

*Gracia del
Sierra*



MINISTERIO DE EDUCACION
SUBSECRETARIA DE EDUCACION

ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS

deserción escolar



7

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

Buenos Aires

República Argentina



00155486

O.E.A.

Secretario General
Alejandro Orfila

Director del Departamento de
Asuntos Educativos
Raúl Allard

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

Ministro de Educación
Cdr. Cayetano Licciardo

Subsecretario de Educación
Ing. Ricardo de la Torre

Coordinador de Proyectos Internacionales
Prof. J. Roberto Bonamino

Rec. 1º/7/82

I-B-4

CANJE

deserción escolar

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

Año III - N° 7 - abril de 1982



Director del Proyecto
Lic. S. Alejandro Doublie



DIREC. NAC. EDUC. MED. Y SUPERIOR
BIBLIOTECA

DESERCIÓN ESCOLAR

Directora

María Elena C. de De Vincenzi

Consejo de Redacción

Gerardo Ayzanoa del Carpio (Estados Unidos)

Ediruald de Mello (Brasil)

Martha Marucco (Argentina)

Francisco Pérez Maricevich (Paraguay)

Carlos A. Ortiz Ramírez (Paraguay)

Secretaría Administrativa

Julia López Ayala

Diagramación

Osvaldo Escribano

Traducción

María Luisa González Dumé

Administración

Paseo Colón 533 - 4º Piso

(1063) Buenos Aires - Argentina

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 126.666.

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 deserción escolar vista a la luz de la educación formal, no formal y permanente. S. Alejandro Doublier	7

Ensayos y reflexiones	Sobre como la educación no formal puede ayudar a la retención de la matricula de educación formal Beatriz Fainholc	21
------------------------------	---	-----------

Investigaciones y experiencias	Deserción escolar y población aborigen Martha Fulco Ana Kunz	27
---------------------------------------	---	-----------

Informaciones del PREBAL		33
---------------------------------	--	-----------

PUBLICACION DE TRABAJOS

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

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

Este año, 1982, marca una nueva etapa para nuestro proyecto. Al cabo de diez años de investigaciones y análisis para desentrañar el problema de la deserción escolar, comienza un período de estudio y búsqueda, basado en el marco teórico elaborado, que se asentará fundamentalmente en la "retención escolar".

De allí que el Proyecto en este año se enuncie como Proyecto Multinacional para el Mejoramiento de la Retención Escolar en el Nivel Básico en América Latina (PREBAL).

Como aportes para el nuevo enfoque el Director del Proyecto analiza la educación formal, no formal y permanente como un medio para la reducción de las diferentes modalidades desertivas.

En torno al mismo problema se reflexiona cómo ayudar a la retención de la matrícula de educación formal, mediante algunas propuestas de educación no formal.

La realidad y perspectivas del desarrollo de la educación en la década del 80 en América Latina fue expuesta en la Reunión Técnica de Directores de Proyectos de OEA, algunas de cuyas conclusiones publicamos en la sección Informaciones.

Este tercer año de Deserción Escolar que iniciamos con este número abre nuevos marcos para profundizar en los problemas educativos y plantear nuevas soluciones.

La Dirección

**LA DESERCIÓN ESCOLAR VISTA A LA LUZ
DE LA EDUCACIÓN FORMAL, NO FORMAL
Y PERMANENTE**

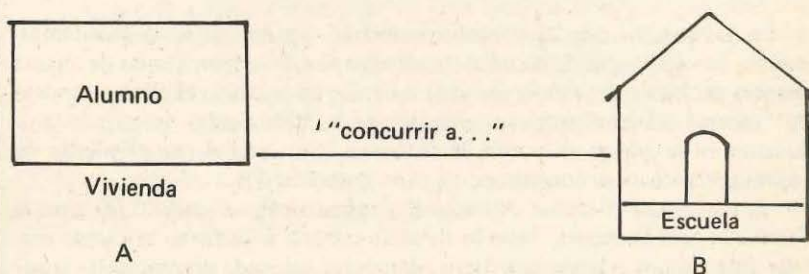
Lic. S. Alejandro Doublier

Cuando se emplean conceptos tales como "ausentismo", "abandono", "desgranamiento" y "deserción", en la mayoría de los casos se hace referencia explícita a la situación de "no concurrencia" (temporaria o definitiva) del niño a la escuela".

Esta reflexión resulta obvia, a menos que nos preguntemos por el concepto mismo de "escuela". La respuesta a este interrogante proporcionará, sin duda, alternativas muy interesantes para el análisis del fenómeno desertivo.

I EL SISTEMA FORMAL Y LA ESCUELA "EDIFICIO"

La concepción clásica de la educación formal entiende por "escuela" a un "edificio" especialmente acondicionado donde tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la presencia y guía permanente de un maestro. La escuela ocupa un punto fijo en el espacio, al igual que el alumno en su vivienda. La "concurrencia" del niño a la escuela se define como el traslado del primero a la segunda; gráficamente:



Dada la anterior definición de "escuela", la no concurrencia (el pasaje o traslado de A hacia B) del alumno es equivalente a la ausencia del alumno en la escuela, y por tanto la pérdida (por parte del alumno) de la oportunidad de recibir educación. Para no caer en el campo de lo desertivo, se

hace absolutamente necesario que el alumno "concurra a" la escuela, es decir, que está presente físicamente en ella.

El traslado de A hacia B supone:

- 1) por una parte, que el niño (y/o su familia) está en capacidad para hacerlo.
- 2) por la otra, que la escuela está en capacidad para recibirlo o absorberlo.

En el primer caso 1) influyen negativamente en el citado pasaje, entre otras causas: problemas económicos de la familia, distancia y/o accesibilidad, factores culturales, enfermedad postrante, etc. En el segundo caso 2) actúan como negativos, entre los más obvios la no existencia física de escuela (por lo menos dentro de un radio o distancia razonable), la falta de vacantes, de grados, etc. Por ello es que dado que no siempre se cumplen estos dos supuestos "simultáneamente", la concurrencia en consecuencia queda afectada.

Entre las experiencias que suponen una *movilización física de la escuela* podemos citar el caso de las denominadas "escuelas domiciliarias" (donde el maestro concurre al hogar del niño, que no tiene capacidad ambulatoria a causa de una enfermedad) y las "escuelas itinerantes" (donde la escuela sigue o acompaña el flujo poblacional de trabajadores migrantes). Un tipo muy especial está constituido por las llamadas escuelas albergue: en este caso, a fin de evitar los inconvenientes producidos por una movilización periódica (diaria) del alumno de A hacia B, se "interna" a los niños en la escuela, volviendo a sus hogares, por lo general los fines de semana.

El mantenimiento de una escuela fija en un lugar del espacio y con enseñanza exclusivamente presencial a cargo de un maestro, responde adecuadamente a las necesidades de los núcleos *urbanos*. La escuela se orienta de acuerdo con una *estrategia pasiva* de atracción: son los padres quienes deben ir en busca de la escuela; esta situación se ve reforzada día a día por el hecho de la progresiva incorporación de la mujer (y madre) al mundo del trabajo extrahogareño. En estas circunstancias, es obvio que más allá del papel "educador" de la escuela, ésta sirve a los padres como lugar donde "*dejar o depositar*" a los hijos mientras cumplen con obligaciones laborales. En no pocos casos, la defensa que hacen muchos padres de las denominadas escuelas de "jornada completa" (o de horario extendido), pueda reconocer, en parte, esta doble vertiente motivacional.

En los medios *rurales* y particularmente deprimidos socio-económicamente, se espera que la escuela asuma un rol más *activo*, yendo de alguna manera en busca del niño y de su familia. En estos casos, el clásico modelo de "escuela edificio" sufre los embates de las dificultades propias de la situación en la que se encuadra. Y entonces es cuando el cumplimiento de los requisitos para la concurrencia se ven entorpecidos.

La movilidad física de A hacia B implica siempre un *COSTO* para la familia y para la escuela (que lo debe absorber). Este costo se puede evaluar en términos económicos; pero además no son nada despreciables aquellos de naturaleza sociocultural. Así por ejemplo muchos padres en el medio rural puedan ser renuentes a enviar sus hijos a la escuela argumentando que los necesitan para que éstas colaboren en el trabajo diario; en otros casos serán las grandes distancias que existen hasta la escuela más cercana

(que resultan, en la práctica, equivalentes a la "no existencia" de servicio educativo); en otros casos la pertenencia a un grupo socialmente marginado y/o minoritario, donde el probable roce o enfrentamiento subcultural apareje de bajo hándicap, etc.

En síntesis: el modelo clásico de relación entre familia y escuela, es típicamente *asimétrico* puesto que supone un necesario y periódico acercamiento y acomodación de la primera situación (por lo menos de locación física, y en parte institucional) definida y/o existente en la escuela. En este caso cualesquiera de las modalidades desertivas se define fácilmente por la localización del niño: o "dentro de la escuela (del edificio escolar)" o "fuera de la escuela (más allá de sus muros)". Si está *dentro*, cumple con su presencia, es retenido por el sistema; si está *fuera*, en situación de ausencia física del edificio escolar pierde la posibilidad —mientras dure esta circunstancia— de recibir el servicio educativo. No efectivizar el traslado de A hacia B implica —de acuerdo con el lapso de ausencia— colocarse en posición desventajosa. En el modelo clásico de escuela-edificio, por otra parte, se pueden observar las siguientes formas de ausentismo:

- 1) *Ausentismo físico*: es el más conocido y obvio y se produce cuando el niño no concurre a la escuela, es decir cuando al no transitar de A hacia B, no registra su presencia física en el edificio. Abandono, desgranamiento y deserción constituyen grados diferentes del mismo fenómeno.
- 2) *Ausentismo curricular*: que se produce cuando el programa o currículum no se puede desarrollar tal como corresponde, estando *presente* el alumno en la escuela; reconoce tres variantes:
 - 2a) *no existencia de grado*: se produce cuando el niño, dentro de un sistema de enseñanza graduado y/o por niveles, no encuentra en la escuela (tanto a la que concurre como a otras de acceso factible) el grado inmediatamente superior al que está cursando. En este caso el niño *puede* concurrir a la escuela, pero ésta *carece* del servicio educativo que aquél requiere; son las denominadas escuelas de "ciclo incompleto" (que por lo común sólo tienen 3 ó 4 grados de enseñanza básica).
 - 2b) *no existencia de maestro*: cuando el docente está ausente, la sola presencia del niño es irrelevante. Si la escuela no puede asegurar alguna forma de compensación durante dicha ausencia (diferente de aquella clásica consistente en distribuir al azar a los alumnos del maestro ausente, por el resto de los otros salones de clase) el niño no recibe el servicio educativo. Hay zonas donde se hace particularmente difícil conseguir docentes, retenerlos por mucho tiempo, una vez en el cargo o evitar ausencias reiteradas por diferentes causas (dureza del clima, bajos salarios, distancia, etc.).
 - 2c) *incompletitud curricular*: cuando los programas escolares debido a su extensión y/o complejidad fundamentalmente no pueden ser desarrolladas en su totalidad. El alumno, por esa razón, recibe una preparación menor o lacunaria, colocándose por ende en una situación desventajosa (en relación a las "conductas de entrada" mínimas requeridas) para el nivel inmediatamente superior.
- 3) *Falso presentismo*: se produce cuando el alumno, por diferentes motivos y aún cuando está presente físicamente en la escuela no se encuen-

tra en condiciones de asimilar y/o aprovechar aquellas enseñanzas que recibe en la misma. Se pueden distinguir tres casos típicos:

- 3a) *Con origen en el área intelectual*: cuando el alumno a causa de un retraso o de inmadurez muestra una lentificación en las adquisiciones, una incorrecta comprensión, etc.; aquí se da tanto el problema de recuperar información perdida como el de lograr un diferente patrón de integración de la misma.
- 3b) *con origen en el área afectiva*: cuando el niño presenta un cuadro de perturbación afectiva (que pueda reconocer distintas causas) o bloqueos (son bien conocidos los fenómenos de "contrainteligencia" y del denominado "cociente intelectual oculto") que hagan difícil o imposible la adecuada recepción, elaboración o expresión de lo recibido en la escuela.
- 3c) *con origen en minusvalías físicas*: en este apartado se incluyen dificultades tales como hipoacusia, lesiones y/o disfunciones cerebrales mínimas, afecciones de la vista, subalimentación, problemas de quebranto de la salud física, etc.

