

305

6



MINISTERIO DE EDUCACION

SUBSECRETARIA DE EDUCACION



ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS

deserción escolar



9

REVISTA ESPECIALIZADA
DEL

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

Buenos Aires

República Argentina

O.E.A.

Secretario General
Alejandro Orfila

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

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

Ministro de Educación
Cdr. Cayetano Licciardo

Subsecretario de Educación
Ing. Ricardo de la Torre

Coordinador de Proyectos Internacionales
Prof. J. Roberto Bonamino

DONACION
Dr. HECTOR FELIX BRAVO

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°9 - noviembre de 1982

Director del Proyecto
Lic. S. Alejandro Doublier



DESERCIÓN ESCOLAR

Director

Lic. Antonio A. Cavigiolo

Consejo de Redacción

Gerardo Ayzanoa del Carpio (Estados Unidos)

Edirualq de Mello (Brasil)

Martha Marucco (Argentina)

Francisco Pérez Maricevich (Paraguay)

Carlos A. Ortiz Ramírez (Paraguay)

Secretaría Administrativa

Julia López Ayala

Diagramación

Osvaldo Escribano

Traducción

Raquel Caracciolo

Administración

Paseo Colón 533 - 4º Piso

(1063) Buenos Aires - Argentina

Impresión: Gráfica Belgrano

Aristóbulo del Valle 1942, Bs. As.

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

Registro de la Propiedad Intelectual en trámite.

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

SUMARIO

EDITORIAL		5
------------------	--	----------

Borradores de Trabajo del Director del PREBAL	Algunas consideraciones sobre la denominada brecha 1. S. Alejandro Doublier	7
--	--	----------

Ensayos y Reflexiones	La educación a distancia como factor coadyuvante de la retención escolar en las áreas rurales. Beatriz Fainholz	15
	Factores que inciden en la no inscripción del potencial (Subproyecto Familia - Escuela - Comunidad) Martha Haydée Fulco Martha Mosteirín de Legarreta	19

Investigaciones y Experiencias	El desfase edad-año de estudios. Una expresión de atraso escolar en el Perú. Hernán Fernández Carmen Montero	31
---	---	-----------

Informaciones del PREBAL	Subproyecto DERE/1	49
	Jornadas, Congreso y otros	49
	Centro de Documentación	52
	Índice de números publicados	55
	Índice de autores	58

Al concluir este nuevo año de nuestra publicación, miramos hacia atrás y el camino recorrido nos permite proyectarnos con confianza al futuro.

Este número coincide en su aparición con las **"II JORNADAS DE REFLEXION Y ESTUDIO SOBRE LA PROBLEMÁTICA DE LA DESERCIÓN ESCOLAR"**.

Los "objetivos generales" de estas jornadas:

- a) Determinar pautas para la detección precoz del fenómeno desertivo.
- b) Favorecer el intercambio de experiencias entre los asistentes.

y los "objetivos específicos":

- a) Aportar información sobre estudios y experiencias focalizadas en los Programas denominados "Censo", "Cédula" y "Carta Escolar".
- b) Intercambiar experiencias centradas en un enfoque preventivo del problema de la deserción a través de la interrelación Familia - Escuela - Comunidad.
- c) Dar a conocer los avances del Proyecto Multinacional en torno al modelo desertivo de "Análisis por Brechas".

nos permiten comprobar que todos los estudios publicados aportan elementos de juicio para implementar las políticas y estrategias fijadas por el PREBAL.

Es en esta línea de acción que la Revista Deserción Escolar se brinda en esta nueva oportunidad a sus lectores.

En el primer trabajo, el Director del Proyecto profundiza en un aspecto de la denominada brecha 1 que merece ser clarificado. En este caso la reflexión está centrada en la

repercusión del problema de los potenciales anónimos y la importancia de lograr su localización y captación.

La Educación a Distancia se presenta a su vez como un instrumento apto para salvar las brechas entre los sujetos absorbidos por el sistema escolar y los que no tuvieron acceso a él o lo han abandonado, destacando el rol coexistente y cooperativo de la teleducación con el sistema escolar sobre todo en áreas dispersas o rurales.

El Subproyecto Familia - Escuela - Comunidad aporta sus reflexiones sobre las características que pueden hacer que las áreas en que se mueve el niño (familia, escuela, comunidad local, regional, nacional) resulten ellas mismas desertógenas.

Finalmente la proyección latinoamericana del Proyecto y de nuestra revista vuelve a enriquecerse con el artículo sobre el Desfase Edad-Año de Estudios, centrado en un análisis del atraso escolar en el Perú, y desde este punto de vista relacionado con el problema de la deserción escolar.

Es ésta la entrega con que cerramos nuestro tercer año de vida. Deserción Escolar "reitera su deseo de ser un foro abierto para el análisis y la reflexión permanente, para el intercambio y la exposición de soluciones".

Vaya nuestro agradecimiento a los que nos han acompañado, con la convicción de estar en la senda adecuada para avanzar en la solución de los problemas que plantea la deserción escolar y lograr la concreción del anhelo de "prevenir" el fenómeno de la deserción escolar.

La Dirección.

PUBLICACION DE TRABAJOS

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

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

**ALGUNAS CONSIDERACIONES
SOBRE LA DENOMINADA BRECHA 1**

Lic. S. Alejandro Doublier

1. Potencialidad y anonimato

De acuerdo con el "modelo de brechas"¹, el hiato existente entre alumnos potenciales (es decir, aquellos sujetos que, con independencia de su edad, nunca han sido identificados, inscriptos o matriculados en el sistema educativo) y alumnos inscriptos (los que han sido localizados por el sistema) configura la brecha 1. Mientras que el "potencial" no sea registrado (o identificado) por el "Sistema", permanece en situación de *anonimato*, negándosele la posibilidad de beneficiarse con el servicio educativo (más allá de las limitaciones que éste pueda presentar). Dado que en muchos países existen leyes que proclaman la "obligatoriedad escolar en el nivel básico" (es cierto que en no pocas ocasiones esto no pasa de constituir una mera formalidad), el hecho que haya "alumnos en situación de anonimato" parece liberar en cierta forma al Estado de la responsabilidad por beneficios que no presta, transfiriendo en parte la carga a las familias que no acatan las normas establecidas. Y se da la paradójica situación que, en aquellos sectores de escasos recursos (algunos que rondan la indigencia y marginalidad) las familias que no cumplen, como mínimo, la inscripción de sus hijos en la escuela porque quizás sospechen que no podrán sostener una concurrencia efectiva y por tanto se autolimitan, son pasibles de castigo por no cumplir con la ley de obligatoriedad. Podrá argüirse que en muy contadas oportunidades esta aplicación tiene lugar. Entonces cabe preguntarse qué sentido tiene la vigencia de la ley, puesto que una mera formalidad no "protege" ni "evita" mágicamente el estado de potencialidad.

La situación de anonimato del alumno potencial lo coloca evidentemente en una posición de bajo handicap para un futuro, puesto que:

- a) al desconocerlo oficialmente, el sistema no puede tomar en cuenta sus características y/o satisfacer sus necesidades y expectativas.

¹ Ver Revista "Deserción Escolar" N° 2 (El "análisis por brechas" aplicado al fenómeno desértivo).

- b) la permanencia en el anonimato aumenta la probabilidad de ingresos en extraedad y el riesgo de "inoportunidad receptiva".²
- c) la potencialidad (anonimato) se asocia estrechamente con situaciones futuras de marginalidad social.

2. Localización y captación

Que un sujeto pase de la situación de "potencial" a la de "inscripto", supone tener en cuenta, por lo menos, dos tareas o procesos.

- a) Localización
- b) Captación

La *localización* es el proceso mediante el cual se logra identificar al sujeto a través de un conjunto de variables; implica ubicar en principio físicamente al potencial, registrar apellido y nombres, número de documento de identidad, etc. La labor de localización no supone ningún compromiso por parte del alumno potencial, puesto que sólo se lo saca de una situación de anonimato. La localización puede asumir tres modalidades:

- a 1.) *localización precoz o temprana*: es una ubicación del potencial en una fecha anterior a su edad óptima de inscripción; se la realiza con fines netamente preventivos. Dentro del lapso que media entre la localización y la edad óptima de ingreso, puede darse:
 - a 1.1.) *sin seguimiento*, es decir, sólo a fines de registro, para comparar con los inscriptos.
 - a 1.2.) *con seguimiento*, estableciendo puntos críticos de control periódico, el cual puede ser:
 - * *físico*, cuando se vuelve al domicilio del potencial, a verificar su asentamiento.
 - * *estimativo*, cuando se emplean técnicas de predicción, en base a extrapolaciones matemáticas y/o estadísticas.
- a. 2.) *localización a término*: se ubica al potencial dentro del intervalo temporal cuyo punto medio es la edad óptima de ingreso.
- a. 3.) *localización fuera de término*: es de naturaleza correctiva, puesto que se intenta ubicar tanto a los "desescolarizados tardíos" como a los "desescolarizados extralímite"³.

La *captación* es el proceso mediante el cual se logra (a través de la adhesión voluntaria, o no, de la familia y/o del potencial) que el alumno ya localizado efectivice su inscripción o matriculación en el sistema. Quizá puede aparecer artificial la separación entre localización y captación, pero es evidente que se hace necesaria dado que la segunda implica, por parte de la familia (y/o el potencial) una suerte de "*compromiso*" a asumir en el futuro: asistencia a la escuela. Tal como quedara expresado, la captación no siempre es voluntaria como sería deseable; en algunas oportunidades hasta se llega a recurrir a la intervención policial a fin de for-

² Ver Revista "Deserción Escolar" N° 4 (Deserción escolar e igualdad de oportunidades, p. 14 Nota (7) al pie).

³ Ver Revista "Deserción Escolar" N° 3 (Los alumnos potenciales).

zar la decisión de inscripción. Naturalmente hay diferencias muy marcadas entre un proceso de captación que tenga en cuenta las características y modalidades del potencial, y una captación en la que se ejerza alguna forma de coacción, aún cuando incluimos en este rubro las presiones sociales derivadas de normas o costumbres reguladoras de la interacción.

Aunque el cierre de la brecha 1 se produce cuando se dan tanto la "localización" como la "captación"², se pueden producir otras combinaciones no óptimas tales como:

- localización sin captación¹
- captación sin localización³
- ni localización ni captación⁴

Descontada la última alternativa citada, haremos un breve comentario sobre las restantes. La localización si bien no es nunca un proceso neutro (esto es, sin resonancias afectivas, ni apertura de expectativas para el afectado), puede dejar incompleto el ciclo de cierre de brecha al no lograr luego la captación o el compromiso. Por otra parte, la captación sin localización supone un manejo menos afectivo de las circunstancias (ejemplo: maniobras de captación a través de propaganda radial o televisiva) puesto que al ignorar el "sistema", cuántos, quiénes y en qué situación se encuentran, moviliza voluntades desconocidas. Las relaciones aludidas entre localización y captación pueden ser visualizadas en el siguiente esquema:

		Captación	
		NO	SI
LOCALIZACION	SI	1	2
	NO	4	3

3. La faz instrumental para la localización y captación

Hasta el presente el instrumento más idóneo para la localización parece ser el denominado *Censo Escolar*. No nos extenderemos en explicaciones acerca de las peculiaridades técnicas de este instrumento, dado que excederían el marco de este artículo, amén de ser una herramienta bastante usual en el quehacer educativo. Deseamos sin embargo formular algunas observaciones al respecto:

- a) en primer lugar, uno de los problemas que aquejan comúnmente a los censos escolares es la desproporción entre cantidad de información registrada y cantidad de información procesada para su empleo efectivo. En otras palabras, se pide más información de la necesaria.
- b) en segundo término, sería deseable que algunos censos escolares incluyeran por lo menos un paquete de variables que contribuyeran a detectar, con fines preventivos, las barreras u obstáculos para el:

- acceso del potencial al sistema (brecha 1).
 - mantenimiento del inscripto en el sistema (brecha 2).
 - progreso del concurrente en el sistema (brecha 3).
- c) en relación al punto (b) será conveniente formular una breve acotación referente al *poder predictivo* de las variables escogidas, que dependerá —entre otras circunstancias— de:
- (c 1.) patrón evolutivo de la misma variable (ejemplo: cociente intelectual, a veces muy difícil de predecir en edades tempranas).
 - (c 2.) desfasaje entre encuadres o marcos predictivos (ejemplo: no pocas veces, la actuación del niño en el jardín de infantes o Kinder, dado el peculiar encuadre de la tarea allí desarrollada, tiene poco que ver con sus conductas futuras en la escuela primaria o básica).
- d) en tercer lugar, el *Censo* como descripción de la demanda educativa debe complementarse necesariamente con la *Carta* o *Mapa*, que esencialmente caracteriza las condiciones de oferta educativa (racionaliza la oferta en función de la demanda). Censo y Carta constituyen herramientas indispensables en la denominada brecha 1.

En cuanto a la instrumentación para la captación los medios son tan variados que sería ocioso enumerarlos: van desde la presencia directa (por ejemplo: acción social) hasta el empleo de medios de comunicación social. A pesar de esto, la labor de diagnóstico y pronóstico de la probable y futura conducta de *acercamiento de la familia (y/o el potencial) a la escuela*, plantea una serie de aspectos que deberían rastrearse:

- *prospectivo*: la escuela primaria o básica es visualizada como un fin en sí misma o simplemente un medio, un corredor o paso hacia otros ciclos.
- *cognitivo*: alude a las referencias informativas que tiene la familia de la escuela, en términos de "imagen"; por ejemplo: ¿son negativas, positivas o carece de información?
- *afectivo*: intenta explicar la actitud de la familia hacia la escuela: rechazo, atracción o indiferencia. Y la de la escuela hacia la familia.
- *normativo*: hace referencia a la medida en que la familia se acerca a la escuela por libre decisión y en qué grado lo hace por algún tipo de coerción.
- *necesidad percibida*: en este caso será conveniente predecir si la familia percibe a la escuela como servicio prescindible, imprescindible o algún punto intermedio entre ambos.
- *patrón comparativo*: pretende explicar en qué medida la familia percibe que los que van a la escuela son iguales o diferentes a ellos como grupo (situación social, cultural, económica, étnica, etc).
- *recursos disponibles*: la familia hace una evaluación fundamentalmente desde el ángulo económico, puesto que si la "inscripción", como resultado de la captación positiva, implica un tácito compromiso de concurrencia futura, éste debe poder efectivizarse. La familia soporta todo el peso o lo comparte con la escuela y/o la comunidad.

Por último una reflexión que nace del recuerdo de la psicoanalista Karen Horney, cuando al hablar del carácter neurótico de nuestro tiempo alude a tres actitudes o movimientos que pueden caracterizar a las personas:

- hacia la gente (amor)
- contra la gente (odio)
- aparte de la gente (indiferencia)

Si estos mismos movimientos los empleamos para analizar el aspecto afectivo y actitudinal antes citado, podríamos decir que, con independencia de aquello que sientan y piensen las familias, de cuyo diagnóstico nos hemos ocupado con algún detalle, la escuela puede mostrar en diverso grado cada una de esas tres caras o facetas y ese es un componente que no se debe olvidar al intentar reducir la denominada brecha 1.

