

305
12



MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA
SECRETARIA DE EDUCACION



ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS

305

deserción escolar



12

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 y Justicia
Dr. Carlos Alconada Aramburú

Secretario de Educación
Prof. Bernardo Solá

Coordinador de Proyectos Internacionales
a/c Prof. María Dolores Olano de Araujo



deserción escolar

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

Año IV - Nº 12 diciembre de 1983

Director del Proyecto
Lic. S. Alejandro Doublier



DESERCIÓN ESCOLAR

Director

Lic. Antonio A. Cavigiolo

Consejo de Redacción

Gerardo Ayzano del Carpio (Estados Unidos)

Edirualdo de Mello (Brasil)

Martha 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 - 4° 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

EDITORIAL	5
Borradores de Trabajo del Director del PREBAL	La problemática de la equidad en la educación primaria argentina. Lic. S. Alejandro Doublie 7
Ensayos y Reflexiones	La Educación a Distancia como estrategia en la formación y perfeccionamiento docentes en zonas desfavorecidas. Lic. Beatriz Fainholc. 17
Investigaciones y Experiencias	Medición y Evaluación de la deserción escolar a nivel primario en la provincia del Chubut. Prof. María Consuelo Hernáiz. 27
	Escuela de Verano: un esfuerzo para la recuperación del alumno repitente. Pcia. del Neuquén. Lic. Osvaldo Curone, Prof. Carmen Reybat, Lic. Marina Luján de Morales y Prof. Liliana Ortiz de Priore. 32
	Evaluación de la matrícula del nivel primario común en San Juan. Sra. Norma Fager de Benavente y Lic. Silvia S. Montañez. Estadística Educativa. Unidad de Planeamiento de la Educación. Ministerio de Gobierno. Secretaría de Instrucción Pública. Pcia. de San Juan 39
Informaciones del PREBAL	III Jornadas de Reflexión y Estudio sobre la Problemática de la Deserción Escolar. Centro de Documentación 51 59

PUBLICACION DE TRABAJOS

La Revista Deserción Escolar publicará artículos monográficos, informes de investigaciones, informes y conclusiones de experiencia. 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 **PREBAL**.

editorial

Con este número se cierra un año más, el cuarto de vida de esta publicación. Al iniciarlo nos proponíamos "abrir nuevas instancias para profundizar en los problemas educativos y plantear soluciones renovadas".

Los estudios publicados en este número y en los anteriores muestran el esfuerzo realizado para concretar esa aspiración.

En los "borradores de trabajo del Director del PREBAL" se plantea el problema de la "equidad" en el sistema educativo: "Un sistema educativo será equitativo en la medida que asegure por una parte la cobertura del servicio a la totalidad de la población en edad escolar y por la otra sea capaz de proporcionar en cualquier lugar del país un nivel mínimo de calidad compatible con los requerimientos de una Nación vigorosa y en crecimiento". La educación no puede concebirse y menos tratarse como un sector aislado de la realidad. La equidad de un sistema educativo está profundamente condicionada por la equidad del sistema social en el que se halla inserto.

En la sección Ensayos y Reflexiones presentamos un nuevo estudio sobre "La Educación a distancia como estrategia en la formación y perfeccionamiento docentes en zonas desfavorecidas". En él se apunta a la Teleducación como recurso para la reconversión profesional de los maestros únicos de escuelas rurales y se proponen las pautas para la estructuración de un sistema teleducativo de perfeccionamiento de docentes en ejercicio de

escuelas de personal único para provincias o zonas desfavorecidas argentinas.

Nuestras provincias nos ofrecen una serie de experiencias realizadas con la intención de superar la deserción y sus secuelas. Así la profesora María Consuelo Hernáiz presenta una síntesis de su investigación sobre la medición y evaluación de la deserción escolar a nivel primario en la provincia del Chubut. Ante los altos índices de deserción plantea la necesidad de que la solución no se agote en la adopción de medidas encaradas unidireccionalmente, sino que sea, por el contrario, el resultado de la suma de acciones integradas que contemplen globalmente todas las cuestiones que tienen incidencia en el mismo.

La provincia del Neuquén por su parte nos ofrece un interesante "esfuerzo para la recuperación del alumno repitente" a través de la llamada "Escuela de Verano". Este programa nació como respuesta a una problemática de la escuela graduada: la repitencia. El tercer trabajo

"Evaluación cuantitativa de la matrícula del nivel primario común de San Juan" tiene como objetivo evaluar cuantitativamente la situación de la demanda del nivel primario común, analizando la variable matrícula. Es de destacar la afirmación de que además de la cuantificación de la deserción es imprescindible abarcarla como fenómeno de análisis cualitativo cuyo control supone el ataque sistemático y permanente a sus causas, pues la

deserción aparece como indicador externo de situaciones de crisis en el terreno educativo, socio-económico y cultural.

Las III Jornadas de Reflexión y Estudio sobre la Problemática de la Deserción Escolar realizadas en Paraná, fueron la culminación de un año de encuentros, investigaciones e intercambio de experiencias.

La riqueza de este Encuentro y la trascendencia de los trabajos analizados en las reuniones, puede quedar sólo parcialmente reflejada en el

Informe que presentamos. Los especialistas participantes de países latinoamericanos y de provincias argentinas analizaron la problemática que afecta a los sistemas educativos manifestada a través de las "escuelas de personal único" y de la "atención simultánea de grados". Entregamos este número a nuestros lectores con nuestro agradecimiento especial a los que nos han estimulado en esta tarea y a los que nos han enriquecido con su colaboración.

La Dirección

**LA PROBLEMÁTICA DE LA EQUIDAD EN LA
EDUCACIÓN PRIMARIA ARGENTINA**

Lic. S. A. Doublier

- 1) El derecho de todo hombre a una existencia digna y a un decoroso nivel de vida exige una preocupación permanente, por parte de los gobiernos, para armonizar una mayor *producción* de bienes y servicios con una más justa *distribución* de esa riqueza en el seno de la sociedad.
- 2) No habrá desarrollo equilibrado allí donde progresivamente se ahonden las desigualdades socio-económicas, allí donde subsistan discriminaciones que menoscaban la integridad de la persona, allí donde la pobreza configure una amenaza permanente para la seguridad familiar; allí donde se vean niños abandonados, hambrientos, enfermos o analfabetos.
- 3) La existencia de sectores sociales castigados por la pobreza, de ciudadanos que viven en estado de carencia permanente, que sólo pueden disfrutar los desperdicios que deja el consumo de los más afortunados plantea a la educación un conjunto de desafíos:
 - a) en primer término, debe estar concebida de una manera tal que sea capaz de dar rápida respuesta a los requerimientos más urgentes e inmediatos que se le planteen. En parte, la inoportunidad reactiva de nuestros sistemas educativos reconoce como causas a los excesos de formalismo, burocratización, pérdida del espíritu de servicio y magros presupuestos.
 - b) en segundo lugar, la educación elemental necesita replantear y arbitrar los medios para solucionar —en forma directa o indirecta— el grave problema de los bajos handicaps iniciales. Sería no sólo ingenuo sino peligroso creer que la labor de la escuela primaria podría ser suficientemente efectiva para superar tales diferencias comenzando recién a los 6 años.
 - c) en tercer término, se hace absolutamente imprescindible un seguimiento individualizado del niño, a fin de suministrarle durante toda su escolarización, una asistencia integral que vele por su estado sanitario y nutricional.
 - d) en último lugar, la escuela argentina deberá asumir en un futuro cercano la compleja tarea de preparar al alumno para la vida democrática,

en contraposición con una educación que tradicionalmente sólo insistió en la información enciclopedista, carente de toda vertebración con la vida.

4) La educación no puede concebirse y menos tratarse como un sector aislado de la realidad. Lo educativo configura una dimensión, un plano de análisis de lo existencial, al igual, por ejemplo, que lo económico o lo político. A su vez, las diferentes dimensiones mantienen entre sí relaciones de mutua determinación. De esto se sigue que la problemática que gira alrededor de la equidad en las condiciones de escolarización no pueda ser enteramente soluble en el ámbito de los propios sistemas educativos. Las evaluaciones de situación que se realicen, deben en consecuencia, contemplar el panorama de una escuela conectada en esencia con los restantes planos de esa misma realidad.

5) Por ende, tratar el problema de la equidad de los sistemas educativos, es en el fondo nada más ni nada menos que atender al problema de la equidad de los sistemas sociales, donde aquéllos están insertos. Difícilmente pueda lograrse equidad en el ámbito de la escuela cuando ésta misma se ubica dentro de un marco de restricciones económicas y políticas, donde no existen derechos reales para los más necesitados porque el bien particular de algunos ha privado a otros de lo esencial para una existencia digna, en aquellos lugares en los que no se cumplen los preceptos de la justicia distributiva, es decir donde no se asignan proporcionalmente a los miembros de la sociedad los beneficios y cargas provenientes del bien común. Esto significa en otras palabras que, a menos de obrar circunstancias casi quiméricas, el sistema educativo no podrá por sí mismo constituirse en abanderado de la justicia social, y remando contra la corriente pretender en un arranque de irrealismo y soberbia revertir circunstancias globales anómalas. Lo que sí quizá lleguen a conseguir será un remedo de equidad, circunscripto a las aulas, que desaparecerá como por encanto, cuando el niño se reinserte en el medio social. De allí que la idea de una escuela justa, equitativa pero encapsulada suela generar a mediano plazo profundas desilusiones, tanto en sus gestores como en los afectados por la experiencia.

6) El interrogante central a dar respuesta será el referido al concepto de *equidad*. Un sistema educativo será equitativo en la medida que asegure la cobertura y calidad del servicio prestado a la totalidad de los miembros de una comunidad, no beneficiando diferencialmente a determinados grupos sociales en desmedro de otros. Esto no significa dar la "misma" educación a todos sino justamente proporcionar "a todos" educación "de calidad". La educación es fundamentalmente un servicio social que los gobiernos de los Estados deben asegurar para beneficio de sus habitantes sin distinciones de condición social, raza, credo, lengua o ideología.

7) Un sistema educativo —tal como se expresara anteriormente— será equitativo en la medida que:

- 1) asegure una *cobertura completa* para la población en edad escolar;
- 2) asegure un *nivel de calidad mínimo* compatible con los requerimientos del país.

8) Asegurar una *cobertura completa* significa en principio dos cosas diferentes pero complementarias:

- a) en lo que hace al servicio educativo proporcionado (oferta) supone la existencia de escuelas (y grados) donde el alumno pueda inscribirse.
- b) en lo que hace a la demanda, la posibilidad de que cualquier niño, sin tener que realizar sacrificios especiales (de cualquier tipo que estos fueran) pueda asistir a la escuela regularmente y completar su ciclo primario.

En resumen, *cobertura completa* implica existencia de escuelas y consumo efectivo del servicio educativo por parte de toda la población en edad escolar. Un sistema educativo será no equitativo cuando su poder de cobertura sea insuficiente y por tanto reciban los beneficios solo ciertos grupos o sectores en detrimento de otros. En otras palabras, cuando haya servicio pero no clientes o cuando haya clientes pero no servicios.

9) Por el lado del usuario del servicio educativo *cobertura completa*, concretamente supone:

- 1) igualdad de oportunidades para el *acceso* al sistema, en otras palabras que se reduzca a valores mínimos el número de *alumnos potenciales* (o sea alumnos que nunca hayan asistido a la escuela).
- 2) igualdad de oportunidades para el *mantenimiento* en el sistema; es decir, que disminuya hasta el punto de su eliminación la existencia de *alumnos desertores* (que abandonan precozmente el sistema, sin haber finalizado sus estudios básicos o primarios).

10) De acuerdo con los datos del Censo 1980, la existencia de *alumnos potenciales* puede ser discriminada de la siguiente manera:

- a) población de 6 a 14 años que nunca asistió a la escuela, 131.571. Esta cifra representa el 2,83% del total de niños en edad escolar, 4.634.736.
- b) población de 15 años o más que nunca asistió a la escuela, 983.905. Esta cantidad equivale al 5,05% del total de personas en ese intervalo etario, 19.466.579.

Resumiendo lo referente a alumnos potenciales, los datos muestran que, en la Argentina dentro de la población de 6 años o más = 24.101.415, hay un 4,62%, es decir 1.115.476 *personas* que nunca han asistido a la escuela.

11) En lo que hace a los *alumnos desertores* y siempre en base a los datos del Censo 1980, se tiene:

- a) población de 6 a 11 años que asistió en forma incompleta y población de 12 a 14 años con nivel primario incompleto, 186.722, que representa un 4,03% del total de niños en edad escolar = 4.634.736.

b) población de 15 años o más que asistió en forma incompleta al nivel primario, 5.283.211, que equivale a un 27,14% del total de personas ubicadas en ese rango de edades = 19.466.679.

En síntesis, en relación a *desertores escolares*, en la Argentina dentro de la población de 6 años o más = 24.101.415, hay un 22,69%; es decir 5.469.933 personas que no han podido completar su nivel primario de estudio.

12) Unificando los puntos (12) potenciales y (13) desertores, las cifras arrojan lo siguiente:

(I)	población de 6-14 años que nunca asistió a la escuela	131.571
	población de 6-14 años que abandonó la escuela primaria	186.722
		318.293
	que equivale a un 6,87% de la población en edad escolar = 4.634.736	
(II)	población de 15 años o más que nunca asistió a la escuela	983.905
	población de 15 años o más que abandonó la escuela primaria	5.283.211
		6.267.116
	que representa un 32,24% de la población del país de 15 años o más = 19.466.679	
(III)	<i>población que no ha gozado de una cobertura completa del sistema educativo de nivel primario:</i>	
	(I) entre 6 y 14 años	318.293
	que nunca asistieron o abandonaron	
	(II) de 15 años o más	6.267.116
	que nunca asistieron o abandonaron	
	TOTAL	6.594.409
	que equivale a un 27,36% de la población argentina de 6 o más años de edad = 24.101.415	

De acuerdo con los datos del Censo, es decir en 1980, *aproximadamente la tercera parte de los argentinos mayores de 6 años no habían recibido una cobertura completa por parte del sistema educativo*. Ubicados ya en la era de la informática y la robótica la situación no deja de ser preocupante para un país que siempre ha hecho gala de su buen nivel educacional. En otro plano la posibilidad de una efectiva participación en la vida democrática, exige cierto mínimo de instrucción y conocimiento actualizado de la realidad. Hablar de democracia para una masa analfabeta, que

por lo común desconoce sus derechos y vive enterrada en lo inmanente teniendo como objetivo vital sólo el pan diario, es hablar de hechos irreales o fantasiosos.

13) El segundo de los indicadores de equidad de un sistema educativo está representado por el *nivel de calidad mínimo* que pueda proporcionar la escuela, en función de los requerimientos de la nación. En primer lugar, hablar de *calidad* es hacer referencia a un término relativo: ¿calidad respecto a qué? Aquí hay dos planteos complementarios que convendría tener en cuenta:

- a) *la calidad de un sistema educativo se juzga a través de la calidad de su personal docente.* Un magisterio convenientemente capacitado, crítico pero constructivo, con amplias posibilidades, para reciclar sus conocimientos, es condición necesaria (aunque no suficiente) para contar con una educación de calidad.
- b) *la calidad de un sistema educativo se juzga a través de sus frutos, de sus resultados que son sus egresados,* en cuanto al grado de aptitud y preparación para el ejercicio de los roles que en la vida laboral, social y política les tocará desempeñar. Las notas o calificaciones obtenidas constituyen sólo una parte (muy pequeña, cuando el sistema educativo funciona "a contramano" de la realidad) en la evaluación de la calidad de ese producto educativo.

La capacitación y perfeccionamiento docente resulta a todas luces fundamental, aunque sólo sea el primer estímulo para un movimiento que tendrá como objetivo final la formación integral del alumno.

En segundo lugar, no debe confundirse necesidad de lograr un nivel mínimo de calidad educativa para cualquier escuela del país, con tentativas de homogeneización de contenidos o metodologías. El respeto por las características propias de cada comunidad, subcultura o región (que por otra parte es una manera efectiva de ejercitar el federalismo) exige como contraparte construir encuadres comparativos que, a través de un patrón de calidad acordado, posibiliten un intercambio fluido entre diferentes realidades.

14) Tal como se ha visto precedentemente la calidad de un sistema educativo se evalúa por la calidad de su producto (final) educativo. En este sentido resulta de gran importancia considerar el problema del fracaso escolar, en el que se pueden distinguir tres estadios:

- a) el fracaso puntual, donde el alumno en un determinado punto del espacio, del tiempo y del programa de estudios, es incapaz de cumplir adecuadamente algún requerimiento del sistema escolar propio del nivel en el que se halla ubicado.
- b) el retraso escolar, por lo común producto de un conjunto de fracasos puntuales, que lleva al alumno a perder el "ritmo" en los aprendizajes, en relación con sus compañeros. Es un círculo vicioso, donde el niño debe trabajar mentalmente en dos planos; el del pasado, con cosas para entender y recuperar, y el del presente con exigencias, en par-

te basadas en aquello anterior y que le requieran cada día mayor premura en su solución.

