianchi y Meier a nivel medio.

rendimiento en el sistema educativo. Encuentra que el tamaño de la familia está estrechamente asociado al éxito escolar. Este factor fue el más importante de todos los aspectos del medio familiar estudiados que fueron presencia o ausencia de los padres, estabilidad y legitimidad de la pareja parternal y pertenencia a familias nucleares o extensas.

D) *Existe una correlación inversa entre el grado de urbanización y la deserción escolar.*

Petty y Tobin (1972) prueban que la mayor distancia hogar/escuela se relaciona con la mayor deserción. También Babini (1976) valida el hecho de que el grado de urbanización familiar —definido como edad de radicación en Buenos Aires del padre de familia, número de habitantes de la localidad de nacimiento del padre y de la madre y exposición a medios de comunicación— está estrechamente asociado al éxito escolar.

Por su parte, el trabajo de Cornblit et al (1964) encuentra relaciones entre la deserción y ciertos elementos del sistema educativo que indudablemente se relacionan con el grado de urbanización donde se insertan las escuelas, aún cuando esta variable no se controla. Las relaciones probadas son: I. la existencia de un mayor número de alumnos por establecimiento está ligada a una menor deserción, en particular en los primeros grados; II. una mayor cantidad de personal docente por establecimiento está también asociada a un menor desgranamiento, en especial en los primeros grados; y III. la disminución de escuelas de ciclo incompleto se traducirá con toda probabilidad en una disminución del nivel de desgranamiento, en particular en los últimos grados.

También está asociada con este grupo de relaciones la que validan dos estudios (Cornblit et al, 1964; Aznar, 1973) que prueban una correlación positiva entre mayor eficiencia del sistema educativo y mayor grado de diferenciación del sistema económico. No debe olvidarse que el mayor grado de diferenciación del sistema económico está asociado al mayor grado de urbanización.

### La explicación del problema

La explicación de un problema implica la determinación de sus causas, es decir que un fenómeno como la deserción se considera explicado cuando se puede establecer por qué se produce. En las investigaciones en las que se trabaja en este nivel de análisis se postulan las causas de un fenómeno sobre la base de los conocimientos anteriores sobre el tema (surgidos de los estudios observacionales y descriptivos), y sobre las construcciones teóricas que se hayan desarrollado y fueran pertinentes. Es por esto que toda investigación explicativa comienza por la explicitación de un marco teórico en donde se postulan las interrelaciones entre los diferentes conceptos involucrados, que serán luego motivo de estudio. El repertorio de conceptos involucrados se toma habitualmente de los resultados de los estudios descriptivos. En este sentido, se puede decir que los estudios descriptivos sirven a los efectos de seleccionar los factores o variables que pueden ser relevantes para la explicación de un fenómeno. Si en el nivel descriptivo se comprueba que no hay asociación entre las migraciones y la deserción escolar, no se puede postular a las migraciones de población como una de las causales de la deserción. Si, por el contrario, se comprueba que cuanto menor es el nivel educativo del padre tanto más probabilidad de que el hijo deserte, tampoco se puede decir por este mero hecho que el nivel educativo del padre es causa de la deserción, sino que se debe buscar una teoría que explique esa relación, es decir que dé los argumentos intermedios que den razón de esa relación.

Para que un planteo tenga fuerza de explicación no sólo debe enumerar y ordenar los conceptos involucrados, sino que debe postular sus interrelaciones y apoyar estas presunciones en marcos más generales de funcionamiento de lo social que permitan dar significado a las relaciones estudiadas dentro del contexto que lleva a la explicación. Así, si se dice que la malnutrición está relacionada (o es causa) con el mal aprovechamiento escolar, sólo se describe y no se explica. Pero cuando se dice que la malnutrición en cierta edad atrofia las células ner-

viosas o impide un desarrollo completo de éstas y por lo tanto un niño que llegue al sistema escolar con desnutrición en sus años anteriores tiene un pronóstico probable de fracaso escolar, se explica la relación entre los dos fenómenos.

En nuestro país no existen estudios explicativos sobre la deserción escolar pero sí se han realizado algunos avances en la construcción de un marco teórico sobre el tema básicamente ordenando el conjunto de factores que se han estudiado descriptivamente, pero agregando también otros muchos sobre la base de la experiencia de cada investigador. Tanto la bibliografía de autores argentinos cuanto los estudios realizados en el exterior sobre la deserción escolar y el bajo rendimiento de los sistemas educativos, dividen las posibles causas de estos fenómenos en dos grandes grupos: las endógenas y las exógenas. Entre las primeras se cuentan las que tienen que ver con el sistema educativo: en-

tre las segundas, las que surgen del contexto exterior a él, sea en relación con el educando como individuo, o en relación con el sistema social global.

En el cuadro siguiente se han tratado de ordenar y clasificar los distintos factores postulados como causas de la deserción por los diversos autores que se han ocupado del tema. Es importante recordar, aunque parezca un tanto reiterativo, que aun cuando es común que en la bibliografía corriente se hable de ellos como causa de la deserción, no existen estudios explicativos sobre el tema y, además, muchas de estas relaciones postuladas ni siquiera se han puesto a prueba en investigaciones descriptivas. Se presenta, entonces, un resumen de los factores enumerados por los autores señalando si la relación fue o no puesta a prueba (testada) y, en caso en que lo hubiera sido, con qué resultado (probada-rechazada).

Factores postulados como causa	Asociación comprobada con la deserción
<b>1. ENDOGENOS</b>	
<b>1.1. Organización escolar</b>	
• Excesivo número de alumnos por docente	No fue testada
• Falta de flexibilidad para adaptarse a situaciones específicas	No fue testada
• Existencia de muchas escuelas de personal único	Fue probada
• Mala articulación entre niveles	No fue testada
<b>1.2. Recursos</b>	
• Falta de maestros	No fue testada
• Locales escolares insuficientes y poco funcionales	No fue testada
• Mal estado edilicio	No fue testada
• Falta de recursos didácticos	Fue probada
• Remuneraciones escasas	No fue testada
<b>1.3. Presentación del servicio educativo</b>	
• Currículos desajustados que no interesan al alumno	No fue testada
• Métodos de enseñanza memoristas	No fue testada
• Deficiencias en los sistemas de evaluación y promoción	No fue testada
• Escaso desarrollo de los servicios de apoyo y psicopedagógicos preventivos	No fue testada

Factores postulados como causa	Asociación comprobada con la deserción
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de atención especial al primer grado</li> <li>• Falta de servicios escolares</li> <li>• Falta de actividades de orientación escolar y vocacional</li> <li>• Falta de atención al alumno</li> </ul>	No fue testada No fue testada No fue testada No fue testada
<b>1.4. Formación del docente</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Origen y educación predominantemente de clase media urbana</li> <li>• Actitudes diferenciales frente al alumno (tradicional, paternalista, orientador)</li> <li>• Poca capacitación del docente</li> <li>• Poca experiencia docente</li> </ul>	No fue testada Fue probada Fue probada parcialm. Fue probada parcialm.
<b>2. EXOGENOS</b>	
<b>2.1. Relativos al alumno</b>	
<b>2.1.1. Relativos al alumno como individuo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas de salud, enfermedad, etc.</li> <li>• Malnutrición</li> <li>• Problemas de aprendizaje</li> <li>• Problemas de personalidad</li> </ul>	No fue testada No fue testada No fue testada No fue testada
<b>2.1.2. Referidas al grupo familiar</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Composición del grupo familiar <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tamaño extenso del grupo familiar</li> </ul> </li> <li>b) Aspectos culturales del grupo familiar <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desvalorización de la escuela</li> <li>• Bajo nivel socioeducativo del grupo familiar</li> <li>• Falta de apoyo educativo de la familia</li> </ul> </li> <li>c) Aspectos económicos del grupo familiar <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bajo estrato ocupacional del padre</li> <li>• Bajo nivel de vivienda</li> <li>• Bajo nivel de ingreso del padre</li> <li>• Inestabilidad familiar laboral o geográfica</li> </ul> </li> </ul>	Fue probada No fue probada Fue probada Fue probada parcialm.  Fue probada Fue probada Fue probada No fue probada
<b>2.1. Relativas a la sociedad</b>	
<b>2.2.1. Económicas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo prematuro del menor</li> </ul>	No fue testada
<b>2.2.2. Demográficas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Migraciones internas</li> <li>• Dispersión de la población, distancia hogar-escuela</li> <li>• Concentración exagerada y rápida de población en algunas zonas urbanas</li> </ul>	Fue rechazada Fue probada  No fue testada

Una rápida observación del cuadro anterior permite reconocer cuán poco se conoce todavía en profundidad sobre este tema ya que hay una abrumadora cantidad de relaciones que nunca fueron estudiadas empíricamente.

Es verdad que una explicación debe superar la descripción cuantitativa, pero indudablemente debe apoyarse en las relaciones estadísticas que se encuentren entre los diferentes factores y la deserción. Como permite observar el cuadro anteriormente elaborado, hay muchas de las relaciones postuladas como causa que ni siquiera han sido testadas por un estudio descriptivo todavía, y sin embargo en el ambiente educativo se manejan como si fueran absolutamente ciertas.

Este cuadro evidencia también que la preocupación de los especialistas ha estado en mayor medida centrada en los factores exógenos que en los endógenos, lo que implica el supuesto subyacente de que son más determinantes de la deserción aquellos factores que éstos. Aún algunos autores plantean que "las causas socioeconómicas son las responsables de las deficiencias organizativas y técnico-pedagógicas del sistema educativo y de su bajo rendimiento cuantitativo y cualitativo"<sup>1</sup> haciendo depender de esta forma los factores endógenos de los factores exógenos.

Ahora bien, dado este planteo, surgen dos situaciones para comentar. Por una parte, parecería que el sistema educativo no reconoce la parte de responsabilidad que tiene en este asunto. Por otro lado, hay como una sensación de impotencia de parte del sistema educativo que le impide plantearse soluciones desde sí mismo.