Bibliografía

- CHACO, Provincia de: Carta Escolar.
DOUBLIER, S.A.: Revista Deserción Escolar N° 1 a 8.
ENTRE RIOS, Provincia de: Censo Escolar.
HALLAK, Jacques: El Mapa Escolar, UNESCO, IIEP, París, 1978.
LOPEZ DE BRANCA, María E. y BENAVIDEZ, Mónica: El estudio de la Brecha 1 (en Revista Deserción Escolar N° 8) Buenos Aires, 1982.

SOME CONSIDERATIONS ON THE GAP KNOWN AS GAP 1

1. Potentiality and Anonymity

The hiatus existing between potential pupils and enrolled pupils is what has been called Gap 1. For as long as potential pupils are not recorded by the system, they will remain in a state of "anonymity". This situation puts the pupils in a low handicapped position for the future.

2. Finding and Attracting Pupils

Leaving the status of "potential" pupil to become an "enrolled" pupil entails two processes on the part of the educational system.: Finding and Attracting pupils.

Finding pupils is a process by which a pupil is identified. For this process a ser of variables in required.

Attracting pupils is a process by which the pupils already identified make their enrolment effective.

3. Instrumental Stage for Finding and Attracting Pupils

At present, the most efficient tool seems to be a school census. There is, however, some disparity between the recorded data and the processed data. It would be desirable to include some variables to detect the access of the potential pupils to the school system, the retention of the enrolled pupils and the promotion of the attending pupils. A census should be supplemented with a map where the condition for educational supply is analysed.

Tools for attracting pupils are highly varied. In spite of this, the task of diagnosing and prognosticating the probable family approach to school involves prospective, cognitive, affective and normative aspects; also aspects related to percieved needs, comparative patterns and resources available. Regardless of the family feelings or of what a family may think in this respect, schools can show aspects which may help reduce Gap 1.

ensayos y reflexiones

LA EDUCACION A DISTANCIA COMO FACTOR COADYUVANTE DE LA RETENCION ESCOLAR EN LAS AREAS RURALES

Prof. Beatriz Fainholc

En otro momento hemos sostenido¹ que la educación no-formal puede —y podrían realizarse enormes esfuerzos al respecto— comportarse como elemento estratégico aglutinante de un conjunto (más o menos organizado, que a veces de hecho existe, según las diferentes realidades ecológicas, culturales, económicas, etc.) de factores favorecedores de la retención de la matrícula de la educación formal o convencional, sobre todo de nivel primario.

Entre los innumerables factores sujetos a consideración y discusión continua se han nombrado, sin agotarlos:

1) la necesidad de un nuevo perfil del orientador de los aprendizajes, que trascendiendo su inserción institucional cultural, asuma el rol de un animador cultural (más aún en zonas rurales).²

2) la urgencia de erradicar los circuitos únicos escarnados en la búsqueda de conocimientos teóricos por un lado, y separadamente por el otro, contribuciones prácticas, con todas las cargas valorativas que han arrastrado a lo largo del tiempo.

Las mismas escisiones o dicotomías han existido, y existen, para otros rubros, muy a pesar de las revisiones realizadas, como:

—separación por edades: niños, jóvenes, adultos, etc.;

—separación por sexos;

—separación por estudios literarios o humanísticos y científicos o técnicos;

—separación por residencia rural o urbana;

—separación entre formación y/o capacitación presencial o a distancia;

—etc.

Mucho se ha dicho y escrito sobre que la vida es una unidad en movimiento, un flujo constante que implica el salto cualitativo que impone comprender esto. Nos resta sólo recordar y resaltar la necesidad de formación integral del hombre y la concepción integralista, que oponiéndose a cualquier "realismo totalitario" según Piaget, parcializa el abordaje y la comprensión del todo seccionando partes, privilegiando atributos o apuntando a causas unilaterales.

Hoy vamos a analizar aunque brevemente, el papel o contribución de los esfuerzos teleducativos como conducentes al logro de la propuesta por nosotros arriba expuesta. Es decir, la teleducación (tele = distante, del griego y no la TV educativa, en donde se acude a un medio en especial para mediar mensajes educativos o que deberían serlo) como una manifestación de la educación no formal,³ sobre todo por la relativización del tiempo y el espacio que conlleva en su caracterización, la vinculación con la realidad cotidiana práctica de sus usuarios y la redefinición de la relación tutor-destinatario en una comunicación bidireccional que la tipifica.

(Es dable recordar que no necesariamente puede comportarse de este modo ya que en algunas realidades, aunque no es lo más recomen-

dable, la educación a distancia forma parte de un sistema formal y sistemático educativo).

La problemática de la retención de la matrícula escolar primaria constituye una faceta del problema abrumador que representa la educación para países en desarrollo o estancados como los nuestros o para regiones de recursos disponibles limitados. Los reclamamos, en un primer momento hacia el sistema educativo son enormes, y luego el desperdicio por deserción o desgranamiento es alarmante. Se reconocen y se enuncian repetidas veces la existencia de deficiencias. Estamos plenamente convencidos que las mejoras necesarias para retener al alumnado en cantidad y en lograr un producto o resultado cualitativo más loable, si bien no son de entera responsabilidad educadora, sino macro-social, podrían verse paliadas en algo apelando a métodos o vías no tradicionales. De esta manera y para nombrar algunas, el enfoque sistémico⁴ y el énfasis del aprendizaje (tutorial) centrado en la ejecución de quien aprende orientado presencialmente o a distancia —lo que hoy se conoce en general por Tecnología Educativa—, pueden ser caminos, entre otros, nada despreciables para ser considerados e incluidos como innovaciones educativas.

De ahí la pregunta: ¿cómo la educación a distancia promovería la retención de la matrícula escolar primaria?

Allí va nuestra tentativa de respuesta.

La educación a distancia como síntesis de la enseñanza no presencial, del aprendizaje auto-dirigido y de la formación sociocultural conduce a salvar las brechas (o gaps) entre los sujetos que fueron absorbidos por el sistema escolar y por los que no pudieron o lo han abandonado. Pero no veamos en ella una sola función compensatoria, que de ahí a sus interpretaciones desvalorizantes de constituirse en educación de segunda clase, hay solo un paso; sino el robustecimiento de los principios democráticos de filosofía educativa que garantizan la igualdad de acceso a la información y permanencia en el esclarecimiento de todos los sujetos que son capaces de aprender y que quieren aprender.

Si el quid de la cuestión consiste en esclarecer la importancia del acceso al conocimiento,

ya que ayuda, en términos amplios, a controlar y enriquecer el medio, resulta fácil comprender el rol de la teleeducación —coexistente y cooperativo del sistema escolar— sobre todo en áreas dispersas, generalmente rurales.

Otra aclaración: Ya erradicamos todo determinismo. Si bien la educación no será la re-dentora de todos los males, podría jugar el papel de variable intermedia que ayude o acelere⁵ —dentro de una propuesta más amplia de estrategia de desarrollo regional— a desencadenar las movilizaciones interiores o humanas de los comprometidos en esas áreas.

Pensamos en el uso ajustado, racional y creador de los Medios de Comunicación Social, vehículos de información y docentes por excelencia. Pensamos en la posibilidad de crear y colocar diversos mensajes acordes a las necesidades y características de los destinatarios de cualquier edad y asentados en diversos puntos geográficos, que en un momento revestirá la forma de alfabetización; en otros, formación de recursos humanos; en otros reforzar o reciclar lo brindado por el sistema formal de educación; en otros promover a la comunidad, etcétera.

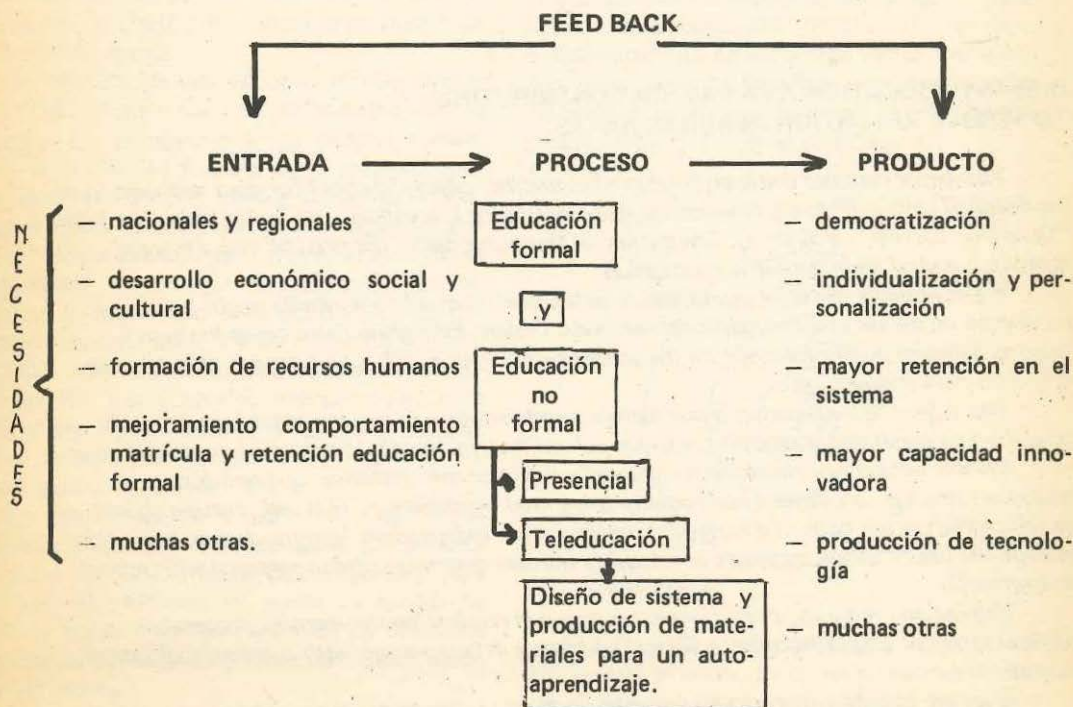
El objetivo será siempre de formación, de diálogo creativo, de respeto por el otro, en una dimensión amplificada ya que alcanzaría a un destinatario al que no se llegaría a través de los medios convencionales. La forma (o selección de los medios conductores de los mensajes) tema apasionante aunque secundario para el tema de este artículo frente a la responsabilidad que implica conseguir el objetivo señalado. Para una información breve, generalmente se estima combinar medios múltiples para el logro de una estrategia más eficaz en términos del aprendizaje en donde el apoyo presencial reviste una gran importancia aunque de connotaciones nada similares a las expectativas de rol del maestro tradicional. Desde ya se apunta a población preferentemente adulta analfabeta, semianalfabeta o desertora del sistema, padres o familiares de niños en edad escolar, idealmente absorbidos por el sistema formal de educación. Sólo al pasar recogemos la evidencia de los estudios sobre medios que indican que al comparar la radio, los materiales impresos (corres-

pondencia) y la TV, no hay diferencias significativas, ya que poseen una eficacia equivalente a pesar de sus accionares y lenguajes diversos, al estar incluidos en una estrategia teleducativa.

De esta manera, la educación a distancia como manifestación coherentemente diseñada de una estrategia de educación no formal propone una organización horizontal integrada, estructurada en base a un diseño curricular y de enseñanza-aprendizaje independiente con uso de materiales diversos y de extensión relativamente masiva, comparada con las instituciones escolares, que apunta a una educación inicial, especializada o continua, según el caso. Es obvio el rol de acompañamiento y/o refuerzo, extensión y/o retención que se cumplirá desde este prisma de análisis frente a la educación formal convencional.

Queda para un análisis más minucioso todo lo referente al diseño de sistemas de enseñanza-aprendizaje a distancia y al diseño especial de cursos, módulos, etc., según las diversas necesidades e inclusiones regionales. Se puede decir que a través de estos elementos se persigue no solo la innovación en la educación en general sino el mejoramiento y racionalización de sus esfuerzos a través de una dedicación especial a regiones, grupos, personas, etc. No obstante su inversión inicial mayor, la tendencia muestra la reducción de los costos, por una mayor absorción del número de estudiantes, un menor costo por alumno y un producto de promoción comunitaria en general altamente redituable desde el punto de vista individual y social.

El siguiente gráfico amplía lo expuesto.



Mucho se habla de la educación a distancia y que cubrió su primera fase, la de ser transmisora de conocimientos, la de ser enseñante.

Si debemos desarrollar acciones auténticamente educadoras y eminentemente formativas que promuevan el aprendizaje social y cultural de todos los usuarios del sistema, nos encontramos como pedagogos desafiados a lograrlo a través de una fortificación de los vínculos educación formal-no formal (presencial y a distancia) y sobre todo a un planeamiento y evaluación de todos los esfuerzos emprendidos dentro de contextos históricos y reales para lo-

gar su acreditación concreta y su pertinencia social.

BIBLIOGRAFIA

- 1 Deserción Escolar N° 7.
- 2 Fainholc, B.: La educación en zonas rurales. *Lib. El Colegio*. Bs. As., 1980.
- 3 Fainholc, B.: La educación a distancia. *Lib. El Colegio*. Bs. As., 1980.
- 4 UNESCO: El enfoque sistémico del proceso educativo. *Editorial Anaya*. Madrid, 1979.
- 5 Fainholc, B.: Introducción a la sociología de la educación. *Edit. Humanitas*, Bs. As., 1979.

DISTANT EDUCATION AS A FACTOR CONTRIBUTING TO SCHOOL RETENTION IN RURAL AREAS

This paper resumes the analysis started in another paper ("School Dropout analysed from the point of view of Formal, Non-formal and Continuing Education", by S. Alejandro Doublier. "Deserción Escolar", Vol. N° 7). The author of this paper states the need of man's integral formation and of an integralistic conception.

Improvements to retain pupils and to achieve better qualitative results might be reinforced by means of non-traditional methods. Distant Education helps cover the gaps existing between pupils absorbed by the school system and pupils who have not able to enter it or who have dropped out.

The role of tele-education is not merely supplementary or of secondhand quality; tele-education co-exists and cooperates with the school system, mainly in scattered or in rural areas.

Distant Education, viewed as a coherently designed manifestation of a non-formal education strategy, proposes a horizontally integrated organization. This organization should be structured on the basis of a curricular design and an independent learning design; it should include the use of varied materials of relatively massive extension when compared with school institutions.

Helping and retaining pupils and extending and reinforcing the learning process are obvious tasks to be fulfilled by non-formal education in comparison with conventional formal education.

If we are to take authentically formative actions, as teachers, we are challenged to take them by fortifying formal and non-formal education links. We are also challenged to plan and assess every single effort to get prestige for Distant Education and its social relevance.

FACTORES QUE INCIDEN EN LA NO INSCRIPCION DEL ALUMNO POTENCIAL

MARTHA HAYDEE FULCO
MARTHA MOSTEIRIN DE LEGARRETA

INTRODUCCION

El PREBAL ha iniciado estudios e investigaciones tendientes a detectar los factores que inciden en la retención del alumno en el sistema educativo, a efectos de atenuar el problema de la deserción escolar.

En procura de este objetivo el plan operativo 1982 intenta focalizar prioritariamente la Brecha. En el número 8 de nuestra revista, bajo el título "El Estudio de la Brecha 1 (potenciales-inscriptos)" aparece un artículo referido a líneas de acción posibles propuestas por el subproyecto DEREB/1. Las mismas podrían sintetizarse en los siguientes términos: La detección y diagnóstico precoces del alumno potencial, ubicado en su medio ambiente humano y físico, ofrecerá a los planificadores de la educación los datos previos indispensables para que el ingreso del niño a la escuela se efectúe en el término previsto por la ley y con las mayores garantías de éxito escolar.

