



ACIONES UNIDAS

CEPAL

SIMPOSIO REGIONAL SOBRE LA POBREZA CRITICA EN LA NIÑEZ

SANTIAGO DE CHILE, 3 AL 7 DE DICIEMBRE DE 1979



UNICEF

PROYECTO INTERINSTITUCIONAL DE POBREZA
CRITICA EN AMERICA LATINA

Organismos participantes del Proyecto:
PNUD, CEPAL, UNICEF, ILPES y CELADE

RESTRINGIDO

E/CEPAL/PROY.1/R.21

E/ICEF/SIMP.3

Noviembre de 1979

ORIGINAL: ESPAÑOL

EFFECTOS DE LA EDUCACION PRE-ESCOLAR EN EL INGRESO
AL SISTEMA FORMAL

Ernesto Schiefelbein, Ph.D., Consultor

El autor es funcionario del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). Agradece a Johana Filp y a María Clara Grossi los comentarios hechos a una primera versión de este trabajo. Las opiniones expresadas en este estudio son de su exclusiva responsabilidad y pueden no representar las de las instituciones participantes en el Proyecto.

79-10-2755

0 12/11/79

Indice

	<u>Página</u>
INTRODUCCION	1
I. ALGUNOS MITOS SOBRE EL INGRESO Y SUPERVIVENCIA ESCOLAR	1
II. ¿QUIENES SON LOS QUE REPITEN?	8
III. ESTRATEGIAS ALTERNATIVAS PARA AFRONTAR EL PROBLEMA..	12
IV. EL PROCESO EN LA SALA DE CLASES DE PRIMER GRADO	15
V. EL PROCESO EN LA SALA DEL KINDERGARTEN O JARDIN INFANTIL	17
VI. RELACIONES ENTRE EL ASISTIR AL PRE-ESCOLAR Y EL APROBAR PRIMER GRADO	19
VII. DISCUSION DE LOS RESULTADOS ANTERIORES	23
VIII. HACIA UNA ESTIMACION PRELIMINAR DE LA FACTIBILIDAD DE ESTAS POLITICAS	26

* * * * *

INTRODUCCION

En este estudio se desea examinar algunos de los mitos sobre el ingreso y deserción del sistema escolar, en cuatro países de América Latina, estudiar las características principales del ingreso de los niños de grupos de extrema pobreza, discutir posibles formas de reducir los aspectos negativos que están asociados con la pertenencia a dichos grupos, es decir, reducir el fracaso escolar en esos grupos y, finalmente, presentar algunos de los resultados obtenidos en el ingreso al nivel básico por niños que han asistido a instituciones de nivel pre-escolar. Estos antecedentes permitirán estimar posteriormente (en forma aproximada) los beneficios y costos de ampliar la cobertura de los programas de educación pre-escolar en los sectores de extrema pobreza.

I. ALGUNOS MITOS SOBRE EL INGRESO Y SUPERVIVENCIA ESCOLAR

Es frecuente observar que muchos niños desertan en el primer grado de la educación primaria. También se observa que muy pocos niños terminan el ciclo. De estas observaciones se infieren usualmente dos tipos de conclusiones: i) que existe un grave problema de deserción; se cree que hay muchos niños que abandonan apenas ingresan y ii) que las causas de esta deserción se encontrarían fuera del sistema escolar ya que éste no puede evitar que los niños deserten.

Las dos conclusiones anteriores parecen ser falsas y ello se explica, en parte, porque las cifras que se publican habitualmente sobre repetición tienden a subestimarla. En el Cuadro 1 se han calculado los "nuevos" alumnos que ingresan al sistema escolar a partir de los datos de repetición publicados para cinco países.^{1/} Estos "nuevos"

^{1/} Sólo se incluyen los países examinados en mayor detalle en otras secciones de este informe. La situación es similar cuando se considera el resto de los países de América Latina como se puede ver en E. Schiefelbein y M.C. Grossi, "Statistical Report on Repetition in Latin America", UNESCO, Paris, 1979.

Cuadro 1

COMPARACION DE LOS QUE INGRESAN POR PRIMERA VEZ A PRIMER GRADO EN EL GRUPO DE SIETE AÑOS DE EDAD

Año t	Tasa de repetición Año t	Matrícula de primer grado Año t	Repitentes Año t	Matrícula de primer grado Año t+1	Nuevos ingresaron en Año t+1	Población de 7 años Año t+1	Relación nuevos score población 7 años
Argentina							
1961	26.0	702 239	182 582	712 296	529 714	436 000	1.21
1962	26.4	712 296	183 074	705 192	517 118	436 382	1.19
1963	26.8	705 192	188 803	723 264	534 461	439 836	1.20
1964	24.9	723 264	179 951	712 182	532 231	443 317	1.19
1965	24.0	712 182	170 609	732 732	562 123	446 826	1.25
1966	23.5	732 737	170 679	723 102	552 423	449 521	1.22
1967	23.0	723 102	166 520	722 746	556 226	452 233	1.22
1968	23.0	722 746	166 231	751 046	584 815	454 961	1.27
1969	23.0	751 046	172 739	741 940	569 201	457 706	1.23
1970	23.0	741 940	170 646	733 579	562 933	460 467	1.20
1971	22.0	769 237	169 232	719 072	549 840	463 191	1.19
1972	21.0	719 072	151 005	718 483	567 478	465 931	1.22
1973	21.0	718 483	150 881	739 667	588 786	468 687	1.26
1974	21.0	739 667	155 330	705 023	549 693	471 459	1.17
1975	21.0	705 023	148 055	703 258	555 203	474 248	1.17
Bolivia							
1960	30.0*	127 656	38 287	132 872	94 584	87 396	1.08
1961	30.0*	132 872	39 862	143 134	103 273	90 458	1.14
1962	30.0*	143 134	42 940	151 203	108 264	93 626	1.16
1963	30.0*	151 203	45 361	149 045	103 684	96 906	1.07
1964	30.0*	149 045	44 714	169 141	124 428	100 300	1.24
1965	30.0*	169 141	50 742	172 199	121 457	103 814	1.17
1966	30.0*	172 199	51 660	182 116	130 456	107 195	1.22
1967	30.0*	182 116	54 635	180 713	126 078	110 687	1.14
1968	30.0*	180 713	54 214	187 123	132 909	114 292	1.16
1969	30.0*	187 123	56 137	186 080	129 943	118 015	1.10
1970	30.0*	186 080	55 824	183 126	127 302	121 859	1.04
1971	30.0*	183 126	54 938	190 223	135 285	125 438	1.08
1972	30.0*	190 223	57 067	200 958	143 891	129 123	1.11
1973	30.0*	200 958	60 287	200 523	140 233	132 915	1.06
1974	30.0*	200 523	60 157	235 866	175 709	136 818	1.28
Colombia							
1960	25.7	778 914	200 181	810 441	610 260	486 012	1.26
1961	25.8	810 444	209 014	863 602	654 588	503 757	1.30
1962	25.3	863 602	218 060	910 097	692 037	522 150	1.33
1963	24.9	910 097	226 230	936 972	710 722	541 214	1.31
1964	24.9	936 972	233 306	922 056	688 750	560 975	1.23
1965	24.7	922 056	227 656	949 341	721 685	581 457	1.24
1966	24.4	949 341	231 259	1 011 927	780 668	599 281	1.30
1967	23.1	1 011 927	237 803	1 056 066	818 263	617 651	1.32
1968	24.4	1 056 066	244 374	1 152 508	908 134	636 584	1.43
1969	22.8	1 152 508	280 751	1 248 819	968 068	656 097	1.48
1970	22.4	1 252 641	279 913	1 286 541	1 006 628	676 209	1.49
1971	20.9	1 286 541	269 243	1 307 333	1 038 030	679 577	1.53
1972	20.3	1 307 333	265 193	1 348 198	1 083 005	682 962	1.59
1973	20.0	1 348 198	269 290	1 353 823	1 084 533	686 363	1.58
1974	20.0	1 353 823	271 207	1 379 839	1 108 632	689 782	1.61
1975	20.0*	1 379 839	275 968	1 416 257	1 140 289	693 218	1.64
1976	20.0*	1 416 257	283 251	1 441 207	1 157 956	692 789	1.67

Cuadro 1 (conclusión)