La primera afirmación se apoya en los resultados de algunos estudios que señalan que al ser interrogados la gran mayoría de los docentes atribuyen generalmente a factores externos las causas de la deserción. Por ejemplo, el trabajo de Kremenchutzky y Rodríguez Franco, 1980, señala en su parte final que "las cuatro principales causas del bajo nivel de aprendizaje, de la repitencia, el ausentismo y el abandono, fueron dados por los docentes según el siguiente orden de importancia: bajo nivel socioeconómico de los padres, desnutrición y su secuela

a nivel de salud, necesidad de los niños de trabajar, y escasa percepción familiar de las necesidades de la educación"<sup>2</sup>.

También los resultados de una encuesta hecha a maestros de 1º y 5º grados de Neuquén, Salta y Misiones tomados sobre la base de una muestra con representatividad a nivel nacional<sup>3</sup> muestran claramente que si bien son pocos los docentes que no aceptan la existencia del fenómeno (alrededor del 3% de la muestra), lo que no reconocen es que la escuela tenga incidencia sobre él y pueda hacer algo para modificarlo. (Ver Anexo estadístico, Cuadro N° 6). El 83,4% de los docentes entrevistados opina que las inasistencias reiteradas de los alumnos se deben a causas extraescolares, contra el 3,8 que responde de lo contrario; el 76,5 cree que el abandono prematuro es ocasionado por factores externos, contra el 6,7 que supone que la mayor responsabilidad la tienen los aspectos escolares; y el 54,0 opina que el rendimiento escolar deficiente se origina en problemas del medio o del alumno, contra el 30,3 que acepta que la escuela puede incidir en forma decisiva en el bajo rendimiento.

Otro elemento que hace pensar que el sistema educativo no reconoce su responsabilidad en este asunto es el hecho de que el sistema no presiona para que se sancione a los desertores, aún cuando tiene a su disposición mecanismos legales para hacerlo. En este sentido, es importante recordar las sanciones existentes y aplicadas a los ciudadanos que desertan del servicio militar obligatorio, o de sus obligaciones en los actos eleccionarios. Un análisis sugerente sobre este tema lo presenta Arauz (1980) y permite algunas reflexiones. En primer lugar es de señalar que la obligatoriedad escolar en la educación primaria ha sido objeto de regulación normativa por parte de todas las provincias argentinas, y, por supuesto, por el gobierno nacional (Ley 1420). La escolaridad es obligatoria tanto para niñas como para niños ya sea hasta una edad determinada (14 años) o hasta termi-

<sup>1</sup> Marinis y Marucco, 1980.

<sup>2</sup> Kremenchutzky y Rodríguez Franco, 1980.

<sup>3</sup> Marta Rotblat de Schapira, 1979.

nar el ciclo primario. Sigue planteando este autor: "Encontramos que en todos los casos se responde la requisitoria asegurando la existencia de mecanismos de control pre establecidos al respecto. Se advierte que existe un control previo consistente en el registro de los niños en edad escolar y en la realización de censos, fundamentalmente. También puede suponerse la vigencia de uno posterior compuesto por los mismos enunciados, unidos a trabajos de estadística. Pero, ¿y el control contemporáneo?... De lo expuesto se deduce que los mencionados mecanismos poseen una naturaleza global, un carácter general y están dirigidos más bien a obtener guarismos para la confección de informes y estadísticas que al real cumplimiento de la obligatoriedad escolar". Consecuentemente, no se sanciona a los responsables, en la mayoría de los casos. La escuela tiende a derogar en los hechos la norma que estatuye la obligatoriedad de concurrir a ella. El debilitamiento de la faz sancionatoria quita en la realidad trascendencia al deber violado. La deserción pierde entonces —en consecuencia— su carácter de falta". "En ningún caso se considera que el bien jurídico protegido no es la administración pública sino la instrucción del ignorante y que los primeros obligados a asegurar el cumplimiento de la obligación de concurrir a la escuela por parte de los niños —por lo menos— son los funcionarios y empleados públicos que tienen conocimiento de la situación"<sup>1</sup>.

Esto lleva entonces a la segunda situación planteada: la sensación que transmite el sistema educativo de que nada puede hacer desde sí mismo para solucionar el problema porque, como ya se ha visto, la creencia es que las causas de la deserción son de tipo social o personales del alumno, pero no están relacionadas con aspectos que tengan que ver directamente con el sistema educativo.

No obstante si la educación es un subsistema de la sociedad al cual ésta le delega la función de instrumentar al ciudadano en aquellos aspectos que le permitan la convivencia social (entre los cuales están la lectoescritura y el manejo de ciertas pautas culturales básicas que

deben trasmítirse desde la escuela), es el sistema educativo el que debe ofrecer una alternativa de educación viable en esta sociedad concreta que le permita al niño incorporarse al mismo y llegar hasta el final.

En resumen, los argumentos que destacan que las culpas de la deserción están en que el chico tiene que trabajar, o en que vive lejos de la escuela no absuelven de la responsabilidad correspondiente al sistema educativo: si la situación de los ciudadanos es diferencial, la oferta educativa debe ser diferencial atendiendo a las diferentes características de los diversos grupos.

A este respecto señala ya en 1964 el estudio del CFI antes citado: "El análisis histórico muestra que aunque el analfabetismo y el ausentismo escolar se han reducido considerablemente a partir de las primeras décadas de este siglo, la disminución de deserción fue más lenta. Una explicación plausible reside en el hecho de que cuanto mayor es el porcentaje de niños en edad escolar que concurre a la escuela, y por lo tanto se reclutan alumnos residentes en zonas rurales o pertenecientes a familias de nivel socioeconómico más bajo, o sea grupos marginales, ya sea en términos sociales, económicos o culturales, son mayores las posibilidades de una rápida deserción"<sup>1</sup>.

Pocas veces se ha intentado encarar el tema de la deserción y sus posibles soluciones desde esta perspectiva, aunque existen algunas experiencias al respecto.

## Conclusión

Este informe ha demostrado el alto interés que el tema de la deserción y el rendimiento del sistema educativo despiertan en los educadores y especialistas que se ocupan de la educación. Se ha tratado de analizar toda una gama de estudios que tienen que ver con el tema tratando de organizarlos desde una perspectiva distinta.

<sup>1</sup> Arauz, 1980 (2).

<sup>1</sup> CFI, 1964.

El trabajo trató de enfatizar la idea de que la deserción no es sólo la resultante de los problemas externos a la educación (los cuales indudablemente afectan al alumno), sino que también está producida —en algún grado— por deficiencias internas del servicio que se brinda.

Con este planteo no se pretende negar la importancia de los factores sociales, económicos y culturales como causas del bajo rendimiento de la educación. Por el contrario, se reconoce que estos factores existen y son poderosos, pero también se reconoce que el sistema educativo actualmente en vigencia no tiene en cuenta las diferentes necesidades de los diversos grupos sociales. Como está modelado sólo sobre la base de las características de los grupos urbanos de clase media, deja de lado las de los demás, y lleva de este modo dentro de sí mismo el germe potencial de la deserción.

Por eso, al hablar de soluciones, la óptica con que se trabajó es la inversa a la que habitualmente se aplica. Para que las diferencias socioculturales iniciales de los distintos grupos en el momento de su ingreso al sistema, o las situaciones de necesidad de trabajo del alumno o del grupo familiar sean realmente reconocidas, deben provocar una respuesta por parte del sistema educativo, y ésta debe consistir en ofertas diferenciales de sus servicios que sean capaces de dar oportunidad de educación a todos los grupos, que integran la comunidad argentina, no importa en qué condiciones sociales y económicas ellos se encuentren.

Todo esto supone una transformación del sistema educativo que exige en primer térmi-

no un conocimiento acabado de las características y de los factores que inciden sobre la deserción pero, sobre todo, de los mecanismos —internos y externos al sistema educativo— que la producen. Sin un correcto conocimiento de las causales que afectan al rendimiento de la educación es imposible plantear soluciones con metas realistas ya que no habrá cómo saber en qué medida una propuesta concreta puede o no afectar al problema de la deserción en algún aspecto medular.

La transformación de la educación exige también mucha experimentación de los nuevos caminos a seguir y una buena manera de empezar a hacerlo es aprender de las experiencias que ya se han hecho. El conjunto de las experiencias que se han reseñado, que indudablemente constituyen sólo una pequeña muestra de todo lo que se realiza en el ámbito de la educación, señala que las alternativas, los cambios y las transformaciones están presentes en nuestro sistema educativo. Muchos aspectos del actual servicio se mejoran y se buscan nuevos modos de superar antiguos escollos.

Resta ahora capitalizar estos esfuerzos para que ellos no sean inútiles, conociéndolos en mayor grado y realizando la difusión de sus aciertos para ponerlos a disposición de todos los docentes y administradores de la educación creando con ello las condiciones para el mejoramiento del servicio, lo cual redundará sin ninguna duda en un aumento de la retención global y, por lo tanto, en una disminución de la deserción escolar.