En este momento se está trabajando en la elaboración de una base de datos que permita disponer de toda la información necesaria para prevenir el problema (el punto de partida ha sido el análisis de los instrumentos utilizados con éxito por algunas provincias: censo, carta, cédula escolar).

Al respecto se intenta responder a cuatro interrogantes:

—¿Cuántos son los alumnos potenciales?

- ¿Quiénes son?
- ¿Dónde están?
- ¿En qué situación se encuentran?

El subproyecto: familia-escuela-comunidad (FEC) atiende a la última de esas preguntas analizando la circunstancia propia del individuo. Esquematizando diríamos que vamos a reflexionar sobre las características que presentan las distintas áreas en que se mueve el niño, las que pueden ser por sí mismas desertógenas.



A — Area familiar

El niño nace en el seno de una familia; constituye ésta el contexto de orden necesario desde el cual emergerá como persona. Ese marco normativo peculiar es impuesto por la naturaleza misma del hombre; en tanto es un ser de apertura un ser que 'se hace' en su interrelación

con el medio. En principio la familia tradicional fue unidad de vida religiosa, económica; política, educativa. . . A medida que los tiempos así lo fueron requiriendo, se vio obligada a derivar alguna de sus funciones a otras instituciones. Sin embargo mantiene la característica fundamental de grupo humano unido por lazos de sangre o legales apto para la formación y desarrollo armónico de la personalidad del ser humano. Ello supone que necesita lograr un cierto equilibrio afectivo, material e intelectual, para alcanzar dicha meta. Será nuestra tarea caracterizar la 'familia desertógena', es decir aquella en la cual es previsible que surja un desertor escolar.

Como toda institución, la familia está configurada por un haz de normas que giran en torno del fin social ya enunciado. Podemos analizarla, por lo tanto, respecto de:

I — Los roles sociales que desempeñan sus miembros y los sistemas de interacción que esos roles generan.

II — Los marcos valorativos que encuadran esas conductas de rol y que por lo tanto fundamentan las normas que los rigen.

III — Las condiciones materiales en que se desarrolla la vida del grupo.

I — Roles sociales y sistemas de interacción

La deformación de la unión familiar, afirma Gil Sagredo, puede deberse a:

1. Exceso de unidad: "pretendiendo convertir la unión familiar en unión personal, transformar la familia en persona, 'hipostasiar' la sociedad familiar despersonalizando a sus miembros".

2. Defecto de unidad: "por relajación de los vínculos familiares, por desintegración, por destrucción incluso de la unión de orden, con la cual se lesiona la esencia misma de la familia".

Atendiendo a esta reflexión podemos afirmar que:

1' en algunas zonas rurales o aisladas, es aún común encontrar la 'familia feudal', la familia que funciona como unidad social total. La autoridad del padre es casi absoluta, los niños son mano de obra que le ayuda en sus tareas y permite mejorar el nivel económico del grupo o

bien los niños mayores deben atender el cuidado de los más pequeños, en ambos casos asumen responsabilidades tempranas, que les restan tiempo libre para concurrir a la escuela.

No es necesario insistir en las dificultades que esta organización genera.

Nuestra sociedad exige de sus individuos adultos mano de obra capacitada. Como ejemplo, podemos acotar que aún la simple libreta de trabajo se obtiene con el requisito previo de la escolaridad primaria cumplida. El desescolarizado queda preso de su medio natal, sin posibilidades de alcanzar nuevos horizontes.

2' en las zonas urbanas, altamente pobladas, suele darse el fenómeno inverso. Un exceso de diversificación de los roles de cada uno de los miembros, un exceso de individuación que lleva en muchos casos a la ruptura del vínculo y a la desintegración del núcleo familiar. El niño peregrina de un hogar a otro, cambia de domicilio, se desarraiga. Esta falta de afianzamiento que afecta su propia identidad produce trastornos emocionales que se manifiestan como problemas de conducta, condicionándolo como un posible desertor escolar.

II — Marco valorativo

Otro aspecto a atender es el de las raíces socioculturales de la familia que en muchos casos pueden no coincidir con las del contexto cultural en la cual se halla inmersa.

El marco valorativo que define las conductas de rol condiciona las expectativas de la familia del niño respecto de la escuela. La institución escolar puede aparecer como algo ajeno, lejano, como algo externo a la vida familiar, como algo que se brinda desde afuera y se puede aceptar o no. Por esa razón en muchos casos no se llega ni aún a expresar quejas, ni desacuerdos, la escuela aparece incólume, sacralizada.

En el caso que la familia no considere significativa la escuela pueden darse dos alternativas:

—que la familia supla la acción de la escuela brindando al niño la base cultural que necesita, pero restándole posibilidades respecto de la participación en la sociedad total.

—que la familia se halle en un proceso de aculturación que incida en la formación del niño mismo, llegando a transformarlo en un marginado social.

En ambos casos se da una alta posibilidad de no inscripción o de inscripción tardía del alumno en la escuela.

Este niño es potencialmente un desertor.

III — Condiciones materiales en que se desarrolla la vida del grupo

Las condiciones materiales de grupos familiares pueden mostrar carencias crónicas graves determinantes de un estado de miseria difícil de superar. Aparecen "marginados", cerrados sus horizontes, con las consecuencias lógicas

respecto del deterioro de la personalidad de sus miembros.

En otros casos puede hacerse evidente un desgaste por tentativas infructuosas, falta de capacitación, desajuste con las necesidades laborales de la zona que llevan a períodos de pobreza, con la consiguiente dispersión en cuanto al logro de metas.

En ambos casos el hogar no llega a brindar las condiciones mínimas a nivel material: vivienda, alimentación, higiene, salud. Estos requisitos que hacen a un desarrollo físico armónico pueden generar posibles desertores. La atención temprana de esta población en riesgo podría evitar problemas irreparables.

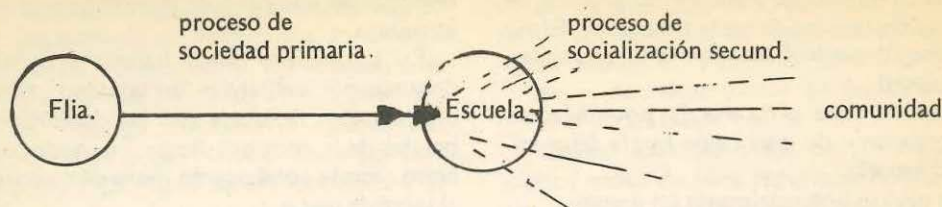
En síntesis: la familia puede caracterizarse según los siguientes aspectos y factores:

Factores Aspectos	Concentración	Dispersión
Interacción	Funciona como unidad social total	Se desintegra
Marco Valorativo	Se cierra en sus propias raíces culturales.	Pierde sus raíces culturales.
Condiciones Materiales	Carencias crónicas la sumen en estado de 'Miseria'	Carencias temporarias no le permiten encauzar sus esfuerzos.

B — Area escolar

La institución escuela se genera a partir de la necesidad de colaborar con los padres en la educación de los hijos. Entendemos por "educación" el proceso en el cual se estimula al sujeto para que vaya perfeccionando su capacidad de dirigir su propia vida, de hacer efectiva su libertad personal participando con sus características peculiares en la vida de la comunidad.

La escuela continúa el proceso de socialización primaria que se inicia en el seno del hogar y orienta al niño en el proceso de socialización secundaria por el cual va abriéndose caminos para la interacción en la sociedad total. Debe por tanto brindarle un conjunto de posibilidades sociales, económicas, culturales, cuya configuración sea el marco propicio para su realización personal y social, pero a su vez debe dar una respuesta adecuada a las expectativas y necesidades de la comunidad que integra.



En este aspecto podríamos decir que su función es mediatizadora, ayuda a articular el proceso de realización personal del niño que se inicia en el seno del hogar, con las demandas de la sociedad en la cual intentará llegar a su plenitud.

Nos preguntamos si la escuela es sensible a esta doble demanda sin que por ello pierda de vista sus objetivos específicos, es decir, si las estructuras educativas son lo suficientemente flexibles como para permitir su adaptación a las características, intereses y necesidades de la familia y de la comunidad.

Es indudable que la familia, dada la escasa edad del niño, es la que toma la decisión de inscribir al alumno en la escuela (paso de potencial a inscripto): En consecuencia una escuela no significativa para el grupo familiar puede actuar como un factor de deserción escolar. No inscribe al niño en la escuela y si lo hace los estímulos son externos a la escuela misma (beneficios en el salario, cumplimiento de la ley de escolarización) razón por la cual seguirá siendo población en riesgo.

Siendo la escuela una institución podemos recurrir al esquema de análisis empleado respecto de la familia y considerar:

- I — Roles sociales y sistemas de interacción.
- II — Los marcos valorativos que encuadran esas conductas de rol y que por lo tanto fundamentan las normas que los rigen.
- III — Las condiciones materiales en que se desarrolla la vida del grupo.

I — Roles sociales y sistemas de interacción

Si la escuela es continuadora del proceso de socialización primaria es innegable que debe articular su rol respecto de la conducción del

aprendizaje con los roles desempeñados por los padres del niño (otros significativos en el seno del hogar). Investigaciones realizadas¹ respecto de los vínculos que se generan entre la escuela y el hogar, muestran que la comunicación ofrece marcadas dificultades. Los docentes señalan como 'crítica' las situaciones que se plantean en sus relaciones con los familiares de los alumnos. Es indudable que en parte ello se debe a la desvalorización del rol docente, deteriorado como resultado de situaciones económicas difíciles, por falta de mecanismos que aseguren la actualización y el perfeccionamiento continuo, por situaciones de vida límites en zonas muy desventajosas, pero paralelamente se ha dado el hecho positivo de la desacralización de ese rol, pudiendo así el maestro lograr un acercamiento real con su comunidad educativa. Insistimos en la relación docente (maestro, director) familia en tanto estamos atendiendo a la brecha 1. Es undidable que el problema adquiriría dimensiones específicas si a ello se sumara la caracterización de los sistemas de interacción que se generan dentro de la escuela y que supondrían el estudio del juego de roles: docente-alumno, alumno-alumno, maestro-superiores jerárquicos. Estos estudios interesan prioritariamente a la 'brecha 2'. Alcanzar la apertura de nuevas vías de comunicación ha de ser el objetivo prioritario, dado que permitirá que los maestros y la escuela toda, en base a un real conocimiento de las necesidades de las familias que componen la comunidad escolar, adecue su funcionamiento a exigencias de ese medio humano (problemas climáticos, distancias, trabajo transitorio, períodos laborales, etc.).

Otro problema no menos serio surge cuando la interacción con el grupo familiar lleva a desdibujar la función de la escuela. La familia la 'invade' derivando responsabilidades que debe-

ría asumir; la necesidad de suplir carencias distrae al docente respecto de su rol específico.

La escuela resulta en ese caso sólo significativa si responde a las metas que la familia quiere lograr, constituyendo éste otro tipo de población escolar en riesgo.

II — Marco valorativo

Aun cuando las políticas educativas muestran la flexibilidad suficiente para lograr la diversificación que la regionalización exige, el agente que las implementa, el maestro, en general responde a esquemas mentales de estratos medios de la sociedad. En la mayoría de los casos la cosmovisión con que se nutre en su núcleo familiar reforzada por la preparación recibida en los institutos de formación docente, le impiden una real comunicación con familias cuyas raíces culturales difieren en mayor o menor grado (problemas de bilingüismo, tipos de comunicación, etc.).

Tendríamos que preguntarnos qué hace el sistema educativo para paliar este obstáculo. Si el maestro no asume una actitud de aceptación frente a la realidad de esas familias y de la comunidad en la cual se nutren cultural y socialmente sus alumnos, desconociendo la fuerza de ese pasado histórico vigente en ellos, pierde la posibilidad de comprenderlos. Es previsible que estos alumnos potenciales pasen progresivamente a engrosar la lista de los desertores.

Lograda la apertura que consideramos necesaria y vencidos los prejuicios culturales a nivel de formación docente queda aún un aspecto a atender: la capacitación del maestro que es enviado a estas zonas críticas. Afirmábamos en un artículo anterior (Rev. D. E. N° 7) "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 resulta tan negativa para los niños como para los docentes. Si investigáramos acerca de los resultados podríamos predecir: "deserción de niños

y de docentes". Si lo analizáramos respecto de la Brecha 1 agregaríamos que el problema lleva a la no inscripción.

Creada la escuela, atendida la erogación que implica mantener su planta funcional, no prestar atención a este aspecto, llevaría a una dispersión de medios económicos para lograr un resultado negativo.

Otra perspectiva desde la cual podría focalizarse el problema: la sensibilidad de la escuela respecto de las necesidades económicas del grupo. Si la escuela se reduce a ser 'alfabetizadora', transmisora de cultura, es probable que carezca de sentido para una población que no logra adaptarse productivamente a su medio, pues no resultaría operativa al ser simple trasmisora de conocimientos. Si la escuela valora los problemas que hacen a la satisfacción de las necesidades básicas del ser humano, y está dispuesta a acompañar a la comunidad en el proceso creativo que se hace indispensable para modificar la realidad y ponerla al servicio del hombre, sería posible que las familias encontraran significativo asumir el compromiso de inscribir a sus hijos en la escuela. La orientación laboral, la capacitación en tareas productivas, le darían una nueva dimensión. Algunos intentos ya se están realizando: Maestros Agrotécnicos, Talleres Artesanales, Educación a Distancia. No es menos cierto que como contrapartida, como casos extremos, aparecen "internados" donde no se desarrolla ninguna de estas actividades, alejándose al niño de la lucha por la obtención de los materiales para su subsistencia al privárselo de la experiencia directa que brinda el compartir ese problema con los miembros de su familia.

III — Condiciones materiales en que se desarrolla la vida del grupo

El edificio escolar sin ser determinante condiciona las actividades que se desarrollan en él. Protege de las intemperies, aísla de los ruidos exteriores, hace posible que cada grupo ejecute tareas diferentes a un mismo tiempo sin que unos perturben la actividad de los otros.

Este mínimo de confort exigido puede afectar por exceso o por defecto.

—En el primer caso: escuelas que, cerradas sobre sí mismas, poco sensibles a los problemas de la comunidad, exigen a las familias aportes en dinero o en esfuerzo físico que están más allá de las posibilidades del grupo social. Festivales, kermeses, rifas, ferias, etc., se transforman en presión moral sobre los mismos alumnos que piden a sus padres colaboración. En otros casos los requerimientos respecto de la vestimenta del niño y de determinados útiles escolares no se ajustan a la situación económica de la familia. Estas condiciones podrían perturbar la toma de decisión de los padres al asumir

el compromiso de cumplir con la obligación de inscribir a sus hijos en la escuela.

—En el segundo caso: la deserción es “del sistema educativo”, carencia de escuela, escuelas rancho, escuelas tapera, falta de vacantes, escuelas incompletas, ausentismo de maestros, falta de medios de transporte que afectan la asistencia de maestros y alumnos. Se hace necesario racionalizar la oferta de servicio educativo, para hacer realidad la exigencia de ‘igualdad de posibilidades’ que marca nuestro estilo de vida democrático.