- c) la repitencia, que es una definición institucional y que lleva al alumno nuevamente a su punto de partida. Supone una suerte de "regresión psicológica", a la vez que reduce de hecho posibilidades de cumplir totalmente su educación primaria.

Un sistema educativo evidencia problemas de calidad cuando sus estadísticas muestran altos porcentajes de repitencia. Si bien es cierto, la repitencia puede constituir un indicador de salud mental cuando el sistema educativo no es el apropiado, es también verdadera la preocupación por este conjunto de niños que actúan como una suerte de lastre lentificador en los procesos de cambio.

15) En lo que hace a la calidad del personal docente, motivos que son humanamente atendibles, contribuyen sin querer a crear una tremenda distorsión en la distribución de dicha calidad en las diferentes regiones del país. Así las zonas más castigadas e inhóspitas reciben por lo general al personal más joven y por ende con menor experiencia. De esta manera, a los mejores lugares van los docentes más calificados y preparados, que por lo común desean ser ubicados en (o cerca de) núcleos urbanos donde no pierdan contacto con bienes y servicios que (aunque mínimos) saben esenciales a una vida decorosa. El dilema está dado: así como no se puede perjudicar a un docente dándole un destino que no desea (y que en muchas oportunidades puede significar para él mismo un tobogán hacia su empobrecimiento general) tampoco es justo perjudicar a una población ya castigada por otras lacras sociales, con un servicio educativo de baja calidad (y que obviamente incrementará sus diferencias con otros grupos más afortunados).

16) Sintetizando lo expresado en relación al problema de la *equidad* de los sistemas (o subsistemas) educativos, podrían clasificarse los mismos a través de una sencilla tipología:

		Sistemas (o subsistemas) con nivel de calidad	
		insatisfactorio (subestandard)	satisfactorio (mínimo o mayor)
Sistemas (o subsistemas) con cobertura	completa	Sistemas (o subsistemas) <i>relativamente equitativos</i> <i>pobre en calidad</i>	Sistemas (o subsistemas) <i>equitativos</i> <i>(ideal)</i>
	incompleta	Sistemas (o subsistemas) <i>no equitativos</i>	Sistemas (o subsistemas) <i>relativamente equitativos</i> <i>pobres en cobertura</i>

17) Las soluciones para la emergencia resultan generalmente difíciles de enunciar; se pueden aducir diversas circunstancias:

- a) el trabajo sobre la coyuntura, sobre el corto plazo puede convertirse en riesgoso cuando se deja de lado o se es indiferente al plan político global sobre el cual debe (o debería) ir integrado. En ese sentido, la vieja costumbre argentina de la improvisación, del trabajar para ayer, descubre en los exitistas del momento a los francotiradores de la acción. En la emergencia, y sin un proyecto que oriente en el largo plazo, "casi todas las soluciones parecen buenas y casi todas parecen malas".
- b) asociado con la anterior, debe entrar en cualquier cálculo la posible contradicción flagrante entre una medida a corto y otra/s a mediano o largo plazo. No es cuestión de "borrar mañana con el codo lo que se ha escrito hoy con la mano". Es cierto que toda persona puede equivocarse al predecir el futuro, y por ende no conseguir encajar lo que resulta positivo y bueno hoy, con lo que mañana se transformará en negativo e insostenible. Pero también la experiencia enseña que mantener la calma y poder pensar antes de actuar resulta, en el fondo, una buena táctica en los peores momentos.
- c) conservar la serenidad supone, en parte, el respaldo de las seguridades conceptuales que brinde un marco teórico coherente con la experiencia por un lado y por otra parte la garantía de un plan político realista que no solo tenga claros los objetivos a cumplir, sino también la probabilidad de conseguir los medios o recursos para efectivizarlo. Un tecnócrata se olvidaría de esto último; un politiquero no daría importancia a lo primero.

18) Dado que actuar ante una emergencia supone por un lado no descuidar lo apuntado anteriormente y por el otro contar con una especie de mapa conceptual de los puntos claves en una problemática, se sugiere para encarar el problema de la equidad de los sistemas educativos:

- a) contrastar prolijamente y en la medida de lo posible coordinar los planes políticos y programas de acción propios del ámbito educativo, con sus similares de otras Carteras de gobierno destinados al mejoramiento de la situación socio-económica, particularmente en áreas menos favorecidas. Quizás sea difícil pensar una Argentina donde cada Ministerio, cada sector, cada oficina y cada persona no sea un celoso defensor de su reducto, un incoordinable crónico. La equidad de un sistema educativo no puede solucionarse sólo desde educación; tampoco la equidad de un sistema social debería concebirse tratando a lo educativo como fenómeno residual.
- b) identificar y caracterizar la situación y el comportamiento de tres subgrupos de alumnos
 - los alumnos *potenciales*
 - los alumnos *desertores*
 - los alumnos *repitentes*

A partir del conocimiento profundo y en lo posible individualizado de aquellos niños que "oficialmente" no existen para el sistema (potenciales),

de aquellos que se han visto obligados a dejar la escuela primaria antes de haberla concluido (desertores) y de aquellos que, a pesar de concurrir regularmente no progresan al ritmo esperado por el sistema (repitentes), será posible contar con elementos de juicio más objetivos para evaluar no sólo la equidad de los sistemas educativos sino también su eficiencia.

RESEÑA BIBLIOGRAFICA

DOUBLIER, S. A.: Revista "Deserción Escolar" del Proyecto Multinacional para el Mejoramiento de la Retención Escolar en el Nivel Básico en América Latina (PREBAL) (Nº 1 al Nº 11) - 1980/3.

ONU: Informe sobre la Infancia; Naciones Unidas, New York, 1971.

PETTY, M.: V Jornadas de Investigación Educativa. Investigación Educativa y Desarrollo. CIE, 1979.

POLLIT, E.: Desnutrición, pobreza, inteligencia. Ed. Retablo de Papel. Lima, 1974.

PREBAL: La deserción escolar según los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda 1980. Bs. As., 1983.

SUAREZ, F.: Educación y Pobreza. Cinterplan / OEA. Venezuela, 1982.

SCHIEFELBEIN, E.: Efectos de la educación preescolar en el ingreso al sistema formal. CEPAL (ONU), Chile, 1979.

TEDESCO, J. C.: Capacitación de educadores para áreas marginales. UNESCO. Sgo. de Chile, 1982.

UNESCO: Conferencia Internacional de Educación 32 Reunión. La reducción del malogro en los sistemas de educación, julio 1970.

Résumé

The educational system will only be equitable when it guarantees the educational service to all the population of school age and a minimum quality level in accordance with the requirements of a vigorous and developing Nation.

The equitableness of the educational system is closely linked to the equitableness of the social system in which the former is immersed.

Thus the identification and characterization of three groups of pupils is of utmost importance: potential pupils (who do not "officially" exist for the system since they have never been recorded by it), dropouts (who have given up school before finishing the primary course of studies) and repeaters (whose progress at school is slower than the expected annual standard).

**ensayos y
reflexiones**

Y sovieno
sencixetay

LA EDUCACION A DISTANCIA COMO ESTRATEGIA EN LA FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO. DOCENTES EN ZONAS DESFAVORECIDAS

Lic. B. Fainholc

En otras oportunidades hemos analizado propuestas (Rev. D. Escolar N° 7 y 9) para zonas rurales, desfavorecidas, con gran dispersión demográfica que incluían a la teleducación o educación a distancia como elemento estratégico que coadyuvaba a la integración nacional/ regional a través de programas de desenvolvimiento comunitario no-formal. Dichos programas por supuesto, abarcan infinitos rubros, pero tal vez uno de los más importantes sea el de formación de recursos humanos en base a los requerimientos presentes y futuros de la zona. Un capítulo relevante dentro de este rubro muestra la formación y perfeccionamiento de los docentes, más aún cuando se trata de maestros únicos de escuelas rurales, cuyo perfil apunta a conglomerar funciones que obviamente exceden el rol tradicional de docente y se emparentan con el moderno rol del "animador cultural", cuya labor se encamina hacia el mejoramiento de las condiciones humanas de vida en un estrechamiento de comunicación y de los vínculos con la comunidad a la cual sirve.

Resulta estratégico apuntar a la teleducación como recurso para la reconversión profesional (formación académica y formación pedagógica) de dicho personal docente, por razones de ubicación geográfica y por razones de tipo pedagógico. En cuanto a la primera, hace a la definición de teleducación el asunto de lo distante y de lo disperso que hace a la posibilidad de integrar el uso de los MCS para colocar en ellos

mensajes que condigan con los objetivos del proyecto establecido, para nuestro caso, el perfeccionamiento de los docentes en servicio de escuelas de maestro único en zonas desfavorecidas.

Las segundas combaten la concepción tradicional de la educación que la concebían como proceso terminal y la colocan en el marco de aprender a cómo aprender y a mantener al día esos conocimientos. Esto vinculado a respetar los tiempos y ritmos de aprendizaje de cada sujeto, lo que hace más funcionales los procesos de enseñanza-aprendizaje en cualquier nivel.

Una tendencia que está atravesando a la Humanidad toda, conducente a la democratización de los saberes y a la materialización de la igualdad de oportunidades es, la de independizar el aprender de la escolaridad, con los marcos institucionales y los horarios que ello implica, en favor de formas más flexibles de enseñanza-aprendizaje, que incluyen materiales especialmente diseñados en módulos flexibles de tiempo y que alcanzan a radios de poblaciones estrictamente delimitados, en función de sus necesidades y expectativas.

Aquí se presenta una doble responsabilidad: por un lado, que estos docentes se constituyan en la población usuaria de la teleducación como recurso metodológico de su reconversión profesional; y por el otro, el estar comprometido en métodos más abiertos, implica una reorientación de su cosmovisión y quehacer que los

obliga a adquirir capacidades cognitivas más generalizables, estrategias para solucionar problemas y desarrollar capacidades socio-afectivas (valores, motivos, actitudes y emociones) conducentes al logro de la competencia personal y profesional, requerida hoy en esas zonas argentinas, como Entre Ríos, Jujuy o La Rioja, por nombrar algunas, en donde las escuelas de maestro único configuran casi un tercio del total de las escuelas comunes primarias completas y en donde las sospechas de índices de deserción escolar se ven verificadas. Nos animáramos a pensar que uno de los ítems más importantes por las características del medio en que se desenvuelve el trabajo de tales educadores los obliga a desarrollar habilidades y competencias de comunicación en las relaciones interpersonales. De ahí que se dedicará más tarde un tiempo a estas reflexiones.

Hacia un modelo de sistema de perfeccionamiento a distancia de los maestros únicos de escuelas rurales argentinas

Pensamos que en el mundo entero se está atravesando un período de profunda transformación en lo referido a la formación y a la reconversión del personal docente. Esto se debe al cambio de los perfiles profesionales como consecuencia de los cambios de función en general y en especial en áreas como las que caracterizan en zonas rurales a nuestro sistema educativo (Ver "Educación rural argentina", Edit. Lib. El Colegio, 1980)¹, sin olvidar las nuevas posibilidades que implica el desarrollo de la psicología, sociología, tecnología, ciencias de sistemas, por nombrar sólo algunas, en su incidencia a lo educativo.

De ahí que el camino en la reconversión profesional del docente y que abarca también lo personal, lo actitudinal como lo grupal y lo comunitario, se impone la experiencia de conjunto, que permita integrar los resultados científicos más novedosos y sólidos en el camino de la perspectiva de la apertura y evaluación constante.

Las direcciones del cambio en la actividad

del educador se hallan marcadas más o menos de la manera que sigue:

- "mayor énfasis en la habilidad de organizar el contexto del aprendizaje;

- desarrollo de habilidades para el aprendizaje posterior;

- incremento del aprendizaje iniciado por el educando;

- énfasis en las funciones de orientación y evaluación del proceso de aprendizaje" (Unesco, Lynch, 1977)².

Otro autores, entre ellos Johnson L. y Bany M.³ separan claramente las actividades de orientación del aprendizaje (enseñanza y/o instrucción) de las de animación; siendo el primero individual, porque compromete la negociación educador-educando; mientras el segundo se halla orientado hacia el grupo, en el sentido de crear las condiciones y los procesos para que cada alumno pueda sentir que está cooperando en sus esfuerzos al servicio de las tareas que se deben cumplir en el grupo escolar o en la comunidad local. Es decir la preparación o capacitación para la "animación", si esa es la elección realizada en cuanto al rol que debe cumplir el docente en tales áreas y de esta manera se apuntan a los objetivos generales y las políticas globales que encabezan todo proyecto y/o diseño, no puede dejar de observar la inclusión de información y reflexión teóricas y aprendizaje prácticos de lo que "la dinámica de grupo" implica⁴.

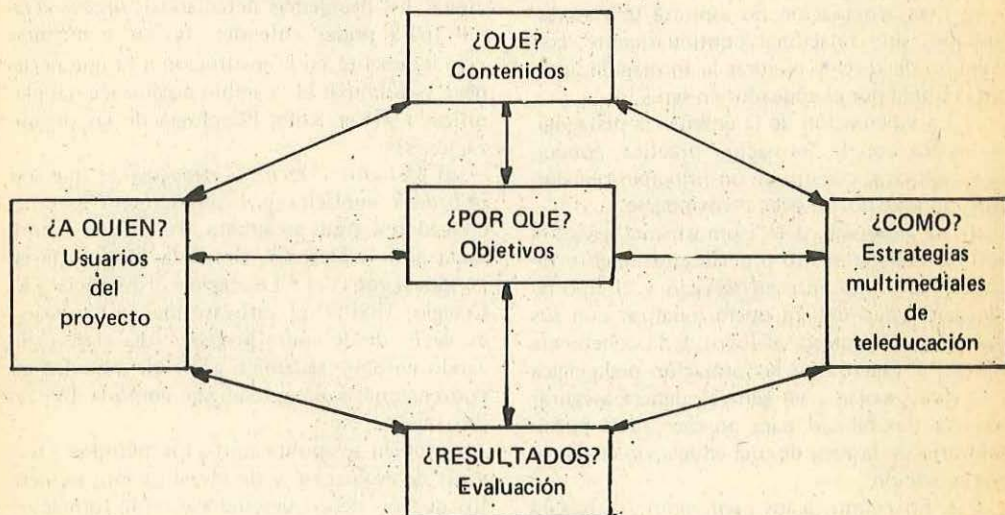
El perfeccionamiento docente debe considerar por igual la "formación académica" y la "formación pedagógica" según Mialaret⁵. La primera se relaciona con el resultado de estudios, experiencias del sujeto, etc., que le hacen desarrollar competencias, actitudes (intelectuales, críticas, etc.), metodologías de pensamiento y acción con la posibilidad de transferirlo a otros terrenos experimentales y evaluativos. En una palabra, la formación académica sería un eslabón de la educación permanente, hacia la apertura constante, combatiendo el estancamiento y la rutina. La segunda, que sin oponerse a la primera se constituye en condición crítica para configurar un "buen educador". No se trata sólo de conocer y comprender, sino de

poseer las habilidades (y para ello el sujeto debió de haber cambiado su conducta, sus actitudes) para lograr una comunicación rápida, flexible, creadora, de respeto y crecimiento con sus alumnos, elementos entre otros, que perfilan a la auténtica educación.

Sintetizando, un maestro ya no puede hoy encerrar el saber de su época, pero sí debe ser capaz de ayudar a los alumnos a buscar las respuestas a los interrogantes que se plantean a diario en clase ("aprender a aprender", formación académica permanente) y, además, todo educador debe conocer las estructuras y el fun-

cionamiento psicológico de sus alumnos (niños, adolescentes y adultos), como punto de mira de su quehacer educativo, aunque no sólo desde el punto de vista individual, sino incluyendo los grupos, con la práctica de métodos y técnicas pedagógicas que permitan establecer y enriquecer la comunicación educativa.

Los elementos que se considerarán necesarios en todo perfeccionamiento docente serán expuestos a continuación con la consabida aceptación que proponemos para las escuelas unitarias en zonas rurales:



1) *¿Por qué* se debe perfeccionar a los maestros de escuela de personal único?

Es decir, la problemática de los objetivos.

Estando ubicados en la línea de suavizar los límites de la educación formal y no formal, del aprendizaje institucional y extrainstitucional a lo largo de la vida de todo sujeto, la educación permanente procura articular lateral y longitudinalmente el papel compartido a que comprometen a un individuo en toda su vida todas las experiencias educativas (recordar a Dewey).