Año t	Tasa de repetición Año t	Matrícula de primer grado Año t	Repitentes Año t	Matrícula de primer grado Año t+1	Nuevos ingresaron en Año t+1	Población de 7 años Año t+1	Relación nuevos sobre población 7 años
Chile							
1964	30.4	385 086	117 066	446 372	329 306	218 985	1.50
1965	25.4	446 372	113 379	411 478	298 099	227 863	1.31
1966	24.4	411 400	100 382	408 300	307 919	231 806	1.33
1967	23.2	408 300	94 726	402 900	308 175	235 817	1.31
1968	17.7	402 900	71 313	406 200	334 887	239 897	1.40
1969	13.8	406 200	56 056	395 400	339 345	244 048	1.39
1970	13.2	395 400	52 193	436 100	333 908	248 271	1.55
1971	11.6	436 100	50 588	402 400	351 813	246 107	1.43
1972	12.7	402 400	51 105	407 200	356 096	243 962	1.46
1973	16.7	407 200	68 002	406 200	338 198	241 835	1.40
1974	18.8	406 200	76 366	375 400	299 035	233 728	1.25
1975	20.3	375 400	76 206	354 745	278 494	237 638	1.17
1976	20.0	354 745	70 949	359 000	288 051	236 449	1.22
Ecuador							
1964-							
1965	27.4*	265 552	72 213	261 417	189 204	147 289	1.28
1965-							
1966	27.4*	261 417	71 628	259 282	187 654	151 979	1.23
1966-							
1967	27.4*	259 282	71 043	252 571	181 528	156 816	1.16
1967-							
1968	27.4*	252 571	69 204	273 535	204 330	161 808	1.26
1968-							
1969	27.4	273 535	74 946	285 481	210 535	166 959	1.26
1969-							
1970	26.1	285 481	74 665	298 975	224 310	172 273	1.30
1970-							
1971	25.1	298 975	75 163	299 730	224 567	177 757	1.26
1971-							
1972	25.3	299 730	76 024	306 363	230 339	182 642	1.26
1972-							
1973	20.5	306 363	62 758	318 945	256 187	187 661	1.37
1973-							
1974	22.6	318 945	72 052	328 894	256 842	192 819	1.33
1974-							
1975		328 894				198 117	

Fuente: E. Schiefelbein, y M. C. Grossi, "Statistical Report on Repetition in Latin America", UNESCO, 1979, Paris.

/alumnos se

alumnos se han comparado con la población de siete años de edad.2/ En cada país y cada año, durante más de diez años en cada país, se observa que los nuevos siempre exceden, a veces en más de 30%, la respectiva cohorte de edad.3/ Las cifras son muy estables y no corresponden, por lo tanto, a un esfuerzo especial por incorporar a un mayor número de niños en un año determinado. La extraña situación descrita por el Cuadro 1 sugiere que existe una subestimación del monto de la repetición.4/

El Cuadro 2 permite explicar, en parte, la anomalía anterior. En este cuadro se presentan las tasas de escolarización por edades simples. La comparación, en cada país, para la situación en diversos períodos muestra que el incremento de la escolarización en cada edad es relativamente lento.5/ Esto tiende a confirmar la existencia de un error estadístico en el cuadro anterior.

-
- 2/ CELADE, cifras no publicadas por quinquenios. Para este trabajo se hizo una interpolación logarítmica para obtener las cifras anuales.
- 3/ Se verá más adelante que el porcentaje de exceso de los nuevos podría aumentar considerablemente si, en vez de considerar el total de la cohorte de siete años, se considera sólo el total de los que alguna vez ingresan al sistema educacional, es decir, si se descuentan aquellos que nunca ingresaron al sistema educacional.
- 4/ E. Schiefelbein, "Repeating: an Overlooked Problem of Latin American Education", *Comparative Education Review*, 19 (3), Octubre, 1975.
- 5/ No podrían estar ingresando en Argentina 20% más que cada cohorte de edades (durante 15 años), sin que existiera un incremento considerable en la proporción atendida de cada cohorte. El Cuadro 2 muestra, en cambio, que entre 1966 y 1974 sólo se habría producido un cambio promedio inferior al 10% en cada cohorte. La diferencia entre ambas tasas correspondería, entonces, a una mayor repetición, salvo que los datos del Censo o de la matrícula fueran erróneos. Sin embargo, dichas fuentes son consistentes entre sí y se estima por CELADE el margen de error del censo (que es inferior a 5%) para generar sus estimaciones de población. Algo similar ocurre para los restantes países. En el caso de Bolivia, al no disponer de datos de repetición, se estimó de partida una fuerte repetición (30%) y a pesar de ello existiría de todas maneras un 10% de incremento anual de la proporción de cada cohorte, a pesar que las cifras del Cuadro 2 muestran bastante constancia en la proporción atendida, es decir, la repetición podría alcanzar hasta el 40% en primer grado (o más si se consideran los que nunca ingresan al sistema).

Cuadro 2

DISTRIBUCION DE LAS TASAS DE ESCOLARIZACION POR EDADES SIMPLES

Edad	Argentina			Bolivia			Colombia			Chile		
	1966 <u>a/</u>	1967 <u>a/</u>	1974 <u>a/</u>	1968 <u>b/</u>	1970 <u>b/</u>	1975 <u>a/</u>	1961	1964	1968	1964 <u>a/</u>	1970 <u>a/</u>	1975 <u>a/</u>
5			5			5				2	2	3
6	94	94	100	30	30	51				23	40	49
7	96	93	100	68	68	71	51	56	62	78	99	90
8	97	95	100	80	80	79	62	65	65	88	100	96
9	<u>98</u>	95	100	81	81	77	<u>68</u>	<u>73</u>	<u>73</u>	<u>92</u>	<u>100</u>	98
10	95	<u>96</u>	100	<u>82</u>	<u>82</u>	78	65	66	69	92	99	<u>99</u>
11	92	94	100	68	68	68	63	64	69	84	91	99
12	89	92	97	55	55	64	48	48	53	88	92	99
13	74	76	82	36	36	56	34	39	48	75	87	97
14	59	63	66	22	22	50	20	23	46	62	80	86
15	43	44	51	13	13	44				45	68	76
16	34	35	42	7	7	38				31	52	61
17	24	29	33	3	3	31				22	37	47
18	21	20	17	1	1	22				17	26	36
19			9			12				11	22	25
20			5							8	10	17
21			3							5	7	13
22										4	6	11
23										3	5	8

Fuente: E. Schiefelbein y H.C. Grossi, op.cit.

a/ Incluye alumnos de primaria y secundaria.

b/ Sólo incluye primaria.

El Cuadro 2 permite sugerir que los alumnos tienden a permanecer varios años en el sistema escolar. En el caso de los países cuyas tasas se acercan al 100% dicha afirmación es evidente. La mayoría de los alumnos de siete años ya han ingresado al sistema y se mantienen, casi en su totalidad, hasta los doce o trece años en que empiezan a desertar. Es decir los alumnos han pasado seis o siete años dentro del sistema aunque, en muchos casos, sólo han aprobado uno o dos grados. En otras palabras, no hay una deserción inmediata, sino que luego de repetir varias veces los primeros grados del sistema formal.

Si se supone que los analfabetos no han pasado por la escuela,^{6/} es posible realizar un análisis similar al anterior para los países con menores tasas de escolarización. En el Cuadro 3 se presentan los porcentajes de analfabetismo. En el caso de Colombia se tendría que de cada 100 niños que ingresan al sistema escolar, al menos 80 permanecerían unos cinco años dentro del sistema.^{7/}

Si los niños permanecen varios años dentro del sistema escolar y logran tan bajos niveles de promoción, debe concluirse que el segundo mito también es falso. Una parte importante de las causas de la deserción en los primeros grados estarían "dentro" del sistema escolar.

El problema es especialmente importante porque cuando se utilizan métodos adecuados para calcular la verdadera repitencia en el primer grado se constata que "uno de cada dos niños que ingresa al sistema escolar repetiría el primer grado".^{8/} Es difícil pensar que exista un problema de mayor magnitud que éste y su solución requiere concentrar diversas estrategias.

^{6/} Existe una alta correlación entre los porcentajes de analfabetos del tramo 15-19 años de edad y los porcentajes de no atendidos en el tramo de 10 años de edad desfasado en 5 años. Sólo en el caso de Colombia y Cuba existen diferencias importantes entre ambas cifras en América Latina.

^{7/} Habría un 10.9% de analfabetos en el grupo 15-19 años de edad que debe restarse al 100% que puede ingresar. Esto altera al 73% de los que alguna vez ingresan al sistema escolar (ver Cuadro 2) que alcanzaría al 82%. Sin embargo, algunos desertan a los 10 y 11 años, por lo que se puede suponer que, al menos, un 80% permanece entre los siete y los once años de edad.

^{8/} E. Schiefelbein, "La subestimación del problema de la repetición en América Latina", Revista del CEE, México, VII(2), 1977.