Es obvio que estos problemas llevan a la no inscripción de los potenciales.

En síntesis, puede caracterizarse la escuela teniendo en cuenta los siguientes factores y aspectos.

Factores Aspectos		
	Concentración	Dispersión
interacción	No se comunica con las familias y con la comunidad.	Se deja ‘invadir’
Marco Valorativo	Al Alienta prejuicios culturales.	Supera los prejuicios, pero no capacita para trabajo con otras culturas.
Condiciones Materiales	Tiene exigencia excesiva para lograr su propio confort.	No brinda servicio educativo a las zonas más carenciadas.

C — Comunidad local

Entendemos por comunidad local al grupo humano (unidad social) que ocupa el área geográfica próxima a la escuela (radio de influencia) integrado por las familias de los niños que asisten a la misma y por los grupos vecinales y sociales.

A efectos de alcanzar una mayor precisión conceptual respecto de esta primera definición de comunidad local, se están analizando algunos de los problemas resultantes de la no coincidencia entre radio de influencia y radio de

absorción de la escuela. Familia y escuela son instituciones de la comunidad. La situación ideal supondría que:

—Las familias interactúan entre sí constituyendo la comunidad misma, e interactúan con la escuela en tanto ésta es la institución que ayuda al desarrollo integral de los miembros que la integran.

—La escuela interactúa con la familia en tanto necesita dar continuidad a un proceso iniciado en el seno del hogar, e interactúa con la co-

munidad como un elemento dinamizador del desarrollo de la misma. (foco de difusión cultural).

—La comunidad interactúa con las familias en tanto se hace sensible a sus necesidades y con la escuela en tanto complementa la acción de la misma brindando al niño un horizonte de posibilidades.

Esta participación de la comunidad no debe pensarse solamente en términos de ayuda económica, sino como una contribución en la gestión, como una forma de acción educativa en la que se dé la integración de los distintos estamentos (padres de familia, profesionales, organizaciones culturales, deportivas, estéticas, etc.)

Asimismo, la comunidad es un campo decisivo para la formación de la conciencia política. Ella permite tomar decisiones a partir de las experiencias de vida, vividas muy concretamente en la comunidad, mientras que en el orden estatal la mediatización es tal que generalmente todo lo convierte en abstracto.

I — Roles sociales y sistemas de integración

Las instituciones que configuran la comunidad interactúan entre sí. Interesa a nuestro propósito ver cómo asumen los aspectos educativos, ya que, si bien la escuela ejerce una acción eminentemente educadora no es menos cierto que toda institución social funciona como orientadora de la conducta de los individuos. Si tenemos en cuenta que en la sociedad actual, la influencia del contexto social llega al hogar a través de los medios de comunicación masiva, y que éstos han adquirido dimensiones inimaginables, esta 'escuela paralela' merece ser atendida. No se trata simplemente de criticarla y cuestionarla, sino de valorarla en sus aspectos positivos. Es indudable que el niño maneja un caudal de información sumamente importante que ya no le es brindado privativamente por la escuela y el libro. Nos preguntamos si la comunidad ha tomado conciencia de ese hecho. Si así fuera surgirían canales de comunicación ya sea recurriendo a la escuela como centro de acciones conjuntas, ya sea superando los límites y capitalizando a través de ex-

periencias directas todo ese mundo de información (visitas o trabajos en fábricas, museos, etc.)

Las planificaciones institucionales, realizadas con la participación activa de los miembros de la comunidad deberían reflejar esa realidad. Una comunidad que se mantiene al margen de la acción de la escuela puede ser fuente de desertores escolares. Nuestro modelo polarizado nos alerta respecto de los problemas que podría plantear la dispersión de esfuerzos. Las instituciones de la comunidad no pueden usar como simples medios las posibilidades que brinda la escuela. Deben llegar a valorar sus objetivos para no afectar el normal funcionamiento.

La creación de cuerpos intermedios que permitan mantener la 'distancia' adecuada quizá haga posible la cooperación efectiva. Se cuenta al respecto con intentos eficaces.

II — Marco valorativo

Cada comunidad responde a su propio marco valorativo. El mismo puede coincidir o no con el marco valorativo de la escuela o de cada familia en particular. De existir divergencias éstas pueden generar rupturas profundas. Es necesario por lo tanto llegar al conocimiento de la comunidad tanto en su configuración actual como en su pasado histórico para poder comprender su proyección futura. La posibilidad de investigaciones que permitan caracterizar el contexto socio-cultural de la comunidad debe brindar los elementos básicos para el planeamiento de la acción educativa.

En función de sus marcos valorativos específicos, las instituciones de la comunidad asumen una determinada actitud y en función de la misma, alientan ciertas expectativas respecto de la escuela. Importará conocerlas para regularlas, orientarlas o satisfacerlas.

No ser sensible a las mismas crea distancias, hace que se pierda interés en la escolarización, torna infecundo todo esfuerzo, es campo fértil para la deserción escolar.

Importa además tomar en consideración la valoración que hace la comunidad respecto de sus propias posibilidades materiales. El habitat

natural, si bien condiciona la vida del individuo, es a la vez el desafío que hace posible poner a prueba su creatividad y su espíritu de iniciativa. Limitaciones y posibilidades deben ser conocidas por los miembros de la comunidad y junto con los aspectos socioculturales ya señalados deben funcionar como fuentes curriculares. Eso permitirá brindar a los alumnos un mundo de experiencias en base a las cuales logren una visión realista de su entorno.

La participación de la comunidad en la planificación institucional haría posible una mejor utilización de los recursos materiales y humanos que se traduciría en beneficio económico. Ahora bien: por 'exceso de eficiencia' en la relación escuela comunidad podríamos caer en el error de transformar a la escuela en preparadora de recursos humanos como unidades productivas y unidades de consumo; el polo opuesto estaría dado por una comunidad que aceptara el desafío señalado sin tener en cuenta las limitaciones. Nuestro país vive el problema de la despoblación de vastas zonas y la fluencia de corrientes migratorias internas, mano de obra no capacitada que vive en condiciones económicas lamentables.

A 'nivel secundario' hemos encontrado poblaciones de no más de 15.000 habitantes en las cuales funcionaban 17 modalidades diversas. De estas modalidades no más del 10% respondía a las necesidades de la zona y habían sido creadas por presión de los padres de los alumnos.

A 'nivel terciario' es un hecho bien conocido las inversiones en capacitación de alto nivel en la formación de recursos humanos que terminan por emigrar del país.

Un estudio de factibilidad evitaría esta dispersión de los siempre escasos recursos económicos, con el agravante de que sólo sirven para llevar al individuo a la frustración y al fracaso.

Es otro aspecto que hace a la no inscripción.

III — Condiciones materiales en las que se desarrolla la vida del grupo

Condiciones climáticas, recursos económicos varios, obras de infraestructura, enmarcan la vida del grupo. La comunidad puede cerrarse sobre sí misma tanto en los casos de holgura económica como de subdesarrollo extremo desatendiendo los aspectos educativos que acompañan todo proceso de promoción humana.

El caso contrario lo tendríamos en las comunidades que sobreestiman las posibilidades de la escuela, respecto de los cambios estructurales que hacen posible el desarrollo económico y derivan a educación recursos económicos excesivos sin tener en cuenta la dimensión policausal del fenómeno.

En el primer caso se puede dar una pérdida de significatividad de la institución escuela.

En el segundo una sensación de frustración y desencanto ante las expectativas no satisfechas.

Ambas situaciones pueden llevar a la no inscripción del alumno en la escuela.

Respecto de la comunidad tendríamos por consiguiente:

Deficien- cias. Aspec- tos.	Concentración	Dispersión
Inter.	La comunidad no establece canales de comunicación con la escuela.	La comunidad presiona sobre la escuela distorsionando los objetivos educativos.
Marco valorativo	Se asumen actitudes prejuiciosas.	La comunidad intenta ver satisfechas todas sus expectativas a través de la institución escolar.
Condiciones materiales.	No apoya económicamente a la escuela.	Se invierte en educación lo que deberá canalizarse hacia la reactivación económica.

Area Comunidad Regional y Nacional

El sistema educativo sensible a la diversidad de condiciones de vida que se dan en el dilatado territorio nacional ha recurrido a la regionalización, como una vía de atención más racional, más orgánica y más justa a las demandas de la población.

Esto plantea la necesidad de una planifica-

ción sistemática que integre los aspectos administrativos, socio-económico-culturales, curriculares y de planeamiento propiamente dicho, lo cual supone la necesidad de conocer la totalidad de la realidad zonal regional en el contexto nacional. En tal sentido disponer de datos actualizados y confiables (censo, carta, cédula, diagnóstico socio-económico cultural) es un elemento necesario y fundamental del planeamiento.

BIBLIOGRAFIA

König, René: "Sociología de la Comunidad local". CEPAL, Bs. As.

Tedesco, Juan Carlos y Parra, Rodrigo: "Marginalidad Urbana y Educación Formal. Planteo de problemas y perspectivas de análisis. UNESCO. CEPAL/81.

Litwak y Meyer: "School, Family and Neighborhood". Univ. Columbia.

Shields, James: "La educación en el desarrollo de la comunidad". Edit. Paidós.

Mayorga Manrique, Alfredo: "Comunidad Educativa". Edit. Anaya/78. Salamanca, España.

Gil de Sagredo: "La familia arquetipo de los cuerpos intermedios". Rev. Civilidad, Bs. As.

Le Belle, Thomas: "Educación no Formal y Cambio Social en América Latina". Bco. Interamericano de Desarrollo - Cap. III.

P.R.O.M.I.E.: "Escuela y Comunidad". Doc. 1/81. Ministerio de Educación de la Nación. PROMIE, OEA.

- Forni, Floreal: *"El trabajo infantil"*. Signos, Revista N° 3. Abril/80. Año II.
- Imaz, José Luis: *"Una estrategia de promoción humana"*. Sudamericana, Bs. As. 1979.
- Gehlen, A.; Schelsky, H.; König, R.; Pfeil, E. y otros: *"Sociología Moderna"*. Edit. De Palma, Bs. As.
- Peters, Richard S.: *"El Concepto de Educación"*. Edit. Paidós. Bs. As./69.

- Oliver Jaume, Jaime: *"Los programas escolares y la investigación del entorno"*. Ed. Escuela Española S.A. Madrid, 1981.
- Chermayeff y Alexandre: *"Comunidad y Privacidad"*. Edic. Nueva Visión. Colección Ensayos.
- Rapaport, Ramos: *"Aspectos humanos de la forma urbana"*. Colección Arquitectura/perspectivas. Editor G. G.

F.E.C. SUB-PROJECT ("FAMILY - SCHOOL - COMMUNITY") FACTORS CONTRIBUTING TO NON-ENROLMENT OF POTENTIAL PUPILS

The F.E.C. sub-project analyses the characteristics which may make the areas where the child develops, produce dropout.

A) Family area: A child is born in a family which is the necessary framework to develop his personality. This particular normative framework has the basic characteristics of a human group having blood or legal relationships and is fit for the harmonious formation and development of a child's personality. This entails affective, material or intellectual balance. The purpose is, then, to identify the characteristics of a family producing potential dropouts.

Like any other institution, a family has a set of norms coherent with the social aim already stated: socialization. A family may be analysed from three different points of view by considering:

- I. The social roles which its members have and the interaction systems these roles produce.*
- II. The value framework including the social roles, and serving as basis for the norms ruling it.*
- III. The group's living condition.*

B) School area: The school as an institution arises from the need of collaborating with parents in their children's upbringing and education. School continues the primary socialization process started at home and guides the child during his secondary socialization process.

Since a school is an institution, the characteristics analysed in the case of a family hold true in this case.

C) Local community area: A local community is the human group living in the geographic area near the school. It is made up of the families whose children attend this school and of the neighbouring and social groups.

Family and school are community institutions. The ideal situation, then, would assume the following:

- Families interacting among themselves; this interaction is the community itself. Families also interacting with the school since the latter is the institution helping with the integral development of the community members.*
- The school interacting with the families for the process to be ongoing. The school also interacting with the community, which is an activating element of its development.*
- The community interacting with the families since it is sensitive to the latter's needs. The community also interacting with the school since it supplements its action by providing the child with good developmental possibilities.*

investigaciones y experiencias

EL DESFASE EDAD - AÑO DE ESTUDIOS UNA EXPRESION DEL ATRASO ESCOLAR EN EL PERU*

Hernán Fernández
Carmen Montero

Está legalmente establecido que la Educación Primaria en nuestro país se dirige "normalmente" a los menores a partir de los seis años de edad¹. Sobre esta base se piensa que el niño, al ingresar a esta edad al primer grado y continuar exitosamente sus estudios, deberá encontrarse en el quinto de primaria a los 11 años de edad y en quinto de secundaria a los dieciséis.

Considerando que la edad cronológica del niño tiene relación con sus características biopsicosociales y por tanto con su proceso de desarrollo y jerarquización del aprendizaje, se toma el parámetro de la edad como referente básico para la fijación de los currícula y normas de trabajo en aula para cada grado educativo de primaria y secundaria.

Sin embargo, en el Perú, la norma en la relación edad-año de estudios no se cumple: sólo uno de cada tres estudiantes (33.9%) del nivel primario tiene la "edad normal" del grado respectivo y sólo uno de cada cinco estudiantes (22.4%) de secundaria está en tal situación.

Tres millones de estudiantes de primaria y secundaria se encuentran atrasados respecto a la edad normativa (ver Cuadro N° 1).

Evidentemente se trata de un problema importante y necesario de tener en cuenta. En pri-

mer lugar, porque afecta a una mayoría de alumnos. En segundo lugar, si los currícula se formulan bajo el supuesto de que la audiencia de cada grado tiene determinadas características y en realidad no es así, se estaría produciendo un problema de inadecuación entre objetivos, contenidos y métodos de enseñanza y la población estudiantil a la que se pretende servir. En tercer lugar, existe el riesgo (que tal vez sea ya realidad) de que se dé lo que Muñoz Izquierdo² identifica como el "síndrome del atraso escolar", según el cual el atraso aumenta la deserción en tanto dificulta la adquisición de conocimientos y destrezas, condiciona la actitud del alumno que no rinde satisfactoriamente, que desapueba cursos, que repite el año, lo que además condiciona la actitud de los padres con respecto hasta qué edad pueden exonerar a los hijos de realizar un trabajo productivo y condiciona la actitud del maestro y la relación docente-alumno, en tanto, éste sea visto y tratado como relegado o fracasado; se refuerza en conjunto una especie de ciclo de atraso / problema de rendimiento / repetencia / sentido de fracaso —más atraso— bajo rendimiento / deserción o abandono de la escuela.

En este mismo sentido, y luego de una vasta revisión bibliográfica de estudios sobre el fracaso escolar en América Latina, Juan Carlos Te-

* El presente artículo extrae nuestro informe actualmente en prensa titulado: *Desigualdades en el acceso a la escuela. Análisis de la cobertura y el atraso escolar*. INIDE, Perú.