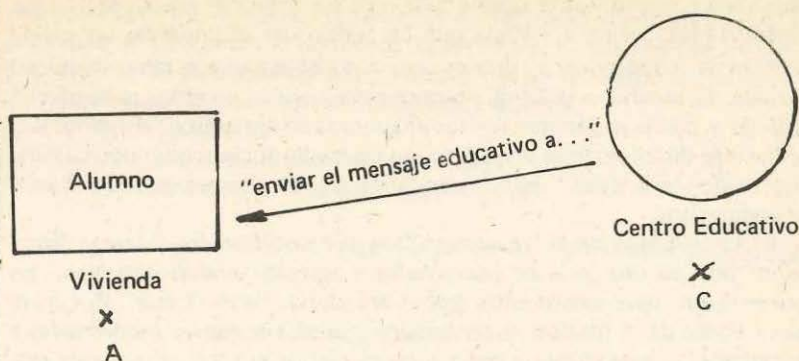
Por lo común el falso presentismo produce "retraso escolar", que coloca al alumno en una situación de semiasistencia.

II EL SISTEMA NO FORMAL Y LA ESCUELA "PARALELA"

La introducción en el campo de lo educativo de las vías o modos no convencionales de aprendizaje producen un cambio de importancia en la comprensión del fenómeno desertivo; tal como lo afirma Leith:

"... ya no estamos constreñidos por la idea de que la educación debe realizarla el maestro en presencia de un grupo de estudiantes. El maestro puede encontrarse alejado de la clase y de la misma manera los estudiantes pueden estar muy alejados de una institución de enseñanza. La interacción de estudiantes y maestros puede ser por correspondencia, o por medio de un video tape o aún por teléfono. La instrucción también puede realizarse a cierta distancia, por mediación de otras personas". (Leith, G. "Métodos no convencionales de educación", en Jornadas Adriano Olivetti de Educación, Buenos Aires, 1971).

De esta manera el sistema no formal, apoyado en el medio no convencional crea un nuevo espacio educativo "que corrige la asimetría generada por la escuela 'edificio' ". Visto gráficamente.



Cuando la única opción para que la familia pueda escolarizar al niño es la escuela “edificio”, el espacio educativo tiene una X dimensión; el cálculo de los “potenciales”, por tanto se hará sobre esta base. Pero cuando a lo anterior adicionamos como alternativa de escolarización el sistema no formal, obviamente el espacio educativo tenderá a expandirse con la natural reducción de los “potenciales”; en otras palabras, se gana terreno a las diferentes formas de conducta desertiva. La ilustración siguiente intenta presentar las anteriores ideas:



Parafraseando el dicho clásico: si la familia (niño) no va hacia la escuela, que la escuela vaya entonces hacia la familia. No obstante, la introducción de un sistema no formal “paralelo”, con el objeto de aumentar la retención y la tasa de escolarización, genera una serie de problemas, que a continuación pasaremos a exponer sintéticamente:

a) *el problema de lo presencial*: la educación en su sentido más profundo implica diálogo, discusión, intercambio, reorientación permanente; en ese sentido, los sistemas de tele-educación tienden a limitar tanto el contacto personal con el docente, como el aprendizaje grupal (puesto que la comodidad de adecuación al ritmo personal del alumno, por lo común fomentan formas individualistas de aprendizaje) en compañía de pares. Desde otra perspectiva, podemos decir que es importante la “graduación” de lo presencial: parece bastante natural suponer que el contacto personal y

periódico con el docente resulta básico en los primeros grados de la enseñanza básica; luego, a medida que los niños van adquiriendo un mayor sentido de independencia, esta presencia podrá espaciarse tanto como sea posible. El recurrir a la familia para que colabore en un entorno de afecto, diálogo y comprensión durante los momentos de aprendizaje del niño, suele hacerse difícil cuando los padres (en un medio socio-económico-cultural deprimido) no pueden "seguir" a sus hijos, a causa de sus propias limitaciones educativas.

b) *el problema de la "nivelación"*: la existencia de dos sistemas "paralelos" plantea una serie de necesidades y aspectos a tener en cuenta. En primer lugar debe existir entre ambos una cierta "equivalencia", por ejemplo a través de la fijación de contenidos mínimos comunes, modalidades y estrategias de aprendizaje compartidos en ciertos puntos, criterios de evaluación y promoción congruentes, etc. En segundo término y como corolario "ideal" de lo anterior, un alumno de un sistema *debería* poder pasar al otro y viceversa, en cualquier momento y sin grandes dificultades; pueden darse incluso períodos de estancia en uno de los sistemas (por ejemplo, si durante la cosecha o la estación de nevadas el padre retira transitoriamente al niño de la escuela, éste podría seguir escolarizándose en su casa, hasta el momento oportuno de su reinserción).

c) *el problema del "control"*: los métodos de tele-educación deben prever una serie de controles con el objeto de preservar la eficiencia del servicio. En primer lugar asegurarse no sólo que el niño esté recibiendo oportuna y periódicamente material de enseñanza, sino también que lo emplee efectivamente. En segunda instancia, se hace necesaria una evaluación periódica con la finalidad de mantener la "equivalencia" a la que se aludió anteriormente (punto (b)); incluso, y de acuerdo a los patrones de evolución y desarrollo del niño y las características medioambientales, se podría pensar en formas "presenciales" de evaluación. Estas no sólo se orientarán hacia una función "punitiva", sino que deberían fundamentalmente contribuir a mantener el calor del contacto personal (ver punto (a)).

d) *el problema de los "medios"*: en función de las características del alumnado, muchas de las cuales reflejan las del propio medio en el que viven, será conveniente tratar de adecuar el "medio" de llegada, es decir el vehículo del mensaje educativo. En algunos lugares será más apropiada la radio, en otros el folletín o el periódico, en otros la televisión (si es que llega y/o las familias pueden contar con ese medio), en otros quizá una combinación particular de los antecitados. Costos, distribución y periodicidad son tres problemas clave dentro de este apartado.

e) *el problema de la "concurencia"*: el modelo de brechas distingue entre alumnos potenciales, inscriptos, concurrentes y promovidos. Dentro de los sistemas no formales, no obstante, la expresión "concurencia" cambia su sentido. Se puede entender que, en un esquema de escuela "edificio" (fija en un punto del espacio) la concurencia se define operativamente como "el traslado de A hacia B"; en un sistema no formal la concurencia consiste en la "provisión al alumno del servicio educativo" como condición previa necesaria y en la "presencia del alumno EN ese servicio". La ausencia del niño se mide aquí por el "no cumplimiento" de las evaluacio-

nes periódicas que el mismo sistema prevé. Tal como puede apreciarse, la asistencia se asimila al cumplimiento de por lo menos dos requisitos formales: realizar las tareas pertinentes y hacerlas llegar al centro educativo. El fenómeno de la concurrencia se mueve sobre dos ejes:

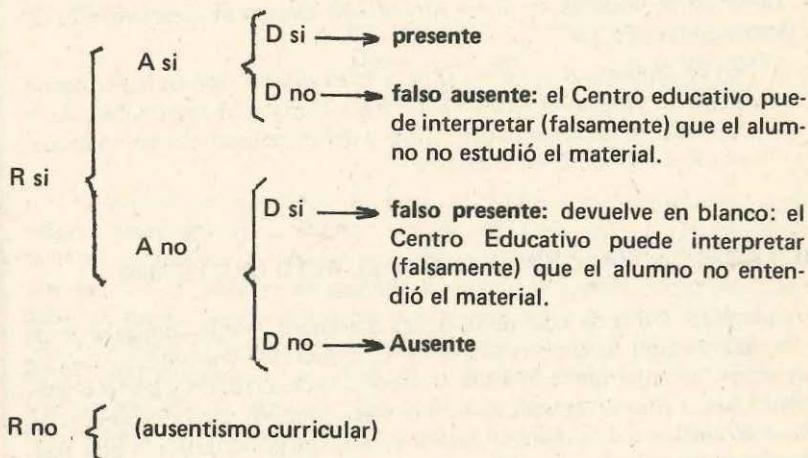
(1) eje del *contacto*

1.1. del Centro al alumno (= Remisión)

1.2. del alumno al Centro (= Devolución)

(2) eje del *aprendizaje* (el estudio por parte del alumno del material correspondiente).

y representado en un sencillo diagrama:

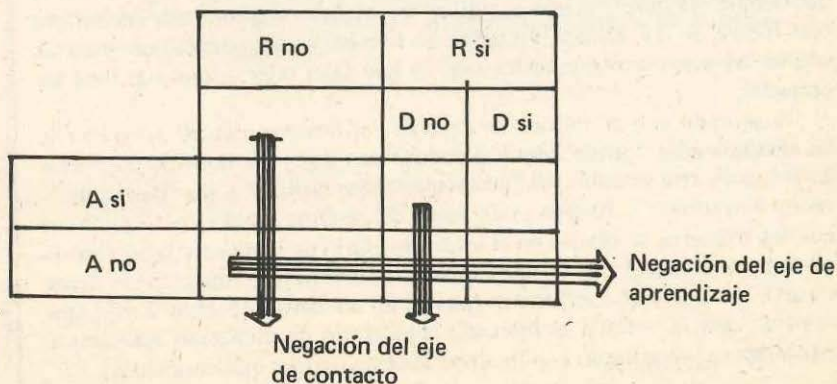


donde R = remisión

A = aprendizaje

D = devolución

y en una tabla:



El *devolver* no garantiza el cumplimiento del *aprendizaje*, puesto que:

- (a) en un esquema $R \text{ si } - A \text{ si } - D \text{ si.} = \textit{presente}$
el aprendizaje puede haber sido
 - (a1) con evaluación negativa
 - (a2) con evaluación positiva

- y (b) en un esquema $R \text{ si } - A \text{ no } - D \text{ si} = \textit{falso presente}$
al devolver en blanco tendrá
 - (b1) evaluación negativa

Los casos (a1) y (b1) producen "retrasos": sus efectos y tratamientos salen de la intención del presente trabajo.

Tampoco el ubicarse en el eje *aprendizaje* asegura el cumplimiento de la *devolución*, dado que:

- (c) en un esquema $R \text{ si } - A \text{ si } - D \text{ no } \neq \textit{falso ausente}$ por no haber hecho llegar de regreso al Centro Educativo el material respondido. Ante la duda, la situación puede tender a definirse igual que en un esquema $R \text{ si } - A \text{ no } - D \text{ no} = \textit{ausente}$.

