

Modelo pedagógico y fracaso escolar (1983)

Categoría: Escritos académicos

Visto: 76

Tedesco, J. C. (1983). "Modelo pedagógico y fracaso escolar", en Revista de la CEPAL, nro. 21, Santiago de Chile.

Juan Carlos Tedesco^{*}

Aunque existe consenso en que el fracaso escolar continúa siendo un problema tan importante en América Latina que empaña los logros alcanzados por la cobertura cada vez mayor del sistema educacional, sus causas son materia de intensa controversia teórica y empírica. En este artículo se examinan dichas causas con el propósito de esclarecer el problema, determinar en qué áreas convendría concentrar la investigación y ayudar a orientar con mayor eficacia las medidas destinadas a solucionarlo.

El autor divide las causas en diversos tipos según sean exógenas o endógenas al sistema educativo o se refieran a aspectos materiales o culturales. Las causas exógenas materiales aluden en especial a las condiciones socioeconómicas y a la composición familiar; las exógenas culturales, a las actitudes y valores familiares frente a la educación, los patrones lingüísticos y los medios de comunicación de masas; las endógenas materiales a los recursos y dotación de las escuelas y a las pautas organizativas del sistema escolar; y, finalmente, las endógenas culturales, a los métodos, contenido y orientación de la enseñanza y a la capacitación y actitudes de los docentes.

Después de pasar revista a las principales investigaciones realizadas en América Latina sobre el tema, concluye que no existe evidencia firme que permita sostener el predominio unidimensional de alguno de aquellos tipos de causas, como lo afirman, entre otras, algunas escuelas sociológicas, biológicas, psicopedagógicas o socioeducativas. Por ello recomienda realizar algunas investigaciones sobre aspectos clave del fenómeno y orientar las medidas de política sobre fracaso escolar sin desestimar *a priori* algunos de los tipos de causa mencionados.

Introducción

Los diagnósticos sobre la actual situación educativa de América Latina giran alrededor de dos ejes centrales: la expansión cuantitativa y la baja eficiencia interna del sistema. Al respecto, no cabe duda que las tres últimas décadas constituyen un período donde el esfuerzo por ampliar la cobertura superó el ritmo de expansión demográfica y provocó un cambio sustancial en la tradicional exclusión educativa de vastos sectores poblacionales. Por otra parte, es evidente que la

inclusión dentro del sistema se ha caracterizado por sus notables deficiencias; según estimaciones globales, aproximadamente la mitad de los alumnos que ingresan al ciclo primario, abandona la escuela en condiciones de semi-analfabetismo^[1].

Estos fenómenos -expansión de la cobertura y bajo nivel de aprovechamiento- generalmente han sido analizados en forma disociada. La expansión suele presentarse como el indicador “benigno” que permite apreciar el esfuerzo de los Estados y el carácter dinámico de las transformaciones sociales en la región; el bajo rendimiento, en cambio, es presentado como el indicador “crítico” a partir del cual puede postularse la deficiente estrategia utilizada para la distribución de los servicios sociales y la necesidad de intensificar aún más los esfuerzos destinados a educación.

Sin embargo, la situación ha llegado a un punto donde ambos problemas se vinculan estrechamente. En este sentido, es preciso reconocer que la expansión cuantitativa ha modificado los términos tradicionales del debate político-educacional; en la actualidad, el acceso al sistema es una realidad prácticamente para el conjunto de la población urbana y para altos porcentajes de la población rural. En estos momentos, el problema central radica en la forma de garantizar que la inclusión obtenida sea una vía efectiva de acceso al dominio del conocimiento y de los códigos culturales. Desde este punto de vista, el éxito de la expansión sólo sería posible si se modificara el carácter de la acción pedagógica. Tal como ya se dijo en un trabajo anterior, “...acceso y cambio interno del sistema no podrían ser analizados como instancias separadas sino simultáneas, y la meta de la universalización de la escuela no sería plausible sin la adecuación de la estructura del sistema a los rasgos propios del nuevo público que se pretende incorporar”^[2].

Planteado en estos términos, es posible sostener que estaríamos ante una suerte de reactualización de la visión pedagógica de los problemas educativos de América Latina. Sin embargo, este regreso al nivel de análisis pedagógico debería efectuarse sin perder el aporte brindado durante los últimos años por el conjunto de las ciencias sociales -especialmente la economía y la sociología- a la comprensión de los fenómenos educativos.

Estos aportes constituyen una garantía para evitar caer en las disociaciones habituales donde lo educativo es considerado con abstracción de los elementos estructurales y donde los análisis estructurales niegan la especificidad de las prácticas pedagógicas.

I - El modelo pedagógico y la marginalidad cultural

Históricamente, la enseñanza básica fue considerada como la instancia a través de la cual el conjunto de la población sería incorporada al dominio de los códigos culturales dominantes. En los modelos clásicos de desarrollo capitalista, el sistema educativo en su conjunto fue concebido como un esquema de distribución social del conocimiento a través del cual la masa de la población tendría acceso a los elementos que garantizaban la homogeneidad cultural (dominio de la lectoescritura, nociones básicas de cálculo y los valores centrales del orden social), mientras las elites llegaban a las expresiones más elaboradas de los instrumentos que permitirían la creación de nuevos conocimientos.

Desde este punto de vista, el rasgo más importante de lo que hoy se denomina sistema educativo *tradicional* era la coherencia tanto entre la estructura del sistema, los contenidos curriculares, las formas metódicas utilizadas y su definición institucional (escuela, papel docente, etc.), como entre ese conjunto de elementos y la estructura social. La articulación se establecía fundamentalmente a partir de un eje *cultural*. Como tarea prioritaria la educación tenía que *formar al ciudadano* (ya sea como dirigente o como dirigido) en un marco definido por los parámetros de la democracia liberal. En este sentido, el derecho a la educación era una expresión más del derecho a la participación política y, como tal, producto más bien de una conquista que de una concesión.

El transplante de este modelo a América Latina se realizó con modificaciones sustanciales de sus características básicas. Al respecto, es preciso recordar que la discusión de la propuesta tradicional en los países centrales giró en torno a quién tendría la hegemonía en el proceso de integración. El tema que resumía esa discusión fue el laicismo, ya que en este punto se ubicaban las diferencias culturales existentes. La transposición de este debate a América Latina tuvo un carácter notoriamente más limitado y suplantó la realización del debate acerca de las opciones culturales e ideológicas capaces de integrar al conjunto de la población a través de alternativas que superaran las diferencias reales existentes en la región (lenguas indígenas vs. español, religión católica vs. cultos autóctonos, etc.).

Desde este punto de vista, es posible sostener que la imposición cultural en América Latina tuvo rasgos muy distintos a los vigentes en los países centrales. Vastos sectores de población no sufrieron tanto la imposición de un código cultural diferente como la destrucción del propio; dicho en términos de la "teoría de la reproducción", esos sectores no fueron considerados como destinatarios legítimos del

“arbitrario cultural” dominante y, al mismo tiempo, sufrieron la destrucción de las bases sociales y materiales que alimentaban el desarrollo de su “arbitrario cultural” autónomo.