1 Ley General de Educación. Ley N° 23384. Artículo N° 40.

2 Muñoz Izquierdo, Carlos et al. El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. IX, N° 3, México, 1979.

CUADRO 1

PERU : ALUMNOS EN EDAD NORMAL Y ATRASADOS
EDUCACION PRIMARIA Y SECUNDARIA DIURNAS. AÑO 1980

CORRESPONDENCIA GRADO - EDAD	M A T R I C U L A			PORCIENTO EN EDAD NORMAL
	TOTAL	EN EDAD NORMAL	ATRASADOS RES- PECTO A LA EDAD NORMAL	
PRIMARIA				
1er. Grado (6 años)	800.8	332.7	468.1	41.6
2do. Grado (7 años)	546.7	192.8	353.9	35.3
3er. Grado (8 años)	513.7	166.2	347.2	32.4
4to. Grado (9 años)	474.5	143.4	331.1	30.2
5to. Grado (10 años)	442.7	127.4	315.3	28.8
6to. Grado (11 años)	383.0	107.6	275.4	28.1
TOTAL PRIMARIA	3'161.4	1'070.1	2'091.3	33.9
SECUNDARIA				
1er. Grado (12 años)	335.0	81.3	253.7	24.3
2do. Grado (13 años)	256.2	57.6	198.6	22.5
3er. Grado (14 años)	219.3	47.8	171.5	21.8
4to. Grado (15 años)	188.1	38.4	149.7	20.4
5to. Grado (16 años)	153.2	32.3	120.9	21.1
TOTAL SECUNDARIA	1'151.8	257.4	894.4	22.4
TOTAL GENERAL	4'313.2	1'327.5	2'985.7	30.8

Extraído de : MINISTERIO DE EDUCACIÓN, INIED, *Datos Básicos para el Proyecto . Implementación de infraestructura educativa para áreas rurales y urbano marginales.*
Lima, 1981, pp. II/56 y II/58

desco dice: "Los estudios sobre los factores que explican el fracaso escolar permiten sostener que, en realidad, se trata de un fenómeno que responde a una multiplicidad de factores que se refuerzan mutuamente. Dicho sintéticamente, las condiciones materiales de vida y las características socio-culturales de las familias determinan el desarrollo de aptitudes y expectativas que no favorecen el éxito escolar de los niños. Estas particularidades son reforzadas por un

tipo de organización escolar y prácticas pedagógicas que consolidan las bajas posibilidades derivadas del origen social, conformando un circuito causal que se alimenta constantemente"³.

³ Tedesco, Juan Carlos: "Calidad de la enseñanza y procesos sociales", en la *Investigación Educativa en relación con el Proyecto Principal*. UNESCO, Santiago, Junio de 1982, p. 25.

El atraso escolar puede ser entendido en varios sentidos. Por ejemplo, en tanto existe un desfase entre el nivel de conocimientos y desarrollo socio-psicomotriz real del educando y el considerado posible y deseable, hay atraso. Pero también hay atraso, y es en este sentido que lo evaluamos en el presente artículo, si es que existe desfase entre la edad cronológica del estudiante y la edad normativa de cada año de estudios.

Causas inmediatas y contexto social

Este fenómeno encuentra sus causas en la confluencia de múltiples factores que son internos y externos del sistema educativo. Un punto de partida para la existencia del atraso, tomado como desfase de edades, está dado por el *inicio tardío de la vida escolar*.

La cobertura educativa de la población de seis años alcanza sólo a un 50.1%; esta situación se muestra bastante más grave para las poblaciones rurales donde a la edad "normal" de ingreso a la escuela sólo asiste el 27.5%. Peor aún, en la Sierra rural la tasa de escolaridad a los 6 años es de 6.5% y para los niños monolingües quechua es de 4.2%.

Otro factor condicionante es la *repitencia*. Si el rendimiento es bajo y el alumno debe repetir el grado de estudios, indefectiblemente se irá incrementando el atraso respecto a la edad normativa. La repitencia en el país presenta niveles bastante altos, particularmente en los primeros grados de primaria. La repitencia en el primer grado asciende a la tercera parte de alumnos (30.9%) y a una quinta parte (20.7%) en el segundo grado. Tomando valores absolutos encontramos que entre 1979 y 1980, 230 mil estudiantes cursaron repitiendo el primer grado y para toda la primaria fueron 606.6 mil estudiantes repitentes (ver Cuadro N° 2).

Aproximarnos a los problemas de rendimiento del educando parece ya una tarea más compleja y que de hecho excede los propósitos de este trabajo, pero es preciso hacer mención de ello. Puede uno limitarse a considerar aquellos elementos que desde dentro del sistema se relacionan con el rendimiento, lo cual nos remite a las "notas", producto de las evaluaciones pe-

riódicas que se hacen sobre cada asignatura y que en sentido restringido se asume como reflejo del rendimiento del alumno. Si tomamos sólo esta dimensión, el panorama no es nada alentador. Según información recogida por la Dirección General de Educación Básica Regular y Especial (Actual Dirección General de Educación Primaria y Secundaria) en base a pruebas aplicadas a 1.600 estudiantes del 6° grado a nivel nacional (ver Cuadro N° 3), se encontró que en las materias de lenguaje, ciencias naturales y ciencias histórico-sociales los educandos muestran notas calificadas como regulares (14, 13, 12)*; en matemática el calificativo promedio es desaprobatorio (07) y las tres cuartas partes del alumnado desaprueba esta materia. Las discrepancias en el nivel de rendimiento muestran una situación de ventaja de los alumnos de Lima Metropolitana y de absoluta desventaja para los estudiantes de la Sierra. En todas las regiones los niños desaprueban en matemática pero los de la Sierra obtienen la nota más baja alcanzando un promedio de 05 y 93% de desaprobados. Las desigualdades de rendimiento son también evidentes en perjuicio de los colegios particulares de media paga frente a los de alta paga. Estos datos son resultado de una prueba única, pero normalmente las evaluaciones no son uniformes. Los datos sobre rendimiento y por tanto la posible consecuencia de repitencia son siempre muy relativos en tanto dependen de evaluaciones definidas por muy diversos criterios y situaciones. En este sentido es importante el papel del docente en la discriminación del nivel de rendimiento del alumno pues es él quien elabora y califica las pruebas evaluatorias, siendo además difícil esperar una total "objetividad" en el proceso de calificación.

El nivel de conocimientos logrado por el alumno y por tanto sus posibilidades de promoción exitosa o en su defecto de atraso por repitencia, no están sólo sujetos a lo que sucede en el aula. La calidad de la enseñanza, dependiente de un conjunto de factores que van desde la infraestructura escolar en local, mobiliario, materiales de enseñanza, actitudes, forma-

* El calificativo más alto es 20.

CUADRO 2

PERU : ALUMNOS REPITENTES SEGUN GRADOS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA, DIURNAS
AÑOS 1979, 1980

	P R I M A R I A							S E C U N D A R I A					
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	TOTAL	1º	2º	3º	4º	5º	TOTAL
Frecuencia (en miles)	229.9	113.6	97.0	73.8	62.9	29.4	606.6	35.7	28.8	16.2	11.6	3.9	96.2
o/o	30.9	20.7	18.8	15.2	14.1	7.8	19.5	11.5	11.4	7.8	6.7	2.7	8.8

Extraído de :

MINISTERIO DE EDUCACION, INIED, *Datos Básicos para el Proyecto: Implementación de infraestructura educativa para áreas rurales y urbano marginales.*
Lima, 1981

CUADRO 3

**PERU : PROMEDIO DE NOTAS Y PORCENTAJE DE DESAPROBADOS EN CUATRO ASIGNATURAS
ALUMNOS DEL SEXTO GRADO DE PRIMARIA SEGUN REGIONES Y TIPO DE
CENTRO EDUCATIVO**

LINEAS DE ACCION EDUCATIVA	TIPO Y UBICACION DEL CENTRO EDUCATIVO	REGIONES GEOGRAFICAS				AREAS SOCIOGEO- GRAFICAS		TIPO DE CENTRO EDUCATIVO			NIVEL NACIO- NAL	
		LIMA METRO- POLITANA	COSTA	SIERRA	SELVA	URBANO	RURAL	ESTATAL	PARTICULAR			
									Alta Paga	Mediana Paga		Total
MATEMATICA	$\bar{X}$ o/o	09 63	09 73	05 93	06 93	07 72	06 85	07 81	13 ---	08 --	11 64	07 76
LENGUAJE	$\bar{X}$ o/o	16 7	14 14	13 24	15 20	15 10	13 27	14 19	17 ---	16 --	17 3	14 15
CC NATURALES	$\bar{X}$ o/o	16 8	15 22	11 46	14 26	14 16	12 38	14 29	17 ---	16 --	17 7	13 23
CIENCIAS HISTORI- CO SOCIALES	$\bar{X}$ o/o	12 34	12 33	11 51	14 45	12 36	10 45	12 41	13 --	13 --	13 31	12 38
RENDIMIENTO MEDIO GLOBAL		13	13	10	12	12	10	12	15	13	14	12
TAMAÑO MUESTRAL		490	596	369	145	1102	498	1176	80	344	424	1600

FUENTE : Muestra de 1600 alumnos a nivel nacional aplicadas en diciembre de 1980 por la Dirección General de Educación Básica Regular y Especial; extraído de : MINISTERIO DE EDUCACION, *Diagnóstico del Rendimiento Académico de los Educandos del Sexto Grado de EBR*, Lima 1981

ción y experiencia del docente, hasta los relativos a los contenidos, métodos y adecuación de los mismos a las condiciones concretas, sería elemento central. Pero no puede soslayarse de ningún modo la situación del estudiante. Cuando hablamos de su situación en relación a problemas de rendimiento indefectiblemente entramos en el terreno de las desigualdades sociales en nutrición, condiciones de la vivienda, nivel socio-económico, características culturales de la familia y del medio en que vive, ayuda familiar para el desempeño escolar, etc.

Así como los factores sociales pueden afectar el rendimiento son también elementos muy presentes en el fenómeno del abandono temprano de la escuela.

Si bien la *deserción* no afectaría directamente la medición del atraso escolar, cuando un sector de la población deja de estudiar y tiene luego posibilidades de recuperar el retiro prematuro del sistema con el *reingreso* posterior, a edades ya más avanzadas, se refuerza el nivel de desfase entre edad y año de estudios.

Por tanto, el ingreso tardío, la repitencia, el abandono temporal y reingreso, son factores determinantes inmediatos del desfase entre la edad y el año de estudios. Sus raíces últimas están en el contexto social y económico de la población a la que afectan y en la forma específica que adopta el servicio educativo ofrecido a tales poblaciones.

El atraso es mayor en las zonas menos desarrolladas del país. Si apreciamos las correlaciones⁴ existentes entre la mediana de edad en el 5° de primaria, como indicador de atraso escolar, y algunas variables que indican el nivel de desarrollo (Cuadro N° 4), se encuentra un valor de *r* de .59 entre la mediana de edad y la tasa

de mortalidad infantil y valores negativos de *r* con el porcentaje de Población Económicamente Activa Asalariada (-.52) y con el porcentaje de población urbana (-.50).

El atraso es más alto en aquellos lugares donde la cobertura del sistema educativo es menor. En las zonas que muestran mayores déficits de atención, quienes logran ir a la escuela lo hacen a edades más avanzadas que en los lugares con mejor nivel de cobertura. Así, existe una relación inversa entre las tasas de escolaridad de la población y la mediana de edad en el 5° año.

El atraso derivado del ingreso tardío a la escuela, por ejemplo, está en íntima asociación con el origen social de los estudiantes. El 90% de los hijos de padres con educación superior a los de seis años de edad asiste a la escuela mientras que a esa edad sólo lo hace el 23% de hijos de padres sin estudios; los primeros tienen 3.9 veces más posibilidades de concurrir a la escuela por los últimos. Asimismo los hijos de empleados, también a los seis años de edad, concurren en un 84% a la escuela, valor 2.2 veces mayor al 39% registrado por los hijos de trabajadores independientes. Las diferencias pues se manifiestan desde muy temprana edad.⁵

Posibles peligros

Las consecuencias del atraso, vistas desde la perspectiva de la necesaria adecuación que debe existir entre los contenidos de la educación y su forma de transmisión por un lado y las características de la audiencia a la que se dirigen por otro lado, pueden ser graves. Mientras no se le preste atención podría estarse reproduciendo un servicio educativo que en su formulación pedagógica utiliza supuestos irreales y se adecua sólo a las condiciones de una minoría llevando por tanto al fracaso, a la frustración y, en la práctica, rechazando a gran cantidad de niños y jóvenes cada año.

⁴ El coeficiente de correlación (*r*) mide el grado de asociación entre dos variables. Sus valores oscilan entre 1 y -1. Si la relación es inversa (a valores más altos de una variable valores más bajos de la otra variable) el signo es negativo; y si la relación es directa (a valores más altos de una variable valores también más altos de la otra variable) el signo es positivo. En tanto el *r* sea más próximo a 0 la fuerza de la relación es menor y en tanto sea más próximo a 1 o a -1 la asociación entre las dos variables es mayor.

⁵ Ver: Avila, Roberto y Fernández, Hernán. "La oferta y demanda de la educación en el Perú", en *El niño en el Perú*. Instituto Nacional de Estadística - UNICEF, Lima 1979.

CUADRO 4

COEFICIENTE DE CORRELACION ENTRE LA MEDIANA DE EDAD EN EL
QUINTO AÑO DE PRIMARIA Y VARIABLES SOCIOECONOMICAS (a, b)^o

	r	n
- MORTALIDAD INFANTIL	0.59	135
- % DE POBLACION URBANA	-0.50	135
% DE VIVIENDAS CON RADIO	-0.54	135
- % DE POBLACION CUYA LENGUA MA- TERNA ES EL CASTELLANO	-0.52	116
- TASA DE ESCOLARIDAD DE LA POBLACION DE 5 A 9 AÑOS	-0.61	135
- TASA DE ESCOLARIDAD DE LA POBLACION DE 10 A 14 AÑOS	-0.35	135
- % DE PEA MASCULINA ASALARIADA	-0.52	135
- % DE PEA MASCULINA AGROPECUARIA	0.50	135
(a) Todos los valores están referidos al año 1972, salvo el de mortalidad infantil que se refiere al año 1967. (b) Cálculos efectuados a partir de las provincias existentes en el año 1972. FUENTE : Censo Nacional de 1972. EXTRAIDO DE: Indicadores para el estudio de las desigualdades Socioeconómicas y Educativas en el Perú (documento en preparación) FERNANDEZ, H. y MONTERO, C. Dirección de Investigaciones. INIDE, Lima.		

Niveles y desigualdades

Los estudiantes del país tienen un promedio 2.5 años de atraso⁶ respecto a la edad normal y un 25.1% muestra más de tres años de atraso, encontrándose sólo un 24.8% con la edad correspondiente o menor al año que cursa. El desfase entre la edad y el año de estudios es en general creciente a medida que se avanza de grado, de forma que, mientras en la transición hay Promedio de Años de Atraso Escolar (PAAE) de 1.0, en el cuarto de secundaria este valor llega a 2.9.

Pero los promedios nacionales son siempre expresión de situaciones muy desiguales; pueden entonces estar sesgados y consecuentemente, desviar las decisiones que sobre esa base se tomen. En este caso, si bien una cuarta parte de la población escolar está dentro de un rango de edad acorde con el grado que cursa (lo cual por lo demás está bastante lejos del ideal) hay sectores de la población escolar para los que la adecuación a la "edad normal" es prácticamente inexistente. Así por ejemplo, mientras que un tercio de la población escolar de Lima y Callao no muestra atraso, sólo entre 8 y 9% de las poblaciones cuya lengua materna es el quechua y de los habitantes de la sierra rural están en tal condición; la gran mayoría restante tiene un fuerte atraso (ver Cuadro N° 5).