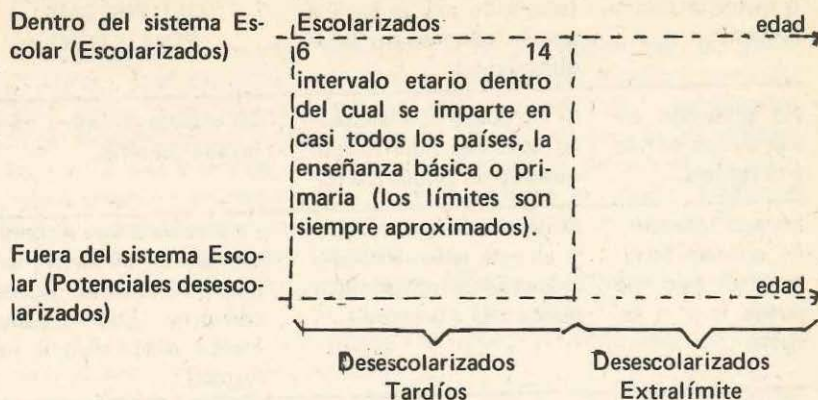
III LA EDUCACION PERMANENTE Y EL RETO DEL TIEMPO

Cuando se habla de educación básica o primaria, por lo común se alude a los niños como sujetos naturales de la misma. Sin embargo, la idea de que el ser humano nunca finalizar su labor de actualización y perfeccionamiento por medio de la educación introduce también variantes importantes en el análisis del fenómeno desértico. La educación básica es prerrogativa de *quién la necesite*; si bien es cierto que la experiencia nos muestra un intervalo de edad óptimo para recibirla, esto no impide que la misma puede ser suministrada en cualquier etapa de la vida. E incluso repetida nuevamente para aquellos que alguna vez la cursaron, pues la realidad no se detiene en ciertos puntos y el ser humano debe estar plenamente capacitado para enfrentar día a día nuevos desafíos.

El estigma de "desertor" subsistirá mientras la gente piense que la única posibilidad para terminar los estudios básicos está "fijada" en una etapa del tiempo (la niñez) y que cualquier intento de escapar a esta costumbre con fuerza de ley, tendrá el castigo de la mofa y el escarnio públicos. La educación permanente muestra que no hay tales reglas, sino más bien las opuestas.

De acuerdo con el método de Análisis por Brechas, dentro del grupo de las denominadas "potenciales" se encuentran dos subgrupos de particular interés para este estudio: los "desescolarizados tardíos" y los "desescolarizados extralímite". Ambos están fuera del sistema escolar, pero mientras que los primeros se ubican en el intervalo etario de la niñez y la adolescencia temprana (entre 6 y 14 años aproximadamente), los segundos lo hacen a partir del período adolescente (pleno) en adelante (15 años o más, que coincide con la entrada al mercado laboral y/o de población económicamente activa, de acuerdo con los criterios estadísticos más conocidos).

Gráficamente:



El *principio* de educación permanente al fijar como objetivo el “acompañar educativamente al ser humano durante toda su vida”, puede perfectamente incorporar la acción, especialmente de naturaleza *recuperatoria* que está en condiciones de cumplir el sistema no formal. Sobre esa base la lucha contra la deserción escolar se orientará hacia la *detección y recuperación temprana del desescolarizado*. En términos más concretos: si en un lugar X del promedio de edad de los ex desescolarizados que ahora concurren a completar la enseñanza básica es, por ejemplo, de 40 años, se deberán implementar medidas inmediatas para localización de potenciales con el objeto de reducir significativamente dicho promedio en los próximos cursos.

IV A MODO DE EPILOGO

Así como el sistema no formal permite la extensión del “*espacio educativo*”, de igual manera el principio de educación permanente posibilita la ampliación del “*tiempo educativo*”. Esta situación puede ser ilustrada mediante el siguiente esquema:

REALIDAD (planteada por la familia)	JUICIO ADVERSO (sostenido por la familia que se basan en un enfoque clásico).	RESPUESTA ADECUADA DEL SISTEMA EDUCATIVO
No podemos enviar a nuestro hijo a la escuela.	Si no puede ir a la escuela, entonces nuestro hijo quedará sin escolarización	La escuela entonces irá a la casa del niño.
En este momento (= en esta edad) nuestro hijo no puede ir a la escuela.	Si no puede ir a la escuela en esta edad, entonces seguramente no podrá ir nunca más a la escuela.	La escuela estará disponible en el momento en que el individuo pueda concurrir (vía sistema formal o vía sistema no formal).

En síntesis, la reducción de las diferentes modalidades desertivas se puede concebir como girando sobre dos ejes:

- 1) el eje del ESPACIO, donde frente a la clásica opción por "sí" o por "no" de la escuela "edificio", aparecen ahora alternativas equivalentes no formales. Si el niño no puede concurrir a la escuela, ésta irá en su auxilio, hasta su propia "casa"*
- 2) el eje del TIEMPO, donde la tradicional visión de "niñez" = educación básica" se enriquece con el principio de educación permanente, de escuela abierta para cualquier etapa del ciclo vital.

BIBLIOGRAFIA

- BABINI, A. M. E. de: *"La villa miseria y la escuela en Buenos Aires"*. Edic. CICE, Buenos Aires, 1976.
- CARPINETTI, B. L.: *"Educación Permanente"*, en Jornadas Adriano Olivetti de Educación, Buenos Aires, 1972.
- DAWSON, Ch.: *"La Crisis de la Educación Occidental"*, Ed. RIALP, Madrid 1962.
- DOUBLIER, S. A.: *"Borradores de trabajo sobre el tema deserción escolar"*, en Revista Deserción Escolar, Edit. OEA y Ministerio de Educación, Argentina, 1980/81.
- GARCIA HOZ, V.: *"Educación Personalizada"*, Edit. Miñón, Valladolid, 1970.
- MORITZ, H.: *"La familia y sus valores formativos"*, Edit. Herder, Barcelona, 1969.
- NOSENGO, Gesualdo: *"Persona Humana y Educación"*, Edit. IPSA, Buenos Aires, 1978.
- RUIZ SANCHEZ, F.: *"Fundamentos y fines de la educación"*, Edit. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza 1978.
- TAYLOR, G.: *"(Compilador) Curriculum y Técnicas de Educación; Centro para la Investigación e Innovación en la Enseñanza"*, Ed. Marymar, Buenos Aires, 1974.
- UNICEF: *L'enfant handicapé en Les carnets de L'enfance*, 53/54 ETE 1981, Suisse.

* Debe quedar en claro que esto no implica identificar, en términos absolutos, educación no formal con educación hogareña; decir que la escuela va hasta la propia "casa" significa, en un sentido amplio, que la misma va a buscar al niño allí donde se encuentre con más frecuencia, habitualidad o comodidad y/o en óptimas condiciones para aprender (ej.: hogar, club, taller, iglesia, sociedad vecinal, etc.).

The scholar desertion to see at the light of a formal education, no formal and permanent.

It analyses the acquaint between the formal system and the school "building" and the different forms of absenteeism: physical, curricular (non grades existence, non teachers existence, curricular uncompleteness), false presentims (originated in the intellectual area, in the affective area, in physical discapacities). It state the case of the school "paralell" which creates a new educational space through the use of no conventional means and analyse the problems it can generated: the presential; the levelness; the control; the means; the assistance.

It introduces the conception of the permanent education as challenge to the time.

Synthetizing, the work conceive the reduction to the differents desertive manners turning over two axis:

- 1) The axis "space": face to the option "yes" or "no" about the school "building", comes out no formal equivalent alternatives.*
- 2) The axis "time": the traditional vision "Childhood-basic education" is wealthe with the rule of permanent education, for opened school, at every steep of the vital cycle.*

ensayos y reflexiones

SOBRE COMO LA EDUCACION NO FORMAL PUEDE AYUDAR A LA RETENCION DE LA MATRICULA DE EDUCACION FORMAL

Prof. Beatriz Fainholc

Es innegable, y constituye una constante antropológica, que debe seguir siendo —a pesar de sus limitaciones y consecuentes reformulaciones—, una institución especializada o “escuela” aquella encargada de la primera socialización académica o formal, frente a la cual todos los niños de un contexto social deben ser absorbidos durante su infancia y pre-adolescencia.

Este camino enunciado completaría el comenzado informalmente por la familia y otros resortes sociales y se vería complementado durante toda la vida del sujeto por diferentes eventos considerados muy ampliamente como educacionales, formadores o comunicacionales.

Hoy constituye una realidad de peso la educación no formal, que a través de la sistematización de eventos educativos —aunque no escolares—, con precisos objetivos de aprendizaje, coadyuva con la educación formal a la formación y expansión de la personalidad humana.

De ahí, se habla de la interdependencia de las tres maneras en que el fenómeno educación aparece ante nuestros ojos: informal, formal y no formal.¹

Si bien la institución escuela puede seguir pretendiendo retener a su alumnado matriculado (y apela a diversas vías para lograrlo: renovación metodológica, campañas promocionales y publicitarias, regionalización en los mejores casos, etc.), para que la conducta final o producto sea inmejorable, para que no exista deserción escolar, habría que analizar si el sistema, tal como está estructurado, puede funcionar de ma-

nera eficaz, eficiente y con pertinencia, respecto de los perfiles elaborados según necesidades y expectativas de determinados grupos sociales o regiones geográficas, tal como se recomienda elaborarlos en los primeros momentos de diagnóstico en todo intento planificador.

Cuando nos referimos a los criterios nombrados, apuntamos a entender por:

1) eficacia: cumplir con los objetivos orientadores y específicos de aprendizaje o ejecución para los cuales fue concebido e instrumentado todo sistema educativo, con el ánimo de incorporar y retener al 90% de la población escolar;

2) eficiencia: alcanzar los objetivos propuestos de la mejor manera; es decir, sin deserción o con una amplia retención, sin desperdicios económico-financieros, humanos y tecnológicos, con el logro de los mayores beneficios económicos y no-económicos (o de satisfacción individual y grupal), racionalizando las variables tiempo y rigORIZANDO todos los emprendimientos a través del enfoque sistémico y del conocimiento científico;

3) pertinencia: asegurarse que el servicio brindado sea “a propósito de”, válido y útil (“utilidad”, según Kaufman)², en términos de las necesidades exploradas y de los efectos que se producen por irradiación de lo educativo en todas y cada una de las dimensiones de la vida social.

De ahí que nuestra hipótesis de trabajo sea

que, en vistas de las constantes (aciertos y limitaciones) que *todos* los sistemas educativos formales presentan, la estrategia de educación no formal podrá vigorizar los emprendimientos formales, de variadas formas, entre ellas, reteniendo su matrícula y combatiendo la deserción escolar.

Antes de reunir datos conducentes a lograr verificación teórica de lo enunciado y realizar nuestra propuesta de educación no formal y los factores coadyuvantes para la retención escolar, sobre todo en zonas rurales, se incluirán algunos enunciados o reflexiones que demuestren que no se puede catalogar a la educación no formal como superior o reemplazante de la formal ni redentora de todos los desaciertos que ésta arroja.

Si la educación escolar pudiera asumir la global formación y desarrollo personalizado de cada sujeto —más aún si se trata de niños y jóvenes—, en la realidad que le toque actuar, la alternativa elegida sería la escolar, pero ésta al demostrar no responder cabalmente y no atendiendo a todos los grupos sociales o regiones geográficas, se impone rescatar intentos existentes o imaginar complementamientos de lo escolar institucional a través de emprendimientos no-formales.