## BIBLIOGRAFIA

1. AGUERRONDO, Inés y CORSICO, Celia: *Innovaciones educacionales en la Argentina*, Proyecto DETALC, Buenos Aires, 1979, Mineo.
2. ARAUZ, Héctor: "Problemática jurídica de la obligatoriedad escolar" en *Deserción Escolar N°3*, Buenos Aires, diciembre 1980.
3. AREVALO\*, J.: *El rendimiento de la enseñanza primaria*, 1963.
4. AMBROSI\*, H.: *Estudio sobre deserción y desgranamiento escolar*, Consejo General de Educación, Santa Fe, 1971.
5. AZNAR\*, Luis (h): *Educación, cultura e ideología en regiones periféricas argentinas*; La Patagonia Norte, Departamento de Sociología, Fundación Bariloche, Río Negro, 1973.
6. BABINI\*, Ana María E. de: *Escuela y Villa miseria*, CICE, Instituto T. Di Tella, Buenos Aires, 1976.
7. BECHIS\*, Marta: *Deserción Escolar: Una visión antropológica*, 1973, sin publicar.
8. BENAVENTE\*, N.: *Causales de repetición y deserción escolar en la Provincia de San Juan*, Unidad de Planeamiento de la Educación, San Juan, 1975.
9. BERTONI\*, Alicia L. de: *Estudio de algunos de los factores que inciden en el rendimiento y progreso escolar*, Instituto de Ciencias de la Educación, UNBA, Buenos Aires, 1970.
10. BIANCHI\*, María E. de y MEYER, J.: *Los determinantes de la educación en la Argentina*, FIEL, Buenos Aires, 1976.
11. CONADE, Sector Educación: *Educación, recursos humanos y desarrollo económico social*, Fernández Lamarra et. al., Buenos Aires, 1968.
12. CFI: *Analfabetismo en la Argentina*, Cornblit, A.; Furt, D. y Sánchez Crespo, A., Buenos Aires, 1963.
13. CFI: *La Deserción Escolar en la Argentina, su evolución y situación presente*, Cornblit, A.; Furth, D. y Sánchez Crespo, A., Buenos Aires, 1964.
14. CFI: *La enseñanza primaria en la Argentina*, Cornblit, A.; Furth, D. y Sánchez Crespo, A., Buenos Aires, 1965.
15. CFI: *Posibilidades educacionales de la población nacional y de las distintas jurisdicciones del país*, Spektor, S.; Kumchera y Guerci, I., Buenos Aires, 1977.
16. CORSICO\*, Celia A. de: *Período de adaptación. Un recurso para prevenir fracasos escolares*, Gabinete Psicopedagógico, Escuela Víctor Mercante, UNLP, La Plata, 1969.
17. CORSICO\*, Celia y ROSETTI, M.: *Interacción lingüística entre maestros y alumnos y su influencia sobre el rendimiento escolar*, CICE, Instituto T. Di Tella, Buenos Aires, 1964.
18. DE IMAZ\*, José Luis: *Los argentinos del confín del mundo*. 1972, sin publicar.
19. DOUBLIER, Alejandro: "Ausentismo, abandono, desgranamiento, deserción escolar", en *Deserción Escolar N° 1*, Buenos Aires, mayo 1980.
20. DOUBLIER, Alejandro: "El análisis por brechas aplicado al fenómeno desértivo", en *Deserción Escolar N° 2*, Buenos Aires, octubre 1980.
21. DOUBLIER, Alejandro: "Los alumnos potenciales", en *Deserción Escolar N° 2*, Buenos Aires, diciembre 1980.
22. FOGLIATTO\*, H.: *Estudio de aptitudes e intereses y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios*, Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba 1968.
23. GRASSO\*, Livio: *Rendimiento cuantitativo del sistema educativo en la Provincia de*

- Córdoba, Dirección General de Investigaciones Educativas, Córdoba 1975.
24. JAROSLASKY\*, Jorge: *Causas de la Deserción Escolar en la enseñanza técnica*, Instituto Superior del Profesorado Técnico, CONET, Buenos Aires, 1974.
  25. JIMENEZ\*, L. M. de: *La enseñanza media en la Argentina*, 1968, sin publicar.
  26. KREMENCHUTZKY, Silvia y RODRIGUEZ FRANCO, María: "Algunas reflexiones sobre la deserción escolar: El caso correntino", en *Deserción Escolar* N° 2, Buenos Aires, octubre 1980.
  27. LUNASSI\*, J. M.: *Analfabetismo y deserción escolar*, UNLP, La Plata, Facultad de Ciencias de la Educación, 1940.
  28. MARINIS, Diana y MARUCCO, Martha: "La deserción escolar en la República Argentina", en *Deserción Escolar* N° 1, Buenos Aires, mayo 1980.
  29. MAIDANA\*, Rubén: *Causas de repitencia escolar. Investigación y diagnóstico*, Dirección de Investigación y Planeamiento, Provincia de Neuquén, 1974.
  30. MARTINEZ\*, E. A.: *Aspectos del rendimiento cuantitativo del nivel primario*, 1976, sin publicar.
  31. MARTINEZ\*, E. A.: *Aspectos del rendimiento cuantitativo del nivel medio*, 1976, sin publicar.
  32. MENENDEZ\*, O.: *Deserción estudiantil en la Facultad de Filosofía y Letras*, Centro de Orientación Vocacional, UNBA, Buenos Aires, 1967.
  33. MENTZ\*, R. P.: *Estudio sobre la deserción estudiantil en la Universidad de Tucumán, 1947 - 1961*, Universidad Nacional de Tucumán, 1962.
  34. MIGUENS, José Enrique: *Capacidad de profesionales y su aprovechamiento en la Argentina*, Fundación Bolsa de Comercio, Buenos Aires, 1964.
  34. MONTOYA\*, R. A.: *El problema de la repetición de grados en las escuelas primarias de San Luis*, Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de San Luis, San Luis 1978.
  36. MONTOYA\*, R. A.: *Incidencia de la repetición de grados en la nueva repetición y en la deserción escolar*, Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de San Luis, 1968.
  37. MAZUELAS TERAN\*, P.: *Posibilidades de pronosticar el éxito o el fracaso escolar a través de pruebas de aptitud*, 1967, sin publicar.
  38. MURAT\*, F.: *Sobre la predeterminación del rendimiento en los tres niveles*, 1966, sin publicar.
  39. NUÑEZ\*, Ana María: *Deserción estudiantil en la Universidad del Comahue*, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Cipoletti.
  40. OSDE, Ministerio de Cultura y Educación: *Rendimiento cuantitativo del nivel primario*, Pavigliani, N. y Gurman, B., Buenos Aires, 1974.
  41. OSDE, Ministerio de Cultura y Educación: *Rendimiento cuantitativo del nivel medio*, López H. y Gurman, B., Buenos Aires, 1974.
  42. OSDE, Ministerio de Cultura y Educación: *Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad, Área Educación*, Buenos Aires, 1974.
  43. OSDE, Ministerio de Cultura y Educación: *Plan Trienal para la Reconstrucción y la Liberación Nacional, Sector Educación*, Buenos Aires, 1973.
  44. OSDE, Ministerio de Cultura y Educación: *Caracterización de la situación rural en la República Argentina con especial énfasis en la problemática educativa*, Buenos Aires, 1978.
  45. Oficina Sectorial de Planeamiento y Desarrollo, Ministerio de Cultura y Educación: *Educación en el conurbano*, Merega, H., et al., La Plata, 1981.
  46. PETTY\*, Miguel y TOBIN, Ana: *La deserción escolar en la Provincia de Río Negro*, CIE, Buenos Aires, 1973.
  47. RAMOS\*, E. N. de: *Determinación de las influencias del medio sociocultural sobre*

- los logros educacionales*, Centro de Investigaciones del Instituto Psicopedagógico, Universidad del Salvador, Buenos Aires.
48. ROMERO\*, S. y SENA, M.: *Desarrollo de un instrumento predictivo del éxito en la enseñanza media*, Departamento de Sociología y Psicología, Universidad Nacional del Litoral, Paraná, 1968.
49. ROTBLAT de SCHAPIRA, M.: *Hallazgos parciales de una investigación en proceso: opinión de docentes argentinos acerca de situaciones negativas habituales en las escuelas primarias*, Serie Documentos del PROMEP, Nº 4, Buenos Aires, 1979.
50. ROTBLAT de SCHAPIRA, M.: "La selectividad de la deserción escolar", en *Deserción Escolar* Nº 2, Buenos Aires, octubre, 1980.
51. ROTBLAT de SCHAPIRA, M.: *Algunos aspectos de la educación primaria que inciden en la deserción escolar*, PROMEP, Documento 4, Anexo 6, 1980, mimeo.
52. SANCHEZ CRESPO, Alberto: "La importancia cuantitativa de la repetición y la deserción escolar y su costo financiero en la República Argentina", en *Revista de Ciencias de la Educación* Nº 5, Buenos Aires, julio 1971.
53. TASSO\*, Alberto: *Un análisis del deterioro educativo en el nivel primario*, Centro de Investigación Aplicado al Planeamiento Educativo, Santiago del Estero, 1974.
54. TASSO, Alberto: "Rendimiento de la educación: estado actual de estudios sobre el tema en la Argentina" en CIE, Cuadernos, V Jornadas de Investigación Educativa, Buenos Aires, 1979.
55. UNESCO: *La Enseñanza en América Latina y el Caribe. Matrícula y tasas de escolarización 1960-76*, Departamento de Estadística, París, 1979.
56. UNESCO: *Evolución cuantitativa y proyecciones de matrícula de los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ED-79*, MINEDLAC Ref. 2, Departamento de Estadística, París, 1979.
57. VECCHIARELLI, Jorge: "Consideraciones generales acerca de las causas de deserción escolar", en *Deserción Escolar* Nº 1, Buenos Aires, mayo 1980.
58. WIÑAR\*, David: *Ánalisis regional de la repetición escolar en el nivel primario*, Área Social, Instituto Nacional de Planificación Económica, Buenos Aires, 1975.

#### Condition of Research Studies on Dropout in the Argentine Educational System.

*The base material used for the elaboration of this paper is included in the bibliography. Though some studies are likely to be unknown*

*to us we believe the material analysed includes relevant and well-known works. Together with the interest of spreading the conclusions, there exists the interest of supporting these works with empirical evidence, if any. In this sense, this paper attempts to encourage fruitful discussions on this very fundamental subject.*

\*Estudios reseñados por Tasso en su trabajo: Rendimiento de la Educación: Estado actual de estudios sobre el tema en la Argentina (Nº 54).

## ANEXO INFORMATIVO

CUADRO N° 1

Argentina - Educación Primaria - Edad Escolar - Retención Escolar - Cohorte 1971-77

Jurisdicción	Total	Urbana	Rural	Rel. ur/rur.
Capital Federal	77,7	77,7		—
Gran Buenos Aires	67,7	67,8	41,5	1,6
Buenos Aires (demás part.)	66,6	67,9	59,3	1,1
Total Buenos Aires	67,3	67,8	58,8	1,0
Catamarca	40,3	51,0	31,2	1,6
Córdoba	56,1	61,4	34,9	1,7
Corrientes	26,0	38,8	14,7	2,6
Chaco	29,5	43,7	15,2	2,9
Chubut	40,9	50,1	15,7	3,2
Entre Ríos	43,4	48,3	35,2	1,4
Formosa	34,0	53,4	23,4	2,3
Jujuy	39,6	56,8	16,6	3,4
La Pampa	53,5	54,3	49,2	1,1
La Rioja	44,5	66,3	25,2	2,6
Mendoza	55,6	66,4	35,7	1,8
Misiones	29,5	51,3	18,1	2,8
Neuquén	33,4	49,1	9,8	5,0
Río Negro	40,9	51,6	19,9	2,6
Salta	37,7	51,6	19,9	2,6
San Juan	51,1	57,8	38,8	1,5
San Luis	43,6	56,1	27,8	2,0
Santa Cruz	54,4	58,2	20,4	2,8
Santa Fe	56,8	61,4	33,9	1,8
Santiago del Estero	29,5	45,2	21,4	2,1
Tierra del Fuego	58,9	60,5	13,3	4,5
Tucumán	47,0	61,3	31,3	1,9
<b>Total del país</b>	<b>52,2</b>	<b>62,0</b>	<b>26,6</b>	<b>2,3</b>

Fuente: Departamento de Estadística Educativa, Ministerio de Cultura y Educación.

