

305
4



MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION
CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION

ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS

deserción escolar



4

REVISTA ESPECIALIZADA
DEL

PROYECTO MULTINACIONAL PARA EL MEJORAMIENTO DE LA ADMINISTRACION
DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA 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 Ubaldo Nilo

Ministro de Cultura y Educación
Ing. Carlos Alberto Burundarena

Subsecretario de Educación
Prof. Carlos R. Gil

Coordinador de Proyectos Internacionales
Prof. J. Roberto Bonamino



deserción escolar

Revista Cuatrimestral especializada del Proyecto Multinacional para el Mejoramiento de la Administración de la Enseñanza Primaria en América Latina

Año II - N° 4 - mayo de 1981

ATENCION DE

PROYECTO MULTINACIONAL PARA EL
MEJORAMIENTO DE LA ADMINISTRACION
DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA

Director del Proyecto
Lic. S. Alejandro Doublier



DESERCIÓN ESCOLAR

Directora

María Elena C. de De Vincenzi

Consejo de Redacción

Gerardo Ayzanoa del Carpio (Estados Unidos)

Markie Cleveland (Venezuela)

Ediruald de Mello (Brasil)

Martha Marucco (Argentina)

Ramón Moruja (Argentina)

Francisco Pérez Maricevich (Paraguay)

Carlos A. Ortiz Ramírez (Paraguay)

Secretaria Administrativa

Julia López Ayala

Diagramación

Oswaldo Escribano

Traducción

Susana Bagur

Administración

Paseo Colón 533 - 4° Piso

(1063) Buenos Aires - Argentina

DESERCIÓN ESCOLAR: Revista cuatrimestral, especializada del Proyecto Multinacional para el Mejoramiento de la Administración de la Enseñanza Primaria 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 de PROMEP

Deserción escolar e
igualdad de oportunidades
S. Alejandro Doublier

7 ✓

Ensayos y reflexiones

República Oriental del Uruguay
Control y registro administrativo
de la deserción escolar
Luis Bolívar López

19 ✓

El Calendario Escolar
único, su posible incidencia
en la deserción escolar

22 ✓

Investigaciones y experiencias

Retención y desgranamiento
Dirección sectorial de Planificación
y Control de Gestión

29 ✓

Informes del PROMEP

37

DESERCION ESCOLAR inicia su segundo año de vida con este número, precisamente en el momento en que todos los ámbitos del país reconocen a la deserción, como el mayor flagelo que aflige a la educación, y, si éste se manifiesta gravemente en el nivel primario, es evidente que compromete seriamente el progreso y desarrollo de la sociedad.

En nuestro primer número anunciábamos que Deserción Escolar pretendía ser un órgano de reflexiones, cuestionamientos y búsqueda de soluciones al problema. Hoy, ante nuestro primer balance, podemos decir que contribuimos a través de nuestras páginas a clarificar las causales, indagar en las interrelaciones con otros problemas, reflexionar sobre sus consecuencias y posibles soluciones, en el ámbito latinoamericano.

Pero, por sobre todo, entendemos haber contribuido especialmente a la elaboración de un marco teórico que permita describir, explicar, predecir y controlar la deserción.

“La lucha contra la deserción, aparte de buena voluntad personal, requiere planificación; esta debe basarse necesariamente en la existencia de un modelo teórico que explique, aún cuando sea elementalmente, el fenómeno desertivo”.

Estas palabras del Director del PROMEP en su artículo “Deserción escolar e igualdad de oportunidades”, fundamentan el accionar permanente en la búsqueda de una estructura científica que dé unidad y coherencia a los planes para combatirla.

El problema desertivo es tan complejo que, algunos factores propios de la política educacional pueden llegar a incidir en su incremento. Es así que la “Relación entre el Calendario Escolar Único y la deserción escolar” se analiza en este número considerando factores geográficos propios de la Argentina en general y de la Provincia de Salta en especial. La deserción en la Provincia de Santa Fe, y la eficiencia de nuevos sistemas en el control de la inscripción, permanencia y traslados del escolar, aplicados en la República Oriental del Uruguay, son expuestos por miembros de organismos dedicados a la investigación y constituyen valiosos aportes para el estudio y solución del problema.

DESERCION ESCOLAR, en este su segundo año de vida, reitera su deseo de ser un foro abierto para el análisis y la reflexión permanente, para el intercambio y la exposición de soluciones.

borradores de trabajo del director del PROMEP

DESERCIÓN ESCOLAR E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Lic. S. Alejandro Doublier

Al encarar la solución al problema de la deserción escolar, surgen un conjunto de preguntas básicas o fundamentales, cuya respuesta ayudará a comprender —por lo menos en parte— una cuestión tan debatida como lo es la de la igualdad de oportunidades. Teniendo en cuenta, un cierto ordenamiento temporal, los interrogantes aludidos serán los siguientes:

1. ¿Cómo hacer para localizar a niños desescolarizados(1)?
2. ¿Cómo hacer para que los desescolarizados se inscriban en la escuela?
3. ¿Cómo hacer para que el alumno que concurre a la escuela no la abandone?
4. ¿Cómo hacer para que el alumno que ha abandonado la escuela regrese a ella?
5. ¿Cómo hacer para que el alumno que concurre a la escuela progrese dentro de ella?
6. ¿Cómo hacer para que el alumno que concurre a la escuela logre egresar (es decir, completar sus estudios básicos) de la misma?

Estos interrogantes pueden ser subsumidos en las tres clásicas bechas(2) del fenómeno desertivo:

Brecha 1: (potencial - inscripto)	—————>	preguntas 1 y 2
Brecha 2: (inscripto - concurrente)	—————>	preguntas 3 y 4
Brecha 3: (concurrente - egresado)	—————>	preguntas 5 y 6

Y a su vez este conjunto de elementos nos conduce a especificar el concepto de "igualdad de oportunidades" de la siguiente manera:

- a) En primer lugar, podemos hablar de igualdad de oportunidades *para el ACCESO* del desescolarizado al sistema. Esto supone capacidad del sistema para:
 - localizar al desescolarizado.
 - inscribir al mismo.

Aun cuando esta situación parece sencilla en las grandes ciudades, donde la demanda de escolaridad es grande y por ende son las familias quienes se acercan espontáneamente a la escuela, resolviendo los dos problemas (localización, inscripción) en forma simultánea, la situación se complica cuando nos introducimos en ciertos núcleos suburbanos (algunos lo han denominado "cinturones de pobreza de las grandes urbes") o en el medio rural, donde la localización debe hacerse con auxilios especiales y la inscripción lograrse fundamentalmente a través de la motivación y el diálogo con las familias.

El problema se origina en el momento en que el "no escolarizado"(3) pasa a convertirse en "desescolarizado a término"(4): aquí la "igualdad de oportunidades" se concreta, en el momento en que los niños pueden ser localizados y además inscriptos en la escuela. El transcurso del tiempo siempre va a actuar desventajosamente para el niño: éste ya pasa de "desescolarizado a término" a "desescolarizado tardío"(5) y si la situación se agrava, de aquí a "desescolarizado extralímite"(6). El niño ha perdido, en primer lugar, su "cohorte original"; en segundo término la "extraedad" pone límite a su estadío en una escuela básica común. En algunos países (ej.: Paraguay, con su "Enseñanza Primaria Acelerada") se prevé el cambio de sistema con el objeto de recuperar el tiempo perdido; en otros, al llegar a cierta edad tope, el niño es derivado hacia escuelas de adultos o de otra modalidad. En síntesis: no ser localizado (o localizable) o no estar inscripto, contribuye a mantener la situación de potencialidad del niño, disminuye su handicap para el futuro, y lo coloca obviamente en estado de "in oportunidad receptiva"(7).

¿Cuáles son las reales condiciones de la escuela para poder brindar iguales posibilidades de atracción?; la escuela puede, en principio, disponer de medios más o menos efectivos para localizar al desescolarizado: censos escolares, visitas periódicas por parte de asistentes sociales, campañas de actualización de datos, intercambio de información con empresas (cuando la familia recibe subsidios por hijos o por escolarización), etc. Si bien el *localizar*, puede ser interpretado como procedimiento no demasiado coercitivo (ya que en principio se solicita sólo información), la *inscripción* supone una decisión que implica un cierto compromiso, y por ende generadora potencial de mayor resistencia, en ciertos medios.

La escuela maneja dos estrategias para atraer a los desescolarizados (brecha 1) o a los que la han abandonado prematuramente (brecha 2):

- *PASIVA*, que consiste en esperar que las familias espontáneamente acudan a la escuela a registrar o inscribir a sus niños; en igual sentido se piensa que el alumno que ha abandonado la escuela, sin haber completado sus estudios, está en la obligación de volver (o más exactamente, la familia está en falta y por ende "deberá" enviarlo nuevamente).
- *ACTIVA*, donde la escuela por diversos medios, trata de atraer a los desescolarizados, yendo en su búsqueda. Lo mismo para los que han abandonado luego de concurrir un tiempo. Utilizando una metodología similar a las clásicas campañas de vacunación, donde es la escuela quien

siente la necesidad de atraer, convencer, salir hacia la comunidad promocionando —en cierta forma— sus servicios.

Estas dos estrategias corresponden a niveles y demandas diferentes en educación: por lo común la escuela urbana emplea la pasiva y la suburbana deprimida o la rural, la activa. Sin embargo, cuando en los medios socio-económico-culturales de bajos recursos, la escuela se inclina por una estrategia pasiva, las probabilidades de agravamiento de la deserción, aumentan.

Resumiendo, cuando el niño es un desescolarizado (ej.: en menor medida quizá cuando es un abandonado) está por definición “fuera del sistema”. Y si bien puede haber leyes, reglamentos o normas que establezcan la “obligatoriedad” de la enseñanza elemental, todavía no se ha encontrado que un régimen coercitivo determinado, logre efectos mucho mayores y persistentes que otros métodos más motivadores. Al estar “fuera del sistema”, el desescolarizado es un “cliente que hay que ganar”: en una primera etapa, aceptando la simple identificación (localización) y en una segunda etapa logrando el registro en la escuela (inscripción).

b) En segundo lugar, aparece el concepto de igualdad de oportunidades para el *MANTENIMIENTO*.

Es de conocimiento público que la simple formalidad de registro de un niño en la escuela no asegura de ninguna manera su posterior concurrencia (por lo menos la “espontánea”, ya que la “impuesta” puede a veces ser lograda una vez localizada la familia). Y que la concurrencia de X días, tampoco asegura la concurrencia de $(X + 1)$ día. Por tanto en el mantenimiento se deben tener en cuenta dos necesidades prioritarias:

- retener al alumno que está concurriendo.
- reingresar al niño que luego de concurrir X tiempo, abandonó la escuela, sin haber egresado.

Y la escuela inmediatamente se ve enfrentada a una situación que supera su capacidad de cobertura: porque lograr la inscripción es un avance (si bien muy importante motivacionalmente), relativo, puesto que lo fundamental ahora será evitar que el alumno se vaya de la escuela. Obviamente, no todas las escuelas se ven en la necesidad de incrementar su “fuerza retentiva”: mientras que en algunos establecimientos ésta puede ser nula, en otros suele llegar habitualmente al máximo. En términos económicos se afirma que el poder de adquisición de un bien no asegura la capacidad para mantenerlo: una familia de medianos recursos, por ejemplo, puede comprar con ahorros y sacrificios, un automóvil de lujo. Hasta aquí la primera parte del problema: en términos análogos, una familia puede decidir “inscribir” su hijo en una escuela. La segunda parte, en el ejemplo del automóvil deviene cuando éste se descompone, o en el momento de cambiar los neumáticos, el panel de una puerta, la punta de eje, etc., etc. Ahora el problema no es tan sencillo, puesto que el sostén se puede convertir en una carga insostenible y por tanto obligar a esa familia a desprenderse del vehículo o a dejarlo abandonado, esperando el momento oportuno.

tuno para la reparación. Volvamos al ejemplo de la escuela y veamos su segunda parte: esta familia que decidió inscribir su hijo en la escuela, llega a la conclusión, después de pasado cierto tiempo, que no puede resolver, por ejemplo, simultáneamente la necesidad de cobertura de mano de obra barata en su casa y la necesidad de contar con un hijo educado y con mayores posibilidades futuras. Estos ejemplos dejan bastante claro que "tener no es lo mismo que mantener" y que "inscribir no es lo mismo que retener". Esto también nos hace ver que *la deserción, si bien es un problema que acontece "en" el ámbito escolar (y de allí que se la denomine "deserción escolar"), no es un problema que puede resolver integralmente el sistema educativo; la deserción no es un problema exclusivo "de" la escuela.*

Clásicamente, los autores que se ocuparon del tema de la deserción escolar, dividieron sus causas en endógenas y exógenas: las primeras derivadas del sistema educativo y las segundas provenientes de las particulares circunstancias sociales, culturales o económicas de la familia o del entorno comunitario. La escuela puede hacer mucho por retener a un alumno cuando el problema de la deserción tiene su origen en la escasez de maestros, la carencia de infraestructura adecuada, la inadecuación de planes y programas a la realidad del lugar, la falta de estímulos económicos y de prestigio de la tarea docente, etc. Pero es conveniente conocer los límites del accionar pedagógico, a fin de no caer en la "omnipotencia docente", que cree poder resolver el problema de la deserción escolar solamente "desde" la escuela. No es razonable, sentirse *culpable* por no poder matar a un tigre con una escoba; sí es humano sentirse *responsable* por encontrar una manera razonable para combatirlo. Lo mismo sucede con la deserción escolar. La escuela no puede directamente crear una fuente de trabajo, intervenir en una empresa para que eleven el salario de un padre de familia, decidir el lugar de instalación de una fábrica, regular los precios de venta de los artículos de primera necesidad, etc. etc. Pero la imposibilidad de acción directa, no elimina la posibilidad de acción coordinada. Y repetimos un punto de capital importancia para la solución del problema desertivo: se trata fundamentalmente de encontrar un *punto de coordinación institucional* adecuado, que focalizando la cuestión que nos aflige, haga converger concertadamente los recursos y aportes de la escuela, la empresa, los cuerpos intermedios, la prensa, etc. La lucha contra la deserción, aparte de buena voluntad personal, requiere planificación; y ésta debe basarse necesariamente en la existencia de un modelo teórico que explique —aún cuando sea elementalmente— el fenómeno desertivo.

No pocas veces en América latina se han programado campañas para combatir la Deserción Escolar; el intento aunque loable en sí no nos debe hacer olvidar, parafraseando al cuasi-axioma filosófico que "las teorías y modelos sin medidas de acción resultan *vacías*, pero las medidas de acción sin teorías ni modelo que las fundamenten, resultan *ciegas*".

En síntesis: es importante discriminar, con perfecta lucidez, qué es *lo que debe hacer* el sistema escolar y qué es *lo que no puede hacer* (por lo menos directamente, como primer responsable).

Al comienzo de este apartado habíamos manifestado que mantener implicaba por un lado "evitar que los alumnos abandonen el sistema" y por otro "hacer regresar a los alumnos que ya abandonaron la escuela". Tal como podrá observarse, las estrategias para lograr una efectiva retención del escolar no serán las mismas en ambos casos. "Evitar que se vaya alguien que está" supone necesariamente haber abrevado inteligentemente en la dolorosa experiencia de la pérdida de aquellos que "estando en la escuela, tuvieron que abandonar". Mientras el que está puede ser mantenido con sacrificios (docentes y familiares), el que no está debe ser reintegrado con la condición de solucionar el problema desertógeno original. Cualquier *decisión* tomada por la escuela obviamente afecta la situación del alumno o la de su familia, y constituye, por eso, siempre *un arma de doble filo* para la solución del problema desertivo.

Cuando, por ejemplo, algunas campañas sanitarias en zonas deprimidas socio-económicamente descubrieron los tremendos efectos de subalimentación en los niños, sugirieron la instalación de *comedores escolares* que compensaran con una dieta rica y equilibrada aquello que las familias, por ignorancia y falta de recursos no les podían suministrar. Pero la experiencia posterior demostró que la instalación de comedores escolares aumentaba la inscripción y la retención del alumnado. Más allá de discutir si "*dar de comer*" debe o no ser función de la escuela, ahora resulta que hay muchos docentes que no saben si "dan de comer para beneficiar a los que están" o si "dan de comer para atraer a los que no están"; la *comida* se ha transformado en una medida médico-pedagógica. El problema queda resuelto a medias, porque no siempre lo exitoso, resulta verdadero (y viceversa).

El ejemplo del comedor escolar fue dado ex profeso, con la intención de racionalizar la introducción de medidas para luchar contra la deserción escolar. Sin un claro modelo conceptual del fenómeno desertivo, los efectos no esperados de dichas medidas pueden ser incalculables (para bien o para mal). Será necesario analizar cada decisión, dentro de un esquema ordenado, que optimice resultados sin desvirtuar finalidades. Evitemos, en resumen, caer en el "iatrogenismo pedagógico".

De lo visto, podrá inferirse que el problema de la igualdad de oportunidades en la brecha 2, exige precisiones conceptuales y un razonable accionar. Parte de la contribución a esa igualdad le compete a la escuela y parte a las familias, a la comunidad (básicamente empresas y cuerpos intermedios) y a la nación.

c) En último término, surge el problema de la igualdad de oportunidades *para el PROGRESO* escolar. *Mantenerse* dentro del sistema, no implica *progresar* dentro del sistema. Cuántas veces, como docentes, hemos visto el triste espectáculo de niños momificados en una etapa dentro de la escuela y otras veces el falso progreso de alumnos, a los cuales se los promueve "caritativamente" de grado esgrimiendo el argumento de que "al fin de cuentas el niño necesita su certificado para trabajar y no seguirá estudiando".

El progreso de un alumno, depende del apoyo concertado de la escuela (promotora oficial, por definición) y la familia. Citemos un ejemplo ilus-

trativo al respecto: la introducción de la matemática moderna y de la matemática estructural en la escuela primaria ha dejado al descubierto en muchos lugares, un desfase generacional. Los padres se ven prácticamente imposibilitados de ayudar a sus hijos, de apoyarlos en las tareas escolares, de evaluar sus progresos. Si a esta circunstancia le agregamos una relación numérica docente/alumno por encima de lo razonable, y grandes dificultades por parte del maestro para implementar una metodología de trabajo individualizado, entonces aparecerán alumnos faltos de diálogo, de apoyo, desprovistos de sistemas recuperatorios.

En ciertos análisis clásicos de la deserción escolar se citaba frecuentemente la tríada de causalidad lineal: retraso-repitencia-deserción. Habrá que reiterar que retraso y repitencia se sitúan fundamentalmente en la brecha 3, y que ambas están ligadas a sistemas que maneja la escuela:

—retraso está ligado a *evaluación*.

—repitencia está asociada con *promoción*.

Sin pretender hacer un análisis a fondo de estos dos sistemas, es evidente que una evaluación inadecuada, que caracterice en forma errónea el comportamiento de los alumnos, así como un inapropiado régimen de promoción que produzca trastornos en el flujo circulatorio de las diferentes cohortes, crea o revela, de hecho, en ambos casos una idea de injusticia o una sensación de incompensación, que transforman los sistemas antedichos en instrumentos persecutorios del alumno y que por reflejo, trasladan esa valoración a las propias familias. Resulta bastante natural, que los padres tiendan a reaccionar negativamente cuando se evalúa como retrasado o se posterga la promoción de sus hijos; este impacto, en cierta forma toca su amor propio y responsabilidad. Los padres, a menos que mantengan una actitud de absoluta prescindencia o indiferencia respecto a la escuela (caso que consideraremos a continuación), se sienten asociados con los logros de sus hijos y sus progresos dentro de la escuela. Ya sea por injusticia esencial o por incorrecta aplicación, los regímenes de evaluación y de promoción pueden convertirse en factores clave, para entender la deserción.

Del apoyo mutuo escuela-familia para estimular el progreso del alumno, surge como consecuencia que un desajuste entre el currículum vigente y las necesidades locales o una diferencia significativa entre currículum explícito y currículum implícito, pueden llevar a transformar el ámbito familiar-comunitario y el ámbito escolar en dos mundos diferentes, con principios y regulaciones fundamentalmente contradictorias. Como en la escuela, el termómetro que indica el progreso de un alumno lo proporcionan fundamentalmente sus regímenes de evaluación y promoción, la familia y la comunidad al sentir o percibir ajenos los objetivos curriculares, tenderán a generar sistemas implícitos propios. Y obviamente, ante repetidos fracasos en un sistema visto con indiferencia o desprecio, la solución más razonable será estimular directa o indirectamente en el niño la conducta desertiva a través de un patrón valorativo primario diferente del brindado por la escuela. Esto trae a la memoria el juicio de algunos padres que hacen abandonar la escuela a sus hijos, porque allí "pierden

lamentablemente el tiempo” o “aprenden cosas sin utilidad” y “no se los prepara para la vida”.

La igualdad de oportunidades *para el Progreso* debe entonces ser interpretada no sólo desde la óptica de la escuela, puesto que ignorar la familia o la comunidad significará a la larga caer en la convicción de que los niños desertan siempre por la obtusidad del medio. En los medios altamente urbanizados quizá sea éste un problema desconocido, puesto que hay una casi total coincidencia entre la valoración de los progresos del niño por parte del sistema escolar y por parte de la familia. En cambio, en otros medios puede suceder que los premios que otorga la escuela no sean apropiadamente comprendidos; en otras palabras estamos en presencia de una “valoración asimétrica”, que es un factor desertógeno a tener en cuenta al considerar la brecha 3.

La descentralización del sistema educativo y la correspondiente necesidad de regionalización, al reflejarse curricularmente son generadores potenciales de desfasajes entre una zona y otra, en lo que hace a valorar el grado de progreso logrado por un alumno. Y este fenómeno suele estar asociado con la calidad del personal docente reclutado tanto en un lugar como en el otro. La idea de progreso se relativiza y de ese modo un niño con muy buenas calificaciones en un nivel X de la escuela básica de determinada zona, puede ser considerado como atrasado o lento en otro lugar. Para muchos padres, la igualdad de oportunidades para el progreso, lamentablemente se concreta, cambiando a sus hijos a escuelas de menor exigencia: con ello logran, similares gratificaciones valorativas, en detrimento de la calidad de enseñanza que reciben.

Por supuesto, la igualdad de oportunidades para el progreso se liga profundamente con la problemática de las diferencias individuales. En un salón de clase común, el maestro debe enseñar a partir de la asunción de que una serie de *diferencias* existentes entre los alumnos, serán “*no significativas*” para el cumplimiento de los objetivos y las metas previstas. La deserción, la repitencia, los traslados y migraciones, las dotes naturales y el aprovechamiento anterior logrado, la simultaneidad de grados, la salud física y psíquica, etc., son hechos que enfrentan al docente a un conjunto de alumnos cada uno en situaciones que son diferentes y obligan por tanto a tratamientos distintos. A mayor complejidad de diferenciación, se requerirán maestros más preparados para la tarea. Y obviamente, estrategias niveladoras también distintas. En este caso la “igualdad de oportunidad para el progreso” se vincula con el hecho de diferir en variables que otorguen más o menos handicap, en un medio dado, para dicho progreso. Por ejemplo: comúnmente el niño miope o hipoacúsico de las grandes urbes no sufre retrasos o postergaciones dado la alta probabilidad de compensación de sus deficiencias; por eso decimos que difiere de sus compañeros en variables que suponen una reducida pérdida, un mínimo handicap en contra. Esas mismas minusvalías en un medio deprimido, pueden exagerar las diferencias y por ende perjudicar al niño que las sufre. Otro ejemplo: un docente con escasa capacitación y una tarea muy compleja, medida por el grado de situaciones diferentes que presentan sus alumnos, tiende a desvirtuar —aún con las mejores intenciones— en la práctica, la idea de

igualdad de oportunidades para el progreso; hacemos particular referencia al maestro estandarizador que frena a los más capaces o a los que conocen más, exige fuertemente a los más lentos o retrasados y termina dando una clase aprovechada por un porcentaje ínfimo de alumnos.

La igualdad de oportunidades para el progreso del alumno en el sistema, se extiende naturalmente no sólo hacia lo educacional sino también hacia lo laboral. En cualesquiera de ambos casos, la obtención de un "certificado de egreso" de los estudios básicos, resulta un logro de cierta importancia. Aunque la relatividad de esa importancia estará dada por la claridad con que se vea la diferencia entre "promoción" y "calidad" del producto educativo.

A modo de síntesis, hemos querido asociar el modelo de brechas aplicado al fenómeno desertivo con la problemática de la igualdad de oportunidades. A cada una de las tres brechas clásicas corresponden imperativos diferentes:

Brecha 1: (potencial-inscripto)	—————>	ATRAER
Brecha 2: (inscripto-concurrente)	—————>	MANTENER
Brecha 3: (concurrente-egresado)	—————>	(hacer) PROGRESAR

Hay una vinculación muy estrecha entre estos imperativos: *acceder* es condición necesaria pero no suficiente para *mantenerse*; a su vez *mantenerse* es condición necesaria pero no suficiente para *progresar*. Y la inversa también es importante tenerla en cuenta: si el alumno *no progresa*, se estanca; esta situación por lo común comienza a comprometer su mantenimiento; ya sea por influjo del niño o de su familia, el deseo de *no concurrir* puede verse activado. Y cuando la situación se repite en muchos casos es probable que, la escuela pierda poder de atracción, hecho que disminuye el real acceso. Combatir la deserción, en este sentido, se convierte en un imperativo positivo: los niños (y sus familias) deben desear o querer *ingresar* al sistema y contar con todas las posibilidades para *mantenerse progresando* dentro del mismo.

NOTAS:

- (1) DOUBLIER, S. Alejandro: Los alumnos potenciales; Revista Deserción Escolar N° 3 (1980) - Proyecto Multinacional de Enseñanza Primaria.
- (2) DOUBLIER, S. Alejandro: El "análisis por brechas" aplicado al fenómeno desertivo; Revista Deserción Escolar N° 2 (1980).
- (3) (4) (5) (6) Doublie, S. Alejandro: op. cit. Rev. N° 3.
- (7) INOPORTUNIDAD RECEPTIVA: Hace alusión a una situación en la que se encuentra involucrado un alumno, caracterizado por una integración social deficiente o inadecuada y/o por un estado madurativo desajustado al requerimiento escolar y dentro de la cual se da el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ej.: un niño de 14 años aprendiendo a leer junto a un grupo de niños de 7 años como edad promedio).

SCHOOL DROPOUT AND EQUALITY OF OPPORTUNITIES.

This article applies the gap model to the dropout fact and relates it to the equality of opportunities problem.

There is a different imperativ for every of the three classical gaps:

<i>gap 1:</i>	<i>(potential-registered)</i>	<i>to attract</i>
<i>gap. 2:</i>	<i>(registered-attending)</i>	<i>to maintain</i>
<i>gap. 3:</i>	<i>(attending-graduate)</i>	<i>to progress</i>

It examines different situations, that show what the system does to attract the potential pupil and the problems to maintain him at school, because "having is not the same as maintaining" and "register is not the same as keeping". This shows very clearly that school dropout, although it is a problem that happens "in" the school institution, it can't be solved only in the educational system; school dropout is not purely a "school" problem.

Concerning the imperativ "progress", the article shows that to maintain the pupils in the system, doesn't mean that they will make progresses.

It depends on different supporting interdependent areas: the school (the formal promoter) and the family; evaluation and promoting systems; the problem of differences in the individuals.

If a pupil doesn't make progresses, he stagnates. This usually affects his attending school; both for his own will or his family influence he may be inclined to stop going to school. And if this situation happens repeatedly, probably the school itself will loose "attraction power" which, in the end, diminishes the real registration.

It is a positiv imperativ to control this school dropout mentioned above: the children (and their families) must wish to enter the educational system and must have all the chances to keep in it making progresses.

**ensayos y
reflexiones**

REPUBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY

CONTROL Y REGISTRO ADMINISTRATIVO DE LA DESERCIÓN ESCOLAR

Luis Bolívar López:

*Director del Departamento de Investigación
y Planeamiento Educativo del Consejo de
Educación*

Resumen de la ponencia

De acuerdo con el objetivo del Seminario, de intercambiar experiencias y elaborar criterios para el mejoramiento de la administración escolar con vistas al logro de una mayor retención del sistema educativo en el nivel elemental, sin desmedro de la calidad de la educación, preparamos el presente trabajo sobre uno de los aspectos del Temario propuesto para este Seminario: "Control y registro administrativo". El trabajo estará centrado en el análisis de dicho aspecto, en la perspectiva nacional y sus posibles proyecciones a los países participantes de este Seminario. De acuerdo con las instructivas del Temario, se determinará la índole y grado de influencia de este aspecto sobre la deserción escolar en el nivel elemental y las medidas que directa o indirectamente promuevan la retención, al tiempo que conserven o mejoren la calidad de la educación. La experiencia nacional en el estudio de la deserción escolar mediante las oficinas de investigación y estadística educativa en funcionamiento desde 1961, han permitido un acopio de valiosa información y la toma de decisiones de importancia para abatir la tasa de deserción a nivel elemental situado para el último año docente (1979) en 2.54.

La ponencia versará sobre el seguimiento del alumno, mediante un sistema realista, aplicable de inmediato en los países que no dispongan

aún de un sistema que posibilite la determinación nominal de los desertores, con las causas reales del abandono, de acuerdo con los antecedentes nacionales que se manejan en estos momentos.

Antecedentes nacionales

Desde el año 1961 el Organismo rector de la Educación Primaria Nacional dispone de un Departamento técnico especializado en Investigación y Estadística Educativa. Este Departamento recoge y procesa toda la información a nivel nacional sobre el servicio de la Educación Primaria Oficial y Privada. Con referencia al problema de la deserción escolar, se recoge anualmente, de todas las escuelas funcionantes, el número de alumnos eliminados por "otras causas", estableciéndose específicamente que no continúan estudiando en Escuelas Públicas ni privadas. Esta información se obtiene por grado, edad, sexo y años de escolaridad cursados hasta el momento de la eliminación. Paralelamente, el Sector Investigación Educativa, procesa estos datos con información complementaria de las escuelas que indican la causa concreta de eliminación, ya que el formulario estadístico registra el dato global ya señalado. Así se obtienen las tasas de deserción con las respectivas causas, en todos

los niveles que se requieren para un análisis exhaustivo de la situación.

En el período 17-21 de setiembre de 1979, la Oficina de Planeamiento del Ministerio de Educación y Cultura organizó el "Primer Encuentro Nacional de Coordinación y asesoramiento en Estadística Educativa", encuentro en el que participó el ponente, donde, entre otras recomendaciones, se resolvió implantar una ficha única de seguimiento individual educativo (FUSIE).

Existe en la actualidad un Grupo de Trabajo a nivel de todas las ramas de la Educación Nacional, que está trabajando en la elaboración de dicha ficha. Con la misma se aspira a obtener, mediante el seguimiento individual del alumno, los desertores y sus causas en todos los tramos del Sistema Educativo Nacional.

A nivel de la Educación Elemental el problema de la deserción escolar es prácticamente

inexistente en el Uruguay, según los últimos estudios realizados. En la reunión de este Seminario realizada en esta misma ciudad en el período 31/3-12/4/1975 se estableció: "El problema de la deserción escolar en el Uruguay, de acuerdo a los datos manejados, parecería no ser de mucha gravedad: representa el 3.51% de la matrícula de todas las escuelas comunes (3.1 para escuelas urbanas y 4.9 para las escuelas rurales). En noviembre de 1980, al reunirse nuevamente el Seminario para debatir este tema, traemos las tasas del último año docente (1979) que registra tasas más bajas aún: 2.54 para todas las escuelas, discriminadas en 2.40 para escuelas urbanas y 3.29 para escuelas rurales.

En los "Objetivos y Pautas para la labor educativa para 1980" se estableció como meta para el corriente año docente, lograr una tasa menor del 2.00% hacia los índices ideales del Sistema Educativo Nacional.

II

Tasa de alfabetización

Censo	Tasa
1963	90.3
1975	94.3

Tasa de retención en la Escuela Primaria Pública

Período	Tasa
1971-1976	67.04
1972-1977	69.26
1973-1978	70.32
1974-1979	70.75

Tasa de Deserción

Año	Tasa
1976	3.25
1977	2.81
1978	2.54
1979	2.54

III

Consideraciones generales sobre control y registro administrativo de la deserción escolar

Todos los estudios e investigaciones que se han realizado en torno al problema de la deserción escolar llegan a la conclusión de que, para determinar las tasas reales de la misma, es imprescindible un seguimiento nominal del alumno. El sistema de comparación de matrícula de 1° a 6° grado, en cohortes, habitualmente usado, es una fuente de errores por las repeticiones de cursos y la corriente migratoria.

Con los avances de la tecnología, el uso de ficheros, la codificación y las computadoras, ya resulta viable el montaje de un Sistema de Seguimiento individual del alumno que ingresa en la Educación Elemental, registrándose su escolaridad en todos los tramos del Sistema Educativo. Al otorgársele a cada niño un código individual, que podría ser su Autogenerado, se podría controlar todas las instancias de su pasaje por el Sistema Educativo y, de desertar del mismo, se determinaría la causa concreta,

luego de verificaciones mecánicas de que no ha reingresado al Sistema en otro lugar, extremo sumamente difícil de determinar sin el seguimiento mediante la ficha individual. Las tasas de deserción, así obtenidas, serían confiables, permitiendo un estudio científico de las causas reales y el posterior planteamiento de las medidas a adoptar para abatir los índices hacia las metas que se consideren ideales para la realidad de cada país.

IV

Por lo expuesto, y teniendo en cuenta la experiencia nacional, se formula la siguiente PONENCIA ante el Seminario Multinacional de Administración Escolar: *que relacionado con el control y registro administrativo en el problema de la deserción escolar, cada país perfeccione sus instrumentos de seguimiento individual del alumno, hacia la obtención de un sistema codificado que posibilite resultados confiables en cuanto a tasas reales y causas de la deserción.*

CONTROL AND ADMINISTRATIVE RECORD OF DROPOUT RATES

The proposal focus is on the following up of the student, through the implementation of a realistic methodology that could be applied in countries without the necessary resources for individually tracking students who quit school, and on the real causes of this phenomenon.

The method by which registrations of cohorts from 1st to 6th grade are compared is deemed misleading due to repetitions and migrations.

It is suggested that schools make use of modern

technology: files, computers and codification. The utilization of a code for each child permits following him through the system, and determining the cause of his dropping out of school whenever this occurs.

Taking into consideration the experience in Uruguay, it is recommended that each country should improve its means of following up every student and of working towards a coding system which could offer reliable measures of dropout rates and its causes.

EL CALENDARIO ESCOLAR UNICO, SU POSIBLE INCIDENCIA EN LA DESERCIÓN ESCOLAR

*Lucía L. Veliz de Quiroga
Provincia de Salta*

I. Consideraciones generales

La duración del año escolar se ha establecido según distintos factores, entre los que aparecen: la tradición, la conveniencia, la edad del alumno, las distancias que recorrerá diariamente, factores climáticos, la localización de los establecimientos y más recientemente la incidencia del turismo, todos ellos intervienen en la asignación del "Término Lectivo" con su distribución de períodos de trabajo y de descanso.

En general en la República Argentina se adopta el Calendario Escolar Unico, aprobado por Resolución Ministerial, que rige para los establecimientos dependientes de Nación y para las provincias que lo adopten por analogía con aquella. En la Provincia de Salta se sigue en general los lineamientos de Nación.

El calendario escolar establece el período y la distribución de la actividad escolar, marcando mes a mes las festividades patrióticas y religiosas, que han de observarse con abstención de actividad o con recordatorios especiales y especifica las normas de aplicación.

El calendario escolar, fijó para la Provincia de Salta, durante el período comprendido entre 1973 y 1979 un promedio de 155 días de trabajo por año. Es de hacer notar que no se han realizado estudios específicos para determinar el verdadero tiempo de trabajo realizado por los escolares. Sin embargo, si analiza-

mos datos correspondientes a la Provincia de Salta observamos que, para 1978 el 9% de la población escolarizada 10.552 alumnos, asistió un número menor de días de los estipulados (171 días hábiles trabajados para 1978). Si a este tiempo lo traducimos en horas de trabajo, considerando la jornada escolar actual de 4 horas 15 minutos diarios, totalizamos 752 horas anuales de trabajo escolar efectivo, suponiendo que el alumno concurren todos los días a clase.

II. Análisis cuantitativo

Si pasamos a continuación a analizar el rendimiento cuantitativo del Sistema Educativo Provincial, en el nivel primario con información elaborada a los años 1974 y 1975, a través de los siguientes indicadores: promoción, repetición y deserción por grado (ver anexos I, II y III), tomando tres departamentos, de la zona desarrollada de la Provincia: Capital Rosario de Lerma y Orán, y tres departamentos de áreas socio-económicas menos favorecidas: Santa Victoria, Los Andes y Rivadavia, observamos lo siguiente: en el Area Desarrollada predomina la promoción sobre la repetición y la deserción alcanzando valores superiores al 73%, salvo en los primeros grados en que llega a disminuir al 57%.

Si asimismo(1) comparamos ambas: repetición y deserción esta última en general, supera a la primera alcanzando por ejemplo en Orán, en algunos grados cerca del 20% del total de alumnos. Si observamos el gráfico N° 2.2 vemos las tasas de rendimiento en zonas socio-económicas menos favorables (Departamento Rivadavia, Los Andes y Santa Victoria), en donde la promoción no llega a cubrir valores altos, sobre todo en los primeros grados, dándose el caso del Dpto. de Santa Victoria en que se registró un valor inferior a la tasa de deserción(1) (32,31% promoción, 41,40% de deserción).

Generalmente en estos departamentos la deserción supera la repitencia, sobre todo en los últimos grados (Ver Anexo III) Ejemplo Rivadavia: 10% de deserción y 3,33% de repitencia; Los Andes: 23,08% de deserción y 0,00% de repitencia; Santa Victoria: 30,77% de deserción y 0,00% de repitencia.

Las altas tasas de deserción y de repitencia, nos indican que, de cada grupo que inicia su ciclo de estudio, pocos llegan a concluirlo, lo que arroja una elevada tasa de desgranamiento en estos departamentos, que oscila entre los siguientes valores: Santa Victoria 92,90%, Rivadavia: 88,10% y Los Andes: 85,50%.

Si consideramos a continuación que de un total de 749 establecimientos primarios, que funcionaron en 1977, y de los 77 ubicados en zonas muy frías, sólo el 30% lo hicieron en período de verano (setiembre-mayo), estando dichos establecimientos localizados en zonas con condiciones climáticas adversas o desfavorables, podemos intentar una *primera conclusión* sobre la *inadecuación del calendario escolar único* a estas escuelas en particular.

Si a continuación analizamos a través de un corte transversal, los meses de mayor inscripción de alumnos en los tres departamentos tomados, como más representativos por el tipo de actividad económica Orán, Rosario de Lerma

y Rosario de la Frontera con los de menor matrícula y la asistencia media en los mismos, observamos que, mientras en Orán y Rosario de Lerma el mes de mayor matrícula es junio, en Rosario de la Frontera pasa a ser marzo, y el de menor matrícula es marzo en Orán y noviembre para Rosario de Lerma y Rosario de la Frontera, registrándose sin embargo, mayor asistencia media en los meses de menor matrícula, con lo que podemos intentar una *segunda conclusión*, acerca de la no conveniencia de adoptar un calendario escolar único, para aplicar a departamentos con períodos y tipos de producción distintos, como los considerados, lo que se traduce en la no asistencia a clase de una parte de los escolares por el trabajo del menor, sobre todo en las zonas rurales, para subvenir a las necesidades económicas de la familia y a su propia subsistencia.

Si a ello agregamos una rápida consideración sobre temperaturas máximas registradas para los tres departamentos que oscilan entre 43°C, 41°C, 39,5°C, mínimas de -4°C, -7°C y -6°C para Orán, Rosario de Lerma y Rosario de la Frontera, respectivamente, y analizando período y turnos de funcionamiento para los establecimientos ubicados en tales departamentos (Ver Anexo V), se observa que el 51,72% de los mismos funcionan en horarios inadecuados. Con lo expuesto, concluiríamos que: la rigidez en la aplicación del calendario escolar (a pesar de lo que, establece la Resolución N° 2.448/80 que adopta el calendario escolar único para el corriente año), con sus fechas fijas de iniciación, desarrollo y finalización de clases, incidiría negativamente en la permanencia (o retención del niño en la escuela) originando situaciones de repitencia, inasistencias y abandonos temporarios o definitivos de las aulas. Siendo en muchos casos, causantes, el problema de los abandonos temporarios del alumno que se va por primera vez de la escuela, y que vuelve como repitente, por una o más veces, tomando en cada caso el período de trabajo escolar, siempre en el mismo lapso, con lo que en forma irremediable, por ahora, se encuentra con temas y contenidos que han sido ya tratados en clase y que nunca incorporará porque

(1) L. V. de Quiroga y colaboradores "Situación Educativa de la Provincia de Salta" Niveles Primario y Medio -Años 1975-1976-1977- Servicio de Planeamiento Educativo, 1978.

el maestro no los desarrolla nuevamente, considerando la situación de estos alumnos, provocando así lagunas insalvables que ocasionan la repitencia reiterada en primer lugar y el abandono definitivo por último, para los alumnos que están en estas condiciones.

Recomendaciones:

En orden a lo anteriormente expuesto consideramos oportuno aconsejar a las autoridades educativas la necesidad de:

- a) Adoptar calendarios móviles, probando su aplicación en aquellos departamentos con mayor deserción o desgranamiento estacional, adaptándolos a los períodos productivos o laborales de la zona, en la que se halla ubicada la escuela.
- b) Considerar en forma simultánea o independiente, la incorporación de escuelas móviles, como experiencia piloto a probar en zonas con asentamientos poblacionales go-londrinas.
- c) La adopción de horarios especiales que contemple los factores climáticos y la mayor permanencia del alumno en la escuela, y con una eficiente utilización del tiempo tanto de estudio como de recreación.
- d) Preparar a los docentes mediante cursos específicos para el desempeño óptimo en esta nueva modalidad.
- e) Adecuar la legislación escolar vigente, en orden a garantizar el funcionamiento de esta modalidad y controlar sus resultados.
- f) Organizar la jornada escolar con actividades colectivas e individuales que posibilite el progreso del alumno, de acuerdo a sus propias aptitudes e intereses o capacidades y períodos de refuerzo durante el receso escolar a través de medios convencionales y no convencionales.
- g) Asegurar una supervisión y servicios de orientación flexibles a la nueva modalidad.

THE SINGLE SCHOOL CALENDAR: ITS POSSIBLE INCIDENCE ON DROPOUT RATES

An analysis is made of the single school calendar with fixed dates for starting and finishing classes. It is found that such a system may prevent the child from staying in school, causing repetition, truancy or his dropping out of school.

Summer schools and schools located in areas with diverse types and seasons of productivity are analyzed in a search for the real causes of the problem. Also studied are the influence of the weather, child's work and family organization in rural areas.

RECOMMENDATIONS:

- a) *the adoption of flexible school calendars adapted to the work schedules prevalent in the school area.*
- b) *the establishment of mobile school units, operating simultaneously or independently, which could serve as pilot experiments to be tested in areas with migrating populations.*
- c) *the adoption of especial schedules that would take into consideration weather factors and the longer permanence of the students in school.*

ANEXOS

PROVINCIA DE SALTA – NIVEL PRIMARIO TASAS DE RENDIMIENTO 1974-1975 DE ALGUNOS DEPARTAMENTOS

Departamento	Area socio-económica	Grado	TASAS DE RENDIMIENTO %		
			Promoción	Repitencia	Deserción
CAPITAL		1°	69,69	12,62	17,69
		2°	87,33	9,46	3,21
		3°	84,72	8,52	6,76
		4°	87,16	6,10	6,74
		5°	84,97	4,70	10,33
		6°	86,47	3,47	10,06
		7°	92,38	1,41	6,21
		Total	83,46	7,32	9,22
ROSARIO DE LERMA	3.- Area desarrollada	1°	70,95	18,76	10,29
		2°	74,38	7,32	18,30
		3°	82,17	10,37	7,46
		4°	82,38	8,81	8,81
		5°	76,12	6,31	17,57
		6°	78,24	7,99	13,77
		7°	86,01	0,70	13,29
		Total	77,28	10,17	12,55
ORAN	3.- Area desarrollada	1°	57,43	15,24	27,33
		2°	74,90	10,16	14,94
		3°	69,27	9,03	21,70
		4°	70,05	9,61	20,34
		5°	73,36	6,68	19,95
		6°	76,77	5,81	17,42
		7°	82,16	2,50	15,34
		Total	69,85	10,16	20,89
	1.- Chaco	1°	42,56	21,97	35,47
		2°	64,31	18,59	17,10
		3°	56,42	16,81	26,77
		4°	56,13	10,32	33,55
		5°	64,71	7,69	27,60
		6°	75,33	6,00	18,67
		7°	86,67	3,33	10,00
		Total	54,85	16,97	28,18

LOS ANDES	5.- Area puñeña	1°	79,28	20,71	0,00
		2°	47,92	22,11	29,95
		3°	83,70	11,11	5,18
		4°	68,00	13,60	18,40
		5°	67,54	8,77	23,68
		6°	72,15	1,27	26,58
		7°	76,92	0,00	23,08
		Total	69,75	14,68	15,57
SANTA VICTORIA	6.- Area andina de Economía de subsistencia	1°	32,31	26,29	41,40
		2°	59,33	15,33	25,34
		3°	55,85	11,17	32,98
		4°	58,26	6,96	34,78
		5°	62,92	3,37	33,71
		6°	60,79	6,98	30,23
		7°	69,23	0,00	30,77
		Total	40,21	18,22	35,57

Fuente: Dirección General de Estadística e Investigaciones Económicas - Salta
Elaboración Servicio de Planeamiento Educativo.

**investigaciones
y experiencias**

RETENCION Y DESGRANAMIENTO

*Dirección Sectorial de
Planificación y Control de Gestión
Provincia de Santa Fe*

Introducción:

La capacidad retentiva de la escuela constituye un asunto de fundamental importancia dentro del sistema educativo ya que actúa como factor multiplicador del rendimiento escolar. En consecuencia, de la productividad del sistema en su conjunto, puede ponderarse la correspondencia entre la cantidad y calidad de los recursos invertidos en el sector. Precisamente, la productividad de la educación se define como la capacidad del sistema tanto para proveer la mano de obra necesaria a la economía, como la de "consumir" factores de producción (terrenos, inmuebles, equipamiento, mano de obra) produciendo alumnos y estudiantes correspondientes a los diversos niveles de formación. En el primer caso se habla de "productividad externa" o productividad *de* la educación; en el segundo, se indica la "productividad interna" o productividad *en* la educación.

Las posibilidades del sistema de retener a su población varían según el contexto geográfico, económico y social de las diferentes regiones. Tienen, además, diversas derivaciones según se trata del nivel primario (donde rige el principio de obligatoriedad) o de los otros niveles. Precisamente, el problema al que se ve enfrentado la mayoría de los países en vías de desarrollo —incluido el nuestro— es el de desgranamiento escolar (concepto inverso al de reten-

ción) con sus dos integrantes básicos: repetición y deserción escolar.

El desgranamiento escolar se refiere al número de alumnos que habiéndose matriculado en un grado, año o curso dado, no aparece matriculado en el grado, año o curso subsiguiente. Este concepto, como queda dicho más arriba, es genérico e incluye: al alumno repetidor, que es el que se encuentra obligado a permanecer en el mismo grado y repetir los mismos estudios del año anterior, ya sea matriculándose en la misma escuela donde cursó el grado por primera vez o en una escuela diferente, y al desertor que es el que abandona definitivamente la escuela antes de terminar la cantidad de años prescriptos para el nivel(1).

Los dos elementos constitutivos del desgranamiento entrañan simultáneamente efectos secundarios negativos: la repetición, porque en términos de capital invertidos significa su desaprovechamiento cuando no el despilfarro, ya que la repetición duplica el costo unitario por alumno, al exceder el período correspondiente al nivel respectivo. En cuanto a la deserción, sus efectos son aún más nocivos ya que su consecuencia es el analfabetismo potencial o "por desuso" con sus secuelas disfuncionales para el desarrollo económico y social del país, provincia o región.

En nuestro país, autoridades y especialistas han asumido la gravedad y urgencia del problema. Las publicaciones oficiales del Depar-

tamento de Estadísticas del Ministerio de Cultura y Educación(2) señalan que en la cohorte del nivel primario 1970-76, el desgranamiento alcanzó al 49,2% de la población escolar del país. Este porcentaje implica que la mitad de los niños ingresados en el primer grado de la escuela primaria en 1969 no logró culminar los estudios en el lapso prescripto.

La Provincia de Santa Fe participa en dicha publicación con un 43,4% de desgranamiento, alineándose entre las jurisdicciones con menores porcentajes, superada sólo por la Provincia de Buenos Aires (33,7%) y la Capital Federal (20,5%).

El presente informe analiza el comportamiento de las 4 últimas cohortes correspondientes a las escuelas primarias comunes diurnas oficiales de la provincia (1970-76); (1971-77); (1972-78) y (1973-79). En términos de desgranamiento general —relación entre los inscriptos en el primer grado del año escolar inicial y los que egresan del séptimo al final del período— sus resultados no se alejan mucho de lo observado en la publicación nacional, oscilando entre el 42 y el 45%.

Sin embargo, esos valores tienen la significación limitada de todo promedio al dar sólo un conocimiento global de la situación. Para un mejor análisis, es necesario tener en cuenta otros factores, tales como los regionales, locales y/o puntuales(3) y los componentes internos del desgranamiento.

El propósito de este trabajo es realizar algunas inferencias sobre el tema, dirigidas fundamentalmente a evaluar: el comportamiento del fenómeno en sus aspectos cuantitativos, analizando:

- la evolución de la capacidad retentiva de la escuela en el nivel primario y obligatorio
- la retención y el desgranamiento según Departamento y Regiones.
- la incidencia de la repetición analizando la cohorte grado por grado.

Es necesario aclarar que este estudio se ha realizado especialmente en las escuelas primarias diurnas oficiales por ser éstas las que pre-

sentan mayores índices de desgranamiento, perfectamente visualizados en las pirámides por grados. Las escuelas privadas, en su conjunto y por factores componentes de otro tipo, presentan un pasaje en bloque por grado que no inciden en el problema de retención de la Provincia de Santa Fe.

Comportamiento histórico de la capacidad retentiva de la escuela primaria:

Cuadro N° 1.— Retención y desgranamiento en el nivel primario provincial. Series de cohortes.

Cohortes	Retención	Desgranamiento
1961-67	51%	49%
1962-68	55%	45%
1963-69	56%	44%
1964-70	51%	49%
1965-71	54%	46%
1966-72	56%	44%
1967-73	54%	46%
1968-74	56%	44%
1969-75	56%	44%
1970-76	57%	43%
1971-77	55%	45%
1972-78	57%	43%
1973-79	58%	42%

Fuente: Los datos correspondientes a las cohortes 1961-67 a 1969-75 incluida, excepto la cohorte 1963-69, se extrajeron de "Retención y desgranamiento. . . , op. cit., pág. 3. La cohorte 1963-69 de COPRODE, *Diagnóstico de la situación educativa de la Provincia de Santa Fe*, Santa Fe, 1972. Las 4 últimas cohortes, elaboración de la Dirección Sectorial de Planificación y Control de Gestión, MEC, 1980.

1.— Evolución de la capacidad retentiva de la escuela en el nivel primario y obligatorio:

El cuadro N° 1 demuestra que en la Provincia de Santa Fe, la retención escolar permanece estacionaria durante todo el período considerado (1961-1979), no observándose saltos drásticos. El índice de retención oscila entre

el 51% y más en todas las cohortes examinadas. Estos valores ratifican la posición de la Provincia como una de las jurisdicciones cuyo sistema educativo está suficientemente desarrollado y difundido en todo el territorio de la Provincia.

La relativamente aceptable tasa de retención y el carácter estacionario de la tendencia se vinculan a los índices del analfabetismo y del ausentismo escolar.

En trabajos relacionados con el tema, se analizan las interrelaciones entre los tres problemas: analfabetismo, ausentismo y deserción escolar, pudiendo homologarse la descripción elaborada para el país a la registrada por la Provincia(4).

La tasa de analfabetismo provincial era, en 1979, de un 7% para el total provincia, habiendo descendido un punto con respecto al arrojado por el Censo de Población 1960.

También el ausentismo escolar, definido como el que estando en edad escolar nunca ha concurrido a la escuela, tiene una magnitud reducida ya que la incorporación de la población escolar primaria se hace con bastante fluidez en todo el territorio provincial.

El problema de mayor gravedad lo constituye el desgranamiento y sus componentes de repetición, porque aunque los niños en edad escolar se inscriben en la escuela primaria, una gran proporción de ellos repiten reiteradamente en el primer ciclo, lo cual acarrea el problema de la sobriedad y la consiguiente deserción escolar.

Por todo lo analizado, puede coincidir con lo expresado en el trabajo mencionado del C.F.I. cuando señala para nuestro país que "aunque el analfabetismo y el ausentismo escolar se han reducido considerablemente, la disminución de la deserción escolar fue y es en la actualidad, mucho más lenta. Una explicación plausible reside en el hecho de que cuanto mayor es el porcentaje de niños en edad escolar que concurre a la escuela —reclutándose por lo tanto alumnos residentes en zonas rurales o pertenecientes a familias de nivel socioeconómico más bajo— son mayores las posibilidades de rápida deserción, especialmente entre estos

grupos incorporados en períodos más recientes(7).

2.— Retención y Desgranamiento según regiones y Departamentos:

Si bien en el total provincial se advierte una tendencia ascendente en la capacidad de retención de la escuela, la situación presenta algunas modificaciones al analizarla en los distintos departamentos.

Existen tres tipos de situaciones: por una parte, hay un conjunto de departamentos con porcentajes muy superiores a la media provincial en las cuatro cohortes consideradas. Tal es el caso de los departamentos de Caseros, Belgrano y Las Colonias, donde tradicionalmente se dan altos porcentajes de retención.

El segundo agrupamiento lo integran diez departamentos, localizados en el centro y sur de la Provincia: Castellanos, La Capital, San Jerónimo y San Martín en el Centro; Gral. López, Iriondo, Constitución, Rosario y San Lorenzo en el Sur. De entre ellos, se aproximan más a la media provincial, los departamentos de Iriondo, La Capital y Rosario y, por otra parte, estos dos últimos son los de mayor peso en sus valores absolutos, dando así la tónica general. Los departamentos de Castellanos, Gral. López, Constitución, San Lorenzo y San Martín presentan valores algo superiores al promedio: San Jerónimo en cambio, tiene porcentajes un poco por debajo del total, excepto en el último período, en donde alcanza a superar en cuatro puntos el promedio provincial.

La tercera categoría está constituida por los departamentos de Nueve de Julio, Vera, Gral. Obligado, San Cristóbal, San Justo, San Javier y Garay: todos tienen de común las menores tasas de retención escolar en todas las cohortes incluidas en el estudio. Nueve de Julio, por ejemplo, presenta en las tres primeras cohortes porcentajes de retención que no exceden el 25%, habiendo aumentado al 31% en la última de ellas (1973-1979).

Un caso similar lo representa el departamento Vera, cuyos índices de retención se sitúan alrededor del 30% en todos los períodos.

La categorización de las tasas de retención según departamentos lleva a reafirmar la existencia de regiones en la Provincia, en donde se encuentran rasgos distintivos de cada una de ellas. Por ejemplo, tanto en el Norte como en la Costa, la situación educativa se inserta en un contexto geográfico, económico, social y cultural de escaso desarrollo. Desde el punto de vista demográfico, la población se halla sumamente dispersa existiendo un escaso desarrollo urbano y gran movilidad poblacional. La estructura productiva se distingue por estar predominantemente dirigida a las actividades primarias, con poco grado de desarrollo tecnológico pero con absorción de mano de obra temporaria (cosecheros, braceros). Esto da como resultado altos índices de migración "golondrina" que afecta a la totalidad del grupo familiar y acarrea, por ende, la interrupción periódica o definitiva de la escolaridad que en años consecutivos, estimula la deserción.

Los departamentos del Centro y Sur de la Provincia se caracterizan en cambio por índices superiores en cuanto a calidad de vida y a de-

sarrollo regional. En general, encontramos en ellos un desarrollo relativamente más equilibrado, con predominio de la concentración demográfica con tendencia a la urbanización, expansión del sector industrial, mejores condiciones en cuanto a los aspectos vinculados a la infraestructura (vial, de transporte, energética, etc.) a la cobertura asistencial, al consumo cultural, etc. En ellos también se encuentran una progresiva elevación de los índices de retención escolar.

Sin embargo, debe exceptuarse o por lo menos especificarse, la situación de ciertas áreas localizadas en los dos grandes centros metropolitanos de Santa Fe y Rosario, en donde la urbanización espontánea y desmedida ha consolidado focos de radicación de población migrante, procedente de áreas estancadas y deprimidas y cuya caracterización socioeconómica corresponde a los niveles más bajos en cuanto a nivel de vida y calificación ocupacional; radicadas en zonas periféricas o en la cintura de esos dos centros urbanos.

Precisamente, se está elaborando el punto correspondiente a las características de las cohortes de las escuelas con población periférica.

PROVINCIA DE SANTA FE
DIRECCION PROVINCIAL DE EDUCACION PRIMARIA Y PRE-ESCOLAR
ESCUELAS PRIMARIAS COMUNES DIURNAS (Oficiales)

Departamentos Departamentos	Matrícula Total	Total de Reprobados	Total de Reprobados %							
				1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
Total Provincia	154.665	13.733	8,87	19,69	12,60	9,58	5,32	3,72	2,19	0,74
Belgrano	2.649	147	5,54	12,69	8,17	8,52	3,29	1,92	0,86	0,00
Caseros	3.996	186	4,65	11,35	6,71	5,72	3,42	1,93	1,93	0,37
Castellanos	9.446	576	6,09	15,99	7,57	6,90	3,51	2,53	1,88	0,54
Constitución	5.055	400	7,91	18,36	10,83	9,27	5,64	2,28	1,40	1,74
Garay	1.554	156	10,03	18,60	15,14	13,16	3,29	5,46	2,47	3,50
General López	10.732	649	6,04	14,70	7,78	5,75	4,29	3,10	1,41	1,21
General Obligado	10.812	1.558	14,40	27,54	21,44	13,84	7,20	4,47	3,97	1,31
Iriondo	4.528	260	5,74	12,60	9,34	4,38	3,58	4,14	1,17	1,29
La Capital	9.308	1.101	11,82	21,60	20,51	14,74	5,04	4,94	1,34	0,69
Las Colonias	6.453	408	6,32	15,06	11,95	3,21	3,18	2,72	1,36	0,38
9 de Julio	3.618	517	14,28	30,05	12,82	9,02	8,81	5,75	1,48	1,76
Rosario	56.023	4.819	8,60	18,44	11,07	10,70	5,57	4,02	2,63	0,48
San Cristóbal	5.428	568	10,46	24,42	13,85	10,55	5,89	3,23	1,36	1,05
San Javier	2.896	351	12,12	26,64	16,70	12,09	5,29	5,50	1,03	0,00
San Jerónimo	5.209	477	9,15	21,47	13,49	7,19	4,63	3,42	2,57	1,12
San Justo	1.782	153	8,58	15,80	15,09	11,50	3,95	3,48	3,15	0,00
San Lorenzo	6.868	552	8,03	17,57	11,62	9,63	5,79	3,16	1,89	1,00
San Martín	4.149	286	6,91	15,47	11,93	6,70	5,59	2,49	1,51	1,00
Vera	4.139	655	15,82	32,08	17,73	13,98	10,81	6,49	4,30	1,07

FUENTE: Memorias Escolares 1.977. Elaboración: Dirección Sectorial de Planificación y Control de Gestión.

3.— La incidencia de la repetición:

Si bien carecemos en las cohortes estudiadas, de la información desagregada que permita conocer la tasa neta de desgranamiento, es decir, no sabemos en cada grado cuántos alumnos fueron promovidos, cuántos repitieron y cuántos se fueron, disponemos de información complementaria que puede auxiliarnos para examinar la incidencia del componente de la repetición escolar en el problema tratado. Para ello, se analiza el Cuadro N° 4 en donde se indican los porcentajes de repetidores en la matrícula total y grado por grado, durante el año 1977.

En términos de la repetición global, la Provincia tuvo en 1977, un 8,87% de alumnos que fueron promovidos. Tal porcentaje sufre alteraciones en función de los distintos departamentos. Los mayores porcentajes de repetidores se encuentran en los departamentos de Vera (15,82%), Gral. Obligado (14,40) y Nueve de Julio (14,28).

A su vez, los porcentajes mínimos de repetición corresponden a los cuatro departamentos del Sur (Gral. López, Iriondo, Caseros y Belgrano) cuyos repetidores no sobrepasan cada uno al 6% de la matrícula total.

En torno a la media provincial se ubican los departamentos del Centro (Castellanos, Las Colonias, etc.) y del Cordón Costero Industrial (La Capital hasta Constitución) con cifras relativas de alrededor del 10%.

Estos valores corresponden a la relación de repetidores en el total de la matrícula escolar. Pero, al analizar la situación en cada grado se registran modificaciones muy importantes: en el total provincial, el porcentaje de quienes no promovieron el primer grado alcanza al 19,68%, descendiendo en los otros dos grados componentes del primer ciclo. La proporción de repitientes en los otros dos ciclos del nivel es mucho menor, siendo centesimal el valor correspondiente al último grado de la escuela primaria.

Si se analiza la misma información por departamentos, vuelven a repetirse las mismas tendencias: por una parte, una mayor agudiza-

ción del problema en los departamentos del norte y la costa (Vera tiene un 32,08% de repetidores en el primer grado; 9 de Julio y Gral. Obligado un 30,05% y 27,54% respectivamente), aunque también es significativo el valor asumido por los repetidores de los dos departamentos más urbanizados (en primer grado, los porcentajes de La Capital y Rosario son del 21,60 y 18,44% respectivamente). La menor cantidad de repetidores vuelve a encontrarse en los departamentos del Sur, con valores promedios aproximados al 13%. En segundo lugar, independiente de la variable regional o geográfica, el bloque de la repetición más alta está asociada, en todos los departamentos, al pasaje correspondiente a los tres grados del primer ciclo.

Este análisis reafirma nuestro concepto de que el factor originario del desgranamiento escolar es la repetición. Pensemos que el repeticionista acumula no sólo la repitencia del grado, sino su propia edad, que sobrepasa la correspondiente al grado. Si a esta situación la combinamos con los factores de origen geográfico, económico y social que apuntamos previamente, deducimos fácilmente que en las áreas con desarrollo lento o en proceso de estancamiento, de la repetición se deriva la deserción, cuando la necesidad familiar de incorporar al chico al trabajo es mayor que la convicción de los beneficios de la escolarización.

CONCLUSION

- 1.— La capacidad retentiva de la escuela primaria santafesina alcanza, en las 13 cohortes correspondientes al lapso 1961-1979, a la mitad de la población escolar, con tendencia a un progresivo aumento.
- 2.— La capacidad retentiva de la escuela primaria está estrictamente vinculada a las características heterogéneas de la Provincia, en los aspectos geográficos, sociales, económicos, culturales, etc. y se encuadran en contextos regionales diferenciados.

- 3.— Los departamentos con mayor grado de desarrollo regional, denotan mejores posibilidades de eficacia en la escolarización primaria.
- 4.— Los departamentos estacionarios, en cambio, presentan un rendimiento escolar deficitario: en estas áreas la comunicación es precaria, el transporte difícil o inexistente, el desplazamiento poblacional es intenso unido a bajos niveles de vida y de "calidad de vida".
- 5.— En los grandes centros urbanos, Centros Nacionales (Rosario y Santa Fe), Centros Regionales (Venado Tuerto, Rafaela, Reconquista), los índices de retención de niveles óptimos, disminuyen a causa de las áreas marginadas de población ubicadas en las cinturas de los conglomerados urbanos.
- 6.— Las causales exógenas al sistema educativo inciden negativamente en la retención escolar. La intervención por sí sola del área educativa es incapaz, intrínsecamente, de revertir esta incidencia; sin embargo, puede intervenir para superar uno de los componentes internos del desgranamiento: la repetición.
- 7.— El sistema educativo debe intervenir conscientemente en las causas endógenas, propias del sistema, teniendo en cuenta la heterogeneidad regional de la Provincia de Santa Fe.
- 8.— La organización institucional y el diseño curricular de la escuela primaria santafesina deben armonizar:
 - Los grandes objetivos provinciales
 - Los objetivos regionales
 - El diagnóstico contextual de la población meta a escolarizar
 - Los contenidos curriculares
 - Las técnicas de aprendizaje
 - La evaluación permanente y localizada
 - La retroalimentación y adaptación sucesiva
 - La formación y perfeccionamiento adecuado de los recursos humanos.

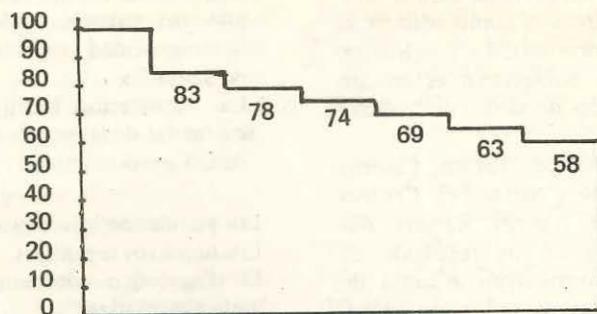
Provincia de Santa Fe. Escuelas Primarias Oficiales Comunes Diurnas.

Retención y Desgranamiento. Cohorte 1973-1979.—

Total Provincia

	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979
1ro.	40.589						
2do.		33.557					
3ro.			31.758				
4to.				30.184			
5to.					27.955		
6to.						25.595	
7mo.							23.546

En porcentajes



Retención		Desgranamiento	
Valores Absolutos	Valores Relativ.	Valores Absolutos	Valores Relativ.
23.546	58%	17.043	42%

PROMEP
informaciones

El problema de la deserción escolar, de acuciante actualidad, encuentra al Proyecto Multinacional para el Mejoramiento de la Administración de la Enseñanza Primaria en América Latina, sobre el cual viene trabajando desde el momento de su creación en 1972, abocado especialmente a la elaboración de un *Marco Teórico* que permita describir, explicar, predecir y controlar la deserción escolar.

Es responsabilidad del Director del Proyecto y de los técnicos que integran su equipo, enriquecer permanentemente las bases teóricas de este problema educativo que involucra a pedagogos, educadores, economistas, políticos, funcionarios en general. Solamente sobre la base orgánica de una estructura científica, se podrá actuar efectivamente sobre un problema de tal gravitación en el futuro y desarrollo de los países latinoamericanos.

En atención a ello el PROMEP, continúa con los proyectos programados para el bienio 80/81, presentados en DESERCIÓN ESCOLAR N° 1 (mayo 1980).

En el área de los proyectos MEDE (Medición y Evaluación de la Deserción Escolar), en este momento se están desarrollando las siguientes acciones:

MEDE/D

Medición y evaluación de la deserción escolar con énfasis en el diagnóstico

La tarea de aproximación al marco teórico, que se realizó a través del análisis de estudios e investigaciones, junto con el encuentro de técnicos y docentes de las provincias comprometidas, posibilitó elaborar, durante 1980, los instrumentos piloto tendientes a recolectar datos (demográficos, socioeconómicos y educacionales) que permitan medir la incidencia de los diferentes factores en el fenómeno desertivo.

Estos instrumentos fueron aplicados en forma experimental en las

provincias de Buenos Aires, Córdoba, Chubut, Jujuy y Santa Cruz estando, en este momento, la investigación en el proceso de recepción y análisis de las respuestas.

El plan de procesamiento de datos prevé un primer paso de análisis cuantitativo mediante la aplicación de diferentes técnicas estadísticas, y un segundo paso de estudio cualitativo de la información. Esta organización y sistematización de los datos permitirá elaborar un documento preliminar de base orientadora de la investigación.

A cargo de este subproyecto se halla la licenciada María Cristina Camedano a quien los interesados pueden recabar información.

MEDE/C

Medición y evaluación de la deserción escolar con énfasis en el control

Durante 1981 se prevé continuar profundizando la experiencia comenzada el año anterior sobre asesoramiento técnico al Proyecto de "Cédula Escolar", modelo de control de la deserción escolar que tiene sede en la Provincia de Mendoza.

En la búsqueda de hallar metodologías alternativas que no requieran el uso de computadoras, se proyecta aplicar modelos más sencillos que trabajan con datos secundarios. A sus efectos, actualmente se está revisando bibliografía específica para elaborar un modelo causal acorde con las características del problema en cada zona y región.

Para mayores datos, dirigirse a Secretaría Técnica del PROMEP.

En el área de los proyectos SICDE (Sistemas para combatir la deserción escolar), se están desarrollando las siguientes acciones:

SICDE/NA: Sistemas para combatir la deserción escolar con énfasis en los problemas aborígenes.

El análisis de los datos de la investigación exploratoria permitió elaborar la propuesta de escolarización para escuelas que atienden población aborígena. A partir de la misma se está realizando actualmente el nuevo currículo; los instrumentos de observación de conductas y el material de apoyo a la tarea docente.

Paralelamente se continúan las actividades de perfeccionamiento docente que la experiencia exige. En este sentido se realizaron dos cursos en la localidad de Ingeniero Juárez (Formosa). El primero en el mes de agosto/80, fue dictado por las profesoras Carmen Núñez de Guevara, Irma Zacarías y Alicia Gerhard en las áreas: "Antropología cultural y panorama general de la cultura matakó"; "Proceso de enseñanza aprendizaje" y "Educación Física", respectivamente. En el mes de octubre/80 se realizó el seguimiento a los efectos de apreciar el grado de aplicabilidad de los

objetivos propuestos en el curso anterior. En esa ocasión viajaron a Ingeniero Juárez las profesoras Martha Fulco e Irma Zacarías.

El equipo interdisciplinario que atiende este subproyecto se ha visto enriquecido con la participación de las Lic. Carmen N. de Guevara, antropóloga, y la Lic. en Ciencias de la Educación Cecilia Gómez.

La valiosa colaboración del "Centro de Investigación de Recursos Geológicos", permitió el viaje del Dr. Carlos Rinaldi a la zona del alto Pilcomayo, para realizar estudios hidrogeológicos tendientes a lograr un mejor suministro de agua que haga posible la creación de pequeñas huertas escolares.

Se destaca también la cooperación del Arquitecto Carlos Castillo a este proyecto a través del diseño sobre "Demanda inducida de escolaridad en poblaciones maticas a través de la creación de condiciones de infraestructura edilicia", sometido a consideración de las provincias que participan en la experiencia.

A la brevedad, la Directora del subproyecto prof. Martha Fulco, viajará a la zona por invitación del ministro de Defensa y nuevo director del INDI en Paraguay, Gral. Marcial Samaniego. Asimismo, se prevé una visita a Formosa y Resistencia para programar las acciones del presente año con las nuevas autoridades.

Para mejor comprensión y seguimiento de esta experiencia, sugerimos a los lectores remitirse a los números 1 y 2 de Deserción Escolar. La directora de este subproyecto es la profesora Martha Fulco.

SERVICIOS DEL PROMEP A INVESTIGADORES Y ESTUDIOSOS DEL PROBLEMA DE LA DESERCIÓN ESCOLAR

Entre los servicios que el PROMEP ofrece se encuentra la consulta de estadísticas, recopilación de definiciones en uso, informes de investigaciones.

En esta área se encuentra en elaboración un Atlas Desertivo de América Latina y un trabajo sobre correlación entre:

Deserción Escolar	mortalidad infantil
	habitantes por km ²
	radicación de automotores (habitantes por automotor)
	analfabetismo

Esta tarea de investigación está a cargo del Lic. Jorge Vecchiarelli

Centro de Documentación y Biblioteca Latinoamericana de Educación

Es un elemento indispensable dentro del Proyecto. Su función orientadora y facilitadora de todo lo que contribuya a ampliar conocimientos no se circunscribe solamente a atender las necesidades del personal técnico interno, sino que se abre a todo el público interesado.

Constantemente, se realiza una adecuada selección de libros, publicaciones periódicas, folletos, publicaciones oficiales y otros variados elementos que ingresan por adquisición, donaciones y que mantienen actualizado este servicio.

Hemeroteca

La sección se encuentra debidamente clasificada mediante sistemas de tarjetas especiales que facilitan la rápida ubicación de materiales.

Se cuenta con un servicio de *Canje* y para ello se ha confeccionado un fichero de matrices con 250 direcciones de Instituciones Oficiales y Privadas del país y América Latina.

Directora del Centro y Biblioteca es la Srta. Julia López Ayala, a quien hay que dirigirse para canje y consultas.

Para recabar información sobre los subproyectos y servicios, dirigirse a los responsables de cada uno, a la sede del PROMEP, Paseo Colón 533, 4º piso, (1063) Capital Federal.

PROMEP y la campaña contra la deserción escolar

En el transcurso del presente mes de abril, el Director del Proyecto Lic. Alejandro Doublier, mantuvo una entrevista con el Subsecretario de Educación del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Prof. Carlos R. Gil, cuya temática giró alrededor del problema de la deserción y sobre las bases para la implementación de la "campaña contra la deserción escolar en la Argentina". La rica experiencia cimentada a lo largo de serias investigaciones, permiten suponer que la participación del PROMEP en esta campaña será altamente positiva.;

Han colaborado en este número:

S. Alejandro Doublie:

Licenciado en Psicología por la Universidad de Buenos Aires. Especializado en Metodología de la Investigación Social. Ex docente de la Universidad de Buenos Aires. Director del Proyecto Multinacional para el Mejoramiento de la Administración de la Enseñanza Primaria en América Latina.

Luis Bolívar López:

Maestro de Segundo Grado. Inspector Director del Departamento de Investigación y Planeamiento Educativo del Consejo de Educación Primaria, dependiente del Consejo Nacional de Educación de la República Oriental del Uruguay.

Lucía Dolores Veliz de Quiroga:

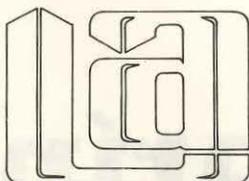
Profesora en Pedagogía por la UNT. Profesora en Institutos de nivel Terciario y en la Universidad Nacional de Salta. Directora del Servicio de Planeamiento Educativo dependiente de la Secretaría de Estado de Educación y Cultura de Salta. Coordinadora Provincial del Proyecto Especial Multinacional de Desarrollo Fronterizo-Argentina, Bolivia y paraguay-OEA.

Dirección Sectorial Planificación y Control de Gestión. Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe.

Clarín

El gran diario argentino.

**TRABAJAR POR LA PERMANENCIA DEL NIÑO DENTRO
DEL SISTEMA ESCOLAR ES CIMENTAR EL FUTURO
DEL PAIS**



LEVER Y ASOCIADOS S.A.C.I.F.

AGRADECEMOS A

LADE

LINEAS AEREAS DEL ESTADO

**SU COLABORACION PERMANENTE EN APOYO A LOS
PROGRAMAS PARA RETENER AL NIÑO EN EL SISTEMA
ESCOLAR PRIMARIO**



Molinos
Río de la Plata S.A.

Este libro se terminó de imprimir
en los Talleres EDIGRAF, Delgado 834,
Buenos Aires, República Argentina,
en el mes de junio de 1981.

Solicitamos canje

Um austausch

Pedimos a remesa de:

We wish to establish exchange

Nous vous prions d'établir échange

Desideriamo permutare