De esta manera no se resta valor o preponderancia al sistema educativo formal, ya que “habilidades, conocimientos y capacidades de trabajo de toda la población se desarrollan tanto a través de la experiencia, la formación en el lugar de trabajo, la recreación y las actividades culturales, como a través de la escolaridad formal”³. Esto no es nuevo y se halla demostrado por medio de la dinámica societal a través de la preocupación por incorporar y desarrollar a los actores sociales mediante vías diversificadas.

Pero debido a que la educación, dentro de un análisis multivarial o macrosocial se comporta siempre como Variable Dependiente o Interviniente para la explicación de los fenómenos, la inmensa mayoría de los proyectos de educación no formal, del momento de asumir el comportamiento nombrado, poseen pocas oportunidades de ser realmente introductorios de cambios estructurales básicos⁴, además de presentar

las críticas que sus detractores desarrollan como:

- 1) considerar a las estrategias de educación no formal y a distancia como educación compensatoria o de segunda categoría, enfatizando los aspectos instructivos o los de enseñanza respecto de los educativos;
- 2) no se acerca realmente a poblaciones carenciadas o marginales del sistema social ya que para ser absorbidos por esta modalidad algún tipo de educación debieron haber recibido antes (y en consecuencia, son desertores del sistema formal educativo);
- 3) para sus usuarios no ofrece la misma “legalidad social” que la educación formal para acceder a posiciones de riqueza, poder y prestigio, actuando en su relación con la sociedad, de la misma forma.

Habiendo enunciado algunas de sus limitaciones y recordando sus características definitorias como que se trata de actividades educativas, de duración media, organizada y sistemática fuera del sistema formal y que proveen tipos específicos de aprendizaje, de utilidad práctica o directa, dirigida a subgrupos particulares de población, se puede afirmar nuestra creencia de que la educación no formal, más aún en determinadas áreas rurales se convierte en el *factor aglutinante de elementos coadyuvantes para mejorar la matrícula y retención escolar de la escolaridad convencional*.

Existe una larga lista de factores que consideramos consolidadores o de apoyatura que desde la alternativa no formal conducirían al logro de la propuesta enunciada. Se hará breve referencia a dos, sin olvidar el análisis oportuno de los restantes (como la acción de los MCS, la educación a distancia, etc.):

- 1) el rol de los animadores educativos rurales, y
- 2) la escuela-productiva.

1) La imagen del docente tradicional debe ser reemplazada por la de un promotor-guía⁵ que organiza la tarea integrada e integradora basada en la estrategia de la horizontalidad del interaprendizaje dentro del compartir una diaria práctica social determinada. De esta manera los recintos escolares tendrán más visos de “talleres” que de aulas, donde a través del estudio y trabajo cooperativo de todos los participantes

se abordarán objetivos, contenidos y medios que condigan con las necesidades específicas, expectativas delimitadas y propias iniciativas de aquellos. La tarea del animador educativo rural, desdoblado o diversificado en sus roles en un "lugar de acción⁶ como campo donde puede producirse la acción educadora o ámbito en donde se posibilita la innovación educativa", donde la autogestión pedagógica se convierte en determinante⁸.

Comenzará conociendo y respetando los problemas de la comunidad en cuestión, motivando a los usuarios para que expongan francamente todas las ideas y los problemas, estimulando la participación y la autoconfianza, analizando usos, costumbres y prejuicios, desarrollando la propia percepción de la realidad, para luego brindar la información —si no la hubiere—, o contenido del mensaje (que podrá ser alfabetización, capacitación específica, etc., dependiendo del caso). Parte de esta información constituye el esclarecimiento y reflexión de la importancia que posee la institución escuela —cuyo perfil y funcionalidad será otro en el contexto que se propone—, y de la permanencia y absorción en ella de los niños en la primera infancia. Porque serán los problemas del medio comunitario los que establezcan la jerarquía de los temas a tratar y labores a desarrollar en el ámbito institucional escolar realimentado y complementado por las estrategias no formales. La completación referida puede realizarse en diversos programas, por ejemplo: de atención sanitaria a población marginal, formación de recursos humanos, divulgación de ciencia y tecnología, aprestamiento y educación inicial, talleres artesanales, etc.

De esta manera, el animador capacitado para analizar críticamente su medio, comprendiendo a la comunidad, integrándose a ella, será un elemento vital de puente entre la integración comunitaria y el desarrollo autónomo y sostenido de tales zonas.

2) Aquí se introduce la orientación de filosofía educativa que incluye a la categoría trabajo productivo como modalidad o forma de aprendizaje⁹. No se trata de un recurso didáctico más, sino que busca la proyección o integración más íntima con el contexto histórico y espacial regional en cuestión. Esto es lo que convierte al aprendizaje como comunitariamente significativo y válido y valiosos desde el punto de vista individual, en lo posible con la correspondiente inserción en el circuito económico real.

Se piensa que todas las búsquedas de eficacia, eficiencia y pertinencia enunciadas para cualquier sistema o institución escolar huelgan ya que sería una constante pre y post realización. El desarrollo y potenciación de los grupos (niños, adolescentes y adultos), la retención no sólo escolar sino demográfica regional, el aumento de la producción y de la productividad, resulta obvio a partir de acciones centradas en núcleos problemáticos significativos que impone la participación y compromiso para el trabajo y la reflexión conjunta.

De esta manera y a modo de enunciación de temas para futuras investigaciones, la educación no formal constituye una contribución estratégica a la retención de la matrícula de la educación formal, pensando que las instituciones escolares en los ámbitos rurales deberían revertir con urgencia sus características y ensayar creativamente sobre:

- 1) la organización interna:
 - a) aprendizaje más producción integrado;
 - b) animadores educativos;
 - c) metodología de co y autogestión pedagógica.
- 2) la organización externa:
 - a) integración e inserción comunitaria;
 - b) necesidades, expectativas y objetivos explorados como base para la planificación y evaluación de cualquier emprendimiento;
 - c) rol de los padres de los alumnos, administradores, líderes comunitarios, etc.

BIBLIOGRAFIA

- ¹ Fainholc, B. Introducción a la Sociología de la educación. *Humanitas*, Bs. As., 1979.
- ² Kaufman, R. En busca de la utilidad de la educación. *Rev. de Tecnología educativa* N° 3, Vol. 4, 1978, OEA.
- ³ Fainholc, B. Educación rural argentina. *El Colegio*, 1980.
—, Educación a distancia. *El Colegio*, 1980.
- ⁴ Evans, D. Las reformas de la educación no formal. *Rev. Perspectivas*, Vol. XI, N° 32, 1981. *Unesco*.
- ⁵ Fainholc, Sociología del rol docente. *Depto. de Ciencias de la Educación*, UNBA, 1979.
- ⁶ Ferdinand Oury y Vázquez, *Pedagogía Institucional*. Barcelona, 1976.
- ⁷ Lobrot. *Pedagogía Institucional*, *Humanitas*, Bs. As., 1976.
- ⁸ Petty, y otros. Hacia una alternativa de educación rural, *CIE*, N°, 1976.
Flood y Tobin. La escuela rural productiva, *CIE*, N°, 26, 1978.
Unesco-Cepal-Pnud. La educación no formal en la reforma peruana, Mayo/79.
Unesco-Cepal-Pnud. La escuela en las áreas rurales modernas, dic/78.
Fao Diourbel: un camino hacia un ideal. Roma, 1977.

About how the no formal education can to help to the retencion of the formal education matricula.

It steemed form the questionning of the system and analyse if, such it is structured, it may to function with accuracy and relevancy related to the needs and expectancy of social groups. From here arrange the propose that the strategy of education no formal will vigorize the

formal undertakings. It mention two coadyuvant factors:

- 1) *The role of the rural educational animators.*
- 2) *The productive schooling.*

investigaciones y experiencias

DESERCIÓN ESCOLAR Y POBLACIÓN ABORÍGENA

Martha Fulco
Ana Kunz

I. Resultados y Perspectivas

Frente a la realidad aborígen nos preguntamos: ¿se da la igualdad de oportunidades para el progreso escolar?

Si aceptamos que el progreso del alumno depende del apoyo concertado de la escuela y la familia surge nuestro segundo interrogante: ¿se da dicho acuerdo cuando se trata de grupos con características socioculturales distintas de aquellas que constituyen la herencia cultural del docente?

Respecto del *sistema educativo*:

La descentralización hecha efectiva a través del pase de las escuelas primarias a las jurisdicciones provinciales alienta la esperanza de lograr una efectiva adecuación; sin embargo no hay experiencias sistemáticas que puedan brindarse como estrategias confiables respecto de la escolarización de aborígenes.

Respecto de: *la institución escuela*:

En general las escuelas se rigen por las mismas reglamentaciones. No hay experiencias de organización escolar que respondan a la idiosincrasia de estos grupos. Se "tolera" que los alumnos no asistan a clase durante los días de fiesta de la comunidad. En algunos casos los maestros son invitados, pero la escuela queda al margen, como un símbolo de otra cultura.

Respecto del *maestro*:

La formación docente en este aspecto está completamente descuidada, librada a la sensibilidad y a la buena voluntad de los profesores de los Institutos de Formación docente, conocedores del tema o interesados en el mismo. La capacitación y el perfeccionamiento no corren mejor suerte, generalmente es el maestro recién recibido, con bajo puntaje el que se "resigna" a aceptar estos destinos desventajosos. Sobre la marcha, sin apoyo técnico, librado a sus propias fuerzas, comienza la tarea desconcertado ante el bajo rendimiento de sus alumnos; frustrados sus sueños, sus altos objetivos a la vista de sus logros. La tarea puede resultar tan negativa para los niños como para los docentes y el resultado: "deserción de los niños" y de los "docentes" es lo más común.

Investigación

En vistas de esta dolorosa realidad comenzamos nuestro trabajo.

Una investigación descriptiva confirmó nuestro supuesto básico respecto del bajo rendimiento.

* Este trabajo contó con el apoyo de las autoridades educativas de la provincia de Formosa. Es nuestro deber expresar, además, nuestro agradecimiento a la coordinadora de la zona de Ing. Juárez, Srta. María Irma Torres y a todas las personas que hicieron posible esta experiencia.

Ello nos impulsó a elaborar un encuadre teórico desde el cual abordar el problema (Documento de PROMEP N° 5, Revista D.E. N° 1).

Los supuestos allí explicitados exigieron la realización de una investigación exploratoria que hiciera posible formular las primeras hipótesis para explicar y predecir el fenómeno.

El estudio de campo se realizó como una investigación participativa: los mismos docentes salieron a campo con la apoyatura técnica de un grupo interdisciplinario que elaboró los instrumentos para el relevamiento de datos considerados necesarios de acuerdo con el diseño de investigación preparado.

Importaba que los docentes observaran en el medio familiar mataco, cómo se daba el proceso de enseñanza aprendizaje entre el agente socializante (líder de la comunidad, padre, madre, abuela, etc.) y el niño. Esto le permitiría comparar con las características propias del mismo proceso en su propia sociedad y así tomar conciencia de las diferencias más significativas. Pero no es fácil observar, se necesitaba todo un cambio de actitud para interpretar y sacar conclusiones de las conductas observadas a la luz del universo mataco, de su concepción del mundo. Esta tarea la realizó el equipo interdisciplinario y la compartió con los docentes en la serie de cursos que se fueron dictando desde setiembre de 1980 hasta mediados de 1981.

Una de las hipótesis que surgió de esta investigación fue que: *la forma de escolarización que proponemos a la familia mataca no es significativa para la misma*. La barrera cultural es tan manifiesta que lo que se pretende dar en gran parte no puede ser valorado por la familia aborígen ya que los fines que se proponen implícita y explícitamente no forman parte del marco valorativo de la comunidad mataca.