CUADRO N° 2

Tasa de retención "aparente" para una cohorte hipotética de 100 inscriptos en 1960  
(1° a 5° grado) - América Latina

	1°	2°	3°	4°	5°
	1960	1961	1962	1963	1964
<b>Total de la región</b>	100	54	42	—	26
Grupo I (Argentina, Cuba, Chile, Ecuador, México, Panamá, Perú)	100	62	51	—	36
Grupo II (Brasil, C. Rica, R. Dominicana, Uruguay, Venezuela)	100	45	36	—	10
Grupo III (Bolivia, Colombia, El Salvador, Guatemala, Honduras, Haití, Nicaragua, Paraguay)	100	59	37	—	22

Fuente: UNESCO, Evolución Cuantitativa y proyecciones de matrícula de los sistemas educativos de América Latina y el Caribe.

CUADRO N° 3

Promoción y abandono de los sistemas de enseñanza de primer grado (sobre 1.000)  
alumnos - América Latina

	Año de inicio de la carrera	1	2	3	4	5	6	7	8
Argentina	1973	1000	892	858	826	765	711	661	
Brasil	1971	1000	588	506	432	382	332	317	300
Colombia	1970	1000	695	551	413	375	—		
Costa Rica	1970	1000	942	881	873	799	782		
Cuba	1970	1000	944	911	889	845	802		
Chile	1970	1000	901	853	817	762	696	620	540
Ecuador	1970	1000	753	690	636	572	557		
El Salvador	1971	1000	658	557	476	408	361	335	290
Guatemala	1970	1000	671	540	422	353	323		
México	1974	1000	814	748	694	649	616		
Nicaragua	1970	1000	563	448	367	306	266		
Panamá	1971	1000	879	824	788	754	730		
Paraguay	1970	1000	845	721	603	488	401		
Perú	1972	1000	866	797	750	644	644		
Uruguay	1970	1000	991	982	966	914	895		
Venezuela	1970	1000	902	851	719	655	617		

Fuente: UNESCO, Evolución cuantitativa y proyecciones de matrícula de los temas educativos de América Latina y el Caribe, 1979.

CUADRO N° 4

Tasas de escolarización en América Latina - Enseñanza de 1º, 2º y 3er. grado - 1960-76

PAÍS	Tasas de escolarización					
	1960			1976		
	1er. grd.	2do. grd.	3er. grd.	1er. grd.	2do. grd.	3er. grd.
Total Región	73,0	12,5	3,1	101,4	34,1	13,0
Argentina	96,6	31,3	10,9	108,8	56,2	29,0
Bolivia	51,5	8,8	3,6	80,4	26,4	10,2
Brasil	57,9	4,6	1,6	89,6	18,2	9,8
Colombia	76,9	12,2	1,7	105,7	38,7	—
Costa Rica	91,1	19,7	4,8	110,9	43,1	18,0
Cuba	108,7	12,1	3,3	121,9	49,9	
Chile	87,4	22,9	4,2	116,8	48,8	14,3
Ecuador	83,1	11,7	2,6	102,2	41,6	28,4
El Salvador	57,1	10,8	1,1	74,3	20,2	
Guatemala	44,5	6,1	1,6	64,8	14,4	4,2
Haití	44,8	3,8	0,4	71,3	7,4	0,8
Honduras	65,5	6,1	1,0	89,0		5,9
Méjico	79,7	9,7	2,6	115,9	32,3	9,8
Nicaragua	65,6	6,1	1,2	84,9	22,2	—
Panamá	92,3	27,6	4,6	125,6	56,2	20,1
Paraguay	102,4	11,1	2,4	102,4	20,4	—
Perú	86,4	17,5	4,1	116,0	60,6	—
Rep. Dominicana	98,3	7,0	1,3	102,2	29,0	—
Uruguay	111,1	36,6	7,9	91,3	56,4	—
Venezuela	100,3	21,5	4,3	104,0	44,8	21,0

Fuente: UNESCO, La Enseñanza en América Latina y el Caribe. Matrícula y tasas de escolaridad 1960-76. Dto. de Estadística, 1979.

## CUADRO N° 5

República Argentina - Edad Escolar - Alumnos matriculados en 7º grado - 1977

Jurisdicción	Total	Urbano	Rural
Capital Federal	34.412	34.412	—
Gran Buenos Aires	88.714	88.561	153
Bs. As. (demás Partidos)	55.591	48.212	7.379
Total Bs. As.	144.305	136.773	7.532
Catamarca	3.786	2.206	1.580
Córdoba	34.145	29.840	4.306
Corrientes	10.101	7.073	3.028
Chaco	9.171	6.800	2.371
Chubut	3.242	2.908	334
Entre Ríos	14.609	10.173	4.436
Formosa	4.582	2.549	2.033
Jujuy	6.359	5.213	1.146
La Pampa	2.629	2.220	409
La Rioja	2.944	2.058	886
Mendoza	16.170	12.512	3.658
Misiones	8.303	4.952	3.351
Neuquén	2.970	2.624	346
Río Negro	5.058	4.240	818
Salta	9.960	7.661	2.299
San Juan	7.663	5.621	2.042
San Luis	3.189	2.293	896
Santa Cruz	1.505	1.448	57
Santa Fe	32.755	29.435	3.320
Santiago del Estero	8.950	4.651	4.299
Tierra del Fuego	267	265	2
Tucumán	15.643	10.655	4.988
<b>Total del país</b>	<b>382.719</b>	<b>328.582</b>	<b>54.137</b>

Fuente: Departamento de Estadística Educativa. Ministerio de Cultura y Educación.

**CUADRO N° 6**

**Opiniones de los docentes acerca de las causas del mal rendimiento del SE 1979**

	Inasistencias reiteradas		Abandono premature		Rendimiento escolar deficiente	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
A. Ambiente familiar: costumbres hogareñas, nivel cultural del hogar, estimulación educativa de la familia.	995	44,3	1219	54,2	522	23,7
B. Situaciones extraescolares: Distancia hogar-escuela, condiciones sanitarias deficientes, bajo cociente intelectual, condiciones psicofísicas que impiden el aprendizaje.	885	39,4	500	22,3	681	30,3
C. Organización escolar: Períodos de clase inadecuados, horarios y distribución inadecuados, muchos alumnos por clase.	30	1,3	84	3,7	599	26,7
D. Técnico-pedagógicas: Distribución de contenidos, criterios de selección de contenidos, tipo de currículum, act. programáticas o extraprogramáticas.	57	2,5	68	3,0	81	3,6
No existe el problema	70	3,1	92	4,1	38	1,7
No contesta	209	9,3	283	12,6	315	14,0
<b>TOTAL</b>	<b>2246</b>		<b>2246</b>		<b>2246</b>	

Fuente: Elaborado con datos de documento 4 del PROMEP (M. Rotblat de Schapira, 1979).

# **investigaciones y experiencias**

# INCIDENCIA DE LOS PROFESORES DE GRUPOS DIFERENCIALES EN LAS TASAS DE REPETICION Y DESERCIÓN EN ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACION GENERAL BASICA DE LA DECIMA REGION

E. Schiefelbein F.  
R. Villaruel M.

Profesores de Educación  
Diferencial de la X Región<sup>1</sup>

C.P.E.I.P. Lo Barnechea, julio de 1982

## 1. Antecedentes

Se realizaron cuatro trabajos que abarcaron las 5 provincias que conforman esta región. En este estudio se presenta el análisis de la situación de la X Región relativa a la acción de los profesores de Grupos Diferenciales y el impacto que estos han tenido en las tasas de repetición y deserción, a partir de la información entregada en los cuatro trabajos realizados por los profesores-alumnos de un curso de "Metodología de la Investigación" realizado en la X Región<sup>2</sup>. Se eligió este tema porque participaron 21 profesionales del área de la Educación Diferencial. En sus trabajos de taller, los participantes recogieron la información de los boletines estadísticos que posee la Secretaría Ministerial de Educación de la X Región, para los años 1978 al 1981.

## 2. Muestra

La muestra analizada en este trabajo corresponde a 170 escuelas. La mitad corresponde al total de escuelas de la X Región que tienen Grupos Diferenciales (85 establecimientos), y la otra mitad (grupo control) se obtuvo como una muestra aleatoria de 85 escuelas de Educación General Básica, del resto del universo de escuelas de la misma región que no tuvieran Grupo Diferencial. Al analizar los boletines estadísticos se observó que todas las escuelas con Grupo Diferencial ofrecen hasta octavo año. Esto hizo

que en el grupo control (escuelas sin Grupo Diferencial) sólo se dejaran aquellas que ofrecían igualmente el ciclo completo. De ahí que este grupo se haya reducido a 66 casos.

Las escuelas de la X Región que tienen Grupo Diferencial, en forma mayoritaria iniciaron este tipo de atención en el año 1978.

En las escuelas con Grupo Diferencial no se consideró el número de profesores que atendían grupos. En algunas escuelas hay más de un profesor trabajando en esta actividad. Lamentablemente no se registró esta información.