Esta exclusión cultural constituye, en el plano de los códigos lingüísticos y de pensamiento, el equivalente a la marginalidad existente desde el punto de vista de la participación en las actividades productivas y la distribución del ingreso. ¿Hasta qué punto la expansión de la cobertura escolar producida en las últimas décadas ha modificado esta situación?

Al respecto, es evidente que vastos sectores tradicionalmente marginados se están incorporando al sistema educativo y, en este sentido, la escuela y los docentes asumen cada vez más el papel de intermediarios culturales. En la historia de numerosas familias de origen popular, el acceso a la escuela es un hecho novedoso y la población marginal -según esta caracterización- estaría siendo objeto de una tarea de imposición cultural sistemática.

Sin embargo, la vinculación cultural producida en el marco de la escuela se caracteriza -tal vez como lo demuestran los datos sobre aprovechamiento del aprendizaje y permanencia en el sistema- por su baja productividad; en muchos sentidos, esta vinculación sólo permite materializar en el plano de la escuela, la exclusión y el rechazo cultural. La experiencia más frecuente para la población recién incorporada consiste, precisamente, en la experiencia del fracaso escolar. De esta manera, el problema tradicional de la exclusión conserva su vigencia ya que lo peculiar de la imposición cultural a los sectores populares ejercida a través de la escuela sigue girando en torno a las dificultades para lograr los objetivos manifiestos que se propone.

De todas maneras, el problema no se mantiene en los mismos términos que en el pasado; ahora, el debate comprende también la acción pedagógica escolar y sus actores: los docentes, los alumnos, la burocracia estatal, los contenidos, etc. Al respecto, las hipótesis sustentadas en los trabajos recientes del Proyecto DEALC han consistido en sostener que la acción escolar se ha expandido sin modificar los requisitos exigidos para el desempeño escolar, requisitos diseñados en función del capital cultural de los sectores medios y altos de la población. Además, estas hipótesis sostienen que no sólo se conservan los rasgos anteriores sino que en el proceso de expansión, la escuela ha perdido los rasgos más dinámicos del modelo tradicional, pérdida que se refleja en dos aspectos fundamentales: los recursos materiales y humanos por un lado y el carácter de los contenidos que difunda por el otro.

Con respecto al primer aspecto, todos los estudios muestran que la oferta escolar para los sectores populares se caracteriza por la pobreza de recursos disponibles (materiales didácticos, edificios, etc.), la inestabilidad y la falta de experiencia y formación de los docentes, etc. En este sentido, la expansión escolar en América Latina se produjo cuando el papel social del maestro también se había modificado sustancialmente. En el modelo tradicional, el docente ocupaba un lugar central tanto en el proceso de aprendizaje como en los circuitos culturales de la sociedad global. En América Latina, en cambio, la masificación de la enseñanza básica es concomitante con la crisis de las teorías del aprendizaje basadas en la “directividad” del docente y con la pérdida de profesionalidad en la carrera del magisterio, que se convierte progresivamente en un camino para estudios superiores no vinculados a la pedagogía.

En cuanto a los contenidos, es preciso recordar que la cultura escolar se difunde de manera masiva en América Latina precisamente cuando comienza a perder sus rasgos más dinámicos. En el proceso clásico de expansión escolar, la cultura escolar reproducía el orden ideológicamente dominante pero, al mismo tiempo, este orden representaba una modificación sustancial de las pautas y contenidos de socialización utilizados por las instituciones antes encargadas de estos procesos (la familia y la Iglesia fundamentalmente). La expansión de la escuela representaba una conquista -generalmente obtenida en forma conflictiva- de espacios de socialización ocupados por esas agencias. En esta lucha, la propuesta de la escuela se basaba en valores seculares, principios republicanos y cierta visión científica de la realidad que reflejaba, con un grado relativamente alto de correspondencia, el orden cultural que regía en los ámbitos más dinámicos de la sociedad global.

Desde este punto de vista, la peculiaridad de América Latina consiste en que la cultura escolar se expande cuando ella ha adquirido los rasgos de una cultura empobrecida y aislada del contexto social, ya que sus pautas conservan plena validez sólo dentro del ámbito de la escuela. Por esta razón, es posible afirmar que los modelos culturales que se ofrecen a la población recién incorporada al sistema escolar no serían ni siquiera totalmente representativos de los modelos culturalmente dominantes.

En este sentido, el empobrecimiento de la cultura escolar se expresa en el bajo poder integrador que contiene su propuesta. Esto implica que la baja efectividad de la acción escolar no radica sólo en el hecho de imponer códigos culturales diferentes sino que también es preciso tener en cuenta el contenido de esos códigos y su capacidad intrínseca para convertirse en una propuesta culturalmente hegemónica.

Teniendo en cuenta estos parámetros, en lo que sigue se intentará un balance integral del conocimiento existente acerca del problema del fracaso escolar para derivar de allí algunas propuestas con respecto a líneas futuras de investigación en este campo.

II - Las explicaciones del desempeño escolar^[31]

Los estudios disponibles sobre los factores que explican el desempeño escolar permiten sostener que, en realidad, se trata de un fenómeno que responde a una multiplicidad de factores que se refuerzan mutuamente. Dicho de manera sintética, las condiciones materiales de vida y las características socio-culturales de las familias de origen popular 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 de prácticas pedagógicas que consolidan las bajas probabilidades derivadas del origen social, conformando un circuito causal que se realimenta constantemente.

El conjunto de variables asociadas al desempeño escolar puede ser clasificado en torno a dos grandes categorías: a) los factores exógenos y endógenos al sistema educativo por un lado y, b) las desigualdades naturales y las diferencias culturales por el otro.

Si se toman en cuenta estas categorías, es posible ordenar el material disponible en cuatro grandes conjuntos que permitirán dar cuenta del caudal de conocimientos existentes y de los problemas más significativos que pueden presentarse cuando se intente definir prioridades de investigación:

a) *Variables exógenas materiales:* nutrición, vivienda, condición socioeconómica, composición familiar, etc.

b) *Variables exógenas culturales:* nivel educativo paterno, actitudes y valores hacia la educación, patrones lingüísticos, contacto con medios de comunicación de masas, ayuda paterna en el desempeño escolar, etc.

c) *Variables endógenas materiales:* aquí es preciso distinguir dos subconjuntos:

i) variables endógenas materiales de tipo físico: recursos y dotación de las escuelas;

ii) variables endógenas materiales de tipo organizativo:

sistemas de promoción, expansión de la pre-escolaridad, etc.

d) Variables *endógenas culturales*: actitudes, formación y experiencia docente, contenidos de la enseñanza, métodos, etc.

A. VARIABLES EXÓGENAS MATERIALES

El conocimiento existente acerca de la repercusión del conjunto de las condiciones materiales de vida sobre el rendimiento escolar es abundante. En la práctica la totalidad de los estudios sobre el tema ha mostrado la existencia de estrechas asociaciones entre déficit materiales y bajo éxito escolar. Asimismo, también ha podido comprobarse que todas estas variables se presentan íntimamente asociadas entre sí, razón por la cual resulta particularmente difícil y teóricamente discutible la posibilidad de aislar unas de otras.