Si a esto se suma el sentimiento de minusvalía que surge en el niño como consecuencia de sus reiterados fracasos, no es extraño que los padres no inscriban sus hijos en la escuela, o que compartan la actitud del mismo cuando se niega a concurrir. Para el niño mismo un aprendizaje que no lo motive lo lleva al fracaso escolar.

Propuesta

Para revertir el proceso pensamos que lo más adecuado sería comenzar por lograr un aprendizaje real en los alumnos, para que ellos funcionen luego como elementos movilizadores de la comunidad aborígen misma, respecto de la valorización de la institución escuela.

¿Qué entendemos por aprendizaje real? Sin duda un proceso de modificación de conductas que se genere desde el niño mismo, orientándolo hacia el planteo de situaciones problemáticas que deberá resolver.

El maestro brindará posibles estímulos, observará para adecuar el nivel evolutivo del niño, acompañará afectivamente, guiará hacia la cooperación y *fundamentalmente iniciará su propio proceso de aprendizaje* que tendrá como objetivo general el llegar a detectar qué resulta significativo para el niño aborígen, para la familia aborígen, para los líderes naturales de la comunidad.

Como consecuencia de todo ello se generará un proceso de retroalimentación que permitirá enriquecer y perfeccionar estos instrumentos curriculares que proponemos.

Por esta razón insistimos en la importancia de la observación en la tarea docente y en la necesidad de llevar un registro individual de los logros que en términos de conductas, van haciéndose manifiestos en los alumnos.

Medio ambiente

El punto de partida será crear un hábitat en el cual el niño pueda sentirse cómodo. La investigación exploratoria nos llevó a los siguientes interrogantes: Sus ojos habituados al caudal de luz de la tierra formoseña, en niños que se despiertan con los primeros rayos del sol y se duermen cuando los mismos declinan, ¿podrán habituarse a la penumbra de la escuela?

Su esquema postural estructurado en base a su contacto con el suelo terroso, ¿podrá adecuarse a la sillita o el banco que le ofrecemos?

Su adaptación térmica al medio, su vida al aire libre, su cuerpo aliviado con la frescura del agua del río, ¿podrá soportar en los días de elevada temperatura el encierro del aula?

Su oído sensible al vuelo de los pájaros, al deslizarse de la víbora, al reptar de una iguana, ¿recibirá los estímulos sonoros de nuestra escuela de la misma manera que nuestros niños?

Este es sólo un inicio de enumeración de elementos que deberá atender el maestro.

Objetivos y actividades

El segundo paso será brindarle objetivos y actividades que le resulten significativas. Hemos comprobado en el estudio de campo que sus raíces culturales le proponen una visión del mundo coherente, integrada. Un universo tan rígidamente estructurado como el que nos brinda nuestra propia visión del mundo, pero con leyes distintas, con motores para nosotros desconocidos y quizá inimaginables.

¿Cómo asomarse a ese mundo desde nuestra perspectiva? Sin duda disponemos de estudios etnográficos y etnológicos que pueden orientar nuestro intento. Sin embargo consideramos fundamental partir del aquí y del ahora de estas comunidades. Por ello recurrimos a individuos adultos que han participado de las formas de vida de ambas culturas: en el caso de los maticos insistimos en la relación con los líderes naturales de las comunidades por ser ellos los elementos dinamizadores de la vida de las mismas.

Ellos podrán brindarnos a través de la historia de la sociedad a la cual pertenecen los elementos indispensables para acompañarlas en su devenir.

Organización de objetivos y actividades

Importa ayudar al niño para que construya "su propio conocimiento", para que pueda, autónomamente, modificar la realidad.

Proponemos la organización en unidades de experiencias dentro de ámbitos motivadores específicos. A partir de los mismos se abrirá una amplia variedad de actividades y recursos.

En los cursos dictados en la zona y más específicamente en el taller didáctico de julio de 1981, se comenzó a planificar con los maestros dichas unidades. Surgieron como ámbitos motivadores:

- El monte.
- Los animales del monte.
- Los vegetales del monte.
- El monte y las fuerzas naturales.
- La escuela.

En ellos se desarrollarían las experiencias curriculares tendientes a alcanzar las conductas previstas para el desarrollo armónico del niño.

Organización y administración escolar

Atendemos prioritariamente el período correspondiente al ingreso del niño en el nivel primario. La edad de los mismos oscilará entre 5 años 6 meses y ocho años.

El primer período de escolarización se dedicará a iniciar y afianzar la comunicación maestro-alumno. Las horas de trabajo diario se irán aumentando progresivamente. Los niños no tendrán al principio un horario fijo. Si las actividades que le ofrece la escuela son significativas, lo irán regularizando, pues las tareas escolares sí lo tendrán. Habrá un maestro esperando a determinada hora con una tarea que se habrá planificado conjuntamente el día anterior.

En un segundo momento se trabajará también por la tarde.

Se los iniciará en cultivo de granja y cría de animales domésticos. Aquí aparecerá la colaboración de los padres en un intento de revertir en ellos la acción escolar, incentivar a quienes nunca lo hicieron y mejorar las formas de quienes lo hacen sin ningún criterio técnico, buscando dominar a un medio inhóspito.

Considerando la relación madre-niño matico, no se puede lograr un proceso de enseñanza aprendizaje feliz si se separa al niño mucho tiempo de su madre, sobre todo en momento del día en que la relación debe ser respetada. Por ello recomendamos el comedor escolar. Los almuerzos serán el resultado del trabajo conjunto de madres y maestros, con la colaboración de los niños y, a su vez, punto de partida para el cambio de conductas higiénicas y alimenticias que inciden en el desarrollo físico.

Adecuación

En consecuencia, los ejes que nos permitirán adecuar el currículo serán: por un lado, las necesidades específicas del desarrollo del niño; por otro, la formación de los recursos humanos que el grupo necesita para superar la dependencia a un medio que, reducido por el avance de la población blanca, y empobrecido por las actividades depredadoras que constituyen su forma de vida económica (recolección y caza), sólo les podrá ofrecer un futuro de miseria.

En síntesis, las fuentes a través de las cuales se nutrirá el currículo serán:

- * La investigación participativa respecto de las pautas de transmisión cultural de la comunidad aborigen.
- * Las observaciones realizadas por el maestro respecto de las conductas logradas por el niño.
- * Las entrevistas con los líderes naturales de las comunidades.
- * El trabajo conjunto con padres de los alumnos.

Paralelamente se atenderá a los grandes lineamientos que desde el currículum nacional y el currículo provincial se brindan.

Solamente auspiciamos una adecuación de dichos documentos curriculares a la realidad aborigen, pensamos que crear un nuevo currículo implicaría segregarlos e impedirles la necesaria movilidad dentro del sistema. Nuestra propuesta abarca solamente un período inicial, de adaptación a la institución escuela, pero alienta la idea de permitir a través del sistema de retroalimentación que proponemos ir modificando los planeamientos institucionales y los planeamientos a nivel grado, dando cabida a las expectativas, por mucho tiempo no oídas, de la comunidad aborigen.

II. Descripción metodológica

Nuestro objetivo metodológico ha sido, a partir del desarrollo teórico presentado en el

Documento N° 5, elaborar un esquema de investigación suficientemente flexible como para permitir, no sólo el descubrimiento y afianzamiento de ideas y aspectos profundos, sino también obtener cierta precisión en la descripción de las características del grupo que nos ocupa, para finalmente someter a corroboración la hipótesis surgida de esta etapa descriptiva.

De hecho estas tres fases del proceso (exploración, descripción y explicación) constituyen una unidad apenas susceptible de distinción para el que realiza la tarea de investigación. Sin embargo, nuestra convicción es que el énfasis primario de todo trabajo se acentúa sobre una sola de estas funciones.

Es así que en esta investigación hay un objetivo primordial que justifica el todo como trabajo científico, y este objetivo es eminentemente exploratorio. Parte del supuesto teórico de la existencia de una barrera cultural que impide la integración de dos culturas a través de la institución escuela. Afirma que comprendiendo la forma de transmisión de las pautas culturales (según forma y contenido) del grupo marginado, y adaptando la modalidad de escolarización, sería posible mejorar el rendimiento que actualmente muestran esas escuelas.

Toda esta etapa exploratoria capacita para definir claramente qué deseamos medir y cuáles son las técnicas adecuadas para ello.

En el desarrollo de la etapa descriptiva elegimos como diseño el estudio de campo, que permite observar la interacción social e investigar directamente las percepciones y actitudes recíprocas de los sujetos que desempeñan roles interdependientes.

Tuvo características de investigación participativa: los mismos docentes salieron a campo con la apoyatura técnica de un grupo interdisciplinario. Obtuvimos así una imagen más detallada y natural que con otro tipo de diseño.

Una vez establecida la hipótesis a partir de los datos proporcionados por nuestro trabajo exploratorio-descriptivo, en función de los requerimientos de la teoría psicopedagógica y de los informes de los maestros acerca de las opiniones de los líderes de la comunidad, se hizo necesario elaborar una propuesta de escolariza-

ción que nos permitiera, a posteriori, corroborar dicha hipótesis de manera experimental.

El diseño experimental se utiliza cuando puede proporcionar datos a partir de los cuales se infiera legítimamente que una de las variables entra o no en la determinación de otra. La estrategia que se sigue es la siguiente:

1. evidencia de covariación entre la presunta causa y el presunto efecto.
2. evidencia de orden temporal adecuado, precediendo la causa al efecto.
3. eliminación de explicaciones alternativas verosímiles para las relaciones observadas.

Respecto de las evidencias necesarias para los puntos primero y segundo, habría que realizar en el futuro un estudio piloto con el fin de crear una "situación educativa" que nos permitiera evaluar:

- a) el currículum ya adecuado
- b) el cambio de actitud esperado en el docente (creando a tal fin instrumentos, como escalas de medición de actitud, etc.)
- c) las propuestas hechas por los líderes.

Estos tres puntos constituirían la condición necesaria para neutralizar la barrera cultural: dar continuidad a las pautas de transmisión cultural de manera tal que no haya un corte entre socialización primaria y secundaria. Como afirmamos en el Doc. N° 5 haría posible superar ciertas dificultades para aprender, que pueden deberse a:

- 1) que el niño no haya desarrollado las estructuras intelectuales que le posibilitarían recibir y elaborar los estímulos escolares;
- 2) que el verdadero coeficiente intelectual de los niños permanezca oculto;
- 3) que se hayan generado formas de contra-inteligencia (ver Doc. N° 5, pág. 62).