## 3. Metodología

Se examinaron los boletines estadísticos anuales de todas estas escuelas (170) correspondientes a los años 1978-1979-1980 y 1981, con el propósito de identificar algunas variables causales de repetición. Estas variables se seleccionaron tomando en cuenta los resultados de un estudio anterior<sup>3</sup> a fin de realizar comparaciones del impacto que ha tenido el trabajo de los profesores de Grupos Diferenciales, o el he-

<sup>1</sup> Estos profesionales desempeñan sus cargos en Centros de Diagnóstico y Gabinetes Técnicos de Escuelas Especiales de la X Región. La nómina de ellos se incluye como Anexo N° 1 del presente trabajo.

<sup>2</sup> Este curso fue dictado en mayo 1982, por los profesores Rodrigo De Las Heras y Rodolfo Villaruel, M. del Depto. de Investigación del C.P.E.I.P.

<sup>3</sup> Schiefelbein, F., Ernesto et al: "Factores de la repetición en la Educación Básica Fiscal y Particular Chilena", Serie de Estudios N° 1, C.P.E.I.P. Lo Barnechea, julio de 1981.

cho de constituir ese grupo, en las tasas de repetición y deserción en las escuelas donde han desarrollado su acción.

Del estudio de los informes por provincia,

presentados por los alumnos-profesores, se pudo identificar seis variables útiles para nuestro análisis. Ellas se definieron operacionalmente de la siguiente manera:

- |                                        |   |                                                                                                                   |
|----------------------------------------|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| — Área Geográfica                      | : | (1) urbana;<br>(2) rural.                                                                                         |
| — Tamaño de las Escuela                | : | (1) grande con 180 o más alumnos;<br>(2) pequeña, con menos de 180 alumnos.                                       |
| — Nivel de repetición de la escuela    | : | (1) repite el 15% o más del alumnado total de la Escuela;<br>(2) repite menos del 15% del alumnado <sup>4</sup> . |
| — Nivel de deserción de la escuela     | : | (1) deserta el 5% o más del alumnado total de la Escuela.<br>(2) deserta menos del 5% del alumnado.               |
| — Último Grado ofrecido                | : | Esta variable posteriormente no se operacionalizó <sup>5</sup>                                                    |
| — Escuelas con/sin Grupo Diferencial : |   | (1) Escuelas con Grupo Diferencial;<br>(2) Escuelas sin Grupo Diferencial.                                        |

#### 4. Modelo de análisis

El Gráfico N° 1 describe el análisis que se desea realizar con los datos de los trabajos presentados en el curso de "Metodología de la Investigación". Uno de los determinados de la repe-

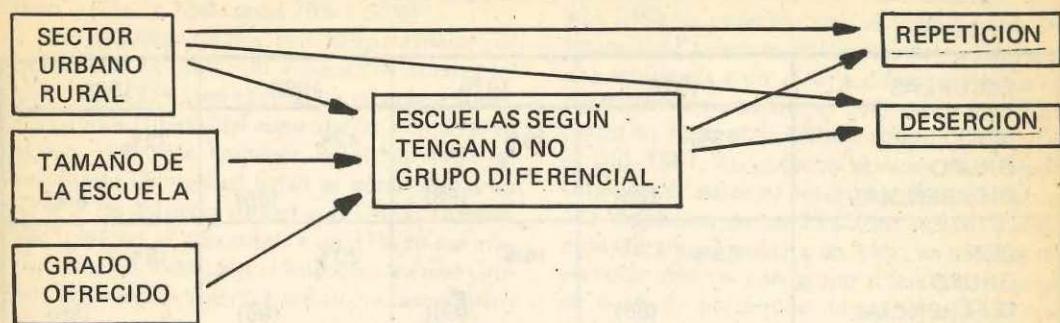
tición<sup>6</sup> es el sector geográfico donde está la escuela, como también lo es el tamaño de la escuela y el último grado que ésta ofrece. Pero el estar en la zona urbana hace suponer que tendrá mayor acceso a los profesores de Grupos Diferenciales.

<sup>4</sup> En el estudio citado anteriormente se consideraron como escuelas con alta repetencia las que presentaban un 25% o más de repitentes del alumnado total de la escuela. Aquí se establecieron porcentajes más bajos con el propósito de percibir en forma más nítida la acción del profesor del Grupo Diferencial en las escuelas.

<sup>5</sup> Todas las escuelas con Grupo Diferencial tienen hasta octavo grado. Por lo tanto, sólo se consideraron las escuelas sin Grupo Diferencial y con el ciclo completo de Educación Básica.

<sup>6</sup> Ver cita inicial.

GRAFICO N° 1



El modelo es simple, por el momento, debido a la falta de más información con respecto a los Grupos Diferenciales. Esta falta se debe, fundamentalmente, a que estos cursos son de reciente creación en las escuelas básicas<sup>7</sup> por lo que su trabajo no queda consignado en los actuales boletines estadísticos anuales de las escuelas.

En futuros estudios sería interesante, además de las variables ya mencionadas, tener información sobre los años de servicio del docente a cargo del Grupo Diferencial, rendimiento de los alumnos asistentes al Grupo Diferencial en castellano o matemática, rotación de profesores de Grupo Diferencial, asistencia de los alumnos al Grupo Diferencial.

La información que a continuación se analiza, está organizada en cuatro cuadros. En cada una de las celdas de ellos se indica, entre paréntesis, el número total de escuelas y, de éstas, el porcentaje de ellas que presentan una repetición superior o igual al 15% (o una deserción superior o igual al 5%) en las condiciones señaladas por los encabezamientos de las columnas y líneas.

### 5. Resultados

En el Cuadro N° 1, podemos apreciar que el porcentaje de los establecimientos "sin Grupo

<sup>7</sup> Los Grupos Diferenciales son organismos creados en 1978. Mayores antecedentes se presenten en el Anexo número 2.

Diferencial", que tienen una tasa de repetición superior al 15%, durante el año 1978 es superior al de las escuelas con Grupo Diferencial (73% versus 53%).

Durante el año 1979 se observa un descenso en el número de escuelas con altas tasas de repetición del tipo "con Grupo Diferencial" como de las "sin Grupo Diferencial", manteniéndose un alto porcentaje de escuelas "con Grupo Diferencial" (39% versus 14%), que tienen alta repetición. Llama la atención este descenso del nivel de repetición de ambos tipos durante este año; sería interesante investigar cuáles son los factores causantes de este fenómeno. Por el momento se podría suponer que la *creación de los Grupos Diferenciales al llamar la atención sobre el problema habría reducido la repetición*.

Durante el año 1980 sin embargo, se produce un leve aumento en el porcentaje de establecimientos con tasas superiores al 15% de repetición tanto en escuelas sin y con Grupos Diferencial (42% versus 20%).

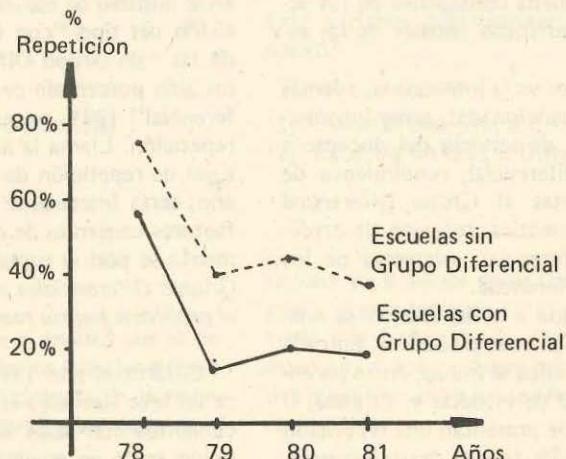
En el año 1981 se vuelve a producir una baja en los porcentajes de escuelas con tasas superiores al 15% de repetición. Sin embargo, cabe destacar que *las escuelas sin Grupo Diferencial evidencian un mayor descenso en comparación con los establecimientos con Grupo Diferencial (32% versus 18%)*.

También se debe destacar que *los Grupos Diferenciales no se crearon donde existían los mayores niveles de repetición*.

**Cuadro N° 1: Porcentaje de escuelas con una tasa superior al 15% de repetición según si se tiene o no Grupo Diferencial y por años.**

ESCUELAS	1978	1979	1980	1981
SIN GRUPO DIFERENCIAL	73% (66)	39% (66)	42% (66)	32% (66)
CON GRUPO DIFERENCIAL	53% (85)	14% (85)	20% (85)	18% (85)

**Figura N° 1: Relación entre Grupo Diferencial y Nivel de Repetición por año.**



Fuente: Cuadro N° 1

El Cuadro N° 2 muestra que la situación geográfica, donde se encuentra la escuela, fue factor determinante para crear Grupos Diferenciales, y designar los profesores correspondientes. Tan sólo el 10% de los profesores capacitados en esta región fueron asignados a establecimientos ubicados en zona rural. Una de cada cinco escuelas rurales logró tener Grupos (9 de 47),

mientras que casi cuatro de cada cinco lo lograron en el sector urbano (76 de 104).

Llama la atención en este cuadro dos situaciones, la primera de ellas es que las "escuelas rurales con Grupo Diferencial" bajaron considerablemente el porcentaje de escuelas con tasas superiores al 15% de repetición, en comparación con las escuelas rurales sin Grupo Dife-

rencial, entre los años 1978 a 1979 respectivamente (78% a 22% versus 79% a 50%).

Las escuelas rurales con Grupo Diferencial mantienen su nivel de repetición durante el año 1980 (22%), en cambio las escuelas rurales, sin Grupo Diferencial aumentaron a un 55% en el año 1980. Sin embargo, en el año 1981 las sin Grupo Diferencial bajan su porcentaje a un 47% y las escuelas rurales con Grupo Diferencial subieron su porcentaje a un 33% en ese mismo año. En todo caso el impacto de crear Grupos Diferenciales parece ser altamente positivo en la zona rural.