Los estudios sobre nutrición son ilustrativos al respecto. Los índices de nutrición están asociados a variables socioeconómicas (ingresos, vivienda, etc.) y no es posible distinguir con precisión si los rasgos que caracterizan a los individuos desnutridos son atribuibles a este factor o a factores de tipo socioeconómico. Sin embargo, y tal como se sintetiza en un estudio reciente "... existen pocas dudas de que cuando la desnutrición es en edad temprana, grave y prolongada, puede haber repercusiones en el desarrollo mental del niño que podrían ser irreversibles"^[4]. En situaciones menos extremas, en cambio, las evidencias sugieren que el problema es mucho más complejo y discutible. Por un lado, no es evidente que las deficiencias nutricionales se expresen inevitablemente en retardo mental^[5]; por el otro, algunas investigaciones al respecto han mostrado que el fracaso escolar no puede ser explicado por el retardo mental de los estudiantes^[6].

En un nivel de análisis más global, diversos estudios han indicado la elevada correlación que existe entre condición socioeconómica y rendimiento escolar. Los índices de condición socioeconómica generalmente se componen con datos de ingresos, vivienda, educación y ocupación, y no caben dudas que el bajo rendimiento se concentra en los estratos sociales bajos. De todos modos, en niveles más específicos de análisis, se ha intentado caracterizar con mayor precisión la incidencia de algunas de estas variables.

Con respecto a la vivienda, por ejemplo, un estudio efectuado en áreas marginales urbanas de Buenos Aires encontró que en términos de correlación entre condiciones materiales de vida y rendimiento escolar, la asociación más fuerte se daba, precisamente, con el

material de la vivienda. El estudio sugería que probablemente este dato reflejara no sólo mejores condiciones de vida cotidiana sino una mayor preocupación por la vida del grupo familiar por parte de sus miembros activos^[71]. La composición familiar es otra de las variables que ha recibido singular atención en estas investigaciones. Por un lado, diversos estudios sociológicos y antropológicos han puesto de relieve la existencia de modificaciones de importancia en la composición familiar y en sus pautas de socialización, todavía insuficientemente conocidas. Al respecto, parecería que en las áreas rurales donde se concentran los sectores más desfavorecidos se estarían produciendo fenómenos de migración y ocupación temporaria que afectan fundamentalmente al hombre. La mujer y los hijos pasan a desempeñar entonces un papel productivo muy importante y se modifican tanto las condiciones tradicionales de los agentes socializadores como la propia definición del papel infantil. En el caso de las familias marginales urbanas, los estudios existentes tienden a desmentir el estereotipo del alto grado de desorganización familiar; asimismo, los datos sobre número promedio de hijos, participación en el mercado de trabajo, etc., tampoco pueden generalizarse para el conjunto de la región.

Sin embargo, y con relación al tema del éxito escolar, parecería que el número de hijos está estrechamente asociado con el rendimiento escolar^[81], aunque, en otros casos, se encontró vinculación con el número total de miembros de la familia^[91].

Con respecto al trabajo infantil, también es muy escaso el conocimiento disponible. La información obtenida a través de encuestas a los padres tiende a demostrar que el trabajo infantil remunerado es poco significativo^[101], y que el trabajo infantil doméstico -si bien es más importante- tampoco reviste características tales que puedan asociarse con el rendimiento escolar.

De todas maneras, resulta plausible dudar de la confiabilidad de estos datos, puesto que los padres generalmente responden a esta pregunta influidos tanto por la valoración social negativa hacia el trabajo infantil como por las disposiciones legales que lo prohíben. Algunos trabajos que acaban de realizarse, encargados con otras metodologías, destacan que la magnitud del problema es considerable y que se requieren mayores esfuerzos de investigación en esta línea. En el área rural de Colombia, por ejemplo, un estudio reciente confirma la hipótesis acerca de la significativa repercusión del trabajo infantil y de las migraciones estacionales en el rendimiento escolar^[111]. Para las áreas urbanas, en cambio, el desconocimiento es mucho más significativo.

Vistos desde un punto de vista teórico, los riesgos más inmediatos de

la perspectiva de análisis del fracaso escolar basada en determinantes materiales externos son los del *determinismo biológico* y los del *determinismo sociológico*. Si el rendimiento se explica por la inteligencia y ésta, a su vez, por los niveles nutricionales vigentes en la etapa prenatal o, en los primeros años de vida, por genes hereditarios o por cualquier otro factor natural previo a la acción escolar, es obvio que se torna mínimo el margen de acción transformadora abierto no sólo a la escuela sino al conjunto de estímulos sociales. Cuando no se adopta una perspectiva biológica sino sociológica, el argumento anterior es considerado una racionalización ideológica destinada a justificar el orden social vigente. Pero, por su parte, la conclusión a la que se arriba es que el lugar que los padres ocupan en la estructura social determina unívocamente el logro educativo y sólo con modificaciones relevantes en la estructura social podría alterarse la vigente distribución social del conocimiento.

Por otro lado, el debate sobre el papel de las influencias hereditarias y el de influencias del medio ambiente adquirió un renovado interés en los últimos años en los países desarrollados^[12].

En América Latina, en cambio, el debate ha tenido signos diferentes. Las posturas biologicistas han sido desautorizadas por las investigaciones y por la propia realidad social ya que, sea cual sea el papel de la herencia, nadie puede cuestionar que el capital genético del ser humano impida metas tan elementales como el logro de la escolarización básica.

En el caso del determinismo sociológico, sus argumentos conservan un alto grado de validez cuando se analiza la problemática macroeducativa. En cambio, cuando el análisis se refiere específicamente a fenómenos como el rendimiento escolar, el esquema resulta excesivamente rígido y no permite explicar aspectos tan significativos como, por ejemplo, las diferencias en el desempeño escolar dentro de los estratos populares. Por otra parte, las explicaciones del rendimiento escolar en virtud de elementos determinantes externos no permiten apreciar las mediaciones que existen en ese proceso. Dicho en otros términos, parece evidente que el origen social y el conjunto de variables que definen la condición socioeconómica actúan sobre el rendimiento educativo a través de variables y de procesos de tipo cultural que es preciso conocer con mayor detalle. En este sentido, una ampliación importante en el conocimiento de la influencia externa sobre el rendimiento escolar consistió en la incorporación de las variables culturales, cuyo análisis se hará en el punto siguiente.

B. VARIABLES EXÓGENAS CULTURALES

En el análisis de la repercusión de las condiciones culturales que caracterizan a los sectores populares sobre el rendimiento escolar de los niños es visible un cierto “desfasaje” entre los postulados teóricos y los estudios empíricos llevados a cabo para validarlos.