⁶ En base a información censal (en este caso, la muestra del 5% del Censo Nacional de 1972) es posible detectar los niveles de atraso vía la aplicación de una metodología bastante simple pero no utilizada anteriormente. La medida que presentamos es el Promedio de Años de Atraso Escolar (PAAE) cuyo cálculo toma como eje central la edad normativa. En la elaboración de este indicador se usa la diferencia entre la edad de los estudiantes y la edad normativa; para los que se encuentran adelantados la diferencia tiene signo negativo; para los que tienen justo la edad considerada normal el valor es cero y los atrasados acumulan valor positivos en la sumatoria de años de atraso. Por ejemplo, un joven de 14 años que estudia el tercer año de primaria (cuya edad normativa es 9 años) acumulará cinco años de atraso (14-9). En el Anexo se explica detalladamente la metodología aplicada.

Una serie de clasificaciones conforme a las variables Grado de Urbanización, Región Natural, Lengua Materna y Migración por lugar de origen (población de Lima-Callao) nos permiten precisar mejor las diferenciales de atraso.

Apreciando los datos según grado de urbanización encontramos que no se dan diferencias significativas entre las cinco categorías de población urbana consideradas pero que, en cambio, sí se da un fuerte contraste en perjuicio de la población rural, teniendo los estudiantes de estas zonas 3.2 PAAE, a diferencia de los 2.2 PAAE de la población escolar de Lima Metropolitana.

De las tres regiones naturales, la Costa (excluyendo Lima) registra menores niveles de atraso con 2.2 PAAE; la Sierra y la Selva tienen casi el mismo grado de atraso (2.8 a 2.7 PAAE, respectivamente).

Analizando el caso de la Costa y la Sierra según grados de urbanización, encontramos que en las dos regiones las categorías urbanas tienen similares promedios de atraso pero en ambas regiones la población rural registra los mayores niveles de atraso.

Comparando las mismas categorías de urbanización en la Costa y la Sierra, se aprecia que en todos los casos la región serrana muestra mayor grado de atraso que la costa, discrepancia que se hace más notable en la población rural. Los estudiantes de la Costa Rural tienen 2.5 PAAE y los de la Sierra Rural, 3.4 PAAE, estando un 42.1% de estos últimos con más de tres años de atraso respecto a la edad normal.

En el caso específico de Lima Metropolitana que muestra en conjunto una mejor situación, se reproducen también fuertes desigualdades. La condición de migrante y, sobre todo, el lugar de procedencia de éstos, afectan los niveles de atraso escolar. Los nacidos y residentes en Lima (nativos) tienen el más bajo nivel de PAAE (1.4) y la más alta frecuencia de adecuación a la edad normal (39.6%). De otra parte, se da una clara tendencia ascendente en la magnitud del atraso y decreciente en la frecuencia de adecuación a la edad normal, a medida que el grado de desarrollo del lugar de proce-

CUADRO 5

PERU. MEDIDAS DE ATRASO POR NIVELES EDUCATIVOS Y SEXO SEGUN DISTINTAS CATEGORIAS
SOCIOECONOMICAS. AÑO 1972

	o/o de alumnos edad normal o adelantados	PROMEDIO DE AÑOS DE ATRASO ESCOLAR								
		PRIMARIA			SECUNDARIA			TOTAL		
		TOTAL	HOM- BRES	MUJE- RES	TOTAL	HOM- BRES	MUJE- RES	TOTAL	HOM- BRES	MUJE- RES
TOTAL NACIONAL	24.8	2.4	2.5	2.3	2.6	2.8	2.3	2.5	2.6	2.3
GRADO DE URBANIZACION										
1. LIMA-CALLAO	33.1	1.9	1.8	2.0	2.5	2.7	2.2	2.2	2.2	2.1
2. CIUDADES DE 100 A 500 MIL HABITANTES	28.3	2.1	2.0	2.2	2.5	2.6	2.3	2.2	2.2	2.2
3. CIUDADES DE 50 A 99 MIL HABITANTES	25.6	2.1	2.1	2.1	2.5	2.7	2.3	2.2	2.3	2.2
4. CIUDADES DE 10 A 49 MIL HABITANTES	23.2	2.2	2.3	2.2	2.6	2.8	2.5	2.4	2.5	2.2
5. RESTO URBANO	21.7	2.2	2.2	2.1	2.6	2.7	2.4	2.3	2.4	2.1
6. POBLACION RURAL	9.7	3.2	3.3	3.0	3.0	3.2	2.6	3.2	3.3	3.0
REGION NATURAL										
7. COSTA	24.2	2.1	2.2	2.0	2.5	2.7	2.3	2.2	2.3	2.1
8. SIERRA	17.7	2.8	2.9	2.7	2.7	2.9	2.4	2.8	2.9	2.7
9. SELVA	15.5	2.7	2.8	2.5	2.7	2.8	2.5	2.7	2.8	2.5
COSTA										
10. CIUDADES DE 10 MIL HABITANTES Y MAS	25.9	2.0	2.0	2.0	2.5	2.6	2.2	2.2	2.2	2.1
11. CIUDADES DE 10 MIL HABITANTES Y MENOS	23.1	2.0	2.0	1.9	2.5	2.6	2.3	2.1	2.2	2.0
12. POBLACION RURAL	15.2	2.4	2.6	2.3	2.7	2.9	2.4	2.5	2.6	2.3

SIERRA										
13. CIUDADES DE 10 MIL HABITANTES Y MAS	28.0	2.2	2.1	2.3	2.6	2.7	2.4	2.4	2.4	2.3
14. CIUDADES DE 10 MIL HABITANTES Y MENOS	21.7	2.2	2.2	2.2	2.7	2.8	2.5	2.4	2.4	2.3
15. POBLACION RURAL	9.3	3.4	3.5	3.2	3.2	3.4	2.8	3.4	3.5	3.2
MIGRACION EN LIMA METROPOLITANA										
16. NACIDOS Y RESIDENTES EN LIMA-CALLAO	39.6	1.1	1.1	1.0	1.8	1.9	1.7	1.4	1.4	1.3
17. RESIDENTES EN LIMA PROCEDENTES DE CIUDADES DE MAS DE 50 MIL HABITANTES	28.3	2.4	1.9	2.8	2.7	3.1	2.3	2.5	2.5	2.5
18. RESIDENTES EN LIMA PROCEDENTES DE CIUDADES DE 10 A 50 MIL HABITANTES	23.7	3.4	2.8	3.9	3.1	3.5	2.6	3.2	3.1	3.3
19. RESIDENTES EN LIMA PROCEDENTES DEL RESTO URBANO Y ZONAS RURALES	14.1	4.6	4.1	5.0	4.2	4.5	3.8	4.4	4.3	4.5
LENGUA MATERNA Y HABLA DEL CASTELLANO										
20. CASTELLANO	29.5	2.0	2.0	1.9	2.4	2.5	2.2	2.1	2.2	2.0
21. LENGUA ABORIGEN	8.6	3.5	3.5	3.5	4.2	4.3	3.9	3.6	3.7	3.6
22. BILINGUE QUECHUA-CASTELLANO	8.2	3.9	3.9	4.0	4.2	4.4	3.9	4.0	4.0	4.0
23. MONOLINGUE QUECHUA (***)		3.4	3.4	3.3						

FUENTE: Muestra del 5% del Censo Nacional de 1972

Extraído de FERNANDEZ, Hernán y MONTERO, Carmen, "Desigualdades en el acceso a la Escuela" INIDE (en prensa)

(*) Extraído de las provincias de Lima y Callao

(**) Se considera sólo hasta el tercer año de primaria.

dencia del migrante es menor. Así los inmigrantes de Lima que proceden de ciudades mayores de 50 mil habitantes tienen 2.5 PAAE y 28.3% en edad normal o adelantados; los procedentes de ciudades entre 50 y 10 mil habitantes tienen 3.2 PAAE y 23.7% de estudiantes dentro de rangos adecuados de edad; y, por último, los migrantes procedentes de poblados urbanos más pequeños o del área rural tienen un promedio 4.4 años de atraso y sólo 14.1% de sus estudiantes se encuentran en edad normal.

Que el nivel de atraso sea tan alto entre los inmigrantes en Lima sugiere que durante el proceso de instalación en la ciudad capital, esta población ha experimentado retrasos, posiblemente por abandonos temporales de la escuela; debe estar presente también el hecho que a los jóvenes inmigrantes se les abre en Lima la posibilidad de combinar el trabajo con el estudio en las escuelas vespertinas y nocturnas, posibilidad no tan al alcance en sus lugares de origen. Los inmigrantes de pequeños poblados y de áreas rurales, donde el acceso a la escuela es menor, son los que registran mayores niveles de atraso; al parecer entonces, la inmigración les significa de una parte un mayor acceso a la escuela y de otra, un mayor retraso.

Los contrastes por lengua materna, de alguna forma, permiten aproximarse a las diferencias socioculturales existentes en el país. Los grupos cuya lengua materna no es el castellano (quechua, aymara y lenguas selváticas) son también los que tienen niveles de vida y de acceso a la escuela bastante bajos, de allí que esperábamos encontrar en ellos grados de atraso mayores que los que tienen al castellano por lengua materna. Aunque, por otra parte, en este último grupo, el mayoritario del país, las discrepancias en el nivel de vida son también manifiestas y las variaciones sociolingüísticas del castellano pueden producir problemas de comunicación que afecten el trabajo educativo⁷. Nuestros datos muestran que los promedios de años de atraso son bastante mayores para los que tienen una lengua aborígen por idioma materno; ellos tienen una PAAE de 3.6, mientras el grupo castellano un PAAE de

2.1. En la secundaria el atraso de los primeros llega a 4.0 mientras que para quienes tienen el castellano por lengua materna el PAAE es de 2.1, casi la mitad.

Las diferencias de atraso por sexo no muestran patrones totalmente uniformes. En la mayoría de los casos (34 de las 46 categorías bajo análisis), las diferencias entre los promedios de años de atraso de hombres y mujeres no son mayores a los 0.5 años; siendo los contrastes por sexo más altos en la secundaria que en la primaria y el atraso a nivel nacional mayor en la población escolar masculina que en la femenina. Al parecer, las diferencias de acceso a la escuela entre hombres y mujeres, lo cual perjudica sobre todo a la población femenina de los grupos sociales más bajos, estaría determinando esta situación.

Nota final

En síntesis, podemos afirmar que la relación edad/año de estudios muestra elevados índices de desajuste respecto a la edad normativa y que la gran mayoría de nuestros estudiantes registra algún nivel de atraso.

Aún para los grupos en mejor situación como es el caso de la población nacida y residente en Lima Metropolitana, se da cierto nivel de atraso escolar (1.4 PAAE), pero el cuadro se muestra bastante más grave cuando se considera que hay importantes sectores de la población nacional con muy altos niveles de atraso: los migrantes en Lima, los escolares de zonas rurales y de sierra o selva, las poblaciones con lengua materna quechua, aymara u otra lengua

⁷ Un estudio de la "distancia comunicacional" entre cada dialecto del castellano y la norma culta limeña muestra una pérdida de comunicación importante que alcanza al 6% para el ribereño de costa, 14% para el surandino y altioplánico, 20% para el ribereño de selva, siendo su lengua materna el castellano. En la población "bilingüe avanzado" la pérdida de comunicación llega al 46% y en la "bilingüe incipiente", al 65%. Tendría que conocerse las características de la lengua usada en el proceso educativo y el modo cómo esto afecta la relación maestro-alumno. Ver: González Moreyra, Raúl: "Nos comunicamos realmente los peruanos?". En: *La Revista* N° 7, Lima, marzo 1982, pp. 7-11.

aborigen, tienen un grado de desfase entre edad y año de estudios que está por encima del promedio nacional. No son éstos sectores minoritarios de la población nacional sino, por el contrario, grupos de alta importancia absoluta y relativa, de modo que el problema señalado es extenso en sus efectos y demanda atención.

La información aquí presentada alerta respecto a los desajustes entre la norma y la realidad. Es necesario, por un lado, actualizar el conocimiento de este problema y ubicar sociogeográficamente sus dimensiones a fin de direccionar mejor los esfuerzos del sector educación; ello es posible vía la utilización de los resultados del Censo Nacional de 1981 y la incorporación de la variable edad en las Estadísticas Educativas.

Por otro lado, creemos que es imperativo

analizar más en profundidad las implicancias del atraso escolar para el proceso educativo mismo y para el proceso de aprendizaje del alumno, en consecuencia se requerirán definiciones básicas sobre medidas correctivas del atraso, que toquen aspectos relativos al ingreso a la escuela, atención suficiente y temprana, rendimiento, preparación del docente, mejora en la calidad de la enseñanza y formas de contrarrestar, desde la escuela algunos déficits sociales que afectan a la vida escolar.

En lo inmediato, es importante la toma de conciencia sobre el problema del atraso. Medidas de adecuada atención del docente a los alumnos en sobre-edad y la incorporación de estas consideraciones a la elaboración de la Estructura Curricular Básica, podrían ser ya un buen avance.

ANEXO

METODOLOGIA PARA EL CALCULO DEL PROMEDIO DE AÑOS DE ATRASO ESCOLAR (PAAE)

1. Definición

Se trata de un indicador que resume las diferencias entre las edades reales de un conjunto de alumnos y la edad considerada normal para el grado. El ámbito en el cual se mide el atraso puede ser un aula, un grado de estudios, una escuela o cualquier otro conjunto de alumnos que se establezca.

2. Operacionalización

Se toma como eje de referencia la edad normativa fijada en seis años para el primer grado de educación primaria. Sobre este punto se toma en cuenta la diferencia entre la edad de los alumnos y la edad normativa; esta diferencia es multiplicada por la frecuencia de alumnos en cada edad lo que es acumulado en la sumato-

ria de años de atraso; finalmente esta sumatoria es dividida entre el número total de alumnos dando así los años promedio de atraso. A efectos de uniformar la información puede tomarse como edad del alumno la edad cumplida al 30 de junio.

3. Ejercicio

En el Cuadro N° 6 se presenta la información por edades y grados de una escuela de primaria en la que se imparten los tres primeros grados a un total de 296 alumnos. En las columnas (1), (2) y (3) se encuentra la frecuencia

de alumnos de cada uno de los tres grados; se ha encerrado en un círculo las frecuencias correspondientes a las edades normales; en el segundo grado, por ejemplo, frente a un total de 104 alumnos, 10 alumnos se encuentran adelantados, 18 en edad normal y el resto atrasados.

Los años de atraso para cada grado aparecen en las columnas (4) y (6); en la columna (7) suman los años de atraso de todos los grados.

Expresándolo matemáticamente, los años de atraso acumulados por los alumnos de cada edad tenemos la anotación: (Edad de los alumnos - Edad - normativa) (frecuencia de alumnos).