Una situación diferente, se presenta en las escuelas urbanas. Es menor el nivel inicial de repetición de las escuelas en que se crean Grupos Diferenciales. Durante los años 1978 y 1979 la diferencia entre ambos tipos de escuelas se mantiene (64% versus 50% año 1978 y

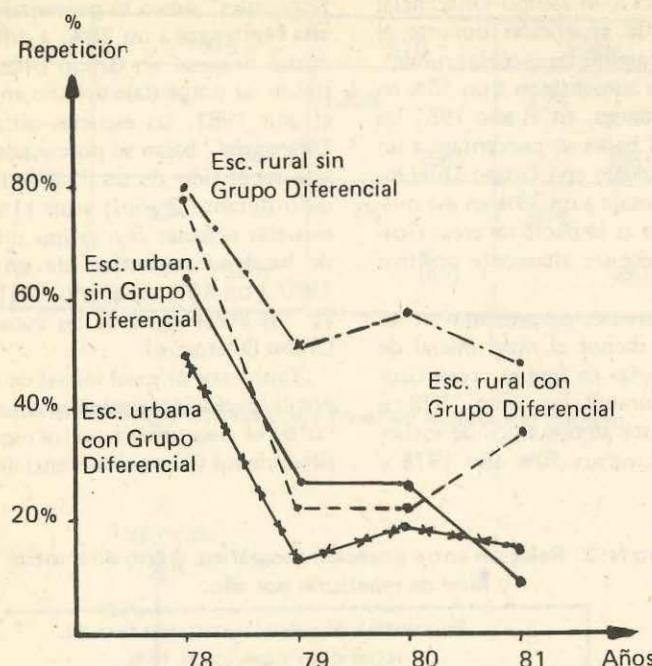
25% versus 13% año 1979); sin embargo, en el año 1980 las escuelas urbanas "con Grupos Diferenciales" suben su porcentaje de escuelas con alta repetición a un 20%, a diferencia de las escuelas urbanas sin Grupo Diferencial que mantienen su porcentaje del año anterior (25%). En el año 1981, las escuelas urbanas "sin Grupo Diferencial" bajan su porcentaje de escuelas con alta repetición de un 25% (que habían mantenido durante 2 años) a un 11%, en cambio las escuelas urbanas con grupo diferencial a pesar de bajar su porcentaje de un 20% en el año 1980 a un 16% en el año 1981 no logran superar los porcentajes de las escuelas urbanas sin Grupo Diferencial.

Tanto por el nivel inicial de repetición como por la evolución posterior no es posible detectar en el área urbana un rol especialmente positivo de los Grupos Diferenciales.

Cuadro N° 2: Relación entre situación geográfica, grupo diferencial y nivel de repetición por año

		Porcentaje de escuelas con una tasa de repetición superior al 15%			
Área Geog.	Grupo Difer.	1978	1979	1980	1981
R U R A L	Sin G.D.	79% (38)	50% (38)	55% (38)	47% (38)
	Con G.D.	78% (9)	22% (9)	22% (9)	33% (9)
U R B A N A	Sin G.D.	64% (28)	25% (28)	25% (28)	11% (28)
	Con G.D.	50% (76)	13% (76)	20% (76)	16% (76)

**Figura N° 2: Relación entre situación geográfica, grupo diferencial y nivel de repetición por año**



Fuente: Cuadro N° 2.

El Cuadro N° 3 permite analizar la relación que existe entre el tamaño de la escuela, la existencia en la escuela de Grupo Diferencial y el nivel de repetición de los establecimientos en cada uno de los cuatro años.

Sólo 2 escuelas pequeñas cuentan con Grupo Diferencial entre 1978 y 1980. En el año 1981 sube a cuatro el número de establecimientos con este tipo de organismo. Dado el pequeño número de casos es imposible poder realizar algún tipo de comparación significativa. Sin embargo, conviene destacar que en las escuelas pequeñas "sin grupo diferencial" el nivel de repetición es constante o creciente.

Las escuelas grandes sin Grupo Diferencial, comparadas a las escuelas grandes "con Grupo Diferencial" durante el año inicial de 1978, presentaron un mayor nivel de repetición que las

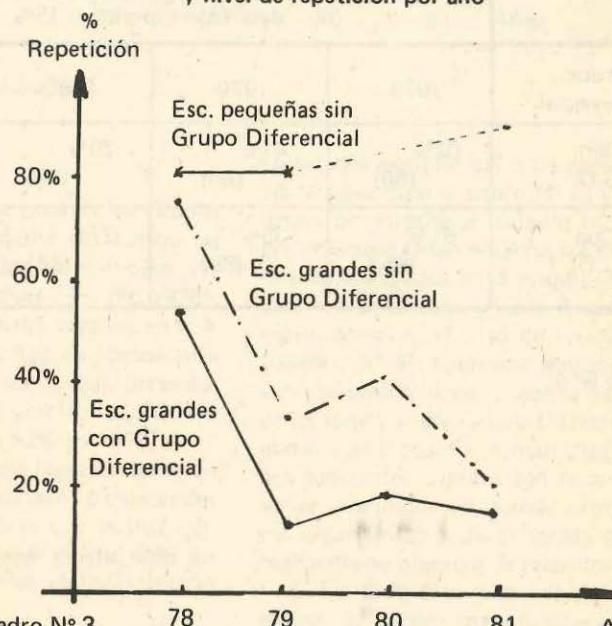
otras (72% versus 52%). Al año siguiente hay una baja en ambos grupos de escuelas, pero la diferencia entre ellos se mantiene en veinte puntos porcentuales (33% versus 13%).

El año 1980 se produce un cierto crecimiento en ambos tipos de escuelas (43% versus 19%), pero al año siguiente los porcentajes bajan nuevamente (23% versus 16%). Es decir en 1981 disminuye la diferencia entre los porcentajes de escuelas con alta repetición entre ambos grupos a sólo 7 puntos porcentuales. Sin embargo la diferencia en 1981 es proporcionalmente similar a la de 1978 (la diferencia equivale a la tercera parte del porcentaje medio entre ambos grupos). Es decir, el tener Grupos Diferenciales no afectaría el cambio ocurrido.

**Cuadro N° 3: Relación entre el tamaño de la escuela, grupo diferencial y nivel de repetición por año**

Tamaño Escuela	Grupo Diferencial	Porcentaje de escuelas con tasa de repetición superior al 15%			
		1978	1979	1980	1981
Con - 180 alumnos	Sin G.D.	78% (9)	78% (9)	n.s. (5)	89% (9)
	Con G.D.	n.s. (2)	n.s. (2)	n.s. (2)	n.s. (2)
Con + 180 alumnos	Sin G.D.	72% (57)	33% (57)	43% (61)	23% (57)
	Con G.D.	52% (83)	13% (83)	19% (83)	16% (81)

**Figura N° 3: Relación entre el tamaño de la escuela, grupo diferencial y nivel de repetición por año**



Fuente: Cuadro N° 3.

Nota: Las escuelas pequeñas con Grupo Diferencial no fueron consideradas por tener cifras no significativas.

En las escuelas pequeñas sin Grupo Diferencial, el porcentaje no fue significativo en el año 80.

El Cuadro N° 4 muestra la relación entre el Grupo Diferencial y el nivel de deserción por año.

El año 1978 las escuelas "con Grupo Diferencial" presentaban un 81% de escuelas con una alta deserción, mientras que las escuelas "sin Grupo Diferencial" sólo tenían el 62% en esa situación.

Al año siguiente, 1979, las escuelas "con Grupo Diferencial", bajan las tasas de deserción en forma drástica, del 81% al 35%, y las escue-

ias sin Grupo Diferencial, bajan sus porcentajes de escuelas, con alta deserción, del 62% al 41%.

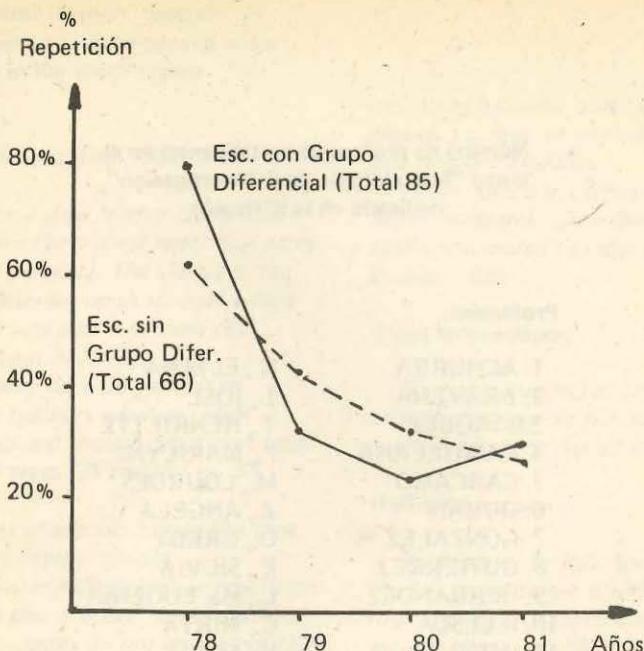
El año 1980, vuelven a bajar las tasas de alta deserción en ambos tipos de escuelas (llegan a 29% y 27% respectivamente). Finalmente, en el año 1981 las escuelas "sin Grupo Diferencial", bajan sus porcentajes de escuelas con alta deserción hasta un 24%, y las escuelas "con Grupo Diferencial", llegan al 25%. Es decir, *las escuelas "con Grupo Diferencial" logran equiparar al otro grupo a pesar de haber estado inicialmente en una situación peor.*

Cuadro N° 4: Relación entre Grupos Diferencial y nivel de deserción por año

		Porcentaje de escuelas con una tasa de deserción superior al 15%			
Grupo Diferencial		1978	1979	1980	1981
Sin G.D.		62% (66)	41% (66)	29% (66)	24% (66)
Con G.D.		81% (85)	35% (85)	27% (85)	25% (85)

Fuente: Cuadro N° 4.