Cuadro 3

AMERICA LATINA: PORCENTAJE DE ANALFABETISMO SEGUN SEXO Y EDAD EN CUATRO PAISES Y SUS CAPITALES, 1960-1970

	Año	Argentina		Bolivia		Chile		Colombia	
		País	Ciudad capital	País	Ciudad capital a/	País	Ciudad capital	País	Ciudad capital
Total	1960	7.7	-	67.9 ^{b/}	-	15.2	6.3	26.6	9.4
	1970	7.1	2.5	32.9 ^{c/}	13.8	10.7	4.8	19.1 ^{d/}	-
Hombres	1960	7.0	-	57.6 ^{b/}	-	13.8	4.1	25.3	5.4
	1970	6.3	1.7	21.7 ^{c/}	6.3	10.1	4.0	18.0	-
Mujeres	1960	8.5	-	77.2 ^{b/}	-	16.4	7.9	27.9	12.7
	1970	7.8	3.2	43.4 ^{c/}	21.6	11.3	6.6	20.2	-
Edad									
10 - 14	1960	7.8	-	-	-	9.7	4.9	24.8	6.3
	1970	4.6	0.8	10.9	2.4	6.2	3.6	16.8	-
15 - 19	1960	6.3	-	-	-	8.6	3.0	10.4	4.6
	1970	4.1	0.9	14.8	4.9	3.8	1.8	10.9	-
20 - 24	1960	5.6	-	-	-	11.1	3.8	19.9	6.4
	1970	4.3	1.0	20.3	6.7	5.7	2.4	-	-
25 - 34	1960	4.9	-	-	-	12.6	6.1	23.7	8.0
	1970	4.7	1.4	30.5	10.7	8.2	3.3	-	-
35 - 64	1960	10.4	-	-	-	18.1	7.0	33.3	14.3
	1970	9.1	2.1	52.6	26.2	13.6	6.0	-	-
65 y más	1960	22.2	-	-	-	21.5	4.9	52.0	29.3
	1970	18.2	9.0	73.5	46.1	29.2	14.6	-	-

Fuente: UNESCO/CEPAL/PNUD. Expansión educacional y estratificación social en América Latina, 1960-1970. 1977.

a/ Población de 10 años.

b/ Población de 15 y más años, 1950.

c/ Población de 10 y más años.

d/ Departamento Administrativo Nacional de Estadística: XIV censo nacional de población y III de vivienda, muestra de avance, Bogotá, agosto de 1975.

II. ¿QUIENES SON LOS QUE REPITEN?

Desgraciadamente el redefinir el problema de la educación básica no cambia el grupo social sobre el cual recae el problema. Tal como se señala en el documento de síntesis de la situación de los menores que viven en condiciones de pobreza en la región, "la educación ..., aparece una y otra vez como estrechamente asociada con los perfiles de los grupos pobres y no pobres".^{9/} Tampoco se cambia, con la redefinición del problema, el que los alumnos no avanzan mucho más allá de un primer grado o segundo grado, al abandonar luego de repetir en varias oportunidades. Un estudio de seguimiento permite ilustrar claramente esta situación tanto en relación a la educación de los padres como en cuanto a la ocupación de ellos (ver figura 1). Mientras el 100% de los alumnos cuyos padres tienen educación universitaria termina su educación media, sólo el 43% de los que tienen padres con educación primaria logra terminar este nivel y el 22% el nivel medio. En la zona de mayor desigualdad, representada por los alumnos cuyos padres son analfabetos, sólo uno de cada diez alumnos termina el nivel básico y sólo tres en cien el nivel medio.

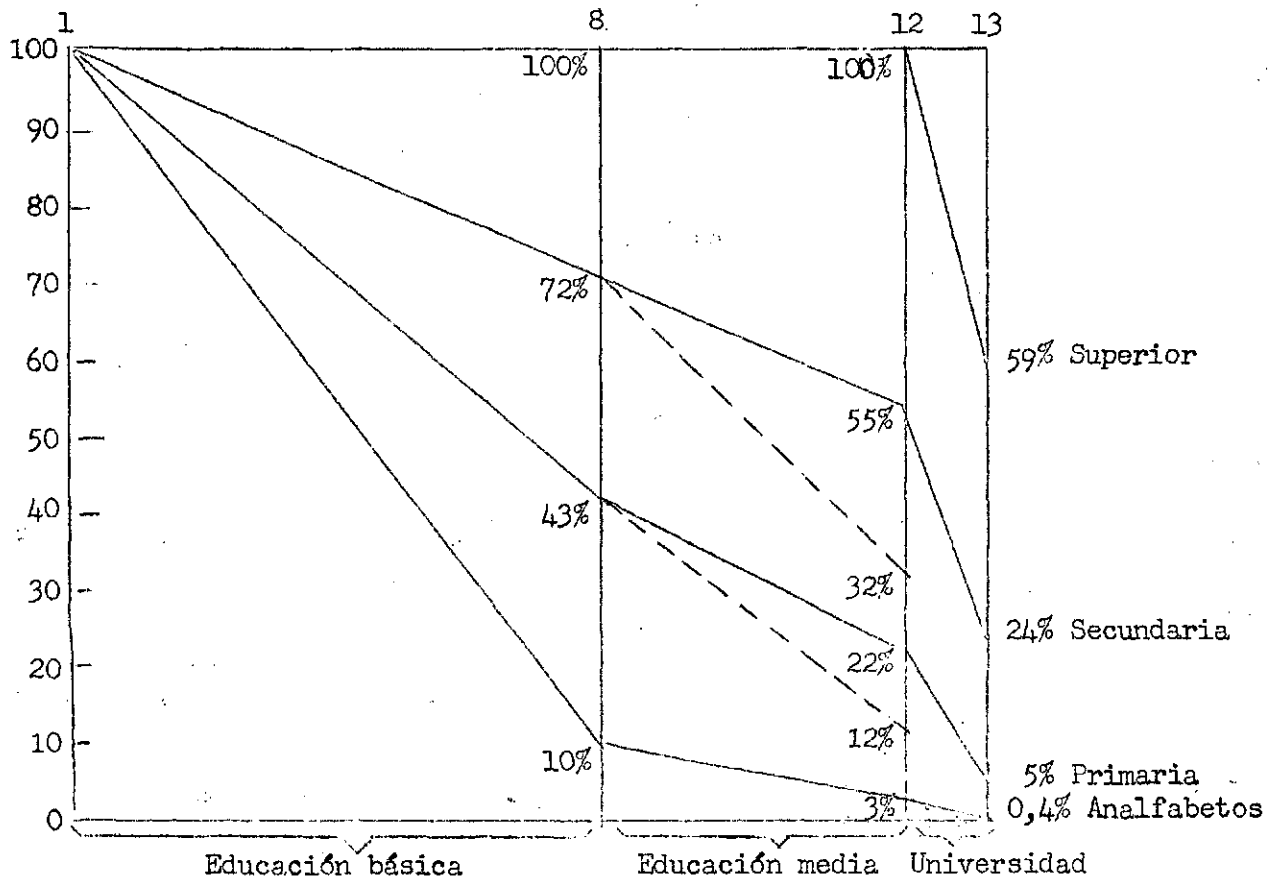
La situación es muy similar cuando se consideran las ocupaciones (ver figura 2). Los hijos de los campesinos ubicados en el extremo de la desigualdad social, son los que repiten en mayor proporción y deben abandonar el sistema educacional cuando han aprobado muy pocos grados.

Este fracaso escolar tiene como agravante el que los grupos de extrema pobreza realizan, aparentemente, grandes esfuerzos para lograr que sus hijos sobrevivan dentro del sistema escolar. Una forma de manifestar dicho interés se aprecia en el Cuadro 4 donde los grupos de extrema pobreza gastan más en educación a veces en nivel absoluto y siempre en forma relativa, que los grupos medios. (Los datos son

^{9/} Fernando Galofré, "Pobreza y los primeros años de la niñez. Situación en América Latina y el Caribe", CEPAL, E/CEPAL/PROY.1/19, Santiago, Agosto, 1979.