CUADRO 6

INSUMOS INFORMATIVOS EN UNA ESCUELA HIPOTETICA NECESARIOS
PARA EL CALCULO DEL PROMEDIO DE AÑOS DE ATRASO ESCOLAR

EDADES	Alumnos			Sumatoria de Años de Atraso			
	Primer Grado (1)	Segundo Grado (2)	Tercer Grado (3)	1er. Grado (4)	2do. Grado (5)	3er. Grado (6)	Todos los Grados (7)
5	13	0	0	-13	0	0	-13
6	20	10	0	0	-10	0	-10
7	25	18	9	25	0	-9	16
8	15	28	21	30	28	--	58
9	10	25	29	30	50	29	109
10	5	15	33	20	45	66	131
11	2	8	10	10	32	30	72
TOTALES	90	104	102	102	145	116	363

Con la información del Cuadro N° 6 apliquemos este procedimiento al segundo grado, cuya edad normativa es 7 años, tal como aparece en el Cuadro N° 7.

Los valores de la última columna son justamente los que aparecen en la columna (5) del Cuadro N° 6. Nótese que en el segundo grado hay 10 alumnos que se encuentran adelantados, los que acumulan valores de signo negativo, es decir restan en la sumatoria de años de atraso.

La sumatoria de años de atraso aparece en la fila de totales. Con estos valores y los totales de cada grado ya podemos calcular los PAEE, tal como lo presentamos a continuación:

$$\text{PAEE 1er. Grado} = 102/90 = 1.13$$

$$\text{PAEE 2do. grado} = 145/104 = 1.39$$

$$\text{PAEE 3er. grado} = 116/102 = 1.14$$

Para estimar los años promedio de atraso de toda la escala nos valemos del total registrado en la columna 7 y calculamos el número total de alumnos en la escuela que da 296 efectivos (90 + 104 + 102), por tanto:

$$\text{PAEE de la escuela} = 363/296 = 1.23$$

4. Ventajas del indicador

Como se ha podido apreciar en el ejemplo, es un indicador de fácil y directa comprensión; los insumos informativos que se requieren son relativamente mínimos y los procedimientos de cálculo no son muy laboriosos. Su aplicación generalizada puede ayudar en la medición y comparación del atraso escolar en diversos ámbitos.

CUADRO 7
CALCULO DEL PROMEDIO DE AÑOS DE ATRASO ESCOLAR EN EL
2º GRADO DE UNA ESCUELA HIPOTETICA

	1	2	3	4
	Edades	Diferencias (1) - (Edad normativa 7 años)	Frecuencias	Años de Atraso
Adelantados	6	-1	10	-10
En Edad Normal	7	0	18	0
	8	1	28	28
Atrasados	9	2	25	50
	10	3	15	45
	11	4	8	32

DISADJUSTMENT BETWEEN AGE-YEARS OF SCHOOLING A MANIFESTATION OF SCHOOL DELAY IN PERU

The chronological age of a child has close relationship with his biological, psychological and sociological characteristics and, consequently, with his development and his learning process. Then, the age parameter is considered a basic referent for fixing the curricula and the rules to work in a classroom for each school form.

In Perú, however, the rule for the ratio age-years of schooling is not kept. Three million pupils both at primary schools and at secondary schools are delayed. Obviously this is an important problem to bear in mind. Secondly, there might be a problem of disadjustment between objectives, contents, and teaching methods and the school population the system attempts to serve. Thirdly, there is the risk that delay increases dropout since it hinders knowledge and skills; the following cycle is then reinforced: delay/academic achievement problems/ repetition/feelings of failure-more failure-low academic achievement/school dropout.

School delay may be defined in various ways. There is delay whenever there is disadjustment between the level deemed possible and desirable and both the cognitive level and the socio-psychomotor real development of a pupil. But there is delay also when there is disadjustment between a pupil's chronological age and the "normative" age for each school year.

This phenomenon is a result of many factors: late entrance to school, repetition, temporary dropout and re-entrance. Its deepest roots are in the social and economic context and in the specific system adopted by the educational service.

Delay is greater in the least developed areas of Perú and where the educational system coverage diminishes. It is in close connection with the pupil's social status.

As a serious consequence of what has just been stated, an educational system might be developing which makes use of unreal assumptions and which adapts itself to the minority remaining at school. This would lead to failure to many children.

In sum, we may state that the age-years of schooling ratio shows high disadjustment indexes with respect to the "normative" age. In addition it must be said that a majority of our children show some degree of delay.

It is absolutely necessary to analyse on a real basis, the influence of school delay on the educational process itself and on the learning process.

It is also very important to immediately realize the delay problem.

Careful attention to pupils not attending the course they should according to their age, and the incorporation of these considerations in the elaboration of the Basic Curricular Structure would be very useful actions to take in the near future.

PREBAL **informaciones**

SUBPROYECTO

D.E.R.E.B. / 1

Diagnóstico y estudio para el mejoramiento de la retención escolar básica con especificación en Brecha 1.

Este Proyecto ha continuado su tarea profundizando los aspectos relacionados con la Brecha 1. Específicamente se ha dedicado al análisis del material e instrumentos que posibilitan el estudio del alumno potencial. El énfasis se ha puesto en las actividades preventivas. Para ello se han realizado contactos con especialistas en el área psicológica, psiquiátrica, psicopedagógica, médica y social. Estos contactos favorecerán la determinación de variables significativas para el diagnóstico focalizado en la situación de riesgo que a los efectos de la deserción escolar, pueden caracterizar a futuros alumnos y a su medio familiar y socio-comunitario.

JORNADAS, CONGRESOS Y OTROS

Encuentro Organizado por D.I.E.P.E.

**Dirección Nacional de Investigación, Experimentación
y Perfeccionamiento Educativo**

El sector Perfeccionamiento Educativo de la D.I.E.P.E. organizará del 8 al 12 de noviembre el último encuentro del presente año con los representantes de los distintos organismos dependientes de la Subsecretaría de Educación. El objetivo de estas reuniones será analizar la organización de un Subsistema Nacional de Perfeccionamiento Docente, aspecto que surgiera como necesidad inmediata en las conclusiones a las que arribaron los representantes de las distintas Direcciones en los encuentros de junio y agosto organizados por el mencionado Sector.

Congreso Latinoamericano de Educación

El Proyecto estuvo representado en el II° Congreso Latinoamericano de Educación celebrado en Buenos Aires entre el 5 y el 9 de octubre de 1982 en la persona de una de las técnicas, profesora María Elena López de Branca. Lo hizo en carácter de observadora. Con posterioridad, en reunión con el Director del PREBAL, se dialogó sobre lo planteado en el mencionado acontecimiento educacional y su vinculación con las tareas de los diferentes subproyectos.

Taller sobre Educación y Futuro

Organizado por el Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación (CINTERPLAN) y con los auspicios del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de la República de Chile, se llevó a cabo en Santiago, Lo Barnechea (Chile), del 5 al 8 de octubre próximo pasado. CINTERPLAN, como resultado de sus actividades y de sus investigaciones y en la búsqueda de nuevos enfoques en el área educativa, ha considerado como uno de los temas más trascendentes y también uno de los menos desarrollados, el de "Educación y Futuro". El Centro ha trabajado con una concepción fundamentalmente orientada al proceso de toma de decisiones. La educación es una actividad esencialmente de futuro, en el sentido que su producto tendrá vigencia en la sociedad, más en el largo plazo que en el mediano o corto. Sin embargo no ha habido una preocupación sistemática por conocer qué sucederá en ese período y cuáles debieran ser las condiciones mínimas de un proceso educativo para que funcione en ese futuro. El Proyecto de Educación y Futuro tiene en toda sociedad un gran sentido de actualidad y presenta un desafío de orden inter y extra disciplinario, que toda comunidad debe atender como una preocupación fundamental, ya que todo el producto del actual sistema educativo vivirá en el futuro. El Centro convocó a este taller para recoger opiniones de reconocidos especialistas internacionales y nacionales, con el propósito de hacerles llegar a los dirigentes de la educación. Durante el Encuentro se expusieron los temas:

- 1) Educación para el Futuro: Sr. Michel Ramlot.
- 2) Educación y Futuro: Sr. Jorge Riquelme.
- 3) Reflexiones sobre el Desarrollo Futuro de la Educación: Sr. Eduardo Miranda.
- 4) Calidad de Vida y Educación: Sra. Ana M. Corvalán.
- 5) Aprendizaje, Conocimientos y Sabiduría para una Nueva Edad: Sr. Charles Francois.
- 6) Dilemas de la Universidad Moderna: Sr. Samuel Scolnicov.
- 7) Consideraciones sobre la Ecología y Educación: Sr. Marcial Olivares.
- 8) Espacio de Decisión para la Planificación Educativa: Sr. José Esteve.

- 9) Estrategias Cognitivas y Meta-cognición en la Educación del Futuro: Sr. Clifton Chadwick.
- 10) Habilidades a Desarrollar en una Educación para el Futuro: Sr. Armando Morles.
- 11) La Investigación Prospectiva y los Institutos de Ciencias de la Educación: Sr. Alonso Hinojal.
- 12) Deserción Escolar e Igualdad de Oportunidades: Sr. Alejandro Doublier.

Este último tema fue expuesto por el Director del PREBAL, quien comenzó aclarando el principio de igualdad de oportunidades, fundamento de sus análisis de la deserción escolar. En su evaluación del problema de la deserción prevaleció un sentido cualitativo, superando las dimensiones de análisis exclusivamente cuantitativos. Estas reflexiones se fundamentan en un enfoque sistémico, que permite una visión globalizada del problema y de las interrelaciones de los distintos aspectos que éste involucra. El diálogo permitió finalmente ahondar en la necesidad de transformar la escuela en la entidad de aprendizaje real y dejar los viejos esquemas de agencia de enseñanza. Por último, en un marco referencial de futuro se estima que la escuela deberá transformarse en parte del hábitat humano, de tal manera que no constituya un elemento extraño a la vivencia del educando, y mediante una adecuada dinámica educativa influir ese hábitat para mejorar la vida humana.

IIas. Jornadas de Reflexión y Estudio sobre la problemática de la Deserción Escolar

Se están realizando en momentos de editar este número de Deserción Escolar. La información relativa a lo tratado en estas IIas. Jornadas será publicado en la próxima edición de la revista.

Participación en Congreso Morón

Respondiendo a una invitación de la Universidad de Morón, participarán en el Congreso Pedagógico Nacional organizado por dicha casa de estudios la Prof. Martha Fulco y la Lic. Mónica Benavídez.

En esa oportunidad presentarán dos trabajos del equipo técnico de PREBAL: "Factores que inciden en la no inscripción del alumno potencial" y "Diagnóstico preventivo de la demanda potencial educativa" Se informará sobre lo actuado, en la próxima revista.

CENTRO DE DOCUMENTACION

Biblioteca Latinoamericana de Educación

Obras ingresadas: Libros - Documentos

- TEDESCO, Juan Carlos: Educación y Sociedad en la Argentina (1800-1900). Centro Editor de América Latina, Bs. As., 1982.
- DIEPE - Ministerio de Educación de la Nación: Jornadas de Perfeccionamiento Docente 3, 4 y 5 de agosto de 1982. Buenos Aires, 1982.
- UNICEF. Sanfuentes. Lavados. Chile: Dimensiones de la pobreza en América Latina y el Caribe, 1982.
- OFICINA REGIONAL DE COMUNICACION EN POBLACION PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE, DE LA UNESCO. Universidad Iberoamericana, México D. F., 1981. Comunicación, Población y Desarrollo en América Latina. Manual de referencia, México, 1981.
- FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA ACTIVIDADES DE POBLACION. N. Y.: Perfiles de Población II, "Educación en Población".
- OFICINA REGIONAL DE EDUCACION DE LA UNESCO PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE. Santiago de Chile: "El desarrollo de los subsistemas de educación técnica y profesional en América Latina. Simone, José A., 1982.
- OFICINA REGIONAL DE EDUCACION DE LA UNESCO PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE. Santiago de Chile: "Materiales didácticos de Carácter Innovador para la Enseñanza Técnica y Profesional", Mezzadri y col., 1982.
- OFICINA DE EDUCACION IBEROAMERICANA: "Guía Iberoamericana e Internacional. Becas y Cursos de Educación", Madrid, 1982.
- OFICINA REGIONAL DE LA UNESCO PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE. Santiago de Chile. "Repertorio de Instituciones y programas de Tecnología Educacional en América Latina". Santiago de Chile, julio de 1982.
- OFICINA REGIONAL DE EDUCACION DE LA UNESCO PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE, Santiago de Chile: La educación y el mundo del trabajo", De Simone, J. A., Santiago de Chile, julio de 1982.

OFICINA REGIONAL DE EDUCACION DE LA UNESCO PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE, Sgo. de Chile: "El módulo educativo y su aplicación en la enseñanza de la química". Espinoza R., Ramón. Sgo. de Chile, julio, 1982.

OFICINA REGIONAL DE EDUCACION DE LA UNESCO PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE. Sgo. de Chile. CREFAL. México: "Metodologías de Alfabetización en América Latina", Rodríguez Fuenzalida, Eugenio. Pázcuar-Michoacán, México, junio de 1982.

PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACION EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE, Chile. OFICINA REGIONAL DE EDUCACION PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE: "Formación de Promotores para la Alfabetización". Informe Final de: Seminario sobre la formación de Promotores de alfabetización en el marco del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Managua, Nicaragua, 10 al 16 de diciembre, 1981.

OFICINA REGIONAL DE EDUCACION PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE. Sgo. de Chile: "La Comunidad en la atención de la Infancia Marginal. Proyecto Experimental en Santiago de Chile, Magendzo, Salomón. Sgo. de Chile, 1982.

OFICINA REGIONAL DE EDUCACION DE LA UNESCO PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE. Sgo. de Chile. "Capacitación de Educadores para áreas marginales" II. Desafíos en la capacitación de Educadores en el medio rural. Bacal, R. Azril, Sgo. de Chile, enero de 1982.

OFICINA REGIONAL DE EDUCACION DE LA UNESCO PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE. Sgo. de Chile. "Capacitación de educadores para áreas marginales. III. Inventario de Innovaciones en materia de capacitación y formación de educadores en los países del Convenio "Andrés Bello", Verástegui Serpa, Luis Alberto. Sgo. de Chile, mayo de 1982.

OFICINA REGIONAL DE EDUCACION PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE. Sgo. de Chile: "La educación para la comprensión, la Paz y los Derechos Humanos, Santiago de Chile, 1982.

PETERS, R.S.: Filosofía de la Educación. Breviarios, Fondo de Cultura Económica. 1977, México.

KUSCH, Rodolfo: El Pensamiento Indígena y Popular en América. Hachette. Bs. As., 1977.

UNESCO OFFICE OF STATISTICS: I.B.E. A Statistical study of wastage at school. Génova, 1972. 5 ejemplares.

WEBSTER'S: New Collegiate Dictionary. Massachusetts, 1980.

DEFOURNEAUX, Marc: Do you speak science? Cómo expresarse en inglés científico. Ed. AC, Madrid, 1980.

JOHNSON, James H.: Geografía Urbana. Ed. Oikos, tau, Barcelona, 1980.

CENTRO DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA. Tucumán. Legislación Educativa Provincial, 1979, 1981.

FIGARI, Tomás: Enfoques y Orientación Neuropsicopedagógico del Fracaso Escolar (Fot.), Bs. As., 1982.

Revistas - Boletines

- REFLEXIONES PEDAGOGICAS: Universidad del Valle. División de Educación. Depto. de Currículum. Cali, Colombia. Nro. 1, julio-dic./80, Nro. 2: enero-junio/81, Nro. 3: jul.-dic./81, Nro. 4: enero-junio/82.
- BOLETIN DE EDUCACION Y CULTURA. Santa Fe, Argentina, Julio/82, Nro. 5.
- I.I.E.: Revista del Instituto de Investigaciones Educativas, Bs. As., 37, agosto de 1982.
- REVISTA DE EDUCACION. Ministerio de Educación. C.P.E.I.P., Chile, Agosto de 1982, Nro. 99.
- LA OBRA, Revista de educación, Buenos Aires, Nro. 4, julio 1982.
- CIVILIDAD, Instituto Alberto De Nápoli, Buenos Aires, Nro. 10, Año 1.
- ESTUDIOS PEDAGOGICOS, Facultad de Filosofía y Humanidades. Univ. Austral de Chile, Valdivia Nro. 8, 1982.
- CIDE: Resúmenes analíticos en educación. Sgo. de Chile, 1er. semestre 1982, Res. 2.210 al 2.400.
- ACCION Y REFLEXION EDUCATIVA. Universidad de Panamá. OEA. ICASE. Panamá, Mayo de 1982. Nro. 8
- PERSPECTIVAS. Rev. trim. de educación. UNESCO-Francia, Vol. XII, Nro. 2, 1982.
- BOLETIN DE EDUCACION Y CULTURA: Min. de Educación y Cultura, Santa Fe, Agosto 1982, Nro. 6.
- CONESCAL 57: Edificios para la Educación Especial, México.
- REVISTA INTERAMERICANA DE DESARROLLO EDUCATIVO. OEA. Washington "LA EDUCACION". Nro. 88, Año XXVI.
- REVISTA DE "EDUCACION". Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Lo Barnechea, Santiago de Chile. Setiembre 1982. Nro. 100.
- CIMPEC: Centro Interamericano para la Producción de material educativo y Científico para la Prensa —CIMPEC, Bogotá. Enero-marzo 1982, Nro. 34.

Se presentan en este número dos índices para facilitar el manejo de la publicación:

- 1° Contenido de los números publicados
- 2° Índice alfabético de autores.

CONTENIDO DE LOS NUMEROS PUBLICADOS

Año I. N° 1 - MAYO 1980

- A modo de prólogo. Prof. Angélica Noemí F. S. de Chavarría.
- Ausentismo, abandono, desgranamiento y deserción. Lic. S. Al. Doublier.
- La deserción escolar en la Argentina. Diana de Marinis, Marta Marucco
- Consideraciones generales acerca de las causas de deserción escolar. Jorge Vecchiarelli.
- Población aborigen y deserción. Marta Fulco.
- Informaciones del PROMEP:
 - MEDE/D. Medición y evaluación de la deserción escolar con especial énfasis en el diagnóstico.
 - MEDE/C. Medición y evaluación de la deserción escolar con énfasis en el control.
 - SIEDE/H. Sistemas para combatir la deserción escolar con énfasis en factores endógenos.
 - SICDE/X. Sistemas para combatir la deserción escolar con énfasis en los factores endógenos.
 - LECDE. Legislación comparada sobre deserción escolar.
 - SEMAD/80. Seminario Multinacional de Administración de la Enseñanza Primaria en América Latina.

N° 2 - OCTUBRE 1980

- El "análisis por brechas" aplicada al fenómeno desértivo. S. Alejandro Doublier.
- Variantes sociolingüísticas y deserción escolar. Francisco Pérez Maricevich.
- Algunas reflexiones sobre la deserción escolar. El Caso correntino. Silvia Kremenchutzky y María E. Rodríguez Franco.
- Investigaciones y experiencias. La selectividad de la deserción escolar. Martha B. Rotblat de Schapira.
- Informaciones del PROMEP:
 - Seminario interno: La variable lingüística en la deserción escolar.
 - MEDE/C: Medición y evaluación de la deserción escolar con énfasis en el control.
 - MEDE/D: Medición y evaluación de la deserción escolar con énfasis en el diagnóstico.

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

SICDE/X: Sistemas para combatir la deserción escolar con énfasis en los factores endógenos y exógenos.

— Glosario. Lic. Jorge Vecchiarelli.

Nº 3 - DICIEMBRE 1980

— Los alumnos potenciales. S. Alejandro Doublier.

— Problemática jurídica de la obligatoriedad escolar. Héctor R. Arauz.

— Nutrición y educación. Mario Campagnoli.

— Evasão escolar: Aspectos Psico-educacionais. Marta Elisa Teixeira, Valdir Vicente Lago Stefanello, Vera Mará Lima Almeida.

— SEMAD/80: Seminario Multinacional de Administración de la enseñanza Primaria en América Latina. Conclusiones.

— Glosario. Lic. Jorge Vecchiarelli.

Año II - Nº 4 - MAYO 1981

— Deserción escolar e igualdad de oportunidades. S. Alejandro Doublier.

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

— El Calendario Escolar único, su posible incidencia en la deserción escolar. Lucía. L. Veliz de Quiroga. Provincia de Salta.

— Retención y desgranamiento. Dirección sectorial de Planificación y Control de Gestión. Provincia de Santa Fe.

— PROMEP Informaciones:

MEDE/C: Medición y evaluación de la deserción escolar con énfasis en el control.

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

Nº 5 - SEPTIEMBRE 1981

— Retención escolar y función de mantenimiento. S. Alejandro Doublier.

— La Orientación Vocacional como herramienta contra la deserción escolar. Marta Schapira.

— Características psicológicas y socioculturales de la retención escolar durante el primer ciclo básico. Luis Bravo Valdivieso y colaboradores.

— A evasao escolar. Aspectos socio-educacionais. Gislane Magnini Villela, Alda Dinorah Pinto Telechea, Mará de Oliveira Cardoso.

— PROMEP Informaciones:

MEDE/C: Medición y evaluación de la deserción escolar con énfasis en el control.

MEDE/D: Medición y evaluación de la deserción escolar con énfasis en el diagnóstico.

SICDE/BA: Sistemas para combatir la deserción escolar.

- Taller Interamericano sobre Regionalización de la Educación.

Nº 6 - DICIEMBRE 1981

- El "Análisis por brechas" aplicado al "currículum" y su relación con la deserción escolar. S. Alejandro Doublier.

- El problema de la medición en la deserción escolar. Mónica García de Vicens.

- Análisis de la problemática de la deserción escolar en el Paraguay. Ministerio de Educación y Culto de la República del Paraguay.

- Diagnóstico del rendimiento del nivel primario de la provincia del Chaco. Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia del Chaco (RA).

- Jornadas de Reflexión y Estudio sobre la problemática de la Deserción escolar. Desarrollo y conclusiones.

Año III - Nº 7 - ABRIL 1982

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

- Sobre cómo la educación no formal puede ayudar a la retención de la matrícula de educación formal. Beatriz Fainholc.

- Deserción escolar y población aborígen. Martha Fulco, Ana Kunz.

- II Reunión Técnica de Directores de Proyectos de OEA.

- Proyecciones del PROMEP en 1982.

Nº 8 - AGOSTO 1982

- La eficiencia interna del sistema educativo y el modelo de análisis por brechas. S. Alejandro Doublier.

- La educación en América Latina debe ser causa común. Servicio Cimpec, OEA, Centro Interamericano para la producción del Material Educativo y Científico para la Prensa, Bogotá, Colombia.

- El estudio de la brecha 1 (Potenciales inscriptos) Prof. María Elena López de Branca y Lic. Mónica Elisa Benavídez.

- Factores que intervienen en el rendimiento escolar. Una alternativa para la evaluación escolar. Juan Antonio Tijiboy.

- Subproyecto F.E.C. Familia, Escuela, Comunidad.

- Subproyecto D.E.R.E.B. Diagnóstico y Estudio para el mejoramiento de la retención escolar básica con especificación en Brecha 1.

- JORNADAS DE REFLEXION Y ESTUDIO SOBRE LA PROBLEMÁTICA DE LA DESERCIÓN ESCOLAR.

- Seminario interno con especialistas del Paraguay.

INDICE DE AUTORES

- Almeida, María Lima:* Evasao escolar: Aspectos psico-educacionais. D.E. Nº 3
- Aráuz, Héctor R.:* Problemática jurídica de la obligatoriedad escolar. D.E. Nº 3.
- Benavídez, Mónica Elisa:* El estudio de la brecha 1 (potenciales inscriptos). D.E. Nº 8.
- Bolívar López, Luis:* República Oriental del Uruguay. Control y Registro administrativo de la deserción escolar. D.E. Nº 4.
- Branca, María Elena López de:* El estudio de la brecha 1 (Potenciales inscriptos). D.E. Nº 8.
- Bravo Valdivieso y colaboradores:* Características psicológicas y socioculturales de la retención escolar durante el primer ciclo básico. D.E. Nº 5.
- Campagnoli, Mario:* Nutrición y Educación. D.E. Nº 3.
- Chavarría, Angélica Noemí F. S. de:* A modo de prólogo. D.E. Nº 1.
- Doublier, S. Alejandro:* Ausentismo, abandono, desgranamiento y deserción. D. E. Nº 1.
- El "análisis por brechas" aplicado al fenómeno desertivo. D.E. Nº 2.
- Los alumnos potenciales. D.E. Nº 3.
- Deserción escolar e igualdad de oportunidades. D.E. Nº 4.
- Retención escolar y función de mantenimiento. D.E. Nº 5.
- El "análisis por brechas" aplicado al "currículum" y su relación con la deserción escolar. D.E. Nº 6.
- La deserción escolar vista a la luz de la educación formal, no formal y permanente. D. E. Nº 7.
- La eficiencia interna del sistema educativo y el modelo de análisis por brechas. D. E. Nº 8.
- Fainholc, Beatriz:* Sobre cómo la educación no formal puede ayudar a la retención de la matrícula de educación formal. D.E. Nº 7.
- Fulco, Martha:* Población aborígen y deserción. D.E. Nº 1.
- Deserción escolar y población aborígen. D.E. Nº 7.
- Kremenchtzki, Silvia:* Algunas reflexiones sobre la deserción escolar. El caso correntino. D.E. Nº 2.
- Kunz, Ana:* Deserción escolar y población aborígen. D.E. Nº 7.
- Lago Stefanello, Valdir Vicente:* Evasao escolar: Aspectos psico-educacionais. D.E. Nº 3.
- Magrini Villela, Gislane:* A evasao escolar: Aspectos socio-educacionais. D.E. Nº 5.
- Marinis, Diana de:* La deserción escolar en la Argentina. D.E. Nº 1.
- Marucco, Martha:* La deserción escolar en la Argentina. D.E. Nº 1.
- Oliveira Cardoso, María de:* A evasao escolar: Aspectos socio-educacionais. D.E. Nº 5.

- Pérez Maricevich, Francisco*: Variantes sociolingüísticas y deserción escolar. *D.E. N° 2.*
- Pinto Telechea, Alda Dinorah*: A evasao escolar: Aspectos socio-educacionais. *D.E. N° 5.*
- Quiroga, Lucía L. Veliz de*: El calendario escolar único, su posible incidencia en la deserción escolar. *D.E. N° 4.*
- Rodríguez Franco, María E.*: Algunas reflexiones sobre la deserción escolar. El caso correntino. *D.E. N° 2.*
- Schapiro, Martha B. Rotblat de*: La selectividad de la deserción escolar. *D.E. N° 2.*
- Teixeira, Marta Elisa*: Evasao escolar: Aspectos psico-educacionais. *D.E. N° 3.*
- Vecchiarelli, Jorge*: Consideraciones generales acerca de las causas de deserción escolar. *D.E. N° 1.*
- Glosario. D.E. N° 2*
- Glosario. D.E. N° 3.*
- Vicens, Mónica García de*: El problema de la medición de la deserción escolar. *D.E. N° 6.*

Han colaborado en este número:

S. Alejandro Doublier

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

Beatriz Fainholz

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

Hernán Fernández

Especialista del Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación, Ministerio de Educación. Lima, Perú.

Martha Fulco

Profesora de Enseñanza Secundaria Normal y Especial en Filosofía egresada de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora especializada en Sociología de la Educación. Asesora técnica en la tarea de actualización y perfeccionamiento docente.

Martha Mosteirín de Legarreta

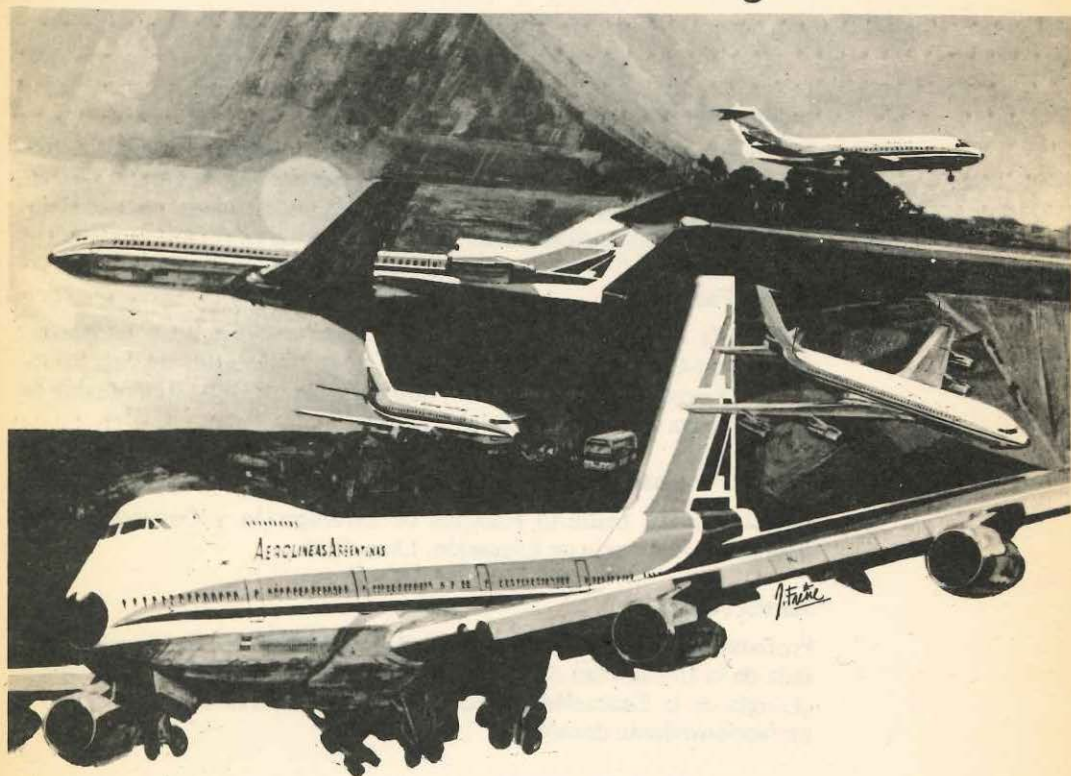
Especialista en Educación de la Comunidad. Ex Inspectora de Enseñanza Primaria de la Provincia de Buenos Aires. Integrante del equipo técnico en el Proyecto Multinacional para el Mejoramiento de la Retención Escolar en el Nivel Básico en América Latina.

Carmen Montero

Especialista del Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación, Ministerio de Educación. Lima, Perú.

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.

Crecer 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