Desde el punto de vista teórico, el conjunto de las ciencias sociales de la región giró durante las últimas décadas sobre el eje problemático planteado por la exclusión de grandes masas poblacionales del acceso a los diferentes órdenes de la estructura social: conceptos tales como “marginalidad”, “heterogeneidad estructural”, “sector informal”, etc., trataron de categorizar este fenómeno, y en la línea de cada uno de estos planteos se realizaron numerosos estudios que ahora permiten caracterizar con cierto detalle la composición de los excluidos en la esfera del trabajo^[131]. Muchos menos preciso, en cambio, es el conocimiento de este problema desde el punto de vista *cultural*. En este sentido, puede señalarse que los esfuerzos de investigación han sido menores pero, al mismo tiempo, han estado notoriamente disociados de la investigación educativa.

La importancia de las variables culturales en las prácticas pedagógicas puede ser analizada partiendo de una hipótesis general postulada por los análisis del proceso de socialización. Según este planteamiento, el éxito de la acción escolar depende de la correspondencia que exista entre las pautas que caracterizan el trabajo pedagógico de la escuela y las pautas de socialización propias de la familia y el contexto que rodea al niño^[141].

La correspondencia entre los vínculos sociales existentes en la sociedad y los que rigen en las acciones pedagógicas es un tema escasamente explorado en las investigaciones, aunque ampliamente debatido por la literatura que analiza las funciones sociales de la educación.

El análisis de los vínculos escolares será objeto de los próximos puntos, aunque puede adelantarse que el conocimiento que existe al respecto -si bien no es exhaustivo- es en cierto modo convincente. En cambio, la pregunta sobre cuáles son las características del proceso de socialización infantil necesita ser objeto de significativos esfuerzos de investigación; y al respecto, el conocimiento no sólo es escaso sino poco generalizable. Al contrario de ciertas visiones que tienden a percibir homogéneamente a los sectores marginales, un somero balance de los estudios al respecto confirma que en su interior existe

una heterogeneidad muy significativa que se acentúa particularmente en el caso de las áreas rurales^[15].

Por otra parte, los estudios disponibles coinciden en señalar que la situación no es estática sino que los cambios estructurales que están soportando las unidades económicas campesinas -con su repercusión sobre las áreas urbanas en términos de migraciones temporarias, etc.-, modifican permanentemente los papeles de los agentes socializadores y los contenidos del proceso mismo de socialización. En este marco, se abre un panorama muy amplio dentro del cual podrían señalarse, al menos inicialmente, los siguientes aspectos:

a) Los patrones lingüísticos

Tanto los estudios efectuados en el campo de la sociolingüística y de la sociología del aprendizaje, como las investigaciones cuantitativas en el campo de las ciencias sociales, apuntan en el sentido de demostrar que el éxito escolar está vinculado al capital lingüístico del alumno. Valdivieso, por ejemplo, mostró que la promoción escolar estaba asociada no con capacidad intelectual global (QI) sino con procesos más específicos vinculados al lenguaje^[16]. Los niños que repiten están poco capacitados para entender qué les dice el maestro en el aula. Este fenómeno adquiere su máxima significación en áreas de población indígena donde maestro y alumno no comparten el mismo código lingüístico^[17]. Por otra parte, algunos trabajos parecen indicar que la interacción lingüística entre padres e hijos en sectores populares difiere, en cantidad y calidad, de las existentes en los sectores medios^[18]. Sin embargo, es poco lo que se conoce sobre este tema y probablemente la investigación educativa deba efectuar un primer esfuerzo por recuperar todo lo que efectivamente se conoce pero permanece aún en el ámbito de otras disciplinas y áreas sociales.

b) La definición del papel infantil

Esta variable alude, más específicamente, a la forma como se define la niñez en cada estrato social. Al respecto, tiende a suponerse que existe un modelo único de niñez, propio de las pautas culturales de los estratos medios urbanos. Los estudios del Proyecto DEALC, sin embargo, mostraron que en las áreas rurales y marginales urbanas, los niños asumen tareas productivas y domésticas desde muy temprana edad y que, en realidad, uno de los escasos momentos donde se desempeñan (o se les exige que se desempeñen) como niños en el sentido convencional que la escuela da por supuesto es, precisamente, cuando son alumnos^[19]. En esta misma línea de análisis, es preciso considerar que uno de los factores culturales que inciden en el desempeño escolar es la ausencia de "aprestamiento" para el papel de alumno. Al respecto, algunos estudios han comprobado que los padres de alumnos de bajo rendimiento

tienen muy escasa información acerca del funcionamiento del sistema educativo^[20], y en otros se ha comprobado que el ingreso a la escuela constituye una novedad no sólo en la vida personal del niño sino en la historia de la familia y del grupo social^[21].

c) La valorización de la escuela

En torno a esta variable, se ha sostenido que el rendimiento escolar se vincula con una serie de indicadores que reflejan la actitud paterna hacia la escolaridad. Entre los más conocidos pueden mencionarse las asociaciones entre rendimiento escolar y expectativas de los padres respecto al éxito de sus hijos; la ayuda que brindan con respecto a las demandas de la escuela; la participación y los vínculos que se establecen con los docentes, etc. En general, tiende a afirmarse que los niños que fracasan pertenecen a familias con bajas expectativas, que actúan pasivamente frente al desempeño escolar de los hijos y que no mantienen vínculos con la escuela.

Sin embargo, otras evidencias disponibles permiten apreciar que la situación es mucho más compleja y desconocida.

En primer término, los estudios globales efectuados en el Proyecto DEALC han sostenido la hipótesis según la cual la notable expansión escolar de las últimas décadas se explica -en cierta medida- en virtud de las demandas populares de educación. En este sentido, es realmente poco lo que se conoce acerca de cuál es efectivamente el papel de las presiones populares en la expansión escolar. Parecería que, en muchos casos, la demanda existe aunque se expresa en forma inorgánica y sin demasiada claridad acerca del tipo y calidad del servicio educativo más adecuado a sus necesidades^[22].

En segundo lugar, poco es lo que se conoce acerca de cuál es la estrategia que elaboran las familias ante el fracaso escolar de los hijos, y cómo es asimilado este proceso en el marco de las estrategias familiares para la supervivencia. Al respecto, podrían plantearse dos grandes hipótesis para su estudio:

i) El fracaso escolar no sería asimilado como fracaso sino como producto inevitable de una aspiración ilegítima. En este sentido, podrían presentarse las evidencias que apuntan a sostener que el éxito escolar no forma parte o no ocupa un lugar prioritario dentro de la estrategia de supervivencia familiar. La familia -según esta hipótesis- “determinaría” el fracaso escolar de los hijos a través de procesos específicos de estimulación, valorización, etc.

ii) El fracaso escolar sería efectivamente asimilado en términos de fracaso y constituiría un producto que se impone a las

familias a pesar de las estrategias que elaboran para evitarlo. En esta línea de análisis, el fracaso sería un producto de desigualdades objetivas y prácticamente ineludible.

Tal como puede apreciarse, una y otra hipótesis (aunque se presentan como alternativas dicotómicas que simplifican la complejidad del problema) abren perspectivas diferentes tanto para la explicación del fenómeno del fracaso como para las políticas educativas.