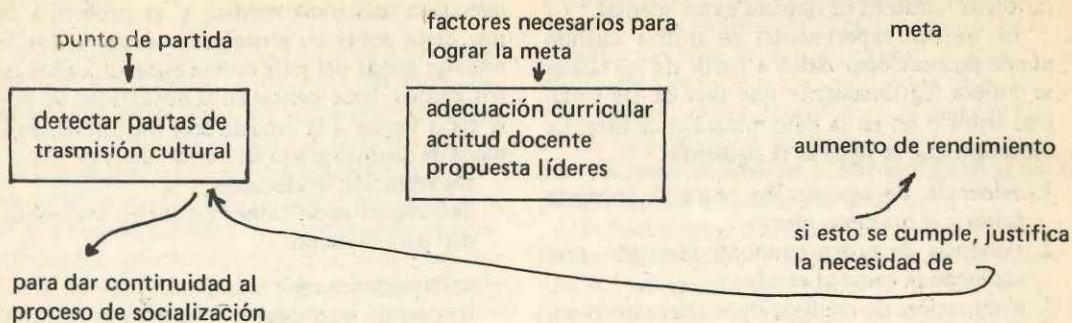
La condición suficiente estaría delimitada por el hecho de que no haya obstáculos en el niño mismo: con esto nos referimos a los factores

puramente orgánicos. Es decir, la falta de una adecuada asistencia médica y el problema de una dieta pobre en proteínas, características de muchas zonas del país donde están ubicados estos grupos, hace pensar en la posibilidad de que el niño llegue a la escuela con trastornos orgánicos de distinto grado de importancia debido a:

- alimentación inadecuada;
- deficientes condiciones de abrigo y comodidad para el sueño;
- enfermedades endémicas;
- trastornos neurológicos: lesiones o desórdenes corticales (primarios, genéticos, neonatales o postencefálicos, traumáticos);
- deficiencias en los órganos de los sentidos: miopía, hipoacusia;
- trastornos endocrinos: hipotiroidismo, hipertiroidismo, hipomnesia, falta de concentración, somnolencia;
- trastornos funcionales: autointoxicaciones por mal funcionamiento renal o hepático.

Podrían existir además trastornos en el área de la adecuación perceptivo-motora, en los que puede sospecharse un origen orgánico, pero que no es posible verificar; en esta área pueden encontrarse: hipokinesias, hiperkinesias, especificidad, sincinesias y en consecuencia, para dar lugar a una investigación operativa que permita un futuro accionar eficiente sobre el problema, proponemos la elaboración de un diseño donde se mantengan constantes estas variables de tipo orgánico, así se ejercerá la manipulación experimental solamente sobre las dimensiones "propuesta de escolarización", "cambio de actitud docente" y "propuesta de líderes", componentes de la variable experimental "adecuación curricular". (ver diagrama)

De esta forma, una vez finalizada esta etapa, estaremos en condición de afirmar que un posible aumento de rendimiento escolar se corresponde con la adecuación curricular propuesta.



Nota: No hay hipótesis de relación causal porque podría mejorar el rendimiento introduciendo otros factores, es decir, deberían eliminarse otras hipótesis alternativas.

Schooling desertion and aboriginal population

This work presents conclusions from one research that was carry out at the Formosa Province in a mataco community.

There was observed the population behaviour relative to: report between the socializing agent (leader of the community, father, mo-

ther, grand-mother, others) and the child; natural environment and the school; objectives and activities at the community and at the school. It was steemed from one theorical to integrate two cultures through the school institution; that can be asserted with limitations.

PREBAL informaciones

DIREC. NAC. EDUC. MED. Y SUPERIOR
BIBLIOTECA

II REUNION TECNICA DE DIRECTORES DE PROYECTOS DE OEA

En Panamá, entre los días 8 y 12 de marzo de 1982 se realizó la Reunión Técnica de Directores de Proyectos del área Técnica de Planeamiento, Investigación y Estudios de la Educación convocada por el Departamento de Asuntos Educativos de la Organización de Estados Americanos.

Esta reunión fue presidida por el Dr. Sergio Nilo, Jefe de la Unidad de Planeamiento, Investigación y Estudios Educativos y participaron en ella Directores de Proyectos, invitados especiales, especialistas del PREDE en los países y especialistas del Departamento de Asuntos Educativos.

Por el PREBAL participó la Secretaria Técnica Sra. Marta M. de Legarreta en representación del Director del Proyecto Lic. S. Alejandro Doublier.

Este importante encuentro, que se realizó durante cinco días de trabajo intensivo, permitió la discusión y análisis de fundamentales problemas educativos en América Latina. Los documentos elaborados para esta reunión muestran la realidad de los países de la región y los esfuerzos que se realizan para superar los problemas.

Hemos extraído, para hacer conocer a través de DESERCIÓN ESCOLAR, párrafos significativos de algunos de ellos que transcribimos a continuación.

Del documento "La dinámica de los sistemas educativos y los roles asumidos por la Administración y el Planeamiento Educativo", presentado por Juan Bosco Bernal¹), en la reunión del día 11 de marzo transcribimos el punto referido a:

Rasgos del Comportamiento de los sistemas educativos en la próxima década (80) en relación con la evolución futura de sus contextos económicos y sociales.

"La nueva década se inicia con pesados fardos para los países de la región y grandes incertidumbres sobre lo que será la educación en el futuro más mediano. Algunos problemas de partida son:

¹ Juan Bosco Bernal: (Panamá). Funcionario del ICASE. Especialista en Planificación Educativa.

En cuanto al Desarrollo:

Creciente deuda externa, dependencia del capital y tecnología extranjeras, alta concentración del Ingreso (42% de la población recibe por debajo de lo mínimo) marginalización de grupos rurales en cuanto a ingresos y servicios básicos. Insurrección popular y riesgos de intervención armada de potencias extranjeras que afectan la paz de la región.

En cuanto a lo Educativo:

- Altos índices de deserción (de c/a 1.000 alumnos el 50% llega al 4°).
- Casi 70 millones de personas (de 366) que esperan ser incorporados o reincorporados a los Sistemas Educativos mediante programas formales y no formales (OEA).
- Críticas a la educación como medio de incorporar a la población al empleo y a la producción económica.
- El desempleo de egresados del Sistema Educativo es considerable. Su explicación debe trasladarse también a la dinámica social.
- Baja eficacia de los sistemas. El número de estudiantes escolarizados y la calidad de la enseñanza son inferiores a los recursos utilizados (Banco Mundial). En algunos países, los recursos financieros en educación han llegado al nivel máximo que pueden tolerar sus economías, sin afectar el desarrollo de otros sectores, igualmente importantes, salud, vivienda, nutrición, etc.

Perspectivas para el 80

Cualquier proyección del futuro más cercano de la educación en nuestros países deberá hacerse con relación a los cambios que experimentarán sus respectivos contextos económicos sociales y políticos. Es imposible comprender el futuro de la educación y de sus instituciones, si se les considera aisladamente. Es necesario observarles en un contexto más amplio y en relación a su estilo de desarrollo dinámico. Un gran número de estudios prospectivos consideran el contexto social como algo definitivamente adquirido (Galtung J.). Todo parece indicar que las sociedades futuras no serán meramente el resultado de la extrapolación de tendencias pasadas. Sino que variables sobre todo socio-políticas que se dan en la actualidad y se producirán en el futuro, condicionarán directamente, sus nuevos contextos económico y social.

El estilo de desarrollo, por su parte, condiciona significativamente la política de educación a seguir. Los objetivos de este estilo son, por lo general, el resultado del funcionamiento de una estructura social en donde tienen su escenario la correlación de fuerzas de los grupos de poder en pugna, alrededor de intereses muy concretos. Este estilo orientará las demandas sobre los sistemas educativos dando relevancia a algunos de sus roles y subordinando otros (Rama G.).

Esto lleva de inmediato a la búsqueda de un nuevo concepto de desarrollo y del papel que le tocará jugar al hombre y la educación dentro del mismo.

Esto exige una mejor comprensión de la dinámica inherente a la econo-

mía política del desarrollo y de la manera cómo circunscribe, condiciona y limita el rol de la educación, en el proceso de desarrollo.

La repartición de la riqueza, del poder político y de las necesidades sociales básicas, devienen uno de los principales elementos de apreciación sobre los cuales debe fundamentarse el nuevo modelo educativo y el papel de la planificación y administración educativa.

La educación y su contribución al desarrollo de los países puede ser ubicada en tres dimensiones interdependientes (Banco mundial):

- La educación en tanto que necesidad esencial del hombre.
- La educación como medio de satisfacer otras necesidades esenciales (salud, nutrición, esparcimiento, etc.).
- La educación en tanto que actividad que sustenta y acelera el desarrollo general.

El enfoque de la educación como medio de satisfacer las necesidades básicas aparece como una orientación fundamental del desarrollo educativo de los años venideros.”

Este análisis de las perspectivas y el lugar que adquiere la educación como medio para satisfacer necesidades básicas en la década del 80, se amplía con los conceptos que sobre planeamiento regional planteó el Dr. Eduardo Rivas Casado (2), en el documento “Rol de la planificación en el desarrollo de los sistemas educativos”, en uno de cuyos puntos expresa:

“Los sistemas educativos necesitan repensar la educación en el sentido de actualizarla y definirla contenidos que sean cónsonos con las realidades temporales y espaciales del acontecer, en los diferentes aspectos del conocimiento. En el caso concreto de América Latina este repensar la educación no debe circunscribirse únicamente al ámbito urbano, como tradicionalmente ha venido ocurriendo hasta el presente. Es indispensable dirigir intensa y prioritariamente la atención hacia las áreas rurales por ser éstas las más preteridas en todas las acciones de desarrollo y por estar frecuentemente ausentes de las motivaciones técnicas y políticas que han caracterizado la casi totalidad de las reformas y de los planes de educación puestos en práctica hasta el presente.

Los modelos de instrucción escolar que hasta ahora han existido en la mayor parte de nuestros países, tienen la pesada responsabilidad de haber consagrado un sistema cuyas derivaciones adquieren mayor gravedad a medida que la evolución y el progreso tecnológico aceleran los cambios y alargan las distancias entre los conocimientos del presente y los del futuro. Casi todas las reformas educativas implantadas han enfatizado intensamente los cambios metodológicos y en algunos casos los aspectos formales y estructurales del sistema. Pero muy tímidamente se ha enfocado la naturaleza misma del problema y ha sido casi inexistente la atención concedida al contenido y a la importancia del conocimiento dentro de su contexto so-

2 Eduardo Rivas Casado: (Venezuela). Experto en Planeamiento de la Educación.

cio-político, geográfico, histórico y cultural. Es decir, pareciera como si lo más importante del esfuerzo ha estado dirigido a perpetuar lo existente. A formar un ser conforme con la distancia del presente e imperturbable e indiferente ante las incógnitas del porvenir. Circunscrito solamente al horizonte de su vista y capacitado únicamente para obtener lo que está al alcance de sus sentidos y de sus facultades de locomoción.

Ante tal realidad, el planeamiento debe trazarse como un reto muy importante en relación con los sistemas educativos, la búsqueda permanente de respuestas concretas y oportunas a las diferentes cuestiones que se plantean el hombre y la sociedad frente a las dificultades del presente y a las incertidumbres del futuro, no tanto con la abundancia de unos conocimientos cuya vigencia no se sabe cuánto tiempo ha de durar, como con una intensa atención al desarrollo de la conducta crítica y de la inconformidad creadora. De esta manera, no será difícil demostrar que lo más conveniente para un país de bajo desarrollo no es que toda la población adulta acceda a los niveles superiores del sistema educativo sino que todo el que egrese del mismo tenga suficiente capacidad para asumir con eficiencia, firmeza y seguridad las diferentes responsabilidades que impone el grupo social donde actúa, a cada uno de sus integrantes.

Dentro de una concepción así, el planeamiento asume un nuevo enfoque en la formulación de metas, porque antes de señalar expectativas porcentuales de matrícula por niveles, deberá establecer óptimos de eficiencia identificados en indicadores de ocupación y de competencia dentro de las diferentes categorías de actividades que conformen un conglomerado cualquiera. No debe confundirse esta idea con la práctica frecuente de algunos planes de educación cuando formulan sus metas de recursos humanos dentro de un esquema rígido de correspondencia absoluta con los requerimientos del mercado laboral. Este procedimiento resulta muy inconveniente, al menos en América Latina, por cuanto implica una relación de dependencia de una variable muy inestable en nuestra región, como es la del empleo, cuyo comportamiento desgraciadamente no sólo no se ha liberado, sino que cada vez tiende a estar más subordinado a muchos otros factores externos."