Gráfico 1

CHILE : ESCOLARIDAD ALCANZADA DE ACUERDO A LA EDUCACION DEL PADRE, 1970-1977

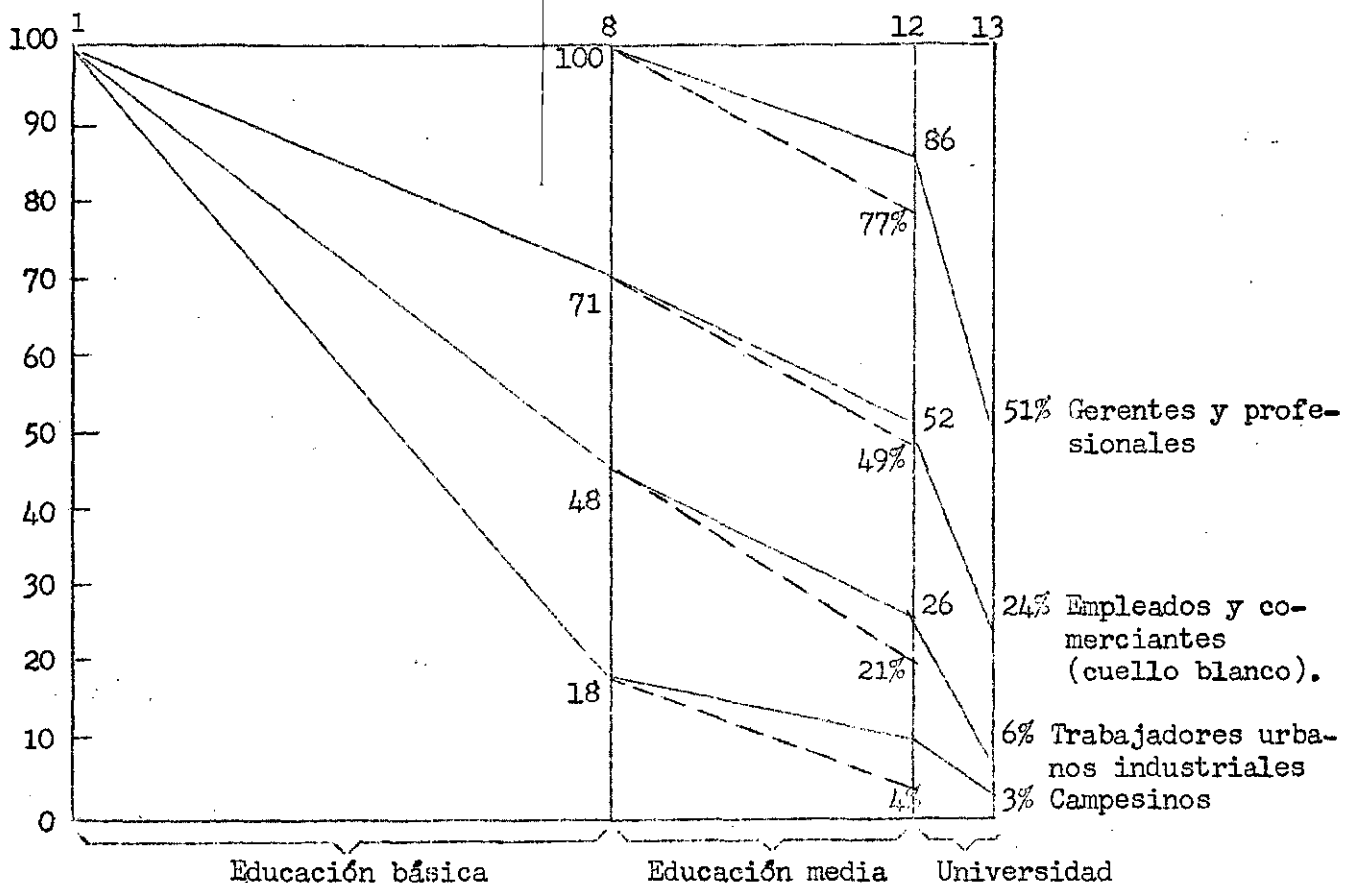


Fuente: E. Schiefelbein y J. Farrell, "Determinantes de la supervivencia escolar y el ingreso al mercado de trabajo", Documento de Trabajo, 18, CIDE, Santiago, 1978.

Nota: Las líneas cortadas indican los que llegaron oportunamente (sin retraso o repeticiones) al final del nivel medio; las líneas sólidas indican todos los que llegan al final del nivel medio (sin o con retraso). La diferencia mide el esfuerzo por completar el ciclo.

Gráfico 2

CHILE : ESCOLARIDAD ALCANZADA DE ACUERDO A LA OCUPACION DEL PADRE, 1970-1977



Fuente : E. Schiefelbein y J. Farrell, "Determinantes de la supervivencia escolar y el ingreso al mercado de trabajo", Documentos de trabajo, 18, CIDE, Santiago, 1978

Nota : Las líneas cortadas indican los que llegaron oportunamente (sin retraso o repeticiones) al final del nivel medio; las líneas sólidas indican todos los que llegan al final del nivel medio (sin o con retraso). La diferencia mide el esfuerzo por completar el ciclo.

Cuadro 4

CHILE: GASTO EN EDUCACION POR HIJO ESTUDIANTE, PROMEDIOS Y DESVIACIONES
ESTANDAR POR EDADES Y NIVELES SOCIOECONOMICOS, 1968-1969

(Tabulaciones especiales de la Encuesta Nacional de Presupuestos Familiares de 1968-1969)

Edad de los alumnos	Nivel socio-económico	Primer período septiembre a noviembre 1968		Segundo período diciembre 1968 a febrero 1969		Tercer período marzo a mayo 1969		Cuarto período junio a agosto 1969	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
		7 - 10	Alto	223 392.06	293 604.87	138 523.34	276 537.69	189 442.93	318 355.69
	Medio	23 864.16	64 518.42	4 621.67	25 482.13	26 289.48	37 865.81	22 477.78	141 920.04
	Bajo	40 084.38	283 807.53	3 119.34	8 983.57	12 362.69	22 770.79	5 980.91	20 733.98
	Total	106 673.22	247 025.45	58 056.28	187 534.48	88 877.20	218 859.31	44 274.16	158 662.52
11 - 13	Alto	235 055.65	364 317.00	138 750.14	250 758.98	190 636.42	276 239.15	94 885.26	197 202.73
	Medio	18 336.39	57 386.18	3 748.13	16 461.67	36 636.07	55 687.54	9 576.28	25 739.22
	Bajo	131 097.56	464 769.60	12 849.63	62 584.97	43 041.63	94 513.21	7 801.40	30 922.02
	Total	127 593.85	326 077.73	59 362.51	173 099.89	99 517.32	197 203.29	43 493.62	133 240.59
14 - 16	Alto	185 825.83	342 370.94	139 385.41	263 792.25	147 717.45	216 029.27	85 287.07	172 909.23
	Medio	40 697.75	138 558.74	9 896.70	34 077.24	59 586.86	166 688.43	12 247.80	40 602.90
	Bajo	96 995.97	384 524.00	16 710.64	75 347.23	41 642.22	74 596.99	27 136.59	72 107.18
	Total	110 090.47	294 577.42	62 924.79	181 684.73	91 003.36	180 838.79	44 440.47	121 213.26
17 - 20	Alto	256 916.68	314 156.00	169 514.00	268 704.73	259 916.57	381 275.62	131 843.41	357 419.66
	Medio	65 381.96	148 202.33	73 270.09	279 746.97	135 671.79	240 635.19	54 113.30	225 469.28
	Bajo	68 890.07	156 206.91	24 277.77	108 617.83	52 460.28	68 768.49	17 348.15	45 250.13
	Total	142 420.00	247 165.10	101 437.05	254 772.56	168 727.40	296 470.73	77 860.31	270 500.99

Fuente: Carlos Clavel y Ernesto Schiefelbein, "Factores de la demanda por educación en sectores de extrema pobreza", Decon-PIIE, Santiago, 1979.

Nota: Se expresa en moneda de cada período.

"Bajo" corresponde al grupo del 18.8% de las familias de menores ingresos en el Gran Santiago y sería equivalente al grupo de "extrema pobreza" del mapa.

de 1968-9 y la situación habría cambiado en la actualidad). En muchos casos el mandar a los hijos al colegio implica realizar gastos en uniformes, lavado, movilización, útiles y, a veces, en ropa interior y zapatos.

Finalmente, conviene señalar que los que repiten no son, necesariamente niños que tienen niveles de inteligencia significativamente inferiores a los de los que son promovidos. En un estudio de seguimiento se constató que eran otros los factores que discriminan en cuanto a repetición.^{10/}

III. ESTRATEGIAS ALTERNATIVAS PARA AFRONTAR EL PROBLEMA.

No se conoce, exactamente o con el suficiente detalle, los elementos que determinan que un alumno no sea promovido al grado siguiente.^{11/} De ahí que sea posible discutir numerosas modalidades que "podrían" reducir el impacto de la repetición, pero sin poder estimar con precisión cual puede ser el resultado que generen.^{12/}

^{10/} L. Bravo y S. Salas, "Características psico-pedagógicas de escolares básicos repitentes", Revista del Centro de Estudios Educativos 5 (4), 1975. En general, parece que es frecuente achacar a disfunciones orgánicas los problemas de aprendizaje, pero parecen constituir un porcentaje muy bajo de los niños con dificultades de aprendizaje según G.S. Coles, "The Learning-Disabilities Test Battery, Empirical and Social Issues", Harvard Educational Review, 48 (3), 1978.

^{11/} W.D. Haddad, "Educational and Economic Effects of Promotion and Repetition Practices", World Bank Staff Working Paper Nº 319, 1979.

^{12/} Dieciocho medidas alternativas se discutieron en un seminario organizado por el BID y el Gobierno de México. Entre ellas: educación pre-escolar; modificación de las modalidades de promoción; nutrición salar cuna; programas de capacitación de padres; estimulación precoz mediante programas de TV; programas de radio; utilización de padres, alumnos mayores y otros miembros de la comunidad como tutores, especialmente para atención remedial; cambios en el curriculum; formación de profesores; disponibilidad de libros de texto y materiales de enseñanza; facilidad de ingreso y continuación de estudios (completa escuelas que ofrecen pocos grados); facilidades de transporte para alumnos que viven en lugares alejados; disminución de la rotación de profesores; duración y períodos del calendario escolar; créditos por trabajos y experiencias de valor educativo; prevención de enfermedad bonificaciones y becas. E. Schiefelbein, "Requerimientos financieros de cambios en las políticas de educación básica", BID, Departamento Estudios, 1978.