Toda política de educación permanente requiere una continua educación personal y social de todos los profesionales, gran parte de la cual será realizada por propia iniciativa que permita, en este caso, al educador, comprender, aceptar y responder que él se halla en el último enlace, del proceso de aprendizaje de la comunidad a la cual sirve, y que lo llevará a combatir los "divorcios tradicionales" entre el aprendizaje y la vida, entre el trabajo y la educación, entre la cultura urbana y la rural, etc.

2) *¿Qué debe enseñarse? ¿Cuál será el contenido de ese perfeccionamiento docente?*

2.1. Antes de referirnos a los contenidos de la formación pedagógica, resulta necesario apoyar esta tarea en algunos *principios* que deben orientar y que sirven de referencia a cualquier tarea de este tipo y que resultan fruto de opciones o elecciones inevitables que apuntan a las esferas de política general.

a) La formación pedagógica no reemplaza a la formación académica o al saber; de ahí, la necesidad de articular la formación general, la formación académica y la formación pedagógica continuamente.

b) Esta articulación no aspira a una yuxtaposición, sino relacionar continuamente, con el ánimo de rever y mejorar la formación anterior recibida por el educador en servicio.

c) La vinculación de la enseñanza pedagógica teórica con la formación práctica, conocida y reflexiva, constituye un principio que aún hoy, aunque obvio, debe mencionarse.

d) La búsqueda del "isomorfismo" entre el tipo de entrenamiento o perfeccionamiento recibido por el docente en servicio y el tipo de educación que deberá operacionalizar con sus alumnos, que apunta al logro de la coherencia interna y externa de la formación pedagógica y la vida escolar y en general, deberá asegurar la justa flexibilidad para no caer en el punto contrario de la idea de una educación en continua evolución.

2.2. En cuanto a los *contenidos*, se tratará de realizar una enumeración, no exhaustiva, sí indicativa de problemáticas generales:

a) Reflexiones acerca de los *problemas generales de la educación*, el rol en el lugar de la institución escolar en el cual se desempeña el docente dentro de la comunidad global;

b) Estudio de la *realidad social*: grupos sociales, líderes comunitarios, análisis de orden sociológicos, ecológicos, histórico, geográfico, etc., para su correcta inclusión y utilización;

c) *Conocimientos psicológicos / evolutivo-genéticos* (formación de la personalidad, descriptiva y explicativamente, incluyendo adultos); *de la personalidad* (si se quiere que el educador sea capaz de individualizar la enseñanza,

es indispensable que sea capaz de analizar, sin convertirse en profesionales psicólogos, la personalidad de sus alumnos, para ajustar su orientación de su aprendizaje); *del aprendizaje* (para conocer su proceso, diversas leyes, diferentes concepciones y situaciones válidas para los dominios particulares de las disciplinas escolares: lectura, ortografía, matemática, historia, etc.); *social para la conducción de los grupos* (de los que se hizo referencia arriba, para la mejor orientación de las fuerzas grupales en beneficio de una mejor, más productiva y creativa educación para todos; *patologías del desarrollo* (no para diagnosticar, sino para encaminar y solucionar los problemas detectados); *organizacional* (para poder entender, revisar e incluirse creadoramente en la institución a la que pertenece y estimular el "cambio organizacional planificado") (Ver Kolb, Psicología de las organizaciones)⁶.

d) *Métodos y técnicas pedagógicas* que son utilizadas implícita y explícitamente por los educadores. Aquí se apunta no sólo a la Tecnología de la educación, sino a la Tecnología en la educación (Ver "Educación a distancia", El Colegio, 1980)⁷: el software más el hardware, es decir, desde cómo preparar una clase utilizando enfoque sistémico a incluir métodos no convencionales de aprendizaje como la TV, radio, satélite, etc.

También se apunta aquí a los métodos y técnicas de evaluación y de investigación, elementos que no deben descuidarse en la formación y perfeccionamiento de todo educador moderno.

e) Técnicas de comunicación y de expresión, ya que el educador es un emisor de mensajes, por excelencia, racionalizando los diversos usos de los diferentes canales y lenguajes de comunicación individual, grupal e institucional.

f) Educación física y deportiva, para un desarrollo equilibrado de su personalidad y como canalización de tensiones y fatigas diarias.

3) *¿A quién está dirigido este proyecto de perfeccionamiento docente?*

Los usuarios de este futuro sistema de perfeccionamiento docente comprometen a todos los maestros únicos de escuelas primarias comu-

nes en provincias o zonas desfavorecidas, preferentemente NOA y NEA. De todos modos, realizado el relevamiento y diagnóstico preliminar que cubra las características más peculiares de estos destinatarios (por edad, ubicación geográfica, características comunitarias, formación anterior, expectativas y aspiraciones, etc.), se verá que se trata de adultos que cumplen la labor docente diaria para grupos altamente heterogéneos de niños, preadolescentes y docentes simultáneamente, a quienes será necesario instrumentar con caminos de acción prácticos para resolver dificultades y desarrollar habilidades de autoaprendizaje y autoabastecimiento personal.

4) *¿Cómo se pondrán en práctica estas ideas conducentes a perfeccionar en servicio profesionales de la educación, que por su desempeño único en escuelas dispersas o desfavorecidas, bajo ningún concepto podrían tomar licencias para asistir a cursos o seminarios sobre diversos temas que hacen a su quehacer diario, ya que aquéllas quedarían desatendidas o cerradas, y se alimentaría la deserción escolar, que es lo que justamente debemos cuidar que no se produzca del sistema educativo y más aún en tales zonas?* A distancia, la teleeducación se constituye en la estrategia metodológica que facilita la participación de los docentes de diferentes zonas o regiones en la continuación de cursos o seminarios de perfeccionamiento sin la necesidad de concentrarse en determinadas épocas del año escolar, brindándoles una reconversión y formación más eficiente (porque responde a satisfacer a través del planeamiento las necesidades y carencias más salientes de los diversos grupos humanos), con un mínimo de esfuerzo (porque respeta el autotempo de aprendizaje del docente y en qué momento del día lo realiza —no más de dos horas por día—) y de costo material (ya que al recibir los módulos impresos o tal vez una emisión radial o televisiva, según los recursos y disponibilidades de la zona en cuestión, se asegura la

continuidad y el acceso a la información que no reporta gastos extras, entre otras razones.

El recurso de la Teleducación proporciona una educación individualizada de acuerdo a las condiciones, necesidades y aspiraciones de cada docente, estimulando su capacidad creadora y el feed-back continuo. No obstante la inclusión de emplear cassettes, radio o TV para la colocación de los mensajes —perfeccionamiento docente— se impone contar con un tutor presencial, que según el planeamiento y programación del proyecto tendrá reuniones mensuales, bimensuales, se le podrá llamar por teléfono para evacuar dudas, etc., pero que no sólo sea investido como el evaluador final, sino que vivifique el vínculo educativo auténtico que debe caracterizar a toda relación pedagógica y de que posteriormente deberán dar cuenta los que hoy estudian o se perfeccionan a distancia.

De ahí, que se presenta la necesidad de trabajar con estrategias multimediales de educación a distancia, ya que por un lado, ningún medio posee las cualidades o virtudes completas o finales para mediar los mensajes, de ahí la necesidad de su combinación, y por el otro, rescatar todo lo que hace al vínculo humano para que estos eventos se constituyan en "educación a distancia" y no sólo "enseñanza a distancia"⁸.

5) *¿Los resultados?* Es decir, la tarea de la evaluación, ya que toda acción educacional, como empresa social que es, depende de una evaluación sobre el conjunto de medios comprometidos en ella y el conjunto de efectos obtenidos. Aquí no se descarta sino que se estimula una iniciación más precisa en la investigación experimental en educación. Desde ya que la evaluación, como proceso continuo, aporta los elementos de información que se van requiriendo en cada etapa del proceso. Y de esta manera, la evaluación adopta diversas funciones, según la referida etapa por la que se halla atravesando el proceso, para nuestro caso, de perfeccionar los docentes a distancia.

Así:

Tipo	Función
1) Evaluación de contexto y de entrada.	Diagnóstica
2) Evaluación de proceso o formativa	Seguimiento, control
3) Evaluación integral o sumativa	Verificación de resultados, cambios o no, proyección e investigación.

Por eso definimos a la evaluación como el proceso que diseña, recoge, analiza y distribuye la información, para ofrecer datos válidos y confiables, útiles y pertinentes para la toma de decisiones que toda acción teleeducativa está implicando.

Es obvio que al tratar de organizar cualquier sistema de perfeccionamiento docente, presencial o a distancia, será menester dedicar un tiempo de reflexión para analizar las funciones que debe cumplir y los roles que debe desempeñar el docente y estructurar así el perfil deseado del educador, para el cual este sistema debe apuntar. Se trata de las variables sobre las cuales todo educador debe tomar conciencia y sobre las cuales el perfeccionamiento debe relacionarse. A saber: las condiciones generales de la educación en la sociedad, las condiciones locales en las que se desenvuelve la institución, las condiciones inmediatas de la relación educacional, las características geográfico-históricoculturales, los programas establecidos, los métodos y técnicas pedagógicos usados o aconsejados o prohibidos, la estructuración del espacio escolar, sistema de reclutamiento y perfeccionamiento docente implementado, la realidad psico-sociológica del grupo-clase, el conjunto de relaciones que se establecen entre el educador y el grupo de alumnos, etc.

Como creemos que cada una de estas variables posee una incidencia (y a veces interferencia) directa o indirecta, es que resulta necesario que todo educador tome conciencia de ellas, más aún en una situación de perfeccionamiento, capacitación y reconversión de sus funciones, si se desea que los resultados de su acción no se vean menoscabados o se anulen. Pensamos que para ello, no sólo el conocimiento y comprensión sino la operacionalización en situaciones concretas y en la resolución de problemas, aplicando el enfoque sistémico ayudará a racionalizar y rigORIZAR cualquier emprendimiento, haciendo más eficaz y eficiente las tareas.

¿Cómo introducir proyectos innovadores a distancia? Una propuesta.

Si se cree que todo planeamiento, frente a cualquier problemática y en cualquier nivel, debe tender a ser participativo, ya que tiene por misión aunar las voluntades colectivas, coordinándolas, controlándolas y armonizándolas en diversas acciones conducentes a los objetivos predeterminados, no pueden implantarse o implementarse proyectos que recomienden la participación de los implicados sin que éstos

no hayan tenido aunque sea previamente alguna consulta.

Para nuestro caso, se enuncia la participación de los docentes en las zonas referidas en el proceso de diagnóstico y primeros pasos del planeamiento de un sistema teleeducativo de perfeccionamiento, implementando las pautas por medio de las cuales intervendrán en la toma de las decisiones relativas a acciones que de alguna forma afectarán sus formas de trabajo y de vida y el medio en que habitan. De ahí que las estructuras descentralizadas serían las más recomendables como la organización de eventos grupales de discusión para que los docentes implicados tomen conciencia de la necesidad, del valor de las empresas que ellos mismos darán cuenta de la necesidad de comenzarlas.

A través de estos planteos se evitará la excesiva injerencia burocrática administrativa central, obligando a profundizar y evaluar constantemente —por lo menos se necesita una continuidad de 5 años—, los mecanismos y resultados de tal participación y proyecto.

Una propuesta para que los docentes enclavados en tales áreas tomen conciencia de la necesidad de revisar su modalidad de trabajo profesional, su inclusión en tales comunidades y actitud frente a esas realidades escolares y sociales, podría ser organizar "Jornadas" o "Encuentros" de Reflexión Docente, de un día de duración (Maratón), en donde en pequeños grupos —con coordinadores entrenados a ese

efecto— se analicen, discutan, propongan, etc. falencias, necesidades, aspiraciones, problemas, etc., sobre la tarea diaria escolar que se convertirán en los ejes o núcleos del planeamiento de capacitación a distancia, como así también en analizar las resistencias y/o mitos que se establecen alrededor de cualquier situación de "volver a estudiar" y en este caso, a distancia.

Sólo si se trabaja en el renglón de las actitudes y motivaciones interiores de los sujetos es como se podrán materializar los verdaderos cambios, los cambios desde "adentro".

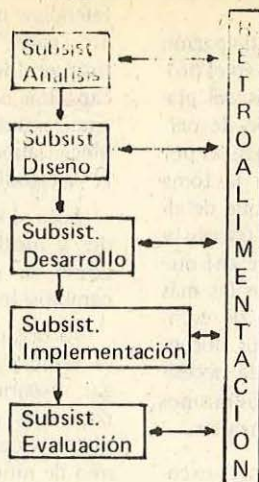
Al organizar esos encuentros —sobre los que se estudiarán sus características según cada lugar, usuarios, etc.—, se pensará abordar temas concretos, diarios, que se relacionen con la conducción del aprendizaje de ese grupo heterogéneo de niños, metodologías de trabajo, vinculación educador-niños, educador-familia, educador-comunidad, etc. Siempre se registrarán las conclusiones a las que se arribará, como material-documentos —aparte de las encuestas que se administrarán a los docentes que compondrán la población— objetivo del futuro proyecto que servirá para las futuras etapas del emprendimiento a realizar.

A modo de resumen enunciativo, se proponen las pautas para la *estructuración de un sistema teleeducativo de perfeccionamiento de docentes en ejercicio de escuelas de personal único para provincias o zonas desfavorecidas argentinas*.

Entradas

- Recursos financieros
- Tiempo
- Capacidad física instalada o disponible para la producción de los materiales (impresos, programas de TV, etc.).
- Objetivos educacionales
- Expectativas y necesidades individuales y sociales
- Currículum
- Formación previa del personal docente
- Tipo de comunidad y de población escolar
- Administración
- Etcétera

Procesos



Productos (Salidas)

- Reconversión del personal docente
- Satisfacción de necesidades individuales y sociales
- Objetivos alcanzados
- Conciencia de cuerpo
- Modificación de conciencia individual
- Grupos de continuación, educación permanente
- Etcétera

Supuestos metodológicos que subyacen a esta propuesta conducen a visualizar la Teleducación como un sistema, que trata de proveer educación sin la contigüidad física de docentes y alumnos, para este caso, docentes en actividad que revisan y mejoran la formación adquirida. Tal vez lo más importante es considerar

que se trata de un sistema abierto, y que en la interacción ininterrumpida con el ambiente inmediato se le otorga la razón de su supervivencia. Pero referirnos estrictamente a las características del modelo de sistema teleducativo de perfeccionamiento para este tipo de docentes será tema de otro artículo.

Referencias bibliográficas

1. FAINHOLC, B.: Educación rural argentina. Edit. Lib. El Colegio, Bs. As., 1980.
2. LYNCH, J.: La educación permanente y la preparación del personal docente. Unesco, Hamburgo, 1977.
3. Johnson, L. y Bany, M.: Conduite et animation de la Classe. Paris, Dunod 1974.
4. MIALARET, G.: La formación docente. Huemul, Bs. As., 1977.
5. FAINHOLC, B.: Sociología del rol docente. Depto. de Ciencias de la Educación. UNBA, 1979.
6. KOLB y otros: Psicología de las organizaciones. Edit. Prentice - Hall Internacional, Madrid, 1976, 2 tomos.
7. FAINHOLC, B.: Educación a distancia. Lib. El Colegio, Bs. As., 1980.
8. FAINHOLC, B.: Enseñanza a distancia o educación a distancia. Universidad de Belgrano, Bs. As., 1982.

**investigaciones
y experiencias**

investigaciones
y experimentales

MEDICION Y EVALUACION DE LA DESERCIÓN ESCOLAR A NIVEL PRIMARIO EN LA PROVINCIA DEL CHUBUT

Prof. María Consuelo Hernaiz

Introducción

La consideración de la problemática integral de la enseñanza primaria es hondamente significativa porque, en este nivel, se adquieren las conductas básicas de toda la educación posterior que logra desarrollar la persona.

Si aislamos de ese contexto, por meras razones de análisis, el aspecto rendimiento, nuestra atención se centra inevitablemente en la capacidad de retención que evidencia el sistema educacional.

Es bien sabido por todos, educadores o no, que "el abandono demasiado prematuro de las aulas equivale muchas veces a la pérdida de todo influjo educativo sistemático"¹.

Coincidentemente con el período de la escolaridad primaria, se produce en el individuo un proceso de crecimiento, desenvolvimiento físico y maduración, que hacen posibles los modos graduados de adaptación, entrando en relación con personas, y grupos de personas de quienes recibe influencia, y sobre quienes influye a su vez.

Si bien el ser humano es esencialmente educable en todas las etapas de su vida, es cierto también que la educación se torna cada vez más dificultosa en relación directa con su edad: "cuanto más maduro es un hombre más arraigados están en él los hábitos adquiridos en la primera edad, y mucho más difícil resulta condicionar su conducta. Se sigue de ello que la educación es naturalmente más eficaz en los

primeros años de la vida de un individuo, etapa que abarca desde su nacimiento hasta su madurez psicofísica"².