Es de destacar el documento del Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CCIEC) sobre "Perspectivas del desarrollo de la Educación en la década del 80", que en su parte resolutive establece la necesidad de hacer realidad los principios básicos que se han de tener en consideración para el desarrollo educativo de la Región y para lo cual es necesario implementar políticas educativas que, respetando las diferencias existentes en los distintos países, persigan entre otros los siguientes objetivos:

- a. "Erradicar el analfabetismo en lo que resta del presente siglo y establecer estrategias para atender a los sectores marginales de la población que presentan precarios niveles de escolaridad.
- b. Garantizar que la educación básica llegue efectivamente a toda la pobla-

ción —niños, jóvenes y adultos— como base para la democratización de la educación.

- c. Destinar gradualmente no menos del 7% al 8% del producto nacional bruto a la acción educativa, con objeto de superar el rezago existente y permitir que la educación contribuya plenamente al desarrollo. Además de lo anterior, y de acuerdo con las condiciones internas de cada país, es necesario buscar otras fuentes de financiamiento y formas de hacer más eficiente el uso de los recursos financieros disponibles.
- d. Eliminar las brechas existentes entre las posibilidades de educación en los medios urbanos y rurales, dando prioridad a la superación de los déficit que sufre la educación rural en materia de escuelas incompletas, carencia de infraestructura, profesorado no titulado y menor calidad relativa.
- e. Recomendar a los países que el concepto de educación permanente se adopte como práctica real de los sistemas educativos.
- f. Instar a los gobiernos a que, dentro de las condiciones propias de cada país, diseñen políticas y programas de descentralización, desconcentración y regionalización educativa, que consideren su interrelación con los planes nacionales y regionales globales y que se refieran al planeamiento, la administración y el currículo de manera integrada y acorde con las condiciones regionales.
- g. Estimular la acción simultánea de modalidades formales y no formales de educación, experimentar y utilizar nuevas formas de enseñanza que no impliquen elevadas inversiones en infraestructura física.
- h. Propender hacia una renovación curricular que comprenda, entre otros aspectos: (i) la necesaria flexibilidad que facilite su adecuación a las distintas realidades culturales de cada país, región o localidad; (ii) la mayor relevancia de los contenidos educativos y el mejoramiento de los sistemas de evaluación que permitan aumentar la capacidad de retención de los niños, dentro del sistema, sin disminuir la calidad de la enseñanza; (iii) la incorporación de las variables científico-tecnológicas, ecológicas y culturales, en los currículos a todo nivel; (iv) la valoración del trabajo y la aplicación de metodologías participativas que favorezcan la reflexión, el espíritu crítico, la creatividad y la integración de teorías y prácticas.
- i. Complementar los esfuerzos para mejorar la educación básica con el ofrecimiento, a quienes egresen de ese nivel, de una mayor variedad de oportunidades tanto laborales como educativas, y entre estas últimas, las que se vinculan más directamente al trabajo. En el caso de la educación media se deben realizar esfuerzos tendientes a profundizar distintas alternativas de diversificación vocacional y de carreras de nivel medio y postsecundario de carácter terminal.
- j. Impulsar programas de investigación acordes con las necesidades y características de cada país con el propósito, entre otros, de proporcionar una base sólida a la formulación y ejecución de las políticas educacionales.
- k. Introducir cambios en la formación y actualización de los docentes que les permita desempeñar un papel renovador, más activo e inductor en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y establecer políticas que digni-

fiquen la función docente previendo, entre otros puntos, una remuneración adecuada.

- l. Promover acciones coordinadas e intersectoriales en beneficio de la población adulta urbana y rural, con participación de la comunidad.
- m. Fortalecer los canales de información educativa, científico-tecnológica y cultural entre los niveles centrales y regionales, procurando que de esta manera se realice una mejor y más rápida difusión de conocimientos.
- n. Reconocer la importancia de la educación de la población de 0 a 6 años, particularmente de los niños de sectores más desfavorecidos, considerándola como una acción destinada a la estimulación de los procesos socio-afectivos, cognoscitivos y psicomotores del párvulo. Dicha educación debe llevarse a cabo en coordinación y con la participación de la familia y la comunidad y articulándolos con programas de salud y nutrición dando preferencia a actividades de bajo costo.
- o. Promover y apoyar acciones tendientes a estimular la atención, en el ámbito educativo, a los excepcionales en sus diferentes niveles.
- p. Procurar el mejoramiento de la situación de los diversos grupos técnicos, de acuerdo con las circunstancias de cada país, respetando plenamente las características de dichos grupos y promoviendo la conservación de sus manifestaciones culturales.
- q. Promover sistemáticamente la preparación de la mujer para cumplir actividades en el campo intelectuales, social y laboral."

Las recomendaciones formuladas como culminación de la reunión permitirán establecer líneas de coordinación para el desarrollo de actividades de los Proyectos y elaborar los correspondientes Planes de Operaciones.

PROYECCIONES DEL PROMEP EN 1982

Desde su organización en 1982 este Proyecto enfocó sus programas en función de un entrenamiento activo para mejorar la enseñanza primaria en América Latina. Al cabo de dos años de trabajo se detectó que la dinámica del nivel primario latinoamericano exponía como problema acuciante las bajas tasas de retención de la matrícula escolar, el proyecto dio prioridad a este tratamiento y reorientó su accionar desde mayo de 1974 hasta su finalización en diciembre de 1981 focalizando su programación en el estudio de los factores condicionantes de la deserción escolar.

La experiencia aquilatada al cabo de diez años arrojó información procedente del campo de los hechos empíricos a partir de los cuales y manejando un enfoque sistémico del fenómeno educativo se logró elaborar un modelo teórico y una estrategia metodológica denominada "Análisis por brechas", sobre cuyas bases, a partir del 1° de enero de 1982 se van a orientar las acciones.

En este sentido se iniciará el estudio pormenorizado y analítico de la brecha alumnos potenciales-inscriptos (brecha 1) con aplicación de estrategias metodológicas que permitan el progresivo pasaje de la situación de potencial a la de inscripto (función de atracción). Esta tarea será desarrollada a través del Subproyecto "Diagnóstico y Estudio de la Retención escolar con especificación en la Brecha 1" (DEREB), coordinado por la Prof. María Elena López de Branca.

Considerando que en el futuro las acciones pondrán el énfasis en la retención escolar, este proyecto pasa a denominarse "Proyecto Multinacional para el Mejoramiento de la Retención Escolar en el Nivel Básico en América Latina" (PREBAL), manteniendo las tareas de coordinación establecida con el Ministerio de Educación Nacional, con los correspondientes a las Provincias Argentinas y de los países latinoamericanos.

CENTRO DE DOCUMENTACIÓN

Biblioteca Latinoamericana de Educación

Obras ingresadas: Libros - Documentos

- GARCIA HOZ, Víctor: ¿Qué es Educación Personalizada?. Editorial Docencia.
- MARTINEZ SANCHEZ, Amparo: Iniciación a la Práctica Docente. Editorial Docencia.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, José Luis: El Educador, emisor del Mensaje Didáctico. Editorial Docencia.
- MARTINEZ SANCHEZ, Amparo: Exigencias metódicas de la Educación Personalizada. Editorial Docencia.
- MARTINEZ SANCHEZ, Amparo: Estudios sobre el Docente. Editorial Docencia.
- MARTINEZ SANCHEZ, Amparo: Evaluación de Centros Docentes. Objetivos Educativos. Editorial Docencia.
- GARCIA HOZ, Víctor: Una Pauta para la Evaluación de Centros Educativos. Editorial Docencia.
- GARCIA HOZ, Víctor: Predicción y Evaluación Personalizada. Editorial Docencia.
- GARCIA HOZ, Víctor: El Proyecto Educativo. Editorial Docencia.
- RAMOS, Juan P.: Los Límites de la Educación. Editorial Docencia.
- MARTINEZ SANCHEZ, Amparo: Educación Permanente y Cambio. Editorial Docencia.
- DE GUEVENTTER, Elida L.: Medida de la Relación Social en el Aula. Editorial Docencia.
- RODRIGUEZ, José L. y otros: Técnicas de Evaluación Educativa. Editorial Docencia.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, José Luis: Los Objetivos Educativos. Editorial Docencia.
- GARCIA HOZ, Víctor: Un sistema integrado de Objetivos de la Educación. Editorial Docencia.
- ETCHART DE BIANCHI, María y otros: FIEL. Costos de la Educación en la Argentina. Metodología y Principales resultados. Ed. Docencia.
- PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE: Estudios e Investigaciones sobre Evaluación Educacional.

- MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA DE CHILE: Informe de Chile al Taller Inter. sobre Regionalización de la Educación en Chile. 1981.
- BRAVO VALDIVIESO y COLABORADORES: P.U.C. de Chile: Características Psicológicas y Socioculturales de la Retención Escolar durante el 1er. ciclo Básico.
- PARRA SANDOVAL, Rodrigo y otros: UNESCO-CEPAL-PNUD. Bs. As. Bases Sociales para la Formación a Distancia de los Maestros Colombianos.
- RAMA W. Germán: UNESCO-CEPAL-PNUD. Bs. As. Notas acerca de la Expansión Universitaria, El Mercado de Empleo y las Prácticas Académicas.
- RODRIGUEZ F. S. D. B., Jaime: UNESCO-CEPAL-PNUD. Bs. As. El Concepto de Masificación, su importancia y Perspectivas para el Análisis de la Educación Superior.
- PARRA SANDOVAL, R. y otros: UNESCO-CEPAL-PNUD. Bs. As. La Profesión de Maestro y Desarrollo Nacional en Colombia.
- FERNANDO GARCIA, José y otros: UNESCO-CEPAL-PNUD. Bs. As. Educación y Desarrollo en Costa Rica.
- TEDESCO, Juan Carlos y otros: UNESCO-CEPAL-PNUD. Bs. As. Bibliografía Universidad y Desarrollo en América Latina y El Caribe.
- TEDESCO, Juan Carlos: UNESCO-CEPAL-PNUD. Bs. As. Marginalidad Urbana y Educación Formal.
- COPETTI MONTIEL, Angélica. UNESCO-CEPAL-PNUD. Bs. As. Bibliografía Universidad y Desarrollo en América Latina y El Caribe.
- TEDESCO, Juan Carlos: UNESCO-CEPAL-PNUD. Bs. As. Industria y Educación en El Salvador.
- RIVAROLA M., Domingo: UNESCO-CEPAL-PNUD. Bs. As. Educación y Desarrollo en el Paraguay. La Enseñanza Básica.
- CARCIOFI, Ricardo: UNESCO-CEPAL-PNUD. Bs. As. Heterogeneidad Técnica, Diferenciales de Salario y Educación.
- TERRA, Juan Pablo: UNESCO-CEPAL-PNUD. Bs. As. Alfabetismo y Escolarización Básica de los Jóvenes en América Latina.
- JUNTA NACIONAL DE PLANIFICACION Y COORDINACION ECONOMICA. SECCION INVESTIGACIONES SOCIALES. UNESCO-CEPAL-PNUD. Bs. As. Educación y Desarrollo en el Ecuador (1960-1978)
- RIVERO HERRERA, José: UNESCO-CEPAL-PNUD. Bs. As. La Educación Rural en la Zona Cafetera de Colombia.
- VIVAS, Jorge y otros: UNESCO-CEPAL-PNUD. Bs. As. Aprendizaje Innovación Tecnológica y Recursos Humanos Universitarios.
- MIN. DE C. y EDUCACION. I.N.E.C. Bs. As. Medición Educativa. Nros. 0 al 9.
- SUBS. DE C. y EDUC. CATAMARCA. Proyecto de Investigación N° 1. Conductas Mínimas deseables en Alumnos que cursan el nivel primario.