C. VARIABLES ENDÓGENAS MATERIALES

1. Los recursos materiales

La influencia de este conjunto de variables en el rendimiento escolar de los alumnos ha sido objeto de estudios sistemáticos recientes que permiten disponer de un conocimiento avanzado sobre el tema. Probablemente el esfuerzo realizado en el marco de Proyecto Educación y Desarrollo del Programa ECIEL constituya uno de los aportes más relevantes en este campo y sus conclusiones pueden ser tomadas como puntos de partida para otros estudios nacionales y para análisis de problemas específicos descubiertos a partir de las conclusiones allí obtenidas^{[1231](#)}. En un breve resumen, los resultados de este conjunto de estudios permiten sostener las siguientes proposiciones:

a) Los recursos materiales de las escuelas no permiten incorporar a la enseñanza las nuevas funciones que tienden a elevar la calidad del servicio que la educación básica ofrece a la población. Aspectos tales como el deporte, la salud, la enseñanza artística, etc., no cuentan en general con la infraestructura mínima para que puedan ser desarrollados eficazmente.

b) La dotación material de las escuelas no permite el desarrollo sistemático de estilos y prácticas pedagógicas no-verbalistas. La carencia o el deterioro de laboratorios e instrumental científico y la subutilización de los existentes son obstáculos significativos para la difusión de nuevas modalidades de aprendizaje.

c) Los recursos materiales están distribuidos de manera desigual en el conjunto de la población y de las regiones. Así, parecen existir dos grandes criterios no manifiestos en la distribución de recursos. El primero de ellos sostiene en que cuanto más alejadas de los centros de poder están las escuelas, tanto más precarios son los recursos; de esta forma, se comprueba que las escuelas rurales y las marginales urbanas sufren una significativa discriminación en el logro de recursos materiales. El segundo criterio

sostiene que cuanto más joven es el alumno, menos recursos se destinan al proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta forma, los primeros años de la escuela básica (donde se concentran la mayor cantidad de población escolar y los mayores índices de fracaso) son aquellos donde se dispone de menores recursos.

De esta forma, quedaría definida una relación específica entre las variables exógenas analizadas en los puntos anteriores y las variables endógenas del sistema educativo. Dicha relación sería de refuerzo mutuo ya que las precarias condiciones materiales de vida son correspondidas con escuelas igualmente precarias desde el punto de vista del servicio que ofrecen.

d) No existe una correspondencia lineal entre mayor disponibilidad de recursos en ciertas zonas o sectores sociales y mayor gasto educativo a cargo de dichas zonas o sectores. Al parecer, los que más tienen consiguen obtener mayores cuotas de participación en la distribución de los recursos globales, de manera tal que puede apreciarse la existencia de complejos mecanismos políticos para el acceso a las fuentes de obtención de recursos materiales para educación.

e) Por último, este conjunto de trabajos permite avalar la hipótesis según la cual un mayor índice de gastos educativos, con sus beneficios en términos de mejores condiciones físicas y mejores recursos humanos, está asociado a rendimientos escolar más elevados.

Esta última hipótesis es, obviamente, la más significativa desde el punto de vista de las opciones político-educativas para la región. En el marco general que ella brinda, corresponde sin embargo definir con más precisión y ajuste a situaciones nacionales los aspectos materiales que tienen mayor incidencia en el rendimiento escolar.

Así, por ejemplo, algunos estudios nacionales no pudieron comprobar que existan vínculos entre tamaño de clase y rendimiento. En otros, tampoco se encontró relación entre gastos por alumno y rendimiento, así como no se encontró asociación entre titulación y tiempo de capacitación docente con el rendimiento^[24].

Más allá de los comentarios que puedan hacerse a los aspectos metodológicos que permitieron arribar a algunas de estas comprobaciones, es importante reconocer dos aspectos:

En primer lugar, parece evidente que el incremento en recursos materiales y humanos no garantiza automáticamente un efecto positivo en la calidad de la enseñanza. En este sentido, parece preciso estudiar más sistemáticamente la repercusión de los cambios materiales

en la organización escolar y, a través de ella, en el rendimiento. Dotar a las escuelas de recursos didácticos sin modificar los currículos o sin capacitar a los docentes para su utilización, implica neutralizar buena parte de sus efectos. Y, a la inversa, “implementar” una política de capacitación docente sin dotar a las escuelas de los aspectos materiales y organizativos que permitan la utilización del aprendizaje, puede producir los mismos efectos. En este sentido, es posible postular la necesidad de una línea de investigación basada en el análisis de los procesos y las condiciones a través de las cuales los cambios en las condiciones materiales de las escuelas influyen en el rendimiento escolar.

En esta línea, un aspecto de crucial importancia para la definición del *contenido* de los aspectos materiales consiste, precisamente, en recuperar los hallazgos de los estudios referidos a las variables endógenas de tipo cultural que serán analizadas en el punto siguiente. Un ejemplo ilustrativo en este sentido lo brinda el problema de la disponibilidad de textos. Si bien los estudios estadísticos han permitido comprobar que en gran parte de los casos la disponibilidad de textos está positivamente asociada al rendimiento, es obvio que esta incidencia depende de la adecuación de los textos a las características culturales del público al cual están destinados, y su uso.

En segundo lugar, estas comprobaciones deben enfrentar el problema del financiamiento de la educación. Al respecto, se ha divulgado en la región una suerte de escepticismo generalizado acerca de las posibilidades de los Estados en incrementar el gasto educativo. Las investigaciones sobre el particular destacan, sin embargo, dos factores fundamentales: en primer lugar, existe un serio problema de distribución de los recursos existentes; en segundo lugar, muchas investigaciones admiten esta limitación como un supuesto que, sin embargo, no necesariamente debe aceptarse como tal^[25].

2. Variables endógenas organizativas

En este aspecto, existen dos grandes ejes alrededor de los cuales se ha centrado tanto la investigación educativa como la definición de políticas. Por una parte, todo lo relacionado con la preescolaridad y sus efectos sobre el rendimiento escolar; por la otra, lo relacionado con los sistemas de promoción interna dentro del sistema.

a) Preescolaridad y rendimiento

En su conjunto, el tema de la preescolaridad ha sido objeto de escasos esfuerzos de investigación, especialmente en cuanto a los factores sociopedagógicos^[26]. En este aspecto, un trabajo reciente

ofrece una buena descripción de los hallazgos realizados y algunos de los principales problemas pendientes^[27]. De acuerdo con estos datos, y coincidiendo con otros provenientes de investigaciones en curso^[28], el efecto de la preescolaridad en el rendimiento y la aprobación del primer grado es positivo pero requiere ser abordado con cierto detenimiento.

El estudio efectuado en Colombia, por ejemplo, permitió apreciar una relación claramente positiva entre asistencia al preescolar y promoción al final del 1er grado; pero si se discriminan las escuelas por nivel socioeconómico de los alumnos, esta relación desaparece^[29]. En el caso de Chile, el estudio mostró que la asistencia al preescolar mejoraba el rendimiento de los niños de origen social bajo en lectoescritura, pero no eliminaba las diferencias con niños de otros sectores sociales; además, las diferencias en el resultado no eran reconocidas por la escuela y al final del primer año los niños con preescolar mostraban las mismas calificaciones que los niños sin preescolar^[30].