Las altas tasas de repetición parecen estar asociadas, entre otros factores, a la escasa estimulación en la temprana infancia, a problemas de ambientación en un grupo diferente al de la familia, a diferencias en el vocabulario que se emplea en la escuela y el de la casa y a la falta de ciertos hábitos de conducta o apariencia externa que los profesores consideran imprescindibles. Todos estos factores, a su vez, se pueden asociar a las características del nivel socio-económico.

Los resultados del Proyecto Ypsilanti-Perry sugieren que si bien los efectos de la educación pre-escolar, en términos del desarrollo intelectual, tienden a desaparecer con el tiempo, se logra reducir considerablemente muchos de los problemas para avanzar hacia los niveles superiores del sistema escolar.^{13/}

En el caso de las provincias de Chile se ha constatado una correlación de -0.78 entre la proporción de alumnos de primer grado que asiste a preprimaria, en cada provincia, y la tasa de repetición en primer grado en la provincia correspondiente.^{14/}

Por otra parte, los estudios de los factores que determinan la demanda por mayor educación sugieren que las condiciones de habitación, nutrición, educación del jefe de la familia y los niveles de ingreso de la familia son especialmente importantes en el caso de las familias de estratos de extrema pobreza.^{15/}

^{13/} D.P. Weikart y L.J. Schweinhart, "Research Report: Can Pre-school Education make a Lasting Difference Results of Follow-up through Eighth Grade for the Ypsilanti Perry Pre-school Project?", Bulletin of the High/Scope Foundation, 1977. El proyecto mezclaba medio día de clases durante 5 días a la semana con medio día de enseñanza en el hogar una vez por semana (una versión en español fue publicada por Educación Hoy, VII (42), 1977). Una revisión de la literatura se encuentra en M. Smilansky, "Priorities in Education: Pre-school; Evidence and Conclusions", World Bank Staff Working Paper, N° 323, Washington, April 1979.

^{14/} J. Filp y C.L. Latorre, "Antecedentes sobre la educación prebásica en Chile", Documentos de Trabajo, N° 11, CIDE, 1978.

^{15/} C. Clavel y E. Schiefelbein, "Factores de la demanda por educación en sectores de extrema pobreza", DECON-PIIE, Santiago, 1979.

Estos antecedentes sugieren la conveniencia de estudiar, al menos, dos tipos de educación pre-escolar: la que se puede ofrecer en instituciones especialmente dedicadas a esa labor y la que se es posible ofrecer a través del entrenamiento de los propios padres.^{16/} En los párrafos siguientes se presentan los antecedentes obtenidos hasta el momento en un estudio comparativo para Argentina, Bolivia, Colombia y Chile sobre este tema.^{17/} En este estudio se da especial importancia al proceso de aprendizaje en la sala de clases a fin de obtener algunos elementos adicionales de juicio sobre la determinación de la decisión de hacer repetir a un alumno.^{18/} En todo caso, es el acontecer al nivel de la sala de clases lo que afecta en forma más directa al niño y el que representa, a un nivel específico, las normas y valores del sistema global de educación.

-
- ^{16/} G. Whelan et al, "El proyecto padres e hijos: un programa de educación familiar y comunitaria para el desarrollo del niño rural en Chile", Revista Educación Hoy 7 (42), 1977; S. Bralic, I. Haeussler, M.I. Lira, H. Montenegro y S. Rodríguez, "Estimulación temprana. Importancia del ambiente para el desarrollo del niño", UNICEF, 1978; H. Montenegro, "Estimulación precoz" en Educación, niñez y pobreza, Ediciones Nueva Universidad, 1977.
- ^{17/} E. Luna, J. Subirats, N. Mendoza y J. Filp, "Threshold Studies in Pre-school and Primary School Achievement in Latin America", CIDE, Santiago, Mayo de 1979. El informe corresponde sólo a la primera parte desarrollada entre Agosto de 1978 y Marzo de 1979. La segunda etapa concluye en 1980.
- ^{18/} Los estudios sobre Función de Producción en Educación han permitido detectar el efecto de la educación pre-escolar en el rendimiento (ver E. Schiefelbein y J. Simmons, "The Determinants of School Achievement", International Development Research Centre, IDRC-MR 9, Ottawa, Mayo de 1979). Pero sólo la observación directa del proceso de aprendizaje que tiene lugar en las interacciones entre alumnos y profesores, podría permitir entender la forma de solucionar los problemas que enfrentan los alumnos (ver B. Bloom, "The New Direction in Educational Research: Alterable Variables", s/f).

IV. EL PROCESO EN LA SALA DE CLASES DE PRIMER GRADO

En los cuatro países existe un énfasis en el proceso de enseñanza mas que en el aprendizaje.^{19/} El profesor tiende a "transmitir" ciertos contenidos que los alumnos deben aprender alcanzándose el óptimo cuando son capaces de repetir en forma más o menos textual lo que el profesor ha dicho. Los niños tienen más iniciativa en escuelas para estratos altos. En la medida que los profesores tienden a identificarse con el estrato social medio, el contenido de sus mensajes tiende a alejarse de los intereses de los niños de niveles medios o bajos.^{20/}

En general, parece existir una predisposición favorable del docente hacia el niño y su desarrollo, sin embargo, existe también rigidez en cuanto a los niveles de rendimiento que deben alcanzar los niños para aprobar el primer grado, especialmente en materia de lectura y escritura.^{21/} Por otra parte, se detectan ciertas contradicciones entre las "declaraciones" de principios pedagógicos que aplican y las actuaciones concretas. Por ejemplo, mientras se aspira estimular el desarrollo personal y creativo del niño se utiliza la memorización y la disciplina estricta.

Existen contradicciones entre lo que se manifiesta en forma explícita a los niños y los mensajes implícitos. Por ejemplo, al niño que termina su trabajo y se levanta, el profesor le dice "quién te dió permiso para levantarte", es decir, el mensaje señala no tomes iniciativa propia; al que no sabe como continuar porque se le acabó la hoja

^{19/} E. Luna et al, "Threshold..." op. cit., p. 18.

^{20/} Es fácil observar en los libros de texto que las ilustraciones (rostros, vestidos, habitaciones, preocupaciones) reflejan las características de los niveles medios o altos de la sociedad. En el proyecto de lectura "Adelante" desarrollado en Chile a fines de la década del 60 se intentó identificar situaciones del nivel medio-bajo, pero en las siguientes ediciones se cambió por las del nivel medio-alto.

^{21/} E. Luna, et al, "Threshold..." op. cit., pp. 9-11, ver también E. Lu "Estudio de umbral en educación preescolar y primaria. Etapa piloto. Informe final", Buenos Aires, marzo 1979, pp. 21-22.

de papel, le puede decir "sigue a la vuelta, eres el único que no sabe donde seguir", es decir, el mensaje implícito podría ser "no has tomado una iniciativa y por ello eres inferior a los otros". Se dispone de muchos de estos ejemplos en el estudio de Chile lo que revela una posible fuente de problemas para muchos niños que no pueden resolver estas inconsistencias en la conducta del profesor.^{22/} Esto es especialmente importante para niños de niveles de extrema pobreza que pueden tener mayor sensibilidad para captar esos mensajes.

Es interesante destacar que mientras el niño de sectores de extrema pobreza realiza más tareas domésticas en forma autónoma que los niños de niveles medios y altos, dicha capacidad no se valora en la escuela. En cambio, ese niño tiene dificultades para realizar las tareas que le pide la escuela. "Así se crean las condiciones para que el niño desarrolle una autoimagen desvalorizada".^{23/} El profesor a veces intenta generar aspiraciones más altas "cuando sean grandes les preguntaré en qué trabajan y si son zapateros me sentiré muy defraudada", pero al mismo tiempo puede estar valorando en forma negativa el trabajo del padre o lo que el alumno cree que está realmente a su alcance.

Lo que ocurre en la sala de clases se ve reforzado por las opiniones de los padres. En los sectores de extrema pobreza, los padres esperan que sus hijos: se queden callados cuando habla el profesor; que hagan lo que el profesor dice; que atiendan en clase y agraden al maestro. En cambio, en los sectores medios y altos los padres esperan que sus hijos: sean capaces de asumir responsabilidades sin angustias; sean perseverantes en sus actitudes; buenos compañeros y respetuosos

^{22/} J. Filp et al, "Estudios del umbral entre la educación pre-escolar y primaria en Latinoamérica. Informe final de la etapa piloto. Chile", CIDE, Agosto de 1979, pp 29-34 y 61-62.

^{23/} J. Filp et al, "Estudios....", op. cit., p. 61.

con el profesor. En la medida que en los sectores de extrema pobreza se pone énfasis en valorar los mensajes que recibe en la escuela, es posible que las contradicciones mencionadas más arriba puedan tener un efecto negativo mayor en ese tipo de alumnos.

V. EL PROCESO EN LA SALA DEL KINDERGARTEN O JARDIN INFANTIL

Llama la atención el escaso número de trabajos de investigación que se han realizado en este nivel en América Latina.^{24/} Esto puede estar relacionado con la proporción relativamente pequeña que se atiende en el nivel pre-escolar y a su concentración en niños que provienen de familias de estratos medios y altos.^{25/} En el estudio comentado fue necesario elegir con cuidado las escuelas de primaria a fin de contar con un número suficiente de niños que hubieran estado previamente en establecimientos pre-escolares. La situación mejora considerablemente en el caso de Argentina donde se ha logrado una mayor cobertura.

En esta etapa sólo se considera el hecho de asistir o no a programas pre-escolares. Sin embargo, los resultados de esta primera etapa señalan que existen diversos tipos de establecimientos con diferencias considerables en el proceso que ocurre efectivamente en el establecimiento, es decir, hay diversos grados en que se implementan los objetivos y teorías pedagógicas.^{26/}

^{24/} En un análisis de 1.000 resúmenes de investigaciones y ensayos en educación, sólo un 2.3% se referían al nivel pre-escolar. 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.

^{25/} Un problema adicional para realizar estos estudios es que, usualmente, los niños de familias de estratos más altos asisten un mayor número de años a establecimientos del nivel pre-escolar.

^{26/} En un estudio de seguimiento realizado en Ypsilanti, Michigan, no se detectaron diferencias en los resultados de programas bastante diferentes por lo que concluyeron que más que un enfoque determinado era necesario tener un enfoque definido con precisión y bien implementado (ver Weikart y Schweinhart, "Research..." op. cit.). Sin embargo, esas características pueden ser muy diferentes de las que se encuentran en estos países. De ahí la necesidad de explorar los posibles efectos de estas diferencias en la segunda etapa del proyecto.

/En general,

En general, en las salas de este nivel se observó una mayor cantidad de actividades entretenidas para los niños tales como: juegos, puzzles, pintura, dramatizaciones y cantos. Las actividades eran menos estructuradas y mucho más flexibles que las del primer grado. Estas diferencias se veían afectadas, a veces, por el hecho de estar anexas a escuelas primarias, por tener un carácter de "guardería" de niños durante el período de trabajo de las madres.^{27/} En todo caso, existe en este nivel mucha mayor variedad que el primer grado de primaria. Los niños tienden a contar más sus experiencias personales y pueden hacer asociaciones libres con el tema que se está tratando. Incluso, el no cumplir con ciertas obligaciones da lugar, en ocasiones, para que el niño cuente sus experiencias. En resumen, los maestros están más preparados y dedican más tiempo al desarrollo psicomotriz y afectivo del niño.

El reducido número de establecimientos hace que, en Chile, exista cierta uniformidad en la formación de los profesores que trabajan en establecimientos para diversos niveles sociales. Esto, a su vez, parece explicar el que existan pocas diferencias en la disponibilidad de materiales didácticos, ya que se usa gran cantidad de material de deshecho y, por ende, dependen de la actividad e interés del profesor.

Entre los aspectos que se espera considerar en mayor detalle en la segunda etapa, que finalizaría a mediados de 1980, están el efecto de dar mayor o menor énfasis al apresto para la lecto-escritura; la adaptación a la disciplina de la vida escolar; el cuidado de la salud y la formación de hábitos de orden, aseo y trabajo. Luego se vería los posibles efectos de estas variables en el rendimiento en el primer grado.

^{27/} En el estudio de Bolivia se constató que en algunos Kindergartens asistían niños de 6 y 7 años de edad, mientras que en algunos "primeros grados" asistían niños de 4 y 5 años de edad. Ver J. Subirats y H. Pinto, "Estudios de umbral en educación pre-escolar y primaria en América Latina. Informe complementario de la etapa piloto en Bolivia", CEBIAE, La Paz, Marzo de 1979, p. 27.

VI. RELACIONES ENTRE EL ASISTIR AL PRE-ESCOLAR Y EL APROBAR PRIMER GRADO

Al final de la primera etapa del proyecto mencionado anteriormente sólo fue posible obtener antecedentes sobre los efectos, en la promoción al final del primer grado, en dos de los cuatro países.^{28/} Los datos disponibles se presentan en el Cuadro 5.^{29/} En el caso de Argentina existe una clara relación entre el asistir a cursos pre-escolares y el ser promovido al final del primer grado. En el caso de Colombia se observa una relación similar al nivel de total de las 5 escuelas. Sin embargo, al controlar por nivel socioeconómico la relación casi desaparece. En las 4 escuelas de nivel "bajo" el porcentaje de promoción de los que asistieron al pre-escolar (78%) es muy similar al de los que no asistieron (76%). Existe, además una gran variabilidad, ya que en dos de las escuelas existe la relación positiva esperada, mientras que ocurre lo contrario en las otras dos. En el nivel "medio" el haber asistido a la enseñanza pre-escolar no genera ninguna diferencia significativa. Es interesante destacar que en los dos establecimientos donde se detectan las relaciones negativas los profesores consideraban, a su vez, que la "relación entre los propósitos del jardín y el primer grado elemental" era "deficiente". No se sabe, por el momento, si esta opinión era el resultado de su experiencia con los alumnos o si el resultado de los alumnos quedaba condicionado por su opinión. Lo que sí se sabe es que precisamente, en esas dos escuelas era donde se consideraba como único criterio de promoción el nivel en lecto-escritura. En el Cuadro 6 se presentan

^{28/} En Chile y Bolivia no se pudo obtener la información sobre la asistencia al nivel pre-escolar porque no está registrada en los ficheros de las escuelas.

^{29/} De acuerdo a lo señalado en la nota 25 sería necesario haber controlado, además, por el número de años que permanecieron en el nivel pre-escolar y la edad de ingreso al primer grado.

Cuadro 5

PROPORCIÓN DE NIÑOS QUE FUERON PROMOVIDOS AL FINAL DEL PRIMER GRADO DE ACUERDO A PREPARACION PREVIA

País	Escuela	Nivel socio-económico	Atendieron nivel preescolar			No atendieron preescolar			Tasas promoción total 1er grado
			Terminaron año	Fracasaron	Porcentaje aprobado	Terminaron año	Fracasaron	Porcentaje aprobados	
Argentina	A	Bajo	20	1	95	5	2	60	88
	B	Bajo	17	1	95	10	6	40	75
	ca/	Bajo							79
	Total		37b/	2	95	15b/	8	47	80
Colombia	A	Bajo	18	2	88	47	17	64	71
	B	Bajo	14	2	85	71	13	81	82
	C	Bajo	15	5	66	60	15	75	73
	D	Bajo	21	6	71	9	0	100	80
	E	Medio	53	0	100	17	0	100	100
	F	Medio	78	3	96	4	0	100	96
	Total		199c/	18	91	209c/	45	78	85
Chile	A ^{a/}	Bajo							79
	B ^{a/}	Bajo							86
	C ^{a/}	Medio							95

Fuentes: Luna, Subirats, Mendoza y Filp, "Threshold studies in pre-school and primary school achievement in Latin America Phase II", Research Proposal, CIDE, Mayo 1979. (Tablas II y VII).

a/ No se dispuso de datos distribuidos por la atención a preescolar.

b/ De una matrícula inicial de 60 alumnos desertaron 8 durante el año por lo que se presentaron a examen sólo 52 en las escuelas A y B.

c/ De una matrícula inicial de 462 alumnos desertaron 54 durante el año por lo que sólo se presentaron a examen 408 alumnos.

Cuadro 6

COLOMBIA: CARACTERÍSTICAS QUE DISCRIMINAN ENTRE LOS ESTABLECIMIENTOS DONDE OBTIENEN MEJORES RESULTADOS LOS ALUMNOS QUE PREVIAMENTE ESTUVIERON EN ESCUELAS DE NIVEL PREESCOLAR

Escuela	Encuesta a profesores (en porcentaje)					Encuesta a padres		Pruebas rendimiento				
	4 y +	2 y 3	Buena	Mala	Lecto- escritura	Otros criterios	Ingreso bajo	Ocupación baja	Matemática		Lenguaje	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	Con jardín infan- til	Sin jardín infan- til	Con jardín infan- til	Sin jardín infan- til	
A	50	50	100	100	63	78	14	14	15	13
B	100		100		100	100	53	97	11	12	9	12
C		100		100	100		61	89	8	8	11	12
D	50	50		100	100		27	64	15	11	11	7
E	100		100		100	100	13	12	15	12	14	10
F		100	50	50		100	0	10	15	18	15	14

Fuente: J. Roza y N. Mendoza, "Estudio sobre la relación entre la educación preescolar y primaria. Etapa piloto realizada para la República de Colombia", Instituto Pedagógico Nacional, Bogotá, marzo de 1979.

Nota: Descripción de las columnas:

- (1) Experiencia docente en años. Porcentaje de profesores en cada grupo
- (2) Relación entre los propósitos del jardín y los del primer grado elemental. Porcentaje de profesores que queda en cada grupo
- (3) Criterios de promoción de los profesores entrevistados
- (4) Ingresos familiares. Proporción de familias que queda bajo los \$3 000 de ingreso
- (5) Tipo de ocupación del padre. Proporción de familias cuyo padre está desocupado o es obrero
- (6) Media aritmética de la prueba de matemática de los niños que tuvieron (con) o no atendieron (sin) el Jardín Infantil
- (7) Media aritmética de la Prueba de Lectura de los niños que atendieron (con) o no tuvieron la oportunidad (sin) de estar en el Jardín Infantil.

algunas de las características de las cuatro escuelas de nivel "bajo". Conviene notar que las escuelas con resultados negativos (C y D) no siempre corresponden a aquellas con una mayor proporción de familias cuyos padres tienen ocupaciones como "obreros" o "desocupados".^{30/} En algunos de los jardines infantiles se les enseñaba algo de lectura a los niños.

Todo esto sugiere que los resultados deben ser analizados a la luz de los procesos que realmente ocurren dentro de las salas de clases en pre-escolar y en primaria, y del medio ambiente que afecta a los alumnos en su casa y barrio. En la segunda etapa se pondrá más énfasis en la búsqueda de explicaciones, a estas contradicciones que se detectan, aprovechando el mayor número de escuelas que se estudie en esa oportunidad.

Uno de los aspectos que parece más complicado estudiar es lo relacionado con las actitudes de los profesores del nivel primario.^{31/} En los diversos países se apreciaron marcadas diferencias entre sus opiniones respecto a la conveniencia de que los niños pasaran previamente por el jardín infantil. Algunos parecen estar convencidos de los beneficios que proporciona, otros aparecen indecisos y, finalmente, el resto considera que es perjudicial porque los "echa a perder". Esto último puede indicar que estos profesores han recibido niños con inquietudes que desean formular preguntas, que no aceptan sin crítica lo que dice el profesor y que desean expresar sus propias opiniones.

^{30/} En la escuela C no se valoraba la realización de reuniones con padres. En promedio, los resultados de las pruebas de rendimiento son desfavorables a las dos escuelas C y D.

^{31/} En adición a los estudios pioneros de Rosenthal y Jacobson, (Pygmalion in the classroom, Holt, Rinehart and Wiston, 1968), un estudio reciente trazó los resultados en la vida adulta hasta los efectos de las profesoras en los primeros grados de primaria. La maestra que esperaba que todos y cada uno de sus alumnos tuviera éxito lograba mejores promociones y favorecía un mejor éxito en todo el resto de su vida. Ver E. Pedersen, T. Faucher y W. Eaton, "A New Perspective on the Effects of First Grade Teachers on Children's Subsequent Adult Status", Harvard Educational Review, 48 (1), 1976.

El Cuadro 7 presenta la distribución del tiempo en diversos tipos de actividades en los jardines infantiles y en los primeros grados de primaria. Se puede observar que el juego desaparece, como actividad pedagógica, en el primer grado 32/ y lo mismo ocurre con el tiempo dedicado a actividades de índole más creativa como la dramatización corporal, 33/ mientras que algo disminuye el tiempo dedicado a las artes plásticas y la música. La información presentada en este cuadro, sin embargo, es sólo ilustrativa 34/ y, en todo caso, no permite apreciar las diferencias cualitativas propias del proceso educativo propiamente tal, que se pretende examinar en detalle en la siguiente etapa.

VII. DISCUSION DE LOS RESULTADOS ANTERIORES

Los resultados de esta primera etapa podrían llevar a revisar la estrategia de proporcionar educación pre-escolar para resolver, en parte, los problemas del fracaso escolar en primaria. Es necesario, evidentemente, emplear simultáneamente otras estrategias para generar cambios en los métodos empleados por los profesores. 35/

Una línea que conviene explorar es el posible efecto de demostración que podría tener, en primaria, una actividad más masiva en el nivel pre-escolar. Como parte de esta primera etapa se realizaron reuniones

32/ Conviene mencionar que el juego dirigido sólo se observó en dos de los cinco jardines estudiados. Sin embargo, en todos había oportunidades para el juego libre.

33/ Se dedicó tiempo (durante los periodos observados) a dramatización y expresión corporal en tres de los cinco jardines estudiados.

34/ Es probable que cambiaran las distribuciones de tiempo si se observara durante un mayor número de sesiones, especialmente si cambiaran las épocas del año en que se observa. A pesar de todo parece interesante proporcionar una ilustración de los cambios en el uso del tiempo en ambos niveles.

35/ Ver nota 12 en que se describían 18 tipos de estrategias.

Cuadro 7

CHILE: CUADRO RESUMEN 1a. Y 2a. OBSERVACION - PRIMEROS BASICOS Y JARDINES INFANTILES

(Porcentajes del tiempo total observado)

Actividades a las que se dedica tiempo	Cursos preescolares				1er grado de primaria			
	Jardín fiscal sectores ingresos bajos	Jardín fiscal sectores ingresos bajos	Escuela fiscal con Kinder sectores de ingresos bajos	Jardín privado sectores ingresos medios	Colegio privado con Kinder sectores ingresos medios y altos	Escuela fiscal sin Kinder sectores ingresos bajos	Escuela fiscal con Kinder sectores ingresos bajos	Colegio privado con Kinder sectores ingresos medios y altos
	(E)	(F)	(D)	(B)	(A)	(C)	(D)	(A)
Lectura o escritura						27.7	20.7	26.1
Matemáticas						14.7	17.2	8.2
Ciencias sociales							6.9	
Formar filas						1.3		
Recreo	14.7	21.4	26.5		16.9	18.7	34.5	19.2
Administración	2.2		4.1			4.0		1.4
Colación	20.6		4.4	11.5	10.1	6.7	12.6	
Higiene	11.8		7.4	11.5	6.8	5.3		
Aseo y orden sala	16.9	21.4			4.4		1.2	2.7
Artes plásticas	11.8	9.6	19.1		15.2	2.7	3.4	22.0
Música			7.4	3.8	15.2	9.6		1.4
Planificación activ.		7.1			2.7	1.3	2.3	
Expresión oral	3.7	11.9	1.5		16.9		1.2	9.3
Evaluación	3.7		13.5			8.0		8.2
Juego libre (N.R.)	13.2	14.3	8.8	11.5				
Juego dirigido (N.R.)				19.2	11.8			
Apresto lectura-escritura			7.4	26.9				
Dramatismo y expresión corporal	1.5	14.3		15.4				
	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Minutos observados	(680.0) _{a/}	(210.0) _{b/}	(340.0) _{a/}	(130.0) _{b/}	(296.0) _{a/}	(375.0) _{a/}	(435.0) _{a/}	

Fuente: Filp, Cardemil, Schiefelbein, Donoso, Dieguez, Torres, "Estudios del umbral entre la educación preescolar y primaria en Latinoamérica. Informe final de la etapa piloto. Chile", CIDE, agosto 1979.

a/ Dos jornadas.

b/ Sólo una observación.

de maestros de primaria con educadoras de párvulos. Los primeros se mostraban dispuestos a emplear los enfoques pedagógicos del jardín infantil en el nivel siguiente, pero manifestaban, a su vez, que las exigencias del sistema (por que los niños sepan leer y escribir al final del primer año básico), los obliga, en el hecho, a adoptar un rol más autoritario frente a los niños.

En la medida que las expectativas del profesor parecen tener un rol importante en el resultado del primer grado, tiene especial interés el examinar si ciertos tipos de jardines infantiles permiten alterar la "impresión inicial" que los niños generan en el profesor de primaria, a fin de utilizar en forma positiva la "self fulfilling prophecy".

De la misma manera se puede intentar integrar a los padres dentro del proceso de aprendizaje que estimula el jardín infantil. El lograr un mayor refuerzo positivo del hogar en el nivel pre-escolar podría tener un impacto importante más tarde en los resultados del primer grado. En este sentido las experiencias del Programa Padres e Hijos (PPH), desarrollado por un equipo del CIDE, han resultado ser muy positivas al nivel escolar 36/ y podrían complementar los programas de Estimulación Temprana, 37/ que han operado en los dos primeros años de vida de los niños.

En resumen, la educación pre-escolar parece haber tenido un impacto positivo en los casos examinados, pero es necesario avanzar en el nivel de detalle del examen, si se desea precisar las situaciones específicas en que esta estrategia puede tener un rol más decisivo para

36/ J. Fild et al, "Educación pre-escolar en el kindergarten o en el hogar", Revista del Centro de Estudios Educativos, VII (4), 1977.

37/ H. Montenegro, "Estimulación precoz", op. cit., S. Bralic et al, "Estimulación temprana ...", op. cit.

resolver el problema de la repitencia.^{38/} Más adelante será necesario examinar, especialmente, los efectos que estos programas puedan tener en el área rural. La "ruptura" entre el contexto familiar rural y la escuela primaria es mucho más fuerte que la observada en el área urbana, donde se sitúan las experiencias comentadas anteriormente. De allí que puede ser más importante el desarrollar la educación pre-escolar en el medio rural que en el urbano.

VIII. HACIA UNA ESTIMACION PRELIMINAR DE LA FACTIBILIDAD DE ESTAS POLITICAS

La discusión y datos examinados en los dos primeros puntos permiten afirmar que los alumnos de los países examinados permanecen cinco o más años dentro del sistema escolar. La sociedad invierte en ellos el costo por alumno correspondiente a los primeros grados durante ese período, a pesar de que una proporción importante de ellos no sea, en definitiva, promovida al segundo grado.

Los antecedentes presentados en los puntos siguientes permiten esperar que una proporción, que puede ser importante, de los que no han sido promovidos al segundo grado podría lograrlo si antes pudieran ser atendidos durante un año en kindergartens o jardines o infantiles. Desgraciadamente los datos no son suficientemente representativos como para estimar dichas proporciones de incrementos en las promociones.

^{38/} Un estudio realizado en Brasil muestra que el haber pasado por el kindergarten tiene un efecto positivo sobre el rendimiento académico, que a su vez incide positivamente en la promoción. Ver, L. Wolff, "Why Children Fail in First Grade in Rio Grande do Sul; Implications for Policy and Research", Human Resources Office, USAID, Río de Janeiro, 1970. De un total de cuatro estudios realizados en países en desarrollo, en tres casos la variable kindergarten resultó influir positivamente en regresiones múltiples en que se controlaba el efecto de otras variables incluido el nivel socioeconómico de la familia. Ver, E. Schiefelbein y J. Simmons, "The Determinants ...", op. cit.

Por ahora la evaluación de la factibilidad de implementar este tipo de políticas tendría que descansar en la selección de supuestos alternativos sobre los incrementos en las tasas de promoción. En el Gráfico 3 se ilustra la situación actual de los grupos de extrema pobreza, tanto en cuanto a la permanencia como al grado final alcanzado, a partir de los datos de los gráficos 1 y 2 y de las tablas 1 a 3.

Como no es necesario estimar en cuanto puede incrementar la asistencia al sistema escolar, gracias a la educación pre-escolar previa, sino que estimar el posible progreso a alcanzar, es posible examinar la primera alternativa del Gráfico 3. En ella sólo se ha reemplazado el primer grado habitual por un kindergarten, y supuesto incrementos similares a los que se detectaron en las escuelas argentinas en el Cuadro 5. Al duplicar la tasa de aprobación en primer grado, y suponer que el leer y escribir es la barrera más seria para su progreso posterior, es posible incrementar el resto del proceso con tasas de promoción parecidas a las tradicionales. En esta perspectiva optimista, no hay incremento de costos sino que una reasignación de recursos que permite elevar considerablemente el nivel de educación alcanzado por la mayoría de los miembros de este grupo. Evidentemente existiría una presión por permanecer más tiempo dentro del sistema para una fracción de los que llegan al final del quinto grado (que se ilustra con línea punteada). Si se atiende a esa presión habría un incremento en los costos de ese grupo, pero sólo sería equivalente al, por ejemplo, 20% del costo de un año de escolaridad de todo el grupo.

En la alternativa dos, del Gráfico 3, las ventajas son menos claras. Existiría un mayor costo si se desea atender a los que quieren alcanzar el sexto grado, pero sólo a esa fracción. Las ventajas sería la menor frustración de haber fracasado el número actual de veces, ya que las posibilidades de fracaso se eliminan en el primer año de estadía en el sistema pre-escolar, puesto que todos son promovidos al primer grado al final de su estadía en kindergarten.

/Gráfico 3

Gráfico 3

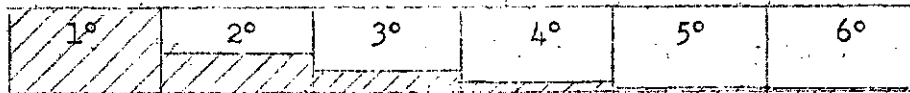
ILUSTRACION DE MODALIDADES ALTERNATIVAS DE COMPARAR
 LOS COSTOS DE UN PROGRAMA PRE-ESCOLAR Y LOS BENEFICIOS
 ESTIMADOS EN TERMINOS DE MAYOR NIVEL DE EDUCACION ALCANZADO

SITUACION ACTUAL

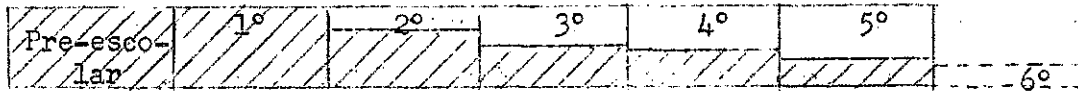
Permanencia actual en años



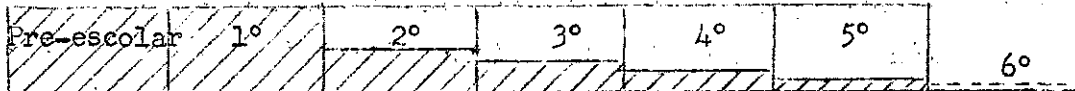
Grado final que se alcanza en la actualidad (en grados aprobados)



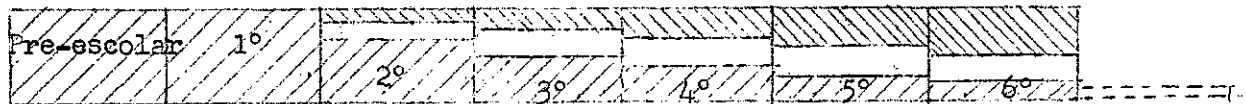
ALTERNATIVA I



ALTERNATIVA II







ALTERNATIVA III



ALTERNATIVA LV



- Leyenda:
-  Años de permanencia en el sistema
 -  Grados aprobados
 -  Retiro anticipado por cumplir el nivel educacional deseado
 -  Deseo de continuar en el sistema mas allá de lo tradicional

/La alternativa

La alternativa tres, que es la que se examina frecuentemente, considera el agregar un año más a la estadía habitual de los alumnos. Esta alternativa involucra el supuesto de que las familias están dispuestas a demandar un año adicional, que podría ser aceptable (aunque habrían ciertas limitaciones de acuerdo a lo examinado en el Cuadro 4), y de que el costo del año adicional sea equivalente o superior al monto ahorrado por concepto de repetición dentro del sistema, es decir, se supone que los alumnos (o las familias) deseaban llegar a ciertos niveles de educación y que si los logran en forma anticipada salen antes del sistema. Esta salida anticipada se indica con el achurado en sentido opuesto. Sin embargo, este supuesto no parece realista ya que existe una presión social para que los alumnos de ciertas edades permanezcan dentro del sistema escolar.

Finalmente, se presenta una cuarta alternativa, que muestra incrementos similares en la promoción que la primera alternativa, pero que agrega un año pre-escolar. En este caso, además de los comentarios a la alternativa anterior en relación al incremento de un año en la permanencia, se debe suponer (como se debería hacer en los casos anteriores) que el aprobar un grado más en el sistema escolar está asociado a mayores ingresos en el mercado de trabajo y que ese mayor ingreso tiene un valor actualizado superior al costo del año pre-escolar.

39/ El realizar cálculos más detallados sólo se justificaría una vez que se contara con datos más precisos sobre el posible efecto de la educación pre-escolar. Se dispone de antecedentes sobre los valores de costos en ingresos, con diversas alternativas, en el estudio del en preparación y evaluación de proyectos, "Atención integral a menores en extrema pobreza urbana", BID-ODEPLAN, Santiago, 1977.

En esta última alternativa se puede considerar, además, la posibilidad de que una mayor cantidad que logre aprobar el sexto grado podría presionar, como se comentara más arriba, por una permanencia más larga dentro del sistema.^{40/}

Es evidente que se pueden realizar análisis de sensibilidad más finos, pero parece que las ilustraciones anteriores, a pesar de su simplicidad, pueden bastar para impulsar, al menos, un proceso de investigación más cuidadosa sobre relaciones entre ambos niveles, así como diversos tipos de experimentos graduales, que pueden ser dirigidos a grupos muy determinados de la población, a fin de entender en mejor forma las diversas secuelas de efectos que podrían tener los cambios propuestos. En todo caso, es posible esperar que si estos programas son dirigidos a grupos con características muy bien definidas, se puedan obtener resultados más importantes y significativos.

En todo caso, conviene recordar que si bien no deberían existir incrementos considerables del gasto total dedicado a educación,^{41/} por este tipo de programas, se obtienen numerosos beneficios adicionales ^{42/} en especial el que una cantidad importante de cada grupo de edades logre aprobar varios grados más de educación. Esto último, a su vez, tiene un efecto en los ingresos y salarios cuyo valor es fácilmente cuantificable.

^{40/} En caso que no se desee limitar la mayor demanda que se podría generar por el deseo de continuar durante más años (al tener éxito en los primeros grados), sería necesario considerar el mayor costo asociado a los años adicionales de estudio que permanezcan por encima de los patrones tradicionales de permanencia.

^{41/} Salvo en la hipótesis de un incremento en el tiempo de permanencia por encima de los patrones tradicionales.

^{42/} Una descripción detallada de los posibles beneficios se encuentra en el trabajo mencionado en la nota 39 (ver pp. 54-60).