

56647

IDRC-188s

Aspectos Relevantes de la Educación Primaria Rural en Colombia

**Trabajos presentados en un seminario celebrado
en Bogotá, Colombia, el 16 de septiembre de 1981**



**ARCHIV
56647**

El Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo es una corporación pública creada en 1970 por el Parlamento de Canadá con el objeto de apoyar la investigación destinada a adaptar la ciencia y la tecnología a las necesidades de los países en desarrollo. Su actividad se concentra en cinco sectores: ciencias agrícolas, alimentos y nutrición; ciencias de la salud; ciencias de la información; ciencias sociales, y comunicaciones. El Centro es financiado exclusivamente por el Parlamento de Canadá; sin embargo, sus políticas son trazadas por un Consejo de Gobernadores de carácter internacional. La sede del Centro está en Ottawa, Canadá, y sus oficinas regionales en América Latina, África, Asia y el Medio Oriente.

©International Development Research Centre 1984
Postal Address: Box 8500, Ottawa, Canada K1G 3H9
Head Office: 60 Queen Street, Ottawa, Canada

Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, CIID
Oficina Regional para América Latina y el Caribe
Apartado Aéreo 53016, Bogotá, Colombia

CIID, Ottawa CA

IDRC-188s

Aspectos Relevantes de la Educación Primaria Rural en Colombia :
trabajos presentados en un seminario celebrado en Bogotá, Colombia, el
16 septiembre de 1981. Ottawa, Ont., CIID, 1984. 102 p.

/Enseñanza primaria/ , /medio rural/ , /Colombia/ — /calidad de la
educación/ , /administración de la enseñanza/ , /costo de la educación/ ,
/gastos públicos/ , /relaciones escuela-comunidad/ , /medio familiar/ ,
/docentes/ , /lista de participantes/ , referencias.

CDU: 373(86)

ISBN: 0-88936-323-4

Aspectos Relevantes de la Educación Primaria Rural en Colombia

**Trabajos presentados en un seminario celebrado
en Bogotá, Colombia, el 16 de septiembre de 1981**

G1883

Las opiniones expresadas en este libro son las de los autores y no representan necesariamente el punto de vista del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo

ARCHIVO
373 (86)
C 45
1981

ABSTRACT

This book contains the papers presented during a seminar organized by the Social Division of IDRC in Bogota, Colombia, on 16 September 1981. The seminar focused on some of the research that, with the help of IDRC, is being carried out on the subject of official rural primary education in the country, and permitted exchange of ideas and experiences on the subject. Not only did researchers in the social sciences field attend the meeting, but also officials at the decision-making levels in educational matters and members of the teachers' national professional associations. The first priority of the meeting was to find effective ways of disseminating the results of educational research, so that they become part of the basis on which education-related decisions are taken. Taken together, the papers presented gave an integrated analysis of the educational process and its problems at the primary official level rather than, as so often happens, a quantitative point of view. In this frame of reference, the presentations brought out important theoretical and political aspects related to the subject. Among those worth mentioning are the use that teachers make of scientific information, their access to it, the labour problems of the teaching profession, the hotly debated point of public expense for education, the school-community relationship and the subject of preschool education.

RÉSUMÉ

Cette brochure réunit les communications présentées au séminaire tenu par la Division des sciences sociales du CRDI à Bogota (Colombie), le 16 septembre 1981, afin de discuter de recherches subventionnées par le CRDI sur le système officiel d'enseignement primaire en milieu rural en Colombie, et d'échanger des idées et des expériences sur les travaux. Les participants comprenaient non seulement des chercheurs en sciences sociales mais aussi des décideurs en matière éducationnelle et des représentants des associations professionnelles du corps enseignant national. L'assemblée a accordé la plus haute priorité à la recherche de moyens efficaces de diffusion des résultats des travaux éducationnels afin qu'ils soient pris en compte dans l'élaboration des politiques relatives à l'enseignement. Dans l'ensemble, les exposés ont présenté une analyse intégrale du phénomène éducationnel au niveau primaire et de ses problèmes plutôt qu'une autre approche quantitative de la situation. Dans cette optique, les présentations ont mis en relief aussi bien les aspects théoriques que politiques de l'enseignement. Parmi les plus importants, il faut noter l'utilisation de données scientifiques par les maîtres d'école, leur accès à ces informations, les problèmes de l'emploi du corps enseignant, les dépenses publiques affectées à l'éducation, les relations entre l'école et la communauté, et le sujet de l'enseignement pré-scolaire.

CONTENIDO

Prefacio	<i>David W. Steedman</i>	5
Presentación	<i>Oscar Marulanda Gómez</i>	7
La información y el mejoramiento cualitativo de la educación	<i>José Bernardo Toro A.</i>	17
De la familia a la escuela	<i>Benjamín Álvarez Heredia y Nelly Mendoza</i>	31
Problemas administrativos y presupuestales de la educación primaria	<i>Rodrigo Losada Lora y Hernando Gómez Buendía</i>	43
Escuela y comunidad: un problema de sentido	<i>Araceli de Tezanos de Mañana</i>	57
Costo escolar y mejoramiento cualitativo de la educación	<i>Alba Paulsen de Cárdenas</i>	69
Resumen de los seminarios sobre aspectos relevantes de la educación primaria rural en Colombia	<i>Alba Paulsen de Cárdenas</i>	89
Participantes		101

ARCHIVO
 373 (86)
 C 45
 1981

DE LA FAMILIA A LA ESCUELA

Benjamín Álvarez Heredia¹ (Parte II)

Nelly Mendoza¹ (Parte II)

Parte I: Qué Dice y Qué no Dice la Investigación

¿Son los niños ricos más capaces intelectualmente que los niños pobres?

¿Es posible determinar en qué momento son los niños más vulnerables a los efectos adversos de la pobreza?

¿Sirve el preescolar para disminuir tal brecha y permitir a los niños una igualdad en la escuela?

¿Son más económicos y efectivos los programas comunitarios de educación no formal?

¿Es verdad que se ha demostrado científicamente que la escuela no tiene ningún efecto que no esté explicado por la proveniencia social de los alumnos?

¿Si la escuela no tiene efectos de igualdad social, conviene entonces desescolarizar la sociedad?

¿O sigue siendo una buena alternativa el aumentar cupos en las escuelas existentes?

¿No será que es imposible mejorar las escuelas ya que el cambio depende de variables organizacionales que a su vez son función de la estructura social?

Problemas centrales relacionados con la educación

De cualquier manera que se defina o describa la educación desde el punto de vista formal (no desde la perspectiva de contenidos), existen algunos tópicos de convergencia permanente que se encuentran implícitos en la investigación, el planeamiento o la práctica educativa como los siguientes:

- El problema de los resultados y de las intenciones de las acciones educativas. Este es un tema fundamentalmente político por su relación con los fenómenos de poder, control social e intereses. Pero es también un tema técnico en cuanto se refiere a aspectos tales como qué espera y cómo se miden los resultados de la educación. Cuando la discusión se circunscribe exclusivamente a este último aspecto, se corre el riesgo de perder la perspectiva original la cual con frecuencia determina parcialmente o ayuda a explicar las tendencias en la investigación.

Al hablar de resultados de la investigación puede hacerse referencia a una gran variedad de alternativas y combinaciones de alternativas (2). Se pueden por ejemplo, enfocar primordialmente resultados sociales, tales como la reducción de las distancias entre las clases sociales o la reproducción de

¹Investigadores de Fondo para la Educación Permanente en Colombia; Centro para el Desarrollo de la Educación No Formal (FEPEC/DECEN), Bogotá, Colombia.

determinada estructura del sistema productivo o la ágil respuesta al cambiante mundo del empleo. También se pueden considerar los resultados cognoscitivos de la educación en términos de las habilidades intelectuales o los conocimientos adquiridos, o más concretamente las habilidades medidas por las pruebas estandarizadas, o el desarrollo de la ciencia o el arte, o simplemente los productos tecnológicos de la educación, es decir, el desarrollo de aplicaciones útiles para la solución de problemas específicos.

Así pues, cuando se evalúan o miden resultados en la educación, conviene tener en mente cuál es la opción tomada, cuál es el criterio utilizado, y cuáles son sus límites y bondades.

- El problema del contexto educativo. Se refiere este problema a la estructuración dinámica de los diferentes elementos que permiten el aprendizaje. La escuela es uno de estos posibles arreglos, pues existen innumerables vías de aprendizaje en diferentes comunidades y organizaciones sociales.

La escuela occidental con su prestigio y reconocimiento social pareció durante mucho tiempo opacar otras formas alternativas de enseñar y aprender. Recientemente, programas en Africa, América Latina y Asia han tratado de buscar un renacimiento de tradiciones educativas olvidadas o simplemente han intentado estructurar formas innovadoras de fácil replicación. A este género pertenecen buena parte de los llamados programas de educación no formal, alfabetización funcional, desarrollo integral, educación popular, programas de intervención, etc.

La manera como estos dos tipos de problemas se conciben tiene mucho que ver con la dirección de la investigación, los instrumentos empleados y aun el tipo de resultados obtenidos. También están muy vinculados con decisiones educativas como la forma que toma el currículo, las prioridades de las inversiones, etc.

Antecedentes investigativos en áreas específicas

La pobreza y el desarrollo infantil

En la configuración de la investigación sobre este tema han confluído: 1) propósitos de carácter claramente político en los Estados Unidos y