Los desertores de la escuela primaria, y fundamentalmente quienes abandonan la escuela habiendo asistido solamente a sus primeros grados "caen con frecuencia en el analfabetismo como consecuencia del escaso nivel de conocimientos adquiridos, su falta de afianzamiento y la carencia de oportunidades para emplearlos en sus experiencias laborales y sociales"³.

Esta situación ocasiona un gravísimo problema de índole individual y social. Individualmente, resulta muy fácil advertir que los altos índices de analfabetismo marchan paralelos con los bajos niveles de vida, por lo cual el problema se hace más complejo: el área de analfabetismo lo es también de escaso trabajo, miseria y falta de salud. Socialmente, debemos entender que constituye uno de los más firmes obstáculos para lograr el desarrollo económico y cultural de la sociedad.

Es necesario, en consecuencia, considerar la deserción a partir de sus causales, especialmente si se tiene en cuenta que los múltiples estudios que sobre el tema se cohocen enfatizan, en su casi totalidad el aspecto cuantitativo del problema y éste es un enfoque que no alcanza a determinar las condicionantes de la deserción, ni a proponer la búsqueda de soluciones factibles de implementar desde el mismo sistema educativo.

Los índices de deserción que acusan nuestro

país y la provincia del Chubut en particular, son altos en el período 1973/79 en el nivel primario común la retención media provincial, para siete años de estudio era del 41,82%.

Estas cifras son alarmantes y requieren la adopción urgente de medidas para lograr su solución efectiva. Para ello se deberán plantear propuestas que tengan en cuenta la diversidad de situaciones negativas que inciden permanentemente, y ocasionalmente, en este problema y, fundamentalmente, se deberá partir de una consideración pedagógica previa: la dignidad de la persona humana. Si aceptamos que por y a través de la educación se logra la configuración de la persona en plenitud, no deberán olvidarse en la selección de estrategias que la educación primaria debe dar al hombre la primera posibilidad de realizarse para llegar a su acabamiento y plenitud.

Participación provincial

Al ser invitada la Provincia del Chubut a participar en el Subproyecto "Medición y Evaluación de la deserción escolar" junto con otras cuatro provincias argentinas, seleccionadas por el Proyecto Multinacional para el Mejoramiento de la Enseñanza Primaria en América Latina (PROMEP)*, consideró oportuno hacerlo debido a que el precitado proyecto ofrecía la posibilidad de averiguar las causales que inciden negativamente en la retención escolar mediante la organización e implementación de un sistema de diagnóstico que permitiese describir, explicar y predecir cualitativamente la deserción escolar en áreas determinadas.

El trabajo se inició con personal técnico del PROMEP en el mes de julio de 1980, y fue seguido por la Dirección de Planeamiento Educativo de la Provincia del Chubut hasta su conclusión en marzo de 1982.

Objetivo e hipótesis

El objetivo a lograr, en el nivel provincial, es la obtención de una evaluación diagnóstica de la deserción escolar en el nivel primario.

* A partir del 1° de enero de 1982 "PREBAL".

Las hipótesis de trabajo formuladas para la elaboración del marco teórico son las siguientes:

1. La deserción es un fenómeno esencialmente multicausal en el cual convergen causas de origen exógeno, o externas al sistema educativo, entre las que se destacan las socioeconómicas, socioculturales, sociolingüísticas y geográficas.

Estas causas actúan e influyen constantemente en el proceso de retención como factor condicionante.

2. Las causas de origen endógeno, propias del sistema educativo, que inciden en la deserción escolar son: estructura organizativa de la escuela, sistemas de evaluación y promoción, de supervisión, los lineamientos curriculares, el tipo y orientación de sus maestros, su función y expectativas dentro de la función educativa.

Estas causas en conjunto pueden actuar como trabas del proceso de retención.

3. El sistema educativo en sí mismo es responsable de los alumnos que pierde, siendo necesario focalizar la atención en las causas endógenas a fin de poder actuar sobre las mismas, estableciendo su incidencia mutua con las exógenas.

Diseño utilizado

Para investigar el área educativa se organizó una muestra integrada por 54 escuelas seleccionadas según todas las categorías de establecimientos existentes, incluidos los de personal único, y la totalidad del cuerpo de supervisores de las tres seccionales en que se encuentra estructurada la supervisión escolar dependiente del Consejo Provincial de Educación.

Para investigar el sector sociocomunitario se consultó a los intendentes municipales de 36 localidades en las que se encuentran localizadas las escuelas primarias seleccionadas.

A fin de poder efectuar la recolección de información proveniente del área educativa y del sector sociocomunitario se adaptaron con criterio regional, en la Dirección de Planeamiento Educativo, tres encuestas preparadas por el equipo técnico del PROMEP.

De esas encuestas se emplearon dos para medir las causas de origen endógeno, una fue cumplimentada por el personal directivo de cada establecimiento seleccionado, y otra por el supervisor escolar correspondiente al mismo.

Resultados y conclusiones

Para interpretar la información obtenida se adoptó el criterio de incluir las conclusiones provenientes de la opinión de informantes, efectuando su discriminación según origen: exógeno y endógeno.

Se transcriben las opiniones de los informantes en su totalidad, respetando inclusive las expresiones literales utilizadas por los mismos, tratando de ser fieles al pensamiento vertido en las encuestas respectivas.

Los resultados obtenidos son los que a continuación se mencionan.

Resultados

Causas más frecuentes de deserción escolar.

Para considerar esta causa se han tenido en cuenta las opiniones de directivos, supervisores escolares e intendentes. De la importancia asignada a las causas se puede determinar que, en orden decreciente se encuentran:

- 1) necesidades económicas.
- 2) problemas de aprendizaje.
- 3) dificultades para llegar a la escuela por distancia y falta de transporte.
- 4) por desplazamiento familiar.

Situaciones que atentan contra la retención escolar.

A nivel endógeno, o sea de sistema educativo, los directivos han señalado que las situaciones escolares que atentan contra la retención escolar son:

- 1) Las inasistencias reiteradas de los alumnos.
- Las que se deben en primer término a falta de preocupación de los padres, y en segundo término a problemas de salud o de trabajo de los mismos alumnos.

- 2) El incumplimiento de deberes escolares.

Debido a despreocupación de los padres, deficientes condiciones ambientales en el hogar y dificultades del mismo alumno por su nivel cultural.

- 3) Alumnos habitualmente desinteresados en el quehacer escolar.

La familia ocupa el primer lugar como causante directo de esta situación al brindar poca importancia a la enseñanza y no aportar los estímulos necesarios.

- 4) Alumnos habitualmente groseros y peleadores.

Sus motivos son la desintegración familiar y las malas costumbres hogareñas.

- 5) El vocabulario pobre de los alumnos.

Entre sus causas se encuentran la falta de estímulos, tanto del medio como del ambiente familiar. Sumado a ello se destaca la dificultad para adecuar los contenidos curriculares a la realidad cultural de la zona.

- 6) Alumnos que abandonan la escuela prematuramente.

Se debe fundamentalmente a necesidades del medio familiar y, en orden siguiente de respuestas, a la escasa importancia que el medio ambiente otorga a la escuela, incluyendo a los padres en ello.

- 7) Rendimiento escolar deficiente.

Se advierten dos problemas significativos, el primero relacionado con la carencia de personal especializado o centros destinados a la recuperación de niños con problemas, y la falta de instituciones tales como bibliotecas en la zona de influencia de la escuela.

El segundo se refiere a la falta de colaboración de los padres con la acción educativa institucional y que es provocada en gran medida por la desintegración familiar. Este problema se suma al anterior agravando la causa.

Repitencia escolar

A nivel exógeno, los directivos han señalado como causas de repitencia escolar las siguientes:

- 1) Negligencia de los padres.
- 2) Desnutrición de la población escolar repetidora.

- 3) Ausentismo escolar.
- 4) Ingreso tardío a la escuela.

Estas causales se advierten con mayor frecuencia en los siguientes departamentos: Cushamen, Languineo, Paso de Indios, Rawson y Sarmiento.

Los departamentos en los que predomina el ausentismo escolar, exceptuados los antes citados, son: Gaiman y Telsen.

Los departamentos en los que se advierte incapacidad de los alumnos son: Biedma, Escalante, Florentino Ameghino, Futaleufú y Río Senguer.

Situación de los alumnos

Continuando con la opinión de directivos se considera que contribuyen con la deserción escolar las siguientes causales exógenas:

1) Problemas que presentan los alumnos derivados de la comunidad a la cual pertenecen:

- 1.1. Económicos.
- 1.2. Sociales.
- 1.3. Culturales.

Predomina el problema económico en los siguientes departamentos: Biedma, Escalante, F. Ameghino, Gaiman, Paso de Indios y Telsen. Predomina el problema social en Rawson, Sarmiento y Tehuelches. En tanto que son afectados principalmente por el problema cultural los siguientes departamentos: Biedma, Gaiman, Río Senguer.

2) Alumnos que concurren a la escuela y trabajan.

Se encuentran en esta situación, con predominio de alumnos comprendidos entre 9 y 12 años, los siguientes departamentos: Escalante, Rawson y Cushamen.

Destacando los docentes informantes que por estos trabajos los alumnos perciben magros hábitos.

Sistema escolar

Como contribuyentes de la deserción escolar los supervisores indican los siguientes problemas propios del sistema escolar:

1) Problemas de ausentismos y repitencia que inciden directamente en el desgranamiento y la deserción escolar (Seccional Zona Oeste).

2) Escaso poder de retención de la escuela para los alumnos que tienen problemas psicopedagógicos y de adaptación social (Seccional Zona Este).

3) Falta de infraestructura y la refacción de los edificios existentes (Seccionales Zona Norte y Sur).

4) Falta de equipamiento escolar, de provisión de útiles e indumentaria escolar para alumnos de menores recursos (Seccional Zona Sur).

Conclusión

Muchas deben ser las revalorizaciones a efectuar.

La escuela que no alcanza a brindar, a la población que ingresa, más que los primeros años de escolarización, debe redefinir su actitud mediadora en la obtención de bienes que contribuyen a la dignificación de la persona.

La sociedad que no rescata a los que por su natural tendencia económica y cultural se detuvieron en la inescolarización y el analfabetismo, deberá buscar los medios y las formas educativas disponibles para transmitir su cultura y asegurar su tipificación.

La familia deberá también reorientar su destino promoviendo un primer período de aculturación, que satisfaga las exigencias de una sociedad con mayores exigencias, y asegurando las condiciones que favorezcan en los seres humanos educables su desarrollo integral.

La solución de un problema tan complejo como la deserción escolar en el nivel primario, no se agota en la adopción de una serie inteligente de medidas encaradas unidireccionalmente; muy por el contrario, debe ser el resultado de la suma de acciones integradas que contemplen globalmente todas las cuestiones que tienen incidencia en el mismo.

Fundamentalmente será un trabajo de gran conciencia pedagógica en la que ocupen un lugar central los valores educativos, que en última instancia nacen de los valores humanos.

Referencias bibliográficas

1. LARROYO, Francisco y otros: "Fundamentos de la Educación". Ed. Eudeba / Unesco, Bs. As., 1966.
2. COLAGILLI DE MURO, J.: "El hombre y sus amos". Ed. Eudeba, Bs. As., 1981.
3. PROMEP: "Deserción Escolar", Año I, Nº 1, Bs. As., 1980.

MEASUREMENT AND ASSESSMENT OF DROPOUT AT THE PRIMARY LEVEL IN THE PROVINCE OF CHUBUT (ARGENTINA)

It is of utmost importance to make a deep analysis of primary school since it is at this level that the basic features of a person's education are developed. For the sake of simplicity, we shall not refer to performance in this context. Therefore our attention will be centered on the education system holding power.

The dropout rates in Argentina and in Chubut (a province in the south are particularly high; thus the adoption of effective measures becomes absolutely necessary if a definitive solution to this serious problem is to be achieved. At the provincial level the main goal is to have a diagnosis of the situation in primary education.

In order to investigate the educational aspect a sample was taken which included 54 schools of all existing categories and the highest executive authority of the 36 cities where the schools are was consulted for this purpose.

The data obtained allowed the researchers to reach the conclusions which were classified either as exogenous or endogenous.

The solution to this complex problem of dropout is not the mere adoption of a series of unidirectional measures; on the contrary the solution must be the result of integrated actions taken to attack all the problems related to dropout.

ESCUELA DE VERANO

Un esfuerzo para la recuperación del alumno repitente

Dirección de Planeamiento Educativo, Provincia del Neuquén

Lic. Osvaldo Curone

Prof. Carmen Reybet

Lic. Marina Luján de Morales

Prof. Liliana Ortiz de Priore

Provincia del Neuquén:

Algunas de sus características

Al decir del Dr. Gregorio Alvarez*, "La tierra del Neuquén configura un reducto natural de forma triangular apoyado en la Cordillera de los Andes y cerrado por dos ríos caudalosos (Limay y Colorado-Barrancas) que la separan de las pampas".

Localizada en el ángulo N.O. de la región patagónica, ubicada en el extremo sur de la República Argentina, Neuquén participa de las características de dos áreas fisiográficas típicamente diferenciadas. Al Oriente de la Provincia se extiende el ambiente seco de las mesetas o terrazas patagónicas. Hacia el N.E. la aridez se acentúa quedando sólo interrumpida por la presencia de los ríos Limay y Neuquén, quienes al confluir forman el Río Negro. En el punto de confluencia se asienta la Capital de la Provincia: Ciudad de Neuquén. En conjunto, los valles de estos ríos constituyen un fértil y próspero oasis de riego que concentra el 64% de la población provincial.

Hacia el Occidente de la Provincia, los caracteres geográficos cambian notablemente y el ambiente de mesetas desaparece junto con su aridez, dando lugar en forma paulatina, a una topografía más marcada, con abundancia de aguas superficiales que se trasuntan en cristalinos y torrentosos ríos que nacen del deshielo en la cordillera, y en los numerosos espejos lacustres. En las alturas se desarrollan bosques de variadas especies, entre las que merece mención

especial el "Pehuén" (Araucaria Araucana), árbol exclusivo de esta sección de Los Andes y que ha dado lugar al gentilicio de los primitivos habitantes de la región: Los Pehuenches (Pehuen: araucaria, che: gente).

Efectuada la incorporación de estas tierras al territorio nacional, desde fines del siglo pasado y hasta 1970 se dio un incremento de población estimado en un 34% medio anual.

La diversificación económica que se produce especialmente a partir de la década del 60, basada en la explotación de algunos de los numerosos recursos naturales de la región (hidrocarburos, energía hidroeléctrica, minería, etc.) provocan un aumento acelerado de la tasa media anual de crecimiento poblacional que alcanza en la última década (1970-1980) al 47%.

Esta elevada tasa se manifiesta en mayor medida en el Departamento Confluencia debido a su proximidad a los centros de explotación económica y a la presencia de la sede del gobierno provincial.

La explosión demográfica registrada en esta última década, originada en la migración de población joven atraída por las posibilidades que ofrece Neuquén en el terreno laboral, exigen del sistema educativo un permanente esfuerzo de adecuación de la oferta a la demanda. Dicho esfuerzo no se limita al incremento de la infraestructura edilicia sino que contempla también el mejoramiento de la oferta educativa en su aspecto pedagógico. A partir de setiembre de

*Alvarez, Gregorio: "Neuquén, su historia, geografía y toponimia". Gob. Provincia del Neuquén, Año 1981.

1981 dio comienzo en las escuelas rurales del período especial (setiembre-mayo) la aplicación de los Lineamientos Curriculares Provinciales del Nivel Primario, extendiéndose en 1982, a la totalidad de las escuelas urbanas y rurales del período común (marzo-noviembre). Los Lineamientos Curriculares son de estructura ciclada y se inscriben dentro de la corriente de la educación personalizada.

El Programa "Escuela de Verano" nació como respuesta a una problemática de la escuela graduada, LA REPITENCIA; y por lo tanto su universo de aplicación recae en la matrícula inscrita en la cohorte anterior a la de la implementación de las Bases Curriculares. Este Programa, si bien no ataca las causas del fenómeno Repitencia, constituye una medida de abatimiento de la misma.

Programa Escuela de Verano

1. Fundamentación

1.1. Desde el punto de vista estadístico.

Análisis diagnósticos centrados en la *Matrícula Provincial* 1980 del nivel primario común pusieron de relieve un elevado índice de repitencia:

1. La distribución del fenómeno repitencia analizado según frecuencia acumulada, reveló que el 75% de dicho fenómeno se concentraba en el primer ciclo, correspondiendo al primer grado la frecuencia más alta: 42% (Ver Cuadro 1).

2. La relación matriculados-repitentes en primer grado demostró que cada 100 niños concurrentes, 25 poseían el atributo de repitencia. (Ver Cuadro 2).

Cuadro N° 1:

Repitencia según frecuencia por grado				
Grado	R E P I T E N C I A			
	f	h	f	h
Total	6.166	100%	6.166	—
1°	2.563	41,6%	2.563	41,8%
2°	1.181	19,1%	3.744	60,7%
3°	876	14,2%	4.620	74,9%
4°	611	9,9%	5.231	84,8%
5°	473	7,7%	5.704	92,5%
6°	362	5,9%	6.066	93,4%
7°	100	1,6%	6.166	100%

Cuadro N° 2:

Relación entre Matrícula y Repitencia por grado			
Grado	Matrícula	Repitencia	Relación Porcentual
Total	44.406	6.166	13,9%
1°	10.324	2.563	24,8%
2°	7.924	1.182	14,9%
3°	7.284	876	12,0%
4°	6.060	611	10,1%
5°	4.985	473	9,5%
6°	4.463	362	8,1%
7°	3.366	100	3,0%

1.2. Desde el punto de vista psicosocial:

Si bien los números como entidades abstractas hablan de por sí de la magnitud del problema, cada uno de ellos remite a una entidad concreta: el NIÑO que padece la repitencia.

Se puede afirmar que las primeras experiencias educativas inciden en la formación de la personalidad infantil, contribuyendo a gestar el perfil del rendimiento que cada niño tendrá durante su escolaridad primaria. Los resultados que alcance irán consolidando esquemas diferenciales de éxito o fracaso generando sentimientos de seguridad o inseguridad personal. "La autoestima se debilita frente a experiencias que nos llevan de fracaso en fracaso. Nada vigoriza mejor el sentimiento de respeto de sí mismo, como la sensación de éxito, de dominio y de logro, alcanzados por esfuerzo personal" (Jorge Hansen. Planeamiento del Aprendizaje en la Escuela de Nuestro Tiempo).

Alrededor de los 6/7 años de edad, el niño sufre una crisis evolutiva predominantemente social originada por su ingreso a la escolaridad primaria. Esta crisis está aún presente en aquellos niños que han transitado por un camino previo de escolaridad. El salto cualitativo existente entre el nivel pre-primario y primario encuentra su explicación en las diferentes formas de trabajo: de un clima de juego-trabajo adecuado a la etapa evolutiva del niño se pasa abruptamente a un clima pautado con normas más rígidas.

1.3. Desde el punto de vista de los costos.

Para atender al alumno que permanece un año más en el mismo grado, el sistema debe erogar una suma X. De lograrse su promoción al grado inmediato superior, la misma podría canalizarse hacia la ampliación y mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

Efectuado el análisis de costos se vio que un niño recuperado por "Escuela de Verano" representa el 24% del costo anual de un alumno asistente al Nivel Primario Común.

Para el cálculo de costos se tomaron en consideración los siguientes indicadores:

- Sueldos del personal
- Alimentos

- Mantenimiento del edificio
- Útiles escolares

2. Derivación de la matrícula:

2.1. Perfil del niño concurrente a Escuela de Verano.

Para concurrir a "Escuela de Verano" el niño debía reunir las siguientes características:

Concluida la etapa de Aprestamiento: la adquisición de las funciones básicas del mecanismo de la lecto-escritura y el cálculo, específicas de la etapa de aprestamiento, constituye el trampolín inicial para la incorporación progresiva de los contenidos en las áreas Lengua y Matemática, áreas decisivas para la promoción a segundo grado.

Internalizados rudimentos de la lecto-escritura y cálculo: la adquisición de los mismos indica que el niño ya ha superado la etapa de aprestamiento e iniciado el aprendizaje de la lecto-escritura y el cálculo. Se fijó como tope mínimo en el área del conocimiento el manejo de 5 generadoras y hasta el N° 10 inclusive. Los alcances específicos exigidos para la promoción en las áreas Lengua y Matemática variaban de acuerdo a la escuela de procedencia del alumno.

Ser repitente por primera vez: El análisis de la Matrícula repitente de 1er. grado en 1980 en Neuquén Capital arrojó que el 70% eran repitentes por primera vez. Se consideró además que los alumnos repitentes por segunda, tercera o más veces, podrían presentar problemas cuyo adecuado diagnóstico y tratamiento escapaba a los alcances del Programa.

2.2. Ficha Diagnóstica

Para la derivación de los alumnos se elaboró con el concurso de personal especializado una ficha diagnóstica, a ser cumplimentada por los docentes a cargo de las secciones de primer grado, a comienzos del mes de noviembre. Se eligió este momento del año porque es frecuente que en los niños que cursan 1er. grado se produzca un salto al que los maestros en su jerga docente denominan "destape", y que les permite alcanzar en un corto tiempo las pautas para su promoción a segundo grado.

En la ficha se requería información sobre:

- Pautas alcanzadas
- Pautas que debió alcanzar, y
- Dificultades

referidas a las áreas de Aprestamiento, Lengua y Matemática.

3. Objetivos y Metas del Programa

3.1. *Recuperar al alumno repitente de primer grado.*

Meta: Recuperar el 80% de la matrícula interviniente en el programa.

3.2. *Implementar una metodología de integración entre docentes de distintos niveles y especialidades.*

4. Metodología

El objetivo nombrado en último término, nos dio pie para intentar llevar a la práctica la tan buscada articulación entre los niveles pre-primario y primario, respetando la transición entre el pensamiento prelógico intuitivo al lógico operativo en que se encuentra el niño de 6/7 años de edad.

A fin de poder brindar una atención individualizada teniendo como mira postulados de la educación personalizada se establecieron las siguientes relaciones numéricas alumno-docente:

- Un docente de Nivel Primario cada 15 alumnos.
- Un docente de Nivel Pre-primario cada 30 alumnos.
- Un profesor de Educación Física por escuela.

Los grupos se conforman según dificultades en las áreas Lengua y Matemática. El equipo docente, en relación a las dificultades de cada grupo de alumnos, se planteaba un objetivo común, al que se arribaba por medio de variabilidad de actividades y recursos (material concreto-tarjetas-elementos de Educación Física).

Cada grupo docente tuvo plena libertad para la organización de la unidad escolar: distribución horaria, distribución de actividades y funcionamiento interno.

El maestro de grado por estar en mejor situación para detectar las necesidades referidas a los grupos de cada alumno, resultó el más indicado

para dar las pautas de organización de las actividades diarias, tarea realizada en forma conjunta con la maestra jardinera y el profesor de Educación Física.

La función de la maestra jardinera en el Programa consistió en la apoyatura en el área de Expresión Artística, adecuando los recursos a las necesidades individuales de los educandos detectadas por el maestro responsable del grupo. Por ser semejantes las características psicológicas del alumno de primer grado con las del educando de pre-escolar, es que las estrategias docentes de las maestras jardineras, entre las que se cuenta el juego-trabajo, resultaron sumamente eficaces.

El docente de Educación Física debió crear situaciones de aprendizaje que reforzaran la labor del maestro de grado, en forma simultánea con las actividades de su área.

Así, dentro del establecimiento, se realizaban en forma paralela distintas actividades en diferentes espacios físicos, a los que el niño era incorporado de acuerdo a la planificación elaborada por el equipo docente, en función de sus necesidades de aprendizaje en las áreas del conocimiento consideradas como determinantes.

Por la flexibilidad en el uso de las instalaciones del establecimiento, la escuela se vio convertida en un espacio total "sin muros".

Se evitó reproducir las jornadas habituales de la escuela común, al crear un clima de juego y libertad guiada, procurando que el niño no vivenciara su concurrencia a "Escuela de Verano" como un castigo ante su fracaso escolar anterior.

Este clima se vio reforzado por la no obligatoriedad en el uso de guardapolvo para maestros y alumnos.

Se intentó trabajar dentro de una metodología activa, con un amplio margen para la orientación individual, con estrategias propias de los niveles pre-primario y primario, según los objetivos planteados para cada etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto incluyó una distribución flexible de horarios en los que se alternaron momentos con distintas actividades, pero tendientes al logro de objetivos comunes.

Los docentes intervinientes (maestros de grado, maestras jardineras, profesores de Educa-

ción Física) participaron conjuntamente en la programación, conducción y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.

Nos inclinamos:

—Por un criterio de curriculum integral, porque el mismo permite:

Mayor integración entre las actividades cognitivas y recreativas.

Mayor flexibilidad en la organización de la tarea diaria.

Utilizar el juego-trabajo como pilar del proceso de enseñanza-aprendizaje.

—Por una Evaluación Formativa, usando como criterio las pautas de promoción requeridas por la escuela de origen.

En una ficha individual el maestro volcó información sobre el rendimiento del niño en las áreas Lengua y Matemática en forma semanal.

Durante los últimos diez días de clase y de acuerdo a lo programado, los directivos de los establecimientos participantes visitaron las "Escuelas de Verano" a fin de observar la evolución de los alumnos derivados por su unidad escolar.

Un informe final elaborado por el maestro de "Escuela de Verano" sobre aquellos aspectos por él considerados relevantes tuvo como destinatario al docente de 2º grado que lo recibiría en la escuela de procedencia.

5. Implementación:

5.1. Ambito de aplicación: debido al carácter de experiencia del programa, su aplicación se circunscribió a Neuquén Capital por concentrar el 31,8% de la matrícula 1981 de primer grado de la provincia del Neuquén.

5.2. Tiempo de ejecución: se implementó desde el 11-1-82 hasta el 20-2-82 inclusive, comprendiendo jornadas diarias desde las 8.30 hasta las 12.30 hs. Que la duración del Programa cubriera 30 días de clase, se basó en el supuesto de que dicho lapso constituye la mínima unidad de tiempo que permite recuperar el alumno con este tipo de carencia y en que posibilita la existencia de un período de vacaciones previo al siguiente año lectivo.

5.3. Escuelas participantes: de los 27 establecimientos primarios oficiales de la Ciudad,

derivaron alumnos para la experiencia 15 unidades educativas.

5.4. Matrícula atendida:

5.4.1. Selección

En un primer momento los docentes a cargo de las secciones de primer grado cumplieron las fichas diagnósticas de aquellos niños que a su juicio respondían al perfil elaborado.

La selección final estuvo a cargo de una supervisora de Nivel Primario y una del Nivel Preprimario.

5.4.2. Inscripción

Por no garantizar la concurrencia a "Escuela de Verano", la promoción automática a segundo grado, la inscripción de la matrícula seleccionada fue de carácter optativo invitándose a los padres a inscribir a sus hijos en la misma.

De los 160 niños inscriptos, asistieron 155 (93 varones y 62 mujeres).

5.5. Escuelas-sede

En función de la cantidad de alumnos asistentes se designaron dos escuelas sede, seleccionadas según el criterio de menor distancia a recorrer por los niños desde su hogar hasta la escuela.

La "Escuela de Verano N° 1" nucleó a 74 niños de los cuales 43 eran varones.

La "Escuela de Verano N° 2" concentró a 81 niños de los cuales 50 correspondían al sexo masculino.

5.6. Planta funcional

Para llevar a cabo esta experiencia fueron designados por medio de contratos de igual valor 18 docentes: 11 maestros de grado, 5 maestras jardineras y dos profesores de Educación Física.

A las porteras de las dos escuelas seleccionadas se les pagó un plus por el trabajo extra que les significó atender a los alumnos.

5.7. Transporte

Debido a la dispersión geográfica de los domicilios de los niños, ya que provenían de 15 establecimientos de la ciudad, y a que a "Escuela de Verano" asistían niños de corta edad, se proporcionó movilidad para el traslado de aquellos domiciliados a más de cinco cuadras de las escuelas sede.

Este servicio fue brindado por vehículos del Consejo Provincial de Educación los que tenían

un itinerario de 14 paradas, fijadas en establecimientos educativos de Nivel Primario de la ciudad. El 63% de la Matrícula hizo uso del transporte.

5.8. Dieta

El Departamento de Nutrición del Consejo Provincial de Educación, elaboró una dieta consistente en una copa diaria de leche como desayuno y un refrigerio reforzado a media mañana. Las porteras de las escuelas sede fueron las encargadas de la preparación de los mismos.

5.9. Útiles escolares

Durante la ejecución del programa se le proporcionó a cada niño los útiles escolares necesarios: cuaderno, lápices y gomas de borrar; y a cada grupo para su uso compartido, reglas, tijeras, plastilinas, plasticolas, témperas, tizas de colores, crayones y hojas tamaño oficio.

5.10. Vestimenta

Concebida como uno de los elementos que debía contribuir a crear la imagen de flexibilidad, se dio opción a los padres respecto del uso de guardapolvo. Sólo el 10% de los alumnos asistió con vestimenta escolar.

5.11. Clausura

El día 20-2-82 se realizó un encuentro con la totalidad de alumnos participantes en un lugar de esparcimiento de la ciudad, donde los niños realizaron actividades recreativas.

5.12. Supervisión pedagógica

Responsabilidad asumida por una supervisora de enseñanza pre-primaria y una de enseñanza primaria, quienes efectuaron la supervisión en forma alternada 15 días hábiles cada una.

5.13. Coordinación general

A cargo de las personas que elaboraron el programa.

6. Evaluación del programa:

La evaluación del programa "Escuela de Verano" contempló evaluaciones parciales dirigidas a conocer la opinión de las personas vinculadas a la aplicación del programa:

- Padres de alumnos
- Docentes participantes

—Supervisoras y Coordinadoras del Programa
Tomando como base dichas evaluaciones parciales, podemos enunciar que el programa obtuvo los siguientes logros:

6.1. Desde el punto de vista estadístico:

Para medir la eficacia del programa se fijó como meta "Recuperar el 30% de la matrícula participante". La misma se cumplió pues en 1982 el 81% de los alumnos asistentes a "Escuela de Verano" se hallaban cursando segundo grado.

Como efecto colateral puede señalarse en 1982 en Neuquén Capital, una disminución del índice de repitencia para el 1er. año del 1er. ciclo del Nivel Primario: mientras en 1982 la relación porcentual de repitentes sobre matriculados de 1er. grado fue el 19,5%, en 1982 esa relación disminuyó al 15,6%. De no haber mediado el Programa "Escuela de Verano" el índice habría alcanzado al 19,3%.

6.2 Desde el punto de vista pedagógico:

Relación Maestro-Alumno adecuada en cantidad y calidad: el reducido número de alumnos por grupo fortaleció la relación educando-educador, ya que permitió que el maestro conociera en profundidad la problemática individual de cada alumno y estableciera un vínculo afectivo que posibilitó a muchos niños insertarse en su grupo en forma adecuada y realizarse en su medio escolar.

La innovación de trabajo interdisciplinario entre docentes: de grado, de Educación Física y jardineras, resultó sumamente eficaz para la programación y conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los niños no demostraron inconvenientes al ser incentivados por un equipo docente; por el contrario, la relación lograda fue espontánea y fácil, evidenciando soltura y alegría en la tarea diaria.

La aplicación de una metodología dinámica, integradora, flexible e individualizada se tradujo en un mayor rendimiento pedagógico.

La variabilidad de recursos didácticos y de actividades tendientes al logro de un objetivo específico afianzaron los aprendizajes.

El ambiente de libertad guiada despertó en los educandos el deseo de concurrencia a "Escuela de Verano", lo que se halla reflejado en un alto porcentaje de asistencia completa (85%) y es corroborado por los padres al comentar que la actitud predominante en los niños fue de entusiasmo: "Se levantaba temprano y sólo para ir a la escuela", "Quería seguir asistiendo", "Le gustaba ir".

6.3. Desde el punto de vista del niño:

Area del conocimiento: en todos los casos (155 alumnos) se logró un significativo avance en Lengua y Matemática.

El mismo fue observado por los padres, quienes manifestaron: "Le significó un adelanto", "Fue muy provechoso", "Se despertó", "Se salvó de perder un año".

Los alumnos promovidos (126) alcanzaron las conductas de entrada requeridas por su escuela de origen para su ingreso a 2º grado*.

Area afectiva: es en ésta donde se evidenciaron los mayores logros de "Escuela de Verano".

El vivenciar una nueva forma de relacionarse con el docente y sentirse capaz de realizar con éxito las tareas emprendidas, fueron reforzando paulatinamente la AUTOESTIMA, la que una vez fortalecida se convirtió en el motor que impulsó la adquisición de nuevos logros en el campo del conocimiento y en el campo de las relaciones.

*La causa de no promoción de 29 alumnos, radicó en una falla de derivación ya que los mismos no poseían la totalidad de las características enunciadas en el perfil.

**PREBAL comunica que ha comenzado la publicación de Documentos Técnicos.
Ya han aparecido los siguientes títulos:**

Nº 1 Métodos para evaluar el desaprovechamiento escolar:

(I) Censo Nacional de Población y Vivienda

Lic. Mónica E. Benavídez

Nº 2 Métodos para evaluar el desaprovechamiento escolar:

(II) M.C.R. - UNESCO

Lic. María Lucila Locatelli

Nº 3 Métodos para evaluar el desaprovechamiento escolar:

(III) Análisis por brechas

Lic. S. Alejandro Doublier

Las instituciones o particulares interesados en estas publicaciones, podrán solicitar informes al Lic. Antonio A. Cavigliolo, Director de la Revista "Deserción Escolar" - Paseo Colón 533, 4º Piso - (1063) Capital Federal.

EVALUACION CUANTITATIVA DE LA MATRICULA DEL NIVEL PRIMARIO COMUN DE SAN JUAN

Tec. Norma Fager de Benavente

Lic. Silvia Susana Montañez

Unidad de Planeamiento de la Educación

*Ministerio de Gobierno. Subsecretaría de Instrucción
Pública - Pcia. San Juan.*

El presente trabajo tiene por finalidad evaluar cuantitativamente el rendimiento del Nivel Primario Común, desde el punto de vista de la demanda. Está compuesto de dos partes:

La primera, de tipo conceptual, consta de:

a) un marco teórico que encuadra al objetivo principal del trabajo.

b) consideraciones metodológicas.

c) glosario.

d) bibliografía.

La segunda es un análisis cuantitativo que sirve de base a toda la problemática expuesta.

En ella se ha puesto énfasis en:

— caracterización de la matrícula.

— dimensión de la retención, el desgranamiento y la deserción.

— magnitud de la promoción y repetición.

La "extensión de la escolarización" hace referencia a la prioridad de detectar la localización y posterior incorporación de los potenciales demandantes del sistema.

La problemática de la "localización" e "incorporación" al nivel primario ha sido planteada por diferentes autores, entre ellos Alejandro Doublier¹ ha elaborado una metodología para la detección del fenómeno que denomina Brecha N° 1 (potencial-inscripto), es decir, la situación de "acceso" al sistema.

Respecto a lo expuesto y dada la imposibilidad actualmente de conocer la dimensión de dicha brecha, sólo podemos identificar la cantidad de alumnos potenciales, según la clasificación propuesta por el autor citado. Dicho encuadre teórico servirá de base al objetivo central del trabajo, que pretende verificar la eficiencia del nivel primario común.

La *demanda* del sistema educativo puede definirse:

a) potencial: cualquier ser humano en condiciones o dentro de la obligatoriedad legal para ser un futuro escolarizado.

b) efectiva: la demanda potencial que se incorpora al sistema.

La población potencial se transforma en demandante activa al incorporarse al sistema, es decir, al escolarizarse.

La *matriculación* abarca a toda "persona que registra inscripción en una escuela". Es decir, el potencial se transforma en demandante efec-

CAPITULO I

El objetivo de escolarización completa fue promulgado por la Ley 1420 al expresar: "La enseñanza debe ser obligatoria, gratuita y gradual, comprendiendo dicha obligatoriedad a todo niño de 6 a 14 años y responsabilizándose de la misma a todos los padres, tutores o encargados".

Para asegurar el cumplimiento de tal propósito, el nivel primario debe instrumentar mecanismos que tiendan a la extensión de la escolarización, por un lado, y al incremento de egresados por otro.

tivo. Este concepto hace referencia a dos situaciones:

- la "incorporación": población que hace efectiva su matriculación por primera vez en un nivel de enseñanza;
- la "matriculación" o "inscripción" que se vincula con las posteriores inscripciones después de la incorporación.

Esta puntualización conceptual pretende clarificar y determinar la potencialidad general de demandantes a que debe hacer frente al sistema cada año. Toda incorporación es matriculación pero no viceversa.

La *retención* es el "número de alumnos que habiéndose matriculado en el año y grado o curso dado, aparece matriculado en el año y grado o curso subsiguiente". A esta definición se opone la de "desgranamiento", que se refiere "a los alumnos que, habiéndose incorporado a algún nivel, van quedando posteriormente en el camino".

En la pretensión de profundizar el estudio, operativamente debemos desagregar los componentes del desgranamiento en: repetición - abandonos temporarios - abandonos definitivos.

Los indicadores señalados son los que esencialmente definen la magnitud de la eficiencia del sistema.

El desgranamiento puede analizarse desde diversas perspectivas, ya sea que se quiera medir:

- cuántos alumnos "se pierden" durante el año escolar: deserción inmediata.
- cuántos alumnos "se pierden" en el transcurso de 7 años (primaria común): análisis de una cohorte.
- cuántos alumnos "se pierden" en el período

de vacaciones; alumnos que habiendo asistido hasta finalizar el período lectivo, no se inscriben en el período lectivo siguiente (tanto el reprobado como el promovido).

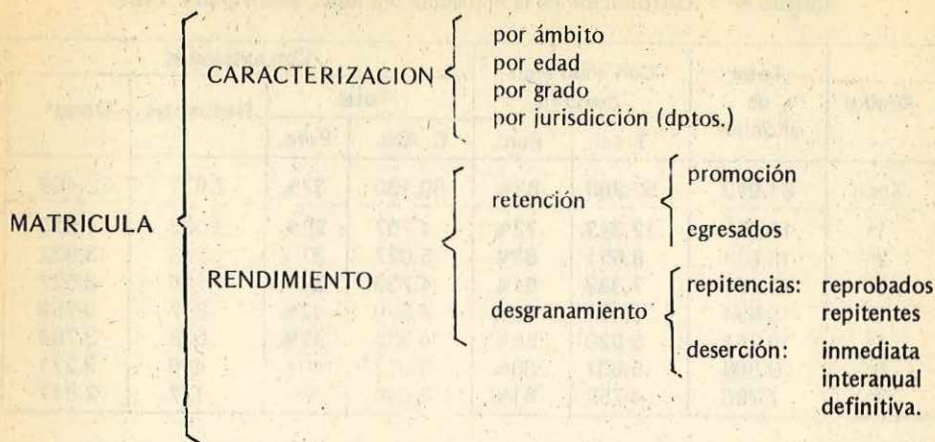
Si bien las causales del desgranamiento pueden ser muchas y de muy diversos orígenes, es la repetición la causa que posee una relación más estrecha, sobre todo en los primeros grados. La proporción de niños que repiten y que no se reincorporan al sistema, es considerable.

La magnitud de indicadores enunciados precedentemente están dimensionando las pérdidas del sistema, señalando deficiencias en el proceso educativo. El fenómeno opuesto es retención, que es el análisis de los que permanecen en el sistema. La permanencia está indicada, por un lado, por la promoción, el indicador más acertado para analizar la productividad del sistema, ya que el otro, repitencia, si bien supone mantenimiento en el sistema, altera la eficiencia del mismo, debido a que el alumno repitente emplea más años en egresar.

Como parte del indicador "promoción", tenemos los "egresados". Por ellos dimensionamos el rendimiento, al conocer:

- cuántos logran completar el nivel obligatorio en tiempo normal; que será el ideal tanto en lo pedagógico, como en lo que a inversión económica se refiere.
- cuántos logran completar el nivel obligatorio con retraso.

Este trabajo tiene como objetivo *evaluar cuantitativamente la situación de la demanda del nivel primario común*, analizando la variable matrícula en las dimensiones e indicadores que se desagregan:



Básicamente, se trata de un análisis descriptivo que alcanzará:

- retrospectivamente: últimos 5 años, caracterizando la matrícula a través de datos procesados en valores absolutos y porcentajes y presentados en cuadros y gráficos.
- proyección de los indicadores de rendimiento de la matrícula a través de una cohorte teórica.

La información de base fue extraída de los formularios de captación de datos presentados en Estadística Educativa de la Provincia de San Juan, por las 343 escuelas primarias de dependencia provincial (326 oficiales y 17 privadas) y los tabulados de las escuelas nacionales (4 Cursos de Aplicación), procesados por el Departamento de Estadística del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

CAPITULO II

Primera Parte: MATRICULACION

Según datos del Censo Nacional de Población y Viviendas 1980, existe en San Juan, una población escolar potencial de 73.939 niños (entre 0 y 5 años), distribuida de tal manera que el sistema escolar de nuestra provincia debe estar preparado para incorporar cada año, alrededor de 12.000 niños.

1. Población escolarizada: (caracterización de la matrícula)

— Matrícula por ámbito: Analizada la serie histórica 77-82, se observa que la relación de la matrícula urbano-rural se mantiene estable en dichos años.

La matrícula del ámbito urbano representa alrededor de un 60% del total. Frente a este hecho nos preguntamos si no sería importante analizar dos temas que tienen gran relación con esto, como son: Calendario Escolar y Currículum, para ámbitos con características tan disímiles.

— Matrícula por edad:

Cuadro N° 1: Distribución de la matrícula por edad, según grado. 1981.

Grados	Total de alumnos	Con edad reglamentaria		Con extraedad			
				Total		Repitentes	Otros*
		Total	Porc.	C. Abs.	Porc.		
Total	81.093	50.963	63%	30.130	37%	7.671	22.459
1°	17.050	12.343	72%	4.707	28%	3.022	1.685
2°	13.628	8.551	63%	5.077	37%	1.555	3.522
3°	12.066	7.333	61%	4.733	39%	1.206	3.527
4°	10.994	6.424	58%	4.570	42%	817	3.753
5°	10.251	5.929	58%	4.322	42%	538	3.784
6°	9.308	5.631	60%	3.677	40%	406	3.271
7°	7.796	4.752	61%	3.044	39%	127	2.917

* Incluye a los que se incorporaron tardíamente a la escuela y/o a los que se reinscribieron por abandonos temporarios.

El análisis de la matrícula por edad, pone en evidencia uno de los permanentes problemas del sistema educativo: el de la extraedad.

Se entiende por extraedad el desfase de edad grado que se produce al ingresar un niño a la escuela con más de 6 años o retrasarse en algún grado por repetición y/o abandono temporario.

La eficiencia del sistema supone no sólo obtener mayor número de egresados, sino también que ese egreso sea en tiempo normal.

A partir del 3er. grado, la proporción de niños con edad no reglamentaria se acerca alarmantemente a la mitad de los matriculados.

El fenómeno tiene tres orígenes: la incorporación tardía, una alta repetición en primer gra-

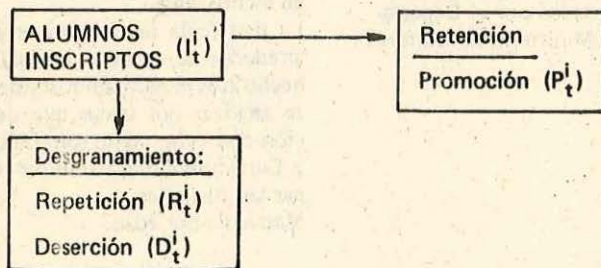
do y a partir del 2do. grado, la acción de los abandonos temporarios.

Segunda Parte:

RENDIMIENTO CUANTITATIVO DE LA MATRICULA

Como el sistema escolar es un sistema cuyo rendimiento puede ser medido, se trata de estimar cuánto produce (egresados) por cada alumno que ingresa.

Para ello se tendrá en cuenta el esquema clásico de seguimiento del rumbo que todo alumno puede tomar al incorporarse a la escuela primaria.



De donde $P_t^i + R_t^i + D_t^i = I_t^i$ (inscritos en el grado i durante el año escolar t).

Si siguiendo el esquema arriba mencionado, se puede analizar el comportamiento de una cohorte real de inscriptos, a través del flujo de alumnos promovidos que continúan en la cohorte hasta completar el nivel (retención) y cuantificando los que van quedando en el camino (desgranamiento).

Para visualizar mejor el fenómeno se obtuvieron los índices de retención y desgranamiento para cada grado en la provincia.

Cuadro N° 2: Retención y desgranamiento por grado. Cifras relativas. Cohorte 76-82.

Grado	Retención	Degranamiento
1°	100,0	—
2°	79,7	20,3
3°	73,3	26,7
4°	70,6	29,4
5°	66,6	33,4
6°	60,5	39,5
7°	55,3	44,7

Ante las cifras que se observan se puede decir que de cada 100 alumnos que ingresan al 1er. grado, sólo llegan a 7mo. grado aproximadamente 55 alumnos.

El paso de 1° a 2° grado es el más crítico, ya que se pierden o desgranar un 20,3% de los alumnos que comenzaron la cohorte.

Otros dos cortes se notan, aunque no con la misma proporción, entre 2° y 3° grados y entre 5° y 6° grados.

Generalmente, la cifra que se da oficialmente como "índice de deserción" es en realidad, un "índice de desgranamiento", ya que se obtiene aplicando la metodología explicada anteriormente (Análisis de cohorte). En San Juan es del 44,7%.

Decimos que el desgranamiento es una medida imprecisa de la deserción puesto que en él están incluidos dos indicadores que, independientemente, presentan de por sí, una problemática particular: la repetición y los abandonos temporarios y definitivos.

El alumno repetidor acumula dos problemas simultáneos: el de la repetición del grado y el de la extraedad; sin contar con el desperdicio de recursos dentro del presupuesto educativo.

La aprobación o reprobación de un grado por parte del alumno, se produce al finalizar el año escolar o en el mes de marzo del año siguiente, si rinde exámenes complementarios.

Si bien es cierto que los términos "repitente" y "reprobado" se toman como sinónimos, es necesario hacer una disquisición respecto al significado real de cada vocablo: reprobado es el alumno que, al término del año escolar no ha cumplido con los requisitos que señala el reglamento para poder pasar al grado inmediato superior. Este debe inscribirse al año siguiente en el mismo grado, razón por la cual pasa a ser repitente, o puede no inscribirse y se transforma en un desertor potencial.

En el cuadro siguiente se observa:

- que el porcentaje de reprobados disminuye a medida que se cursa más alto grado.
- en los tres años considerados se destaca que disminuyen los porcentajes de reprobados de 1er. y 3er. grado.
- porcentajes muy estables entre 4° y 7° grado.

Cuadro N° 3: Evolución del porcentaje de alumnos reprobados respecto a los matriculados, por grado (79-81)

Año Grado	1979	1980	1981
Total	12,7	12,2	11,0
1°	23,0	21,7	21,4
2°	15,0	13,6	12,5
3°	14,6	11,6	9,5
4°	9,5	10,4	9,2
5°	8,5	8,5	5,7
6°	6,5	7,8	6,1
7°	2,4	2,6	2,8

Como se ha dicho anteriormente, la repitencia es una consecuencia de la reprobación de un grado.

De ahí que se incluye el siguiente cuadro, con los inscriptos repitentes en 1981.

Cuadro N° 4: Inscriptos repitentes en 1981, en relación con la matrícula de 1980 del grado correspondiente

Grado	Tasa de repetición
1°	18,5%
2°	12,3%
3°	10,5%
4°	7,7%
5°	5,6%
6°	4,9%
7°	1,7%

Para obtener estos porcentajes se tomó la matrícula censal de 1981, discriminada en "inscriptos nuevos" e "inscriptos repitentes"; luego se relativizaron estos últimos con respecto a la matrícula del mismo grado, pero del año 1980.

Si se compara este cuadro con el Cuadro N° 3 (columna 1980), ya que ambos están referidos a la matrícula de 1980, se puede ver que: los porcentajes de los inscriptos repitentes son menores que los porcentajes de reprobados, hecho que es corriente, dada la situación explicada anteriormente (no todos los reprobados en un grado, se inscriben como repitentes al año siguiente). Puede haber dos causas de esta situación: o abandonan la escuela o se inscriben (los de grados superiores) en escuelas para adultos.

Como dato ilustrativo apuntamos que, en

cantidades absolutas, en 1981, se inscribieron en las escuelas primarias comunes de nuestra provincia 7.671 alumnos repitentes, desconociéndose cuántos repetían por más de una vez.

Las altas tasas de repetición, sobre todo en los primeros grados, son un alerta para los responsables del mejoramiento de la enseñanza.

Especialmente el primer grado, constituye una gran barrera para continuar el nivel primario.

Como ya vimos, el análisis de una cohorte real de inscriptos nos describe el fenómeno de la retención y del desgranamiento.

Es necesario hacer algunas explicaciones respecto a las limitaciones que se tienen al analizar el desgranamiento exhaustivamente, ya que:

- Es imposible cuantificar con precisión los abandonos temporarios.
- Se desconoce cuántos de los alumnos que "abandonan" la escuela primaria común terminan el nivel en escuelas para adultos o en escuelas especiales.
- Los sistemas de medición de la deserción escolar aún no son muy precisos.

La cohorte real de inscriptos presenta una situación a lo largo de siete años de escolaridad primaria. Entre tanto, año a año, se van produciendo numerosos abandonos, los cuales necesitan de otra metodología para su cuantificación; los procedimientos que se explican a continuación tratan de mostrar cómo se los miden, teniendo en cuenta el momento en que se producen.

Se observa que dentro de un mismo año, el volumen de "salidos" es mayor que el de "entrados". La diferencia entre ambos datos es lo que se conoce como *deserción inmediata*.

Mar.	Abr.	Mayo	Jun.	Jul.	Ag.	Sep.	Oct.	NoV.
↑								↑

Se mide tomando la matrícula del 1er. mes de clase y la del último día de clase; además el número de alumnos entrados y salidos en ese período.

De los datos analizados para San Juan, la deserción inmediata constituyó para 1980 un 7,12% y para 1981 un 4,1%.

Se ha comprobado que el número de alumnos que se inscribe por primera vez en un grado es menor al número de alumnos que fue promovido del grado inmediato inferior.

Este es un caso que, a diferencia de la deserción inmediata (que se produce en un mismo año escolar), se conoce recién al año siguiente: *deserción entre dos períodos escolares sucesivos.*

Se mide tomando la variación entre el número de promovidos que se relevan el último día de clase y el número de inscriptos en el período escolar siguiente.

Noviembre	Vacaciones	Marzo
↑		↑

Cuadro N° 5: Relación entre la población escolar promovida en 1980 en un grado determinado y la población inscripta como nueva en el grado siguiente en 1981

	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
Promovidos en 1980	12243	10997	10340	9743	9052	7820	7468
Inscriptos en 1981	14028	12072	10860	10177	9712	8907	7665
Porcent. de pérdida		3%	1,25%	1,58%	0,32%	1,6%	2%

En el cuadro precedente puede verse lo siguiente: de 12.443 promovidos de 1er. grado en 1980, sólo se inscribieron como "nuevos" (sin contar los repetidores) 12.072 en segundo grado en 1981. Lo que indica que se perdieron 371 alumnos (un 3%).

De la misma manera, se pueden ir obteniendo las diferencias para los demás grados.

Para medir la *deserción entre dos años consecutivos* se tomó como límites la matrícula censal de 1980 y la matrícula censal de 1981, por considerarlas más estables:

Jun.	Jul.	Ag.	Sep.	Oct.	Nov.	Vacaciones	Mar.	Abr.	Mayo	Jun.
↑										↑

- Para mostrar lo que sucedió entre esos años:
- a) se dispuso de los datos de matrícula censal 1980 (por grado). (Datos al 30 de junio de cada año).
 - b) se contó con los datos de promovidos de 1980 (por grado).
 - c) se contó con los datos de matrícula censal de 1981, discriminada en nuevos y repitentes.
 - d) para saber cuántos alumnos inscriptos en 1980 aún permanecían en 1981, se procedió a sumar los promovidos en 1980 más los repitentes de 1981.
 - e) para saber cuántos desertaron entre 1980 y 1981 se realizó la diferencia entre los inscriptos en 1980 y los que aún están en 1981.
 - f) se obtuvieron las siguientes tasas de deserción para cada grado:

Cuadro N° 6: Tasas de deserción por grado (1980-1981)

Grado	Tasa de deserción
1°	9,3%
2°	4,7%
3°	3,4%
4°	4,3%
5°	5,3%
6°	6,3%
7°	3,7%

En general, un buen rendimiento escolar está asociado a un alto índice de promoción. La promoción es un fenómeno que se produce generalmente en dos momentos del año:

- al finalizar el curso escolar (promovidos sin examen).
- al comenzar el curso escolar siguiente (promovidos con examen complementario).

Cuadro N° 7: Tasas de promoción por grado

Grado	Tasa 80-81
1°	72,2%
2°	83,0%
3°	86,1%
4°	88,0%
5°	89,1%
6°	88,8%
7°	94,6%

Se puede observar que la más alta tasa de promoción se produce en 7° grado, no llegando en ningún caso al 100%.

Se observa que los porcentajes de promovidos aumentan de 1° a 7° grado.

A partir de las tasas de promoción, repetición y deserción obtenidas entre 1980 y 1981 (Cuadros 4, 6 y 7) es posible hacer una proyección dentro de una cohorte escolar de nuevos inscriptos.

Significa que se puede aplicar en cada grado las tasas de promoción, repetición y deserción obtenidas, siempre que se tenga como supuesto válido que, en un período corto de tiempo dichas tasas no sufren variaciones.

En virtud de la proyección efectuada (diagrama de Lexis), se pudieron realizar algunas consideraciones de importancia:

- a) De 16.597 alumnos en 1er. grado en 1980, sólo egresarán 10.702; o sea un 64,48% (rendimiento definitivo de la matrícula).
- b) de ellos, el 55,4% egresará en tiempo normal, el 32,9% con un año de atraso, y el 11,7% con dos años de atraso.
- c) En consecuencia, si de los 16.597 alumnos que iniciaron la cohorte, sólo terminará el nivel un 64,48%, significa por ende, que *desertará un 35,52%*.
- d) Como dato ilustrativo, se hace mención que una proyección realizada para 1977², arrojó un 64,27% de egresos y un 35,73% de deserción.

Amén de la cuantificación, cuando nos abo-
ramos al tema *deserción*, es imprescindible
abarcarlo como fenómeno de análisis cualitati-
vo. El control del mismo debe suponer el ata-
que sistemático y permanente a sus causas, pues
la deserción aparece como indicador externo
de situaciones de crisis en el terreno educativo,
ocio-económico y cultural"³.

Referencias bibliográficas

- 1 DOUBLIER, A.: *Revista Deserción Escolar*
Nº 2. 1980.
- 2 DE BENAVENTE, N.: *Investigación sobre
los fenómenos de Repetición y Deserción Es-
colar*. 1974.
- 3 DOUBLIER, A.: *Revista Deserción Escolar*
Nº 1. 1980.



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. Huguiz 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.

PREBAL
informaciones

III JORNADAS DE REFLEXION Y ESTUDIO SOBRE LA PROBLEMÁTICA DE LA DESERCIÓN ESCOLAR

El Proyecto Multinacional para el Mejoramiento de la Retención Escolar en el Nivel Básico en América Latina en cumplimiento de su Plan de Operaciones para el año 1983 programó el 3er. Encuentro de Técnicos nacionales y extranjeros para conocer experiencias y analizar estrategias aplicadas en las distintas regiones, que hayan contribuido a la retención del alumno en el sistema y, en consecuencia, a combatir la deserción escolar.

Bajo el título "III Jornadas de Reflexión y Estudio sobre la Problemática de la Deserción Escolar", las reuniones se realizaron en esta ocasión en la Provincia de Entre Ríos. El Consejo General de Educación y la Secretaría de Cultura y Educación del Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación de la provincia prestaron su pleno apoyo para la concreción de estas jornadas.

Tema central

El tema central que se abordó durante el desarrollo de las Jornadas fue: Análisis del fenómeno desértico en relación con la escuela rural de zona desfavorecida con especial referencia al problema de la atención simultánea de grados.

Sede y fecha

Las sesiones de trabajo se desarrollaron en la ciudad de Paraná y tuvieron como sede central el Palacio de Educación. Las reuniones se extendieron del 10 al 14 de octubre próximo pasado.

Dinámica de realización

1. *Bloques*: se trabajó con el sistema de bloques; cada día o jornada fue dividida en bloques de trabajo para lo cual se formaron tres comisiones.
2. *Dinámica de trabajo*: en cada comisión se designó un coordinador y un secretario de actas y se siguió el siguiente esquema:
 - a) análisis y reflexión de los trabajos expuestos en la jornada;
 - b) elaboración del Informe de Comisión;
 - c) elaboración del Informe de Bloque (a cargo de los Coordinadores y Secretarios de Actas de cada Comisión y los relatores del día que funcionaron como asesores naturales en las Comisiones y para el Informe de Bloque) (Anexo I).

Desarrollo de las Jornadas

Acto de Apertura: se realizó en el salón de actos del Palacio de Educación. La ceremonia fue presidida por el Ministro de Gobierno, Justicia y Educación, doctor Carlos Lino Luján y contó con la asistencia de la Secretaria de Cultura y Educación, profesora Susana Rauch de Rivas, del subsecretario de Educación, profesor Orlando Rivabén, del Director del Proyecto Multinacional para el Mejoramiento de la Retención Escolar en el Nivel Básico en América Latina, licenciado S. Alejandro Doublier, representantes de Chile y Paraguay, de las provincias argentinas, de universidad del Litoral, de alumnos de escuelas rurales de Alberdi y Almafuerde, de miembros del programa de EMER, del INTA y de otras entidades.

Disertaciones centrales: estuvieron a cargo de los siguientes expositores:

Lunes 10: Lic. S. Alejandro Doublier.

Martes 11: Dr. Enrique Núñez Novoa - Lic. Sylvia Sailer Millas.

Miércoles 12: Prof. Américo Galván.

Exposición de Trabajos: provincias participantes expusieron sus trabajos a lo largo de las jornadas:

Lunes 10: Provincias del Neuquén, San Luis y Corrientes.

Martes 11: Provincias de Entre Ríos, Tucumán y Buenos Aires.

Jueves 13: Provincias de Salta, Formosa y Misiones.

Panel: estuvo a cargo de especialistas y participantes de las Jornadas para docentes y alumnos sobre el Tema Central: "Análisis del fenómeno desertivo en relación con la escuela rural ubicada en zonas desfavorecidas."

Comisión para el Informe Final: estuvo integrada por representantes de países y gobiernos provinciales participantes y tuvo como función elaborar sobre la base de los Informes de Bloque las conclusiones y Recomendaciones generales de las III Jornadas de Reflexión y Estudio sobre la Problemática de la Deserción Escolar (Anexo II).

Plenario de Clausura: se hizo efectivo en el salón de actos del Palacio de Educación. Durante su transcurso se dio lectura al Informe Final redactado por la Comisión designada a tal efecto y se entregó a cada uno de los participantes el diploma respectivo. Finalmente, se cerraron las Jornadas con el Discurso de Clausura que pronunció el Coordinador General, Prof. Julio Arturo Madrazo.

Participantes

- a) Comisiones de la Provincia de Entre Ríos.
- b) Países y Provincias.
- c) Equipo Técnico del PREBAL.

a) *Comisiones de la Provincia de Entre Ríos*

COMISION HONORARIA

Ministro de Gobierno, Justicia y Educación: Dr. Carlos Lino Luján.
Secretaria de Cultura y Educación e Interventora del Consejo General de Educación: Profesora Susana Rauch de Rivas.
Subsecretario de Educación: Profesor Orlando P. A. Rivaben.

Director de Enseñanza: Profesor Roberto Ronchi.
Secretario del Consejo General de Educación: Señor Juan Carmelo Salamone.

Coordinación técnica: coordinó las III Jornadas la Profesora Norma Hoermann de Carlevaro, con la colaboración de 4 comisiones, 1 de Comunicaciones y 3 de Apoyo, integradas por funcionarios de diversas dependencias del Consejo General de Educación de la Provincia.

Coordinación General: Prof. Julio A. Madrazo.

b) *Países y Provincias*

País o Provincia	Nombre y Apellido	Cargo o Institución a que pertenece
ARGENTINA	Angela Betty Killian	Supervisora Docente del Ministerio de Educación de la Nación.
CHILE	Sylvia Sailer Millas	Directora Departamento de Educación de la Universidad Gabriela Mistral.
PARAGUAY	Enrique Núñez Novoa	Coordinador Departamento Enseñanza Primaria.
BUENOS AIRES	Adriana Güelfi	Inspectora de Educación Primaria.
CORRIENTES	c) Juana Elda Jara de Sotomayor	Supervisora General de Escuelas Primarias.
	d) Berta Sod de Glusman	Jefa Oficina Estadística Educativa e Investigación sobre Deserción Escolar.

CHACO	a) Néstor H. Dellamea	Jefe de Servicios Técnicos
	b) Hugo R. Ricca	Supervisor. Técnico de zona.
	c) Pedro M. Chaves	Director de Escuela N° 736 (Pasaje Yapeyú).
ENTRE RIOS	María Mercedes Defilippe	Encargada Sector Curricular del Proyecto EMER.
	Carmen A. Muñoz	Psicóloga en el Proyecto EMER.
	Mirta Reichel de Martín	Responsable del Sector de Investigación de EMER.
FORMOSA	a) Alicia Gómez de Scheidegger	Técnica Docente Dpto. Carta Escolar y Estadística.
	b) Graciela R. López de Kelln	Técnica Docente Dpto. Carta Escolar y Estadística.
	c) Emilse Erico de Romero	Responsable División Estadística Educativa.
	d) Yolanda Laura Medina de Miño	Técnica Docente Dpto. Carta Escolar y Estadística.
JUJUY	Liliana Farfan	Inspectora Técnica del Consejo General de Educación.
LA PAMPA	Américo Galván	Profesor de la Facultad de Ciencias Humanas de Universidad Nacional de La Pampa.
MISIONES	Susana Basconcel de Andrade (Remitió trabajo)	Jefe Departamento Investigaciones Espaciales Direc. Gral. Investigac. Educativa y Cultural.
NEUQUEN	a) Clemencia Aurora Campodónico	Directora General de Enseñanza Primaria.
	Lj. Clelia Galisi de Flores	Supervisora Escolar.
SALTA	a) Rubén Alfredo Cosso	Secretario, Estado de Seguridad Social del Ministerio de Bienestar Social.
	b) Ceferina González	Jefa del Depto. de Estadística del Consejo Gral. de Educación.

	c) Carlos Antonio Alias	Contador - Analista Profesional en Administración Presupuestaria - Ministerio de Economía.
	d) María Antonieta Sahé	Técnica Docente de Planeamiento Educativo de la Secretaría de Estado de Educación y Cultura.
SAN LUIS	a) María Rosario Bragagnolo	Analista de la Dirección de Apoyo Técnico y Planes Educativos.
	b) Zulma Perassi de Nicotra	Jefe Departamento Planes de la Educación de la Direc. Apoyo Técnico y Planes Educativos.
SANTA FE	a) Horacio Colovini	Director de Enseñanza Primaria.
	b) María Adelina Zampella	Becaria. Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE).

c) *Equipo Técnico del PREBAL*

O.E.A. - PREBAL	a) S. Alejandro Doublier	Director del PREBAL.
	b) Julio Arturo Madrazo	Coordinador Técnico - Administrativo.
	c) Martha Elma Mosteirín de Legarreta	Coordinadora Técnica del Subproyecto E.P.A.C.
	d) Antonio Angel Cavigiolo	Director de la Revista "Deserción Escolar".

"III Jornadas de Reflexión y Estudio sobre la Problemática de la Deserción Escolar"

ANEXO I

INFORME DE BLOQUE N° 1

COMISIONES 1 - 2 - 3

10/10/83

1. En primer lugar, se llega a la conclusión que, es necesario contar con los presupuestos efectivos que aseguren otorgar una atención prioritaria a la educación primaria en lo que se refiere no sólo a la retención sino a la infraestructura.
2. Sugerir a los gobiernos la conveniencia de establecer una coordinación multidisciplinaria, para atender las múltiples necesidades del niño y la familia a fin de facilitar su acceso, permanencia, progreso y finalización dentro del sistema escolar.
3. Generalizar el uso de instrumentos tales como Censo Escolar Permanente, Cédula Escolar y Ficha de Pase, para el seguimiento individual del niño, que permita diagnosticar y pronosticar la evolución del fenómeno desértico. Estudiar la factibilidad del uso de sistemas mecanizados para la aplicación de estos instrumentos.
4. En la Planificación de la educación rural debe tenerse en cuenta la existencia de condicionantes geográficos negativos que inciden, marcadamente, en la eficiencia del rendimiento educativo.
5. Destacar la necesidad de ampliar, cualitativa y cuantitativamente, la formación del docente que trabaja en la zona rural.
6. Se sugiere implementar los niveles de educación pre-escolar en las zonas rurales que permita una articulación efectiva con el nivel primario.
7. Crear conciencia en los gobiernos nacionales de la necesidad de elaborar lineamientos curriculares generales que servirán de base para diseños curriculares concordantes con las realidades y necesidades regionales y sectoriales de cada país y crear instancias técnicas en donde no las haya o mejorar las existentes.

INFORME DE BLOQUE N° 2

COMISIONES 1 - 2 - 3

11/10/83

1. Cada programa de desarrollo educativo debe partir de un diagnóstico particularizado que decida las acciones convenientes a cada zona geográfica.
2. Se considera que la enseñanza primaria acelerada es una alternativa adecuada para resolver situaciones particulares.
3. Es fundamental proporcionar lineamientos para la organización de la escuela y de la tarea docente en escuelas de plurigrados.
4. Las experiencias recogidas en proyectos de desarrollo educativo en áreas rurales deben estar integradas a programas de desarrollo global.

que permitan cumplir con los objetivos educativos específicos y aseguren su continuidad.

5. Contemplar formas de extender beneficios de proyectos especiales a áreas más amplias que las previstas originalmente.

INFORME DE BLOQUE N° 3

COMISIONES 1 - 2 - 3

13/10/83

1. En prevención de experiencias frustrantes que deterioran la autoimagen del alumno y condicionan su rendimiento en el inicio escolar, se recomienda la aplicación de pruebas de maduración, separando la información básica en diferentes áreas de manera tal que sea empleada operativamente por el docente en su actividad diaria respetando el ritmo madurativo de cada educando.
2. Iniciar el proceso lecto-escritura cuando el niño haya adquirido la madurez necesaria acompañando el desarrollo madurativo con ejercitación estimuladora.
3. Se recomienda adecuar las exigencias curriculares en función del nivel madurativo de los alumnos para el aprendizaje de la lecto-escritura y el cálculo.
4. Recomendar que para remplazar las escuelas de personal unico se realicen estudios integrales que permitan encontrar alternativas de solución que como las escuelas albergue o las escuelas de concentración u otras, estén de acuerdo con los intereses, valores, necesidades expresadas por la comunidad y los objetivos de mejoramiento de la matrícula y retención escolar.
5. Recomendar la implantación de escuelas de carácter bidocentes en remplazo de las escuelas de personal único en zonas rurales.
6. Recomendar y apoyar la realización de proyectos de acción comunitaria en escuelas rurales; tales como:
 - implantar huerta escolar
 - bibliotecas
 - ropero escolar - etc.
7. La acción conjunta de una comisión intersectorial es de fundamental importancia para la solución de los problemas de deserción y repitencia cuyas causas son múltiples.
8. Promover una revisión permanente de la formación, capacitación, perfeccionamiento y actualización del docente con especial atención a los de la zona rural.
9. Se considera necesario delinear el perfil del docente rural en cada zona.
10. Se recomiendan las reuniones periódicas de docentes de las escuelas de personal único con el objetivo de intercambiar experiencias y enriquecerse mutuamente.
11. Brindar apoyo al docente para que al integrarse en la comunidad logre mejorar su forma de vida.
12. Se propone que la sede del próximo encuentro se realice en la provincia de Salta.

Recomendaciones de las "III Jornadas de Reflexión y Estudio sobre la Problemática de la Deserción Escolar

ANEXO II

Los representantes de Chile, Paraguay y de las provincias argentinas que concurrieron a las III Jornadas de Reflexión y Estudio sobre la Problemática de la Deserción Escolar, organizadas por el Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación —Consejo General de Educación de Entre Ríos, juntamente con el Proyecto Multinacional para el mejoramiento de la retención escolar en el nivel básico en América Latina, OEA— realizadas en Paraná, capital de la provincia de Entre Ríos, República Argentina, recomiendan con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades para los alumnos de las escuelas, motivo de estas Jornadas:

- Contar con presupuestos efectivos que aseguren una atención prioritaria a la educación primaria;
- Sugerir a los gobiernos la conveniencia de establecer una coordinación multidisciplinaria y multisectorial para atender todas las necesidades del niño y la familia, a fin de facilitar su acceso, permanencia, progreso y finalización dentro del sistema escolar;
- Generalizar el uso de medios tales como Censo Escolar Permanente, Cédula Escolar y Ficha de Pase, para el seguimiento individual del niño, que permita diagnosticar y pronosticar la evolución del fenómeno desertivo y estudiar la factibilidad del uso de sistemas mecanizados para la aplicación de estos medios.
- Remplazar las escuelas de personal único, para tal fin que se realicen estudios integrales que permitan encontrar alternativas de solución que como las escuelas albergue o las escuelas de concentración, escuelas de carácter bidocente, estén de acuerdo con los intereses, valores, necesidades expresadas por la comunidad y los objetivos de mejoramiento de la matrícula y retención escolar.
- Las experiencias recogidas en proyectos de desarrollo educativo en áreas rurales estén integradas en programas de desarrollo global que permitan cumplir con los objetivos educativos específicos y aseguren su continuidad.
- Y contemplar formas de extender beneficios de proyectos especiales a áreas más amplias que las previstas originalmente.
- Delinear el perfil del docente rural en cada zona.
- Promover una revisión permanente de la formación, capacitación, perfeccionamiento y actualización del docente cualitativa y cuantitativamente de la zona rural.
- Crear conciencia en los gobiernos nacionales de la necesidad de elaborar lineamientos curriculares generales que servirán de base para diseños curriculares concordantes con las realidades y necesidades regionales y sectoriales de cada país y crear instancias técnicas en donde no las haya o mejorar las existentes.
- Implementar los niveles de educación pre-escolar en las zonas rurales que permita una articulación efectiva con el nivel primario.

- Tener en cuenta la existencia de condicionantes geográficos negativos que inciden, marcadamente, en la eficiencia del rendimiento educativo.
- Prevenir experiencias frustrantes que deterioren la autoimagen del alumno y condicionen su rendimiento en el inicio escolar aplicando pruebas de maduración que separen la información básica en diferentes áreas de manera tal, que sea empleada operativamente por el docente en su actividad diaria respetando el ritmo madurativo de cada educando.
- Iniciar el proceso lecto-escritura y el cálculo cuando el niño haya adquirido la madurez necesaria acompañando el desarrollo madurativo con ejercitación estimuladora.
- Proporcionar lineamientos para la organización de la escuela y de la tarea docente en escuelas de plurigrados.
- Implementar la enseñanza acelerada, como una alternativa adecuada para resolver situaciones, en relación con la edad cronológica del niño.
- Apoyar la realización de proyectos de acción comunitaria en escuelas rurales; tales como: huerta escolar, bibliotecas, ropero escolar, etc.
- Proponer que la sede del próximo encuentro sea la provincia de Salta (República Argentina).

CENTRO DE DOCUMENTACION

- CIDE - CENTRO DE INVESTIGACION Y DESARROLLO DE LA EDUCACION. Santiago de Chile. Johanna Filp - Cecilia Cardemil - S. Donoso. Documentos de Trabajo, 6, 1982. "El Rol de Resultados de Investigación Educacional en el Desarrollo de Profesores: un taller experimental".
- UNESCO - por James M. Theroux. Nro. 30. Técnicas para mejorar los programas radiofónicos educativos. París, Francia.
- SAUMELIS, Roberto. La Ciencia y el Ideal Metódico. Biblioteca del Pensamiento Actual, Madrid, 1958.
- PROYECTO ESPECIAL MULTINACIONAL DE DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIO-CULTURAL DE ZONAS LIMITROFES - PEM - OEA-018. Dr. Salvador Bucca. Guía Lingüística para los maestros de Frontera. Salta, 1978.
- OFICINA REGIONAL DE LA UNESCO PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE. Santiago de Chile: "Materiales Didácticos de Carácter Innovador para la Enseñanza Técnica y Profesional", Morales Pezca, Luis y colab., 1983.
- OFICINA REGIONAL DE EDUCACION DE LA UNESCO PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE. Santiago de Chile: "Informaciones Estadísticas de la Educación y Análisis Cuantitativo" Contenido; Situación de la Educ. Especial en Am. Latina y El Caribe. OREALC / Estadísticas/26, marzo 1983.

- OFICINA REGIONAL DE EDUCACION DE LA UNESCO PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE, Santiago de Chile: "Educational Facilities In The Caribbean, 2", HENRY, George K., 1983.
- OFICINA REGIONAL DE EDUCACION DE LA UNESCO PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE. Santiago de Chile: Informe Final "Seminario Nacional sobre la Situación de las Construcciones Escolares en la República Argentina". Bs. As., 2 al 6 de noviembre 1981, 1982.
- OFICINA REGIONAL DE EDUCACION DE LA UNESCO PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE. Santiago de Chile: "Educational Facilities In The Caribbean, 3", HENRY, George K., 1983.
- UNESCO - REGIONAL OFFICE FOR EDUCATION IN LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN (OREALC). Santiago de Chile. Bulletin 3, March 1983.
- CENTRO DE CAPACITACION DOCENTE "EL MACARO" - UNESCO - REGIONAL OFFICE FOR EDUCATION IN LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN. Sub-regional Workshop on Innovations in the Pre and in-Service Training of Educators in Rural Areas (Turnero, Venezuela, 17-22 October 1982) Final Report - Oct., 1982.
- OFICINA REGIONAL DE EDUCACION DE LA UNESCO PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE. Santiago de Chile: Reunión de expertos sobre Políticas y Estrategias de Alfabetización para la Población Indígena del Area Andina (Quito, Ecuador, 20-25 nov. 1978). "Repositorio de Programas de Alfabetización en la Subregión Andina (Bolivia, Chile, Ecuador y Perú) Doc. preliminar (CLEA), 1978.
- OFICINA REGIONAL DE EDUCACION DE LA UNESCO PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE. Santiago de Chile: Reunión de Expertos sobre Políticas... (Quito, 20-25 de noviembre 1978). "Situación Educacional en el Altiplano Chileno", WINTER, Carlos Thomas, 1978.
- OFICINA REGIONAL DE EDUCACION DE LA UNESCO PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE. Santiago de Chile: Reunión de Expertos sobre Políticas... (Quito, 20-25 de noviembre 1978). "La Alfabetización en el Proceso de la Reforma Educativa Peruana", RIVERA PALOMINO, Juan y PISCOYA HERMOZA, Luis, 1978.
- VEDOYA, Juan Carlos: Cómo fue la enseñanza popular en la Argentina. Edit. Plus Ultra, Bs. As., 1973.
- GOMEZ, Germán Rafael: Lectoescritura Inicial - un enfoque piagetiano. Edit. Plus Ultra, Bs. As., 1979.
- DEL ROSAL, Oscar C.: La Comunicación Docente - Discente - Didáctica. Observación y Práctica de la Enseñanza (1). Edit. Plus Ultra, Bs. As., 1981.
- MIRANDA, Roberto A.; IAZZETTA, Osvaldo M.: Proyectos Políticos y Escuela 1890-1920. Edic. Matética S.A., Rosario, 1982.
- ORTIZ, Ricardo: Historia Económica de la Argentina. Edit. Plus Ultra, Bs. As., 1978.
- FERRARO, Roque M.: El desarrollo regional argentino. Economía. Edit. Plus Ultra, Bs. As., 1973.
- DEGREGORI, Pedro Mario: El Siglo que viene y el Hombre que va. Edit. Plus Ultra, Bs. As. 1977.

ALBERDI, Juan Bautista: La Barbarie Histórica de Sarmiento. Edic. Pampa y Cielo, Bs. As. 1964.

FAYT, Carlos S.: Historia del Pensamiento Político "La Reforma". Edit. Bibliográfica Omeba, Bs. As., 1967.

FAYT, Carlos S.: Historia del Pensamiento Político - Vol. I, "GRECIA". Edit. Plus Ultra, Bs. As., 1973.

FAYT, Carlos S.: Historia del Pensamiento Político - Vol. II "ROMA". Edit. Plus Ultra, Bs. As., 1980.

BIAGINI, Hugo Edgardo: Cómo fue la Generación del 80 - Col. esquemas históricos. Edit. Plus Ultra, Bs. As., 1980.

FRANCOVICH, Guillermo: El estructuralismo. Edit. Plus Ultra, Bs. As., 1973.

ORTIZ, Tulio Eduardo: Los Ciclos Históricos Argentinos. Col. Política e Historia. Edit. Plus Ultra, Bs. As., 1977.

LEVENE, Gustavo Gabriel: Para una Antología del Odio Argentino. Col. Política e Historia. Edit. Plus Ultra, Bs. As., 1975.

FAYT, Carlos S.: Historia del Pensamiento Político - Vol. VII "La Democracia". Edit. Plus Ultra, Bs. As., 1974.

UNESCO - INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION - XXXI SESSION- Geneva, 1-9 July 1970: The Statistical Measurement of Educational Wastage (Dro-out, Repetition and School Retardation) - Informe Final.

Han colaborado en este número:

Norma Fager de Benavente

Técnica en Estadística. Especializada en Estadística de la Educación (CIE-NEMS - Chile). Jefa de Estadística Educativa de Unidad de Planeamiento de la Educación. San Juan.

Oswaldo Curone

Licenciado en Relaciones Industriales, egresado de U.A.D.E. y Capacitación Cooperativa de C.A.L.F. (Neuquén). Docente en la E.N.E.T. N° 1 del Neuquén. Director de Planeamiento Educativo, Consejo Provincial de Educación del Neuquén. Actualmente a cargo del Departamento de Investigación y Desarrollo Curricular, integrante de la Dirección de Apoyo Educativo. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

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.

Beatriz Fainholz

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires, Post-Grado en Ciencias Sociales en la Universidad de Sao Paulo, Brasil. Docente en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Responsable de TV Educativa en la Universidad del Salvador.

María Consuelo Hernáiz

Maestra Normal Nacional. Profesora en Filosofía y Pedagogía. Docente en establecimientos de enseñanza superior. Jefa del Depto. Investigación y Análisis del Sistema de la Dirección de Planeamiento Educativo de la Provincia del Chubut.

Silvia Susana Montañez

Lic. en Sociología (Universidad Nacional de San Juan). Jefa de la Sección Análisis e Investigación de Estadística Educativa de Unidad de Planeamiento de la Educación. San Juan.

Marina Luján de Morales

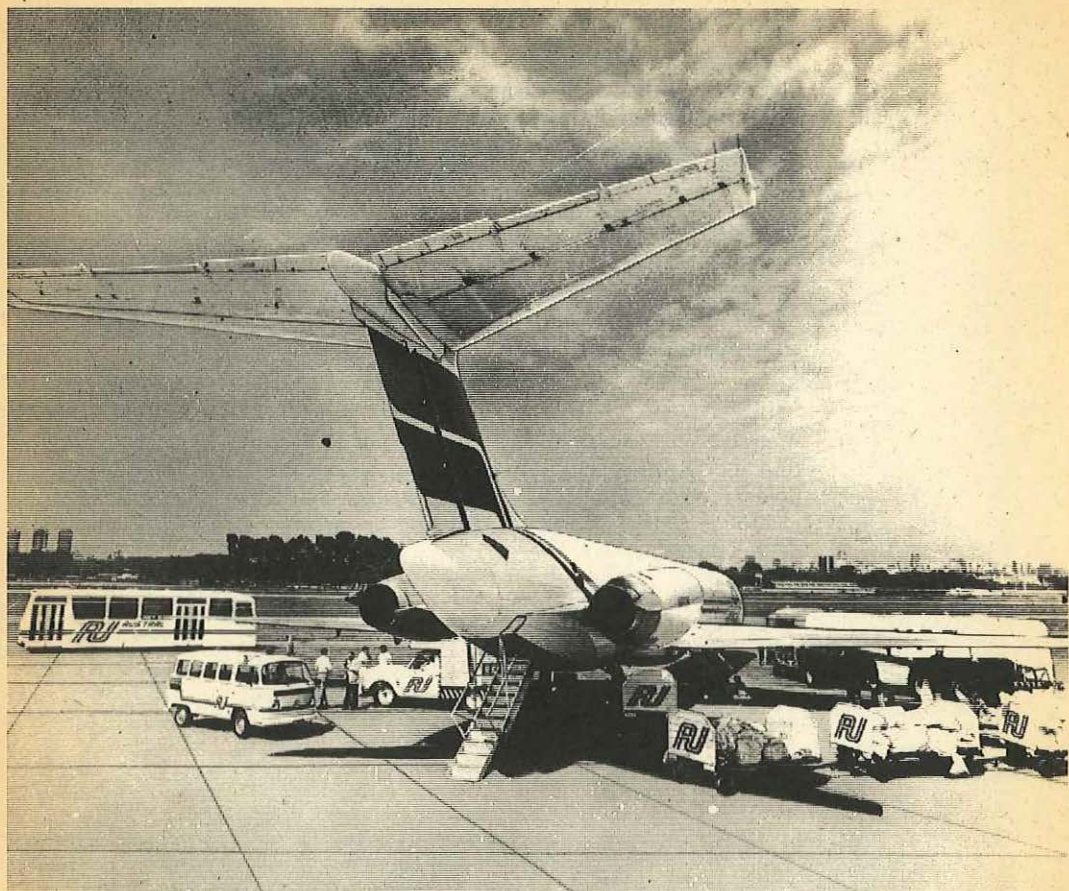
Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba. Ex técnica de la Dirección de Planeamiento Educativo de la provincia de Córdoba. Ex técnica del Centro de Orientación y Asistencia al Escolar de la provincia del Neuquén. Técnica del Departamento de Diagnóstico y Programación de la Dirección de Planeamiento del Neuquén.

Liliana Ortiz de Priore

Profesora en Jardín de Infantes por la Universidad Nacional del Comahue. Estudiante avanzada de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Comahue. Técnica del Departamento de Diagnóstico y Programación de la Dirección de Planeamiento del Neuquén.

Carmen Reybet

Profesora en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior del Profesorado "Santa Juana de Arco" Cruz Alta, Córdoba. Licenciada en Antropología por la Universidad Nacional de Rosario. Responsable del Departamento de Diagnóstico y Programación de la Dirección de Planeamiento del Neuquén.



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

Solicitamos canje

Um austausch

Pedimos a remesa de:

We wish to establish exchange

Nous vous prions d'établir échange

Desideriamo permutare