Por otra parte, los estudios sobre preescolaridad también permiten apreciar dos rasgos que es preciso tener en cuenta: por un lado, la escasa cobertura de este nivel y un acceso diferente según origen socioeconómico. En este sentido, los datos existentes no permiten disponer de una descripción precisa, pero es evidente que la expansión del nivel preescolar tiende a concentrarse en las áreas urbanas y que los beneficiarios son preponderantemente de origen socioeconómico medio y alto. Además, la heterogeneidad interna es muy significativa, y abarca desde establecimientos dotados de recursos amplios y “sofisticados” hasta locales que sirven de “guarderías” atendidos por personal escasamente calificado y fuera de cualquier tipo de control o supervisión pedagógica.

Este conjunto de elementos avala la sugerencia planteada en el trabajo antes citado según la cual los resultados de la preescolaridad “deben ser analizados a la luz de los procesos que realmente ocurren dentro de las salas de clase en preescolar y en primaria, y del medio ambiente que afecta a los alumnos en su hogar y barrio”^[31].

En esta línea pueden plantearse algunos interrogantes y problemas que la investigación educativa debería profundizar:

i) Los estudios existentes muestran, a partir de la diversidad de resultados en torno al efecto que la preescolaridad tiene sobre el rendimiento y la promoción, que este argumento no constituye una base exclusiva para justificar la expansión de la preescolaridad. El problema de la escasa efectividad de la enseñanza básica está localizado dentro de la escuela primaria y es allí donde

debería resolverse. Ahora bien, esta hipótesis plantea una cuestión central en términos de estrategias de política educativa, ya que es posible preguntarse en qué medida la prioridad concedida a la preescolaridad constituye otra manera de colocar el problema fuera de la escuela, con el riesgo de distraer recursos y acciones del objetivo central.

ii) La expansión de la preescolaridad puede tener sentido en términos más globales, vinculados a mejorar la atención alimentaria, sanitaria, recreativa, etc., en niños de áreas marginales donde los padres trabajan y/o donde los hermanos menores son atendidos por los mayores. En este sentido, las investigaciones acerca de la incidencia de las condiciones familiares (número de hijos, trabajo infantil, etc.) sobre el éxito escolar permiten suponer que la expansión de la preescolaridad puede tener efectos significativos sobre el éxito escolar a partir de mejorar las condiciones de atención a los niños y liberando de este modo trabajo doméstico infantil.

iii) A su vez, la expansión del preescolar plantea la interrogante de qué tipo de acciones pedagógicas es el más adecuado para la población marginal. En este aspecto, las alternativas giran en torno a un currículo centrado en funciones más bien de tipo afectivo y socializador o un currículo destinado a dotar a los niños marginales de un instrumental específico de capacidades cognoscitivas tales como "... pensar, abstraer, categorizar, solucionar problemas y tomar decisiones"^[32].

b) Promoción y fracaso escolar

Tal como lo indican los estudios sobre cobertura, el problema central en cuanto a la eficiencia de la acción escolar se ubica en torno a la repetición^[33].

Frente a esta evidencia, se postuló la hipótesis según la cual los mecanismos de evaluación y promoción eran los factores que explicaban los elevados índices de fracaso. En apoyo de esta hipótesis se postuló una serie de argumentos de tipo psicopedagógico, tales como la existencia de ritmos individuales de aprendizaje, el deterioro de la autoimagen, etc., acompañados por una caracterización de los criterios docentes en la evaluación de los alumnos que se basaría en apreciaciones subjetivas y rígidas. Sobre esta base, la propuesta político-educativa consistió en establecer sistemas de promoción automática en los tres primeros grados de escuela básica.

Al respecto, es poco lo que todavía se conoce sobre el resultado de

estas experiencias y sobre los criterios que llevaron a algunos países de la región a eliminarlos después de haberlos introducido. Un estudio reciente sugiere que en los países donde se pusieron en práctica "... la acumulación de alumnos a causa de la repetición se trasladó al final del primer ciclo de 4 años, o bien produjo un mayor amontonamiento de fracasos en la escuela secundaria"^[34].

Los argumentos psicopedagógicos, por otra parte, no parecen gozar de un consenso general. Tal como se sostiene en dicho estudio, el respeto por los ritmos individuales supone un concepto de maduración fisiológica espontánea, predestinada y emergente que no reconoce la importancia de la acción educativa^[35].

Resulta claro, de acuerdo con estas apreciaciones, que el problema de la promoción automática no está suficientemente evaluado y que, en todo caso, su implantación, si se mantienen constantes las demás variables de orden pedagógico, no resuelve el problema sino que, a lo sumo, lo posterga.

D. VARIABLES ENDÓGENAS CULTURALES

Las variables endógenas de tipo cultural abarcan una parte muy significativa del proceso pedagógico mismo. Se podría, en consecuencia, analizarlas en función de sus componentes básicos: el docente, los contenidos, la interacción docente-alumno y las pautas de evaluación, promoción, supervisión y conducción educativa.

Con respecto al docente, existe un conjunto significativo de estudios que permite señalar los hallazgos y los vacíos más relevantes^[36].

En primer lugar, se ha sostenido que una de las variables centrales en la explicación del rendimiento escolar radica, precisamente, en las actitudes y expectativas de los docentes. Al respecto, y retomando las clásicas experiencias de Rosenthal y Jacobson, algunos estudios probaron la existencia de una importante correlación entre la evaluación subjetiva acerca de las posibilidades del aprendizaje de los alumnos y su rendimiento escolar efectivo^[37].

En estos estudios, en general, pudo comprobarse que las expectativas docentes estaban asociadas al origen social de los alumnos y actuaban en términos de lo que se denomina "profecía autocumplida": en tanto se espera el fracaso y esa expectativa determina el fracaso, los resultados confirman la validez de la profecía y la refuerzan. De acuerdo con esta interpretación, las expectativas de los docentes responden fundamentalmente a prejuicios culturales o sociales y se

traducen en una concepción fatalista que paraliza cualquier estrategia de acción para superar el fenómeno^[38].

Sin embargo, un estudio reciente efectuado sobre una muestra de maestros de escuelas con alumnos de origen popular en Brasil^[39], brindó una serie de evidencias que enriquecen y replantean el sentido de esta hipótesis. En primer lugar, este trabajo permite superar la unidireccionalidad que postulaban las hipótesis anteriores en cuanto a la determinación del éxito escolar por las expectativas de los docentes. De acuerdo con los resultados de este estudio, los docentes elaboran sus expectativas acerca del rendimiento a partir de los datos reales obtenidos en su experiencia de trabajo y la expectativa tiende a confirmar en virtud de la carencia, por parte de los docentes, de respuestas técnicas apropiadas que les permitan actuar en el sentido de evitar el fracaso escolar de los alumnos.