**Figura N° 4: Relación entre grupo diferencial y nivel de deserción por año**



Fuente: Cuadro N° 4

## 6. Conclusiones

- a. Las escuelas donde se crearon los Grupos Diferenciales, mayoritariamente no fueron las que tenían las tasas más altas de repetición (ver en el Cuadro N° 1, 53% versus 73% año 1978).
- b. Los Grupos Diferenciales creados en la X Región en alguna medida se habrían consolidado preferentemente en las escuelas que presentaban una tasa de deserción superior al 5% (ver en Cuadro N° 4, 81% versus 62% en 1978).
- c. Las escuelas rurales sólo lograron tener un 20% de los profesores capacitados para atender Grupos Diferenciales mientras que se logró un 80% en las urbanas, a pesar de existir tasas superiores de repetición en las escuelas rurales (78% versus 50%).
- d. Sólo un 20% ó 30% de las escuelas pequeñas con menos de 180 alumnos cuentan con Grupos Diferenciales (Cuadro N° 3).
- e. El Grupo Diferencial aparece como un

factor que permite bajar las tasas de repetición en la zona rural (Cuadro N° 2) y los niveles de deserción en general (Cuadro N° 4). Sin embargo, el Grupo Diferencial (quizá por factores ajenos no analizados en el estudio) no tiene un rol positivo en la zona urbana (Cuadro N° 2) o no es significativo en el caso de las escuelas grandes (Cuadro N° 3). Conviene destacar que esto último se podría deber a que se habría desvirtuado el objetivo del Grupo Diferencial al conformarlo con niños no (o mal) diagnosticados, niños limítrofes o niños con retardo mental que serían atendidos en forma permanente en estos organismos, no permitiendo que cumplieran realmente su objetivo de recuperación.

f. En todo caso se puede postular como hipótesis de trabajo (para futuras investigaciones) que la creación de los Grupos Diferenciales habrían contribuido a reducir los niveles de repetición y de deserción.

Nómina de profesores participantes en el  
curso "Metodología de la Investigación"  
realizado en la X Región

**Profesores:**

1. ACHURRA	K., ELIANA
2. ARAVENA	J., JOSE
3. BORQUEZ	T., HENRIETTE
4. CANTILLANA	P., MARILYN
5. CARCAMO	M., LOURDES
6. DURAN	Z., ANGELA
7. GONZALEZ	O., GREDY
8. GUTIERREZ	E., SILVIA
9. HERNANDEZ	L., Ma. EUGENIA
10. ILLESCA	C., MIRTA
11. INZUNZA	V., SONIA
12. LEON	M., JULIA
13. LOVERA	H., FRENSIA
14. MARTINEZ	S., VERONICA
15. MERA	M., ELIANA
16. OBANDO	A., Ma. TERESA
17. OVALLE	Q., OLAENIS
18. PEREZ	C., BLANCA
19. PUCCI	M., GERTI
20. RODRIGUEZ	C., EDITH
21. ROSAS	C., SILVIA

Coordinador del Curso: Víctor Achiardi E.

**The incidence of slow learners' teachers on repetition and dropout rates in general basic education schools in the tenth region**

*Study Series N. 43*

*C.P.E.I.P. Lo Barnechea, July 1982*

*The schools where slow learner classes were created did not have the highest repetition rates (43 percent vs. 73 percent). The classes in the tenth region had been set up in schools where the repetition rate was over 5 percent (81 percent vs. 62 percent in 1978).*

*Rural schools only have 20 percent of specially qualified teachers whereas urban schools have 80 percent though repetition rates are higher in rural areas (78 percent vs. 50 percent).*

*Only 18 percent of schools having less than 180 pupils has slow learner classes.*

*Slow learner classes help to reduce repetition rates in rural areas and dropout rates in general. Nevertheless these classes do not have a positive role in urban areas or have a negligible influence on large schools. This may be accounted for*

*by having included other groups in these classes, i.e. non- or wrongly diagnosed children and retarded children.*

*In any case a hypothesis may be stated for future research: Slow learner classes might have contributed to reducing repetition and dropout rates.*

**Short term actions**

*To make an overall analysis of repeaters and dropouts to see the influence of slow learner classes on the educational wastage.*

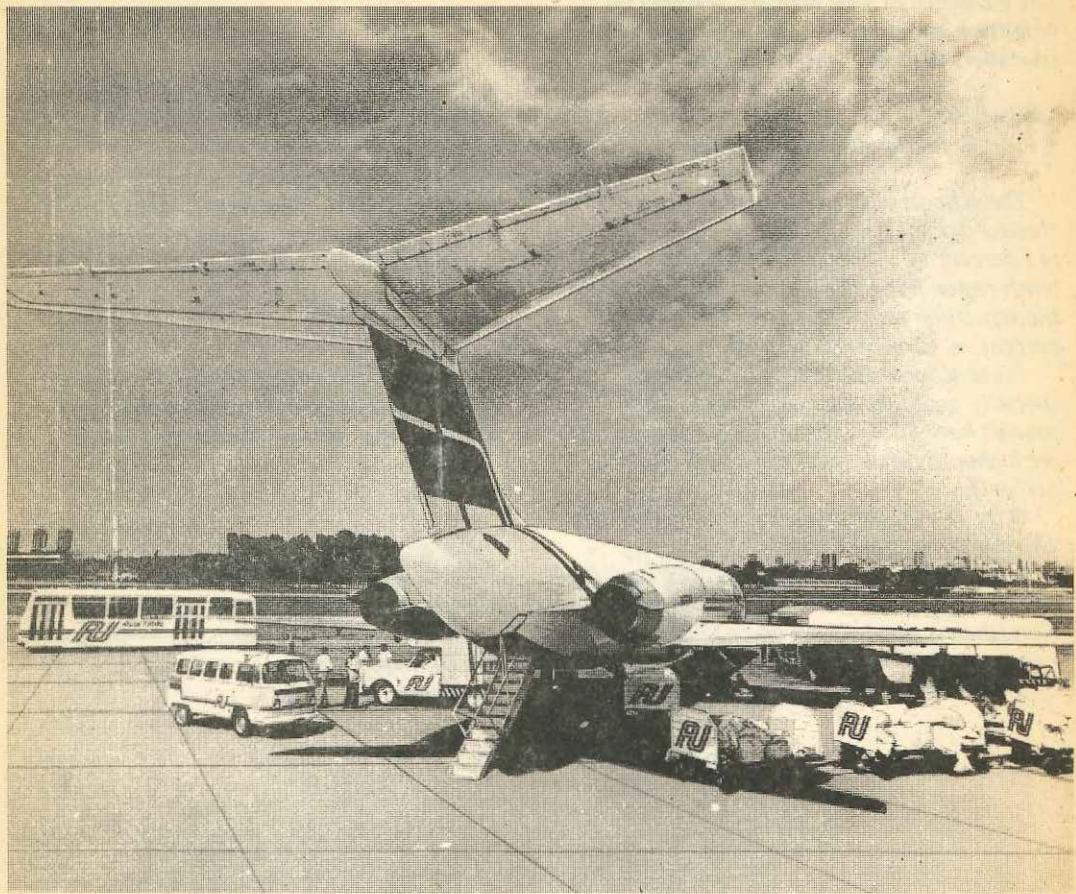
**Half term actions**

*To analyse the time spent by the children in each group to see whether there is some improvement or whether it is possible to include other variables such as teacher rotation, qualification, attendance and kinds of problems assisted.*

**III JORNADAS**

Se realizarán del 10 al 14 de octubre en la ciudad de PARANA, Provincia de ENTRE RIOS.

Han confirmado su participación representantes de los países hermanos de Brasil, Chile y Paraguay y de las provincias de Buenos Aires, Corrientes, Chaco, Chubut, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, La Rioja, Misiones, Neuquén, Salta, San Juan, San Luis y Santa Fe.



12.002

## Trabajamos para que también la próxima vez usted vuele con nosotros.

Para nosotros, volar con ganas, es trabajar  
pensando constantemente en usted.

A bordo, brindándole siempre nuestra mejor cordialidad.

En tierra, tratando a nuestros aviones como  
a nuestros pasajeros: con dedicación, cariño y eficiencia.

Eso, para Austral, es volar con ganas.

**Volamos con ganas.**

**AUSTRAL**

# **PREBAL**

## **informaciones**

## CENTRO DE DOCUMENTACION

### Biblioteca Latinoamericana de Educación Revistas - Boletines

REVISTA DE "EDUCACION". Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Lo Barnechea, Santiago de Chile, marzo 1983 - Nro. 104.

REFLEXIONES PEDAGOGICAS: Universidad del Valle - División de Educación - Depto. de Currículum. Cali, Colombia, Nro. 6, enero-julio 1983.

GUIA DE REUNIONES CIENTIFICAS Y TECNICAS EN LA ARGENTINA - 1983. FECIC, Buenos Aires, 1983.

REVISTA DE "EDUCACION". Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Lo Barnechea, Santiago de Chile, abril 1983 - Nro. 105.

EDUCACION A DISTANCIA - Rev. Trim. del Instituto Dominicano de Educación Integral. -IDEI- Santo Domingo, enero-marzo, 1983.

EDUCACAO - M.E.C. - Distrito Federación - Brasilia, Brasil - abril/set. 1983.

LECTURA Y VIDA. Revista Latinoamericana de Lectura. IRA - Bs. As. año 4, Nro. 1, marzo 1983.

INFANCIA Y APRENDIZAJE. Revista trimestral de Estudios e Investigación. Pablo del Río Editor. Madrid, Nro. 21, 1983.

REVISTA DE TECNOLOGIA EDUCATIVA. Departamento de Asuntos Educativos. Organización de los Estados Americanos. Número 4 - Vol. 7 - 1981/82.

EDUCACAO E REALIDADE. Faculdade de Educaçao. Porto Alegre, Brasil. Vol. 7 - Número 3 - Setembro/dezembro 1982.

LETRAS. FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA ARGENTINA SANTA MARIA DE LOS BUENOS AIRES. Marzo/81 - julio/81 - dic./81 - abril 1982 - agosto 1982.

BIBLIOGRAFIA ANALITICA - TEMATICA UNIVERSITARIA. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Serie Bibl. Nro. 7/80 - Serie Bibl. Nro. 6/79.

CIVILIDAD. Publicación del Instituto Alberto De Nápoli. Año II - marzo-abril 1983. Buenos Aires.

- EDUCACION. Revista del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Lo Barnechea, Santiago de Chile, junio 1983 - Nro. 107.
- I.I.E.: Revista del Instituto de Investigaciones Educativas, Bs. As., 41, julio de 1983.
- CONESCAL: Bibliografía - Recursos Energéticos Renovables, México, 1983.
- LA OBRA: Revista de Educación, Bs. As. Nro. 3, año 1983.
- CIENCIA Interamericana - Revista - Departamento de Asuntos Científicos de la Comisión Interamericana de Energía Nuclear y del Programa Regional de Desarrollo Científico y Tecnológico de la O.E.A., enero-marzo 1978.
- MAÑANA - Boletín de la Asociación Para la Reforma Pedagógica - Madrid, julio-agosto 83.
- CUADERNOS DE EDUCACION - COOPERATIVA LABORATORIO EDUCATIVO, Caracas, Venezuela. Nro. 101/1983.
- REVISTA DE EDUCACION. Ministerio de Educación. C.P.E.I.P., Chile, julio 1983, Nro. 108.
- CIDE: Resúmenes analíticos en educación. Sgo. de Chile, 1er. semestre 1983 - Resúmenes 2.610 al 2.809.
- CERLAL: Noticias sobre el Libro Infantil. CERLAL-UNESCO. Bogotá, Colombia, dic. 1982.
- INFANCIA Y APRENDIZAJE: Revista Trimestral de Estudios e Investigaciones. Pablo del Río Editor. Madrid, Nro. 22, 1983.
- DOCUMENTACION E INFORMACION PEDAGOGICAS: Boletín de la Oficina Internacional de Educación. UNESCO, O.I.E., 57 año - Nro. 226 - 1er. trim./83.
- PERSPECTIVA UNIVERSITARIA: I-IECSE - Instituto de Información y Estudios en Ciencias Sociales y Educación. Buenos Aires, dic./82 - enero/83 - Nros. 11/12.
- LECTURA Y VIDA: Revista Latinoamericana de Lectura. Buenos Aires, año 4, número 2, junio/83.
- CONESCAL: Revista Especializada en Espacios Educativos. México, set.-dic. 5-6/82 - Nros. 59/60 dic./82 - Nro. 61 abril/83.

#### Obras ingresadas: Libros - Documentos

- I.N.I.D.E. / Badillo - Mendoza - Minaya y otros, Lima: "Aportes para la enseñanza del lenguaje", Lima, 1975.
- OFICINA REGIONAL DE EDUCACION DE LA UNESCO PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE, Santiago de Chile: "Prioridades, metas y estrategias de acción para la primera fase de ejecución del Proyecto Principal" - Reunión del Comité Regional Intergubernamental Provisional del Proyecto Principal en la esfera de la Educación en la Región de América Latina y del Caribe, Santa Lucía, 1982.

OFICINA REGIONAL DE EDUCACION DE LA UNESCO PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE, Santiago de Chile: "Módulos sobre temas de interrelación entre física y matemática en la escuela secundaria" - Informe del Seminario-taller realizado en Santiago de los Caballeros, República Dominicana, del 16 al 20 de noviembre, 1981, Chile, 1982.

OFICINA REGIONAL DE EDUCACION DE LA UNESCO PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE, Santiago de Chile: "Seminario Subregional de Formación de Administradores y Supervisores (Inspectores) de Educación Técnica y Profesional". (Montevideo, 4-8 oct. 1982), Santiago de Chile, 1982.

UNESCO. 8 de septiembre - Día Internacional de la Alfabetización - Resumen de las Informaciones recibidas sobre la Celebración en 1980 y 1981.

UNESCO / CEPAL / OEA. Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe - México, D.F. 4-13, dic. 1979. "Informe Final".

UNESCO / CEPAL / OEA. Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe - México, D.F. 4-13, dic. 1979.

UNESCO. París - France: "Repertorio de Instituciones de Formación Profesional y de Investigación en la esfera de la educación de Adultos", 1982.

OFICINA REGIONAL DE EDUCACION DE LA UNESCO PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE, ESPINOZA, Jorge, Santiago de Chile: "Estructuras Metálicas actualmente utilizadas en escuelas especialmente rurales en América Latina y el Caribe - Análisis y sugerencias para su posible optimización". Chile, oct. 1982.

IGLESIAS, Luis F.: PEDAGOGIA CREADORA. Tomo I: Organización y Dinámica Funcional de la Escuela. Tomo II: Didáctica del Lenguaje y de la Expresión Escrita. Tomo III: Didáctica de las Ciencias y de las Actividades Libres. Tomo IV: Diario de Ruta, Buenos Aires, Ediciones Bach S.R.L., 1973.

IGLESIAS, Luis F.: Didáctica de la Libre Expresión. Buenos Aires, Ediciones Pedagógicas, 1979.

CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS - CIE / Lic. ARGUMENDO, Manuel: Perfeccionamiento y Sistema Educativo en Argentina. Buenos Aires, CIE, 1979 (Nro. 6).

CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS / Dr. VERA, Rodrigo: Perfeccionamiento e Ideología del Sector Docente. Buenos Aires, CIE, 1979 (Nro. 5).

CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS / Dr. PETTY, Miguel: Educación Radiofónica en Argentina - Estudio de la audiencia abierta de INCUPO. Buenos Aires, CIE, 1979 (Nro. 4).

- SECAB, Bogotá - Colombia, "Sobre la Economía del Estudio a Distancia", Bogotá, 1982.
- PROYECTO NACIONAL DE EDUCACION INICIAL - Min. de Educ. OEA - Argentina, "El desarrollo de la autonomía en el Jardín de Infantes". Algunas observaciones de clase - Buenos Aires, 1983.
- BANCO MUNDIAL. Washington, "Radio for Education and Development": Case Studies - Vol. II, May 1977.
- MINISTERIO DE EDUCACION. Argentina: Reunión Nacional de: "Compatibilización para el Desarrollo Curricular del Nivel Primario", Buenos Aires, 3-4 y 5 de noviembre, 1981.
- PROYECTO MULTINACIONAL PARA EL MEJORAMIENTO DE LA ADMINISTRACION DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN AMERICA LATINA: Min. de Educación - OEA. "Seminario Multinacional de Administración Escolar". Buenos Aires, 10 al 14 de noviembre de 1980.
- HERNANDEZ RUIZ, Santiago - UNESCO. La Escuela Unitaria Completa, Unesco, 1961.
- CENTRO DÉ INVESTIGACIONES EDUCATIVAS / Lic. GALLART, M. A. - COELHO DE MEDICI, Marta: Autonomía y Dependencia de las Escuelas de Enseñanza Media: "Los límites de la innovación". Buenos Aires, CIE.
- GOBIERNO DE MENDOZA - MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION: Proyecto de Cédula Escolar. Mendoza, 1980.
- SIMPOSIO REGIONAL SOBRE LA POBREZA CRITICA EN LA NIÑEZ Santiago de Chile - 3 al 7 de diciembre de 1979. "Efectos de la Educación Pre-Escolar en el ingreso al Sistema Formal" - Ernesto Schiefelbein, Ph. D., Consultor.
- FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION / VASCONI-REGA. Trabajos e Investigaciones - Nro. 11 - Diseño de un estudio descriptivo sobre pautas de socialización en diferentes niveles económico-sociales. Paraná, 1965.
- HANSEN, Jorge C.: Planeamiento del Aprendizaje en la Escuela de Nuestro Tiempo. Edit. Estrada, Buenos Aires, 1981.
- DIEPE - Ministerio de Educación de la Nación, Sector Currículum. La educación ambiental para los niños de hoy. Marzo, 1983.
- I.I.E.: Revista del Instituto de Investigaciones Educativas, Bs. As., Nro. 40, Año 9 - mayo de 1983.
- MINISTERIO DE EDUCACION. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Lo Barnechea, Chile. Programa de Investigación: "Sugerencias para procesar información del Banco de Datos del MINEDUC, útil para la toma de decisiones". Serie de Estudios Nro. 48, dic. de 1982.
- CIDE - CENTRO DE INVESTIGACION Y DESARROLLO DE LA EDUCACION. Santiago de Chile. E. Schiefelbein - G. Corvalán y otros. Documentos de Trabajo, 11, 1982. "Características de la Educación y el Analfabetismo en siete países de América Latina".
- CIDE - CENTRO DE INVESTIGACION Y DESARROLLO DE LA EDUCACION. Santiago de Chile. Isabel Infante. Documentos de Trabajo,

## JORNADAS EN LA SEDE DEL PREBAL

Del 21 al 24 de junio próximo pasado se realizaron en la Sede del Proyecto las Jornadas de Trabajo organizadas por el Subproyecto "Evaluación de Programas de Acción Comunitaria" (E.P.A.C.) en "Escuelas de Personal Unico" (E.P.U.).

Participaron los siguientes representantes provinciales:

- por la Pcia. de Jujuy: José Víctor VILLA, Inspector General de Zona;
- por la Pcia. de La Rioja: Elisa MARTINEZ de DEROBERTIS, Téc. Plan. Educ.;
- por la Pcia. de Neuquén: Luis Alberto MORANDI, Téc. Plan. Educ.;
- por la Pcia. de Salta: María Antonieta SAHA, Téc. Plan. Educ., Ana Rosa MOGRO DE XAMENA, Téc. plan. Educ.

Actuó como Coordinadora Técnica de E.P.A.C. la Prof. Martha M. de LEGARRETA.

El Encuentro de Trabajo se propuso como objetivo general "lograr una alternativa de evaluación útil para orientar la tarea del Director-docente de la Escuela de Personal Unico en la Programación de Proyectos de Acción Comunitaria" (con origen y destino en las E.P.U.) y como objetivo específico "elaborar un instrumento de evaluación con su correspondiente instructivo para ser aplicado en forma de prueba piloto en las Escuelas de Personal Unico afectadas a la experiencia".

Han colaborado en este número:

**Inés Aguerrondo**

Licenciada en Sociología, Jefe del Departamento de Investigación Aplicada, Sector Planeamiento, del Ministerio de Educación. Consultora de UNESCO y OEA.

**S. Alejandro Doublier**

Licenciado en Psicología por la Universidad de Buenos Aires. Especializado en Metodología de la Investigación Social. Docente de la Universidad de Buenos Aires. Director del Proyecto Multinacional para el Mejoramiento de la Retención Escolar en el Nivel Básico en América Latina.

**Ernesto Schiefelbein F.**

Profesor. Especialista del Departamento de Investigación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación, Lo Barnechea, República de Chile.

**Rodolfo Villarroel M.**

Profesor. Especialista del Departamento de Investigación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación, Lo Barnechea, República de Chile.

Solicitamos canje

Um austausch

Pedimos a remesa de:

We wish to establish exchange

Nous vous prions d'établir échange

Desideriamo permutare