REVISTAS-BOLETINES

- Editorial Kapelusz: Bs. As., R. ARG. LIMEN. Rev. de Orientación Didáctica. N° 78, junio, 1981.
- MINISTERIO DE EDUC.: VENEZUELA. Memoria y Cuenta. 1980.
- CONSUDEC: Bs. As. Información quincenal. N° 28/432, Año 1981.
- OFICINA DE EDUCACION IBEROAMERICANA: CIUDAD UNIVERSITARIA. MADRID. 3 ESPAÑA. Lista de nuevas adquisiciones. Año III. N° 1, febrero 1981.
- MINISTERIO DE EDUC. Y CULTURA: SANTA FE. R. ARG. Boletín N° 4, junio, 1981.
- MINISTERIO DE EDUCACION: C.P.E.I.P. LO BARNECHEA. SANTIAGO DE CHILE. Revista de Educación N° 86, 87 y 88. Año 1981.
- MINISTERIO DE EDUCACION: PCIA. DE BUENOS AIRES. R. ARG. Boletín de Contenidos. 2, 1981. Noticias Educativas, mayo, 1981.
- CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION: RIO NEGRO. R. ARG. "BIBLIOGRAFIA" SERIE: Perfeccionamiento Docente N° 3, 4 y 5/81, "BIBLIOGRAFIA" SERIE: Apoyo Pedagógico, I, 1981.
- UNESCO. I.B.E.: Education For Rural Development.
- EDUCACION HOY, ASOCIACION: BOGOTA, COLOMBIA. Educación Hoy. Revista. Año X, enero, abril, 1980.
- CONESCAL: REVISTA ESPECIALIZADA EN CONSTRUCCIONES ESCOLARES. MEXICO. N° 53 y 54, Año 1980.
- DEPARTAMENTO DE ASUNTOS EDUCATIVOS: O.E.A. TECNOLOGIA EDUCATIVA. REV. N° 1. Vol. 6, 1980.
- C.I.E.P. CENTRO DE INVESTIGACION Y EXPERIMENTACION PEDAGOGICA. URUGUAY. PUNTO 21. Rev. Marzo de 1981, N° 1.
- FACULTAD DE LETRAS Y EDUCACION: UNIV. AUSTRAL DE CHILE, VALDIVIA. Estudios Pedagógicos; N° 1, 2, 3, 4 y 5. Años, 1976/1980.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUC.: D.I.E.P.E. R. ARG. Guía de Carreras y Estudios de Nivel Medio, N° 22/80.
- THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. Washington. American Educational Research Journal. Rev. N° 1. Vol. 18./1981.
- LABORATORIO EDUCATIVO: CARAÇAS, VENEZUELA. "Cuadernos de Educación". Rev. N°, enero 1981.
- INSTITUTO INDEPENDENCIA: Bs. As. "Aprendizaje Hoy". Rev. 1981. Año 2, N° 3.
- I.I.E. INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS: I.I.E. Rev. 32, Julio 1981.
- SUB. DE EDUC.: DPTO. DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE. SANTA FE. R. ARG. Documento de apoyo para la labor del Docente. 1° y 2° Grados.
- MIN. DE EDUC. Y CULTURA: SANTA FE. R. ARG. Ejes fundamentales. 1° a 7° Grados. AREA: Matemática I y II; Lengua I y II; Estudios Sociales; Conocimiento de la realidad. Ciencias Elementales Básicas.
- PROMIE: O.E.A. R. ARG. La Literatura Infantil en el Nivel Pre-Primario. 1981.

Han colaborado en este número:

S. Alejandro Doublier:

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 Retención Escolar en el Nivel Básico en América Latina.

Martha Haydeé Fulco:

Profesora de Enseñanza Secundaria Normal y Especial en Filosofía. Investigadora especializada en Sociología de la Educación. Asesora Técnica de actualización y perfeccionamiento docente.

Ana Elena Kunz:

Licenciada en Sociología por la Universidad de Belgrano. Especializada en Metodología de la Investigación Social. Docente de Post-Grado de la Universidad de Belgrano.

Beatriz Fainholc:

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 T.V. Educativa en la Universidad del Salvador.

ADHESION

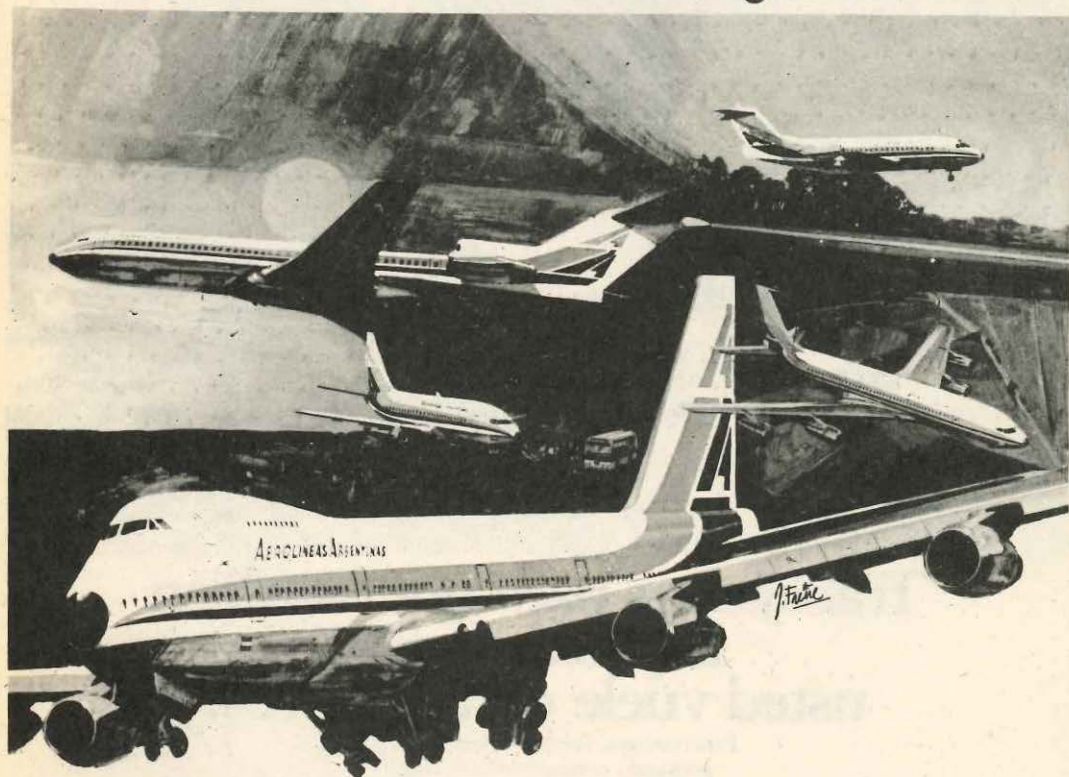
MOBLINGO

SISTEMA DE AVANZADA EN MUEBLES MODULARES

COMINCO S.A.I.C.I.F. y A.
Belgrano 1580 - Capital

VOLAR CON PODER.

A la manera de Aerolíneas Argentinas.



Para poder hay que crecer.
Por eso, la flota de Aerolíneas Argentinas se agranda año a año.

Con los aviones más modernos, más confortables.

Volar con poder es tener una flota capaz de cubrir todas las necesidades en los servicios de cabotaje, regionales,

internacionales y transpolares.

Volar con poder es brindarle más destinos, mejores horarios, más frecuencias.

Con mayor capacidad y mayor confort. Con un servicio de a bordo excepcional y una atención al mejor nivel internacional.

Vaya Usted adonde vaya, la

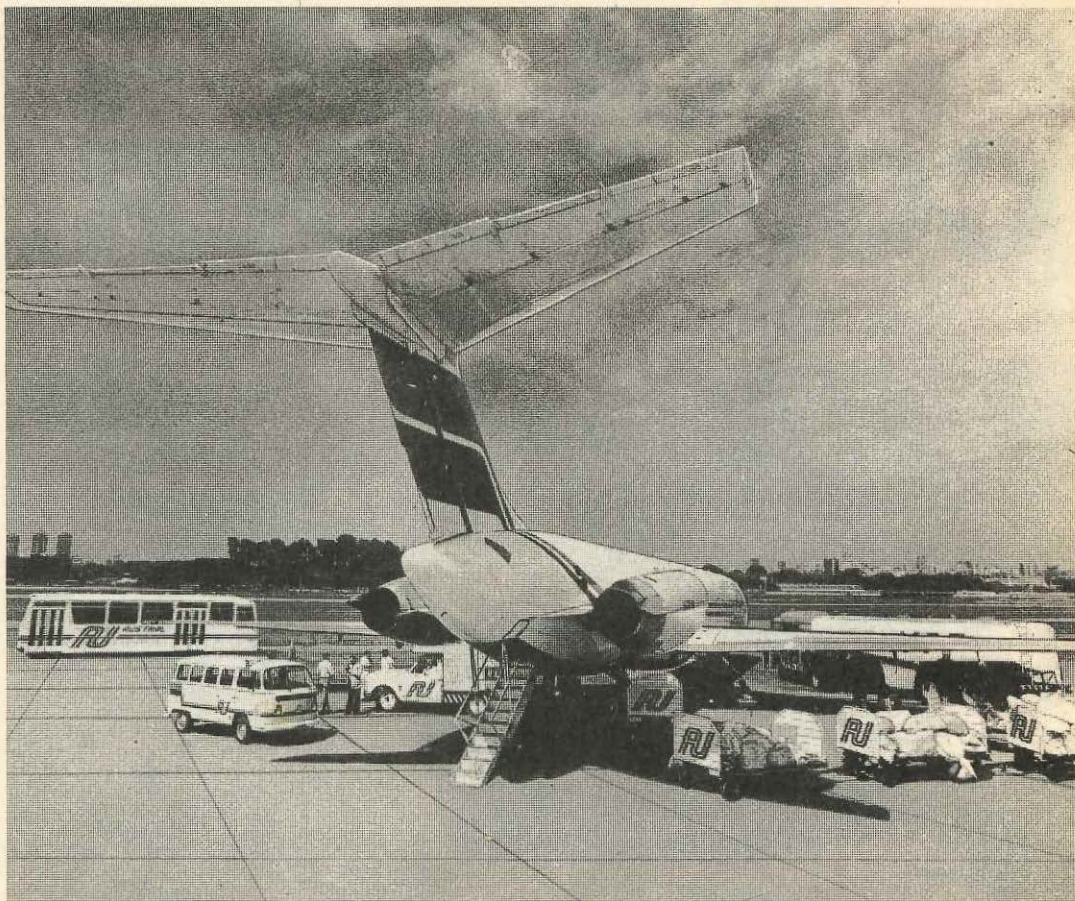
flota de Aerolíneas Argentinas puede responderle con eficiencia.

Volar con poder es incorporar tecnología, actualizarse, ofrecerle mejor servicio en cada aeropuerto del mundo, en cada destino.

Crece para poder.
Desde hace 30 años.

AEROLINEAS ARGENTINAS

Gente que quiere a la gente.



**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