En este sentido, el elemento más importante que surge de este estudio consiste en considerar la variable de la formación profesional del docente como el punto a través del cual se articulan las expectativas y los resultados del aprendizaje.

Al respecto, existen pocos estudios que analicen el problema de la formación y la capacitación docente en sí misma y, mucho menos, el problema de la relación entre estos aspectos y los requerimientos del trabajo docente con los alumnos de origen popular urbano o rural.

En torno a esta problemática, se abre un campo de investigación muy amplio donde se destacan algunos elementos claves:

a) *La formación docente*

El campo de la formación y la capacitación docentes es uno de los más descuidados por la investigación educativa. Los trabajos efectuados sobre la base de datos cuantitativos sugieren asociaciones complejas, y hasta contradictorias, entre las diferentes variables. Así, por ejemplo, la mencionada *Reseña* sobre efectividad de los maestros^[40] mostró que algunos estudios hallaron relaciones positivas entre calificaciones y rendimientos sólo en los primeros grados. En la reseña sobre factores determinantes del rendimiento escolar, en cambio, se apreciaban situaciones contradictorias donde algunos estudios mostraban vínculos de signo positivo y en otros aspectos opuestos o no significativos.

Pero en este caso, al igual que en los estudios sobre los elementos materiales determinantes, parecería imprescindible efectuar un análisis cualitativo sobre los contenidos, las modalidades, los destinatarios, las posibilidades y las condiciones de aplicación de lo

aprendido, etc., para poder evaluar las distintas formas de capacitación.

Las preguntas que se plantean frente a esta problemática se refieren, en términos generales, al grado de adecuación de la formación docente -tanto de la formación inicial como de la capacitación en servicio- a los requerimientos para el desempeño en áreas marginales y con sectores populares. Algunas evidencias parciales indican que el nivel de adecuación es muy bajo, tanto en el orden pedagógico como en el socio-cultural. Testimonios de docentes rurales en algunos países de la región indican la escasa preparación para el trabajo en escuelas unidocentes, el desconocimiento de la lengua y la cultura indígenas, etc.

A su vez, las acciones docentes revelan que se actúa con un alto nivel de desconocimiento de la realidad circundante y con un alto nivel de prejuicio^[41].

En este sentido, es preciso indagar el proceso a través del cual se forman esas actitudes y qué papel cabe en dicho proceso a la mera información sobre la cultura y la realidad circundante. Podría postularse que los niveles y las características de los prejuicios existentes entre los docentes sería un factor que debe considerarse para el diseño de modalidades de capacitación que tiendan a modificarlos.

En esta línea, podría introducirse uno de los temas más difundidos en la literatura pedagógica de los últimos años: el problema de la investigación-acción. Debería estudiarse, al respecto, qué influencia tiene el estudio de la realidad socio-cultural de las áreas marginales a través de metodologías de investigación a cargo de los propios docentes, y donde el objetivo no sea prioritariamente el descubrimiento de conocimientos nuevos desde el punto de vista de las ciencias sociales sino el descubrimiento para los propios docentes.

b) *El papel de la lectoescritura*

Es sabido que las magnitudes más elevadas de repetición y abandono se producen en los primeros grados de la escuela primaria, lo cual tiene íntima vinculación con el aprendizaje de la lectoescritura. Al respecto, sería preciso investigar qué sucede efectivamente con la formación docente con respecto a la capacitación específica para este tipo de enseñanza. Algunos estudios sugieren la existencia de una tendencia al abandono de esta formación, correlativa con la elevación del magisterio a nivel terciario de la enseñanza^[42].

Este problema adquiere todavía mayor relevancia en contextos donde

predomina la población indígena. Las dificultades técnicas que se presentan en estos casos son mucho más complejas, pero lo llamativo es que dichas dificultades no han sido encaradas seriamente por la investigación didáctica ni por la formación docente. De acuerdo con ciertos estudios basados en observaciones de aula, la salida más frecuente ha consistido en negar el problema dejando al docente sin ningún tipo de instrumental técnico que le permita enfrentar estas situaciones con cierto nivel de eficiencia. Las respuestas habituales de los docentes oscilan entre la utilización de intérpretes (adultos castellanizados, niños de grados superiores, etc.), o la ritualización total del proceso pedagógico^[43].

c) *La interacción maestro-alumno*

Los estudios sobre este tema han aumentado durante los últimos años, a partir de la utilización de metodologías basadas en la observación sistemática del aula de clase. Un primer balance de estos estudios permitiría afirmar que existen circuitos pedagógicos diferenciados, según el origen social de los alumnos. En este sentido, los alumnos de origen popular, donde se concentra el mayor nivel de fracaso, son atendidos a través de un proceso pedagógico caracterizado por un fuerte ritualismo, donde los docentes tienden a interactuar más con los alumnos de alto rendimiento, no se utiliza la evaluación como parte del proceso de aprendizaje, se apela constantemente a formas metódicas basadas en el verbalismo, la memorización y el autoritarismo, etc^[44].

Los estudios específicos sobre el papel de la interacción maestro-alumno en el rendimiento son muy escasos y sus conclusiones plantean una serie de interrogantes. Los estudios sobre Ecuador y Paraguay^[45], por ejemplo, apuntaban que las actitudes democráticas y permisivas de los docentes se asociaban con mejores rendimientos. Sin embargo, otras evidencias sugieren que en realidad el problema es más complejo, y no basta con un mero cambio de actitudes sino que es preciso que el docente cuente con instrumental técnico capaz de permitirle enfrentar las situaciones problemáticas de aprendizaje y resolverlas^[46].

Así pues, el desafío que enfrenta la investigación educativa consiste en superar la actual disociación entre investigaciones y hallazgos psicopedagógicos y didácticos por un lado y las investigaciones y hallazgos socio-educativos por el otro. La investigación psicodidáctica se ha ocupado del aprendizaje al margen de las condiciones sociales en las que actúan el alumno y la escuela, mientras que la investigación socio-educativa ha dejado de lado el problema específico del aprendizaje. En definitiva, el campo más vasto que se abre en esta línea de análisis es encontrar una didáctica -en el sentido amplio del término- apropiada para los sectores populares.

* Experto de la UNESCO y colaborador del proyecto “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”.

[11] Un resumen de la información estadística disponible acerca de la expansión escolar puede verse en UNESCO, *Evolución cuantitativa y proyecciones de matrícula de los sistemas educativos de América Latina y el Caribe; análisis estadístico*. ED-79/MINEDLAC/REF. 2; también en el trabajo de Carlos Filgueira, *Expansión educacional y estratificación social en América Latina (1960-1970)*, UNESCO/CEPAL/PNUD. Proyecto “Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe”, DEALC/4, Buenos Aires, 1977; Luis Ratinoff y M. Jeria, *Estado de la Educación en América Latina y prioridades de desarrollo*, BID, Dpto. de Planes y Programas, Div. de Políticas Sectoriales, Washington, marzo de 1979.

[12] Juan Carlos Tedesco, “Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina”, en Proyecto “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”. *El cambio educativo: situación y condiciones*. Buenos Aires, Informes Finales/2, agosto de 1981, p. 69.

[13] Para este punto se ha utilizado parte del trabajo “Calidad de la enseñanza y procesos sociales”, presentado en la Reunión General sobre Prioridades y Programas de Investigación Educativa relacionados con los objetivos del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, organizado por la UNESCO-OREALC, Lima, junio de 1982.

[14] José M. Bengoa, “Niveles individuales y sociales asociados a la desnutrición”, en CEPAL-UNICEF, *Pobreza crítica en la niñez; América Latina y el Caribe*, Fernando Galofré (comp.), Santiago de Chile, 1981, p. 177. Otra selección de trabajos sobre el tema puede verse en el número especial dedicado a “Desnutrición, pobreza y desarrollo mental” en *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas.

[15] José M. Bengoa, *op. cit.*, p. 179.

[16] Véase, por ejemplo, Luis Bravo Valdivieso y Sonia Salas de Bodini, “Características psicopedagógicas de escolares básicos repitentes”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, México, vol. V, N° 4, 1975, pp. 23-36.

[17] Ana M. Eichelbaum de Babini, *La villa miseria y la escuela en Buenos Aires. El medio familiar y el éxito escolar*, Buenos Aires, CICE/Inst. Di Tella, 1976, p. 60.

Modelo pedagógico y fracaso escolar (1983)

Categoría: Escritos académicos

Visto: 76

[8] Luis Bravo Valdivieso y colab., “Características psicológicas y socio-culturales de la retención escolar durante el primer ciclo básico”, en *Deserción Escolar*, Buenos Aires, PROMEP, año 2, N° 5, septiembre 1981.

[9] Ana M.E. de Babini, *op. cit.*

[10] Ana M. E. de Babini, *op. cit.*; E. R. Espada y S. Vecino, *Los escolares de los barrios populares de Bogotá: una reserva de talentos*, Icope-Ascofame-Cendip, 1974.

[11] A. Toledo, H. Clavijo y M. M. de Hernández, “El alumno de la escuela rural como fuerza de trabajo”, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, CIUP, N° 5, 1980.

[12] T. Husén, *Influence du milieu social sur la réussite scolaire. Perspectives des recherches sur l'égalité devant l'éducation*, Paris, OCDE, 1975.

[13] Al respecto, puede consultarse el conjunto de estudios realizados por PREALC.

[14] Desde un punto de vista teórico, esta hipótesis aparece formulada en P. Bourdieu y J. C. Passeron, *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1977; y en P. Berger y T. Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1968.

[15] Véase Proyecto “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”, *Sociedad rural, educación y escuela*. Informe finales I, Buenos Aires, UNESCO-CEPAL-PNUD, junio de 1981.

[16] L. B. Valdivieso, *op. cit.*

[17] Proyecto “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”, Proceso pedagógico y heterogeneidad cultural en el Ecuador, Buenos Aires, UNESCO-CEPAL-PNUD, DEALC/22, agosto de 1979.

[18] Ana M. E. de Babini, *op. cit.*

[19] Proyecto “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”, Proceso pedagógico..., *op. cit.*

[20] Ana M. E. de Babini, *op. cit.*

[21] “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”, Proceso pedagógico..., *op. cit.*

Modelo pedagógico y fracaso escolar (1983)

Categoría: Escritos académicos

Visto: 76

[221] Germán W. Rama, "Estructura y movimientos sociales en el desarrollo de la educación popular", en Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", *Informes Finales/2*, agosto de 1981.

[231] C. de Moura Castro y otros, *A educação na América Latina: um estudo comparativo de custo e eficiencia*, Río de Janeiro, FVG-IESAE, 1980.

[241] E. Schiefelbein y J. Simmons, *Los determinantes del rendimiento escolar: reseña de la investigación para los países en desarrollo*, Ottawa, CIID, 1981.

[251] Aldo Solari, "Desarrollo y política educacional en América Latina", en *Revista de la CEPAL*, Santiago de Chile, Naciones Unidas, primer semestre de 1977, pp. 61-94.

[261] J. E. García-Huidobro y J. Ochoa, "Tendencias de la investigación en educación en América Latina", *Documentos de Trabajo 1*, CIDE, Santiago, 1978, p. 50.

[271] E. Schiefelbein, "Efectos de la educación preescolar en el ingreso al sistema formal", en CEPAL-UNICEF, *op. cit.*, p. 325.

[281] J. Filp y otros, "Efecto de la educación preescolar formal sobre el rendimiento escolar de niños a fines del primer año básico: un estudio de seguimiento en Chile" (en prensa).

[291] E. Schiefelbein, "Efectos...", *op. cit.*, p. 338.

[301] J. Filp, *op. cit.*

[311] E. Schiefelbein, "Efectos...", *op. cit.*, p. 340.

[321] A. M. Poppovic, Y. L. Espósito, M. M. Malta Campos, "Marginalização cultural: subsidios para un currículo preescolar", en *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, N° 14, septiembre de 1975.

[331] [33] E. Schiefelbein, "Efectos...", *op. cit.*

[341] Berta P. de Braslavsky, *La lectura en la escuela de América Latina*. Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", Buenos Aires, Fichas/17, UNESCO-CEPAL-PNUD, 1981.

[351] *Ibídem*, p. 54.

[361] B. Avalos y W. Haddad, *Reseña de la investigación sobre efectividad de los maestros en África, América Latina, Filipinas, India, Malasia,*

Medio Oriente y Tailandia: síntesis de resultados, Ottawa, Ont., CIID, 1981.

[37] L. B. Valdivieso y S. Salas de Bodini, *op. cit.* Véase también E. S. de Sa Barreto, “Profesores de periferia: soluções simples para problemas complexos”, en *Cadernos de Pesquisa*, *op. cit.*

[38] Juan C. Tedesco y R. Parra, *Marginalidad urbana y educación formal: planteo del problema y perspectivas de análisis*. Proyecto “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”, Fichas/14, marzo de 1981.

[39] Guiomar Namó de Mello, *Magisterio de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político*, São Paulo, Autores Associados-Cortez, 1982.

[40] B. Avalos y W. Haddad, *op. cit.*

[41] Proyecto DEALC, *Proceso pedagógico...*, *op. cit.*; J. C. Tedesco y R. Parra, *op. cit.*

[42] Berta P. de Braslavsky, *op. cit.*

[43] Proyecto DEALC, *Proceso pedagógico...*, *op. cit.*

[44] Véase, además de los estudios ya citados sobre Ecuador y Bogotá, el trabajo de Carlos Muñoz Izquierdo y otros, “El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. IX, N° 3, 1979.

[45] F. Swett, *Los factores determinantes de la escolarización y el aprovechamiento en la educación ecuatoriana*, IIEP-PUCE-ECIEL, 1976; D. Rivarola y G. Corvalán, *Determinantes del rendimiento educativo en el Paraguay*, Asunción, ECIEL-CEPES-CEPADES, 1976.

[46] Guiomar Namó de Mello, *op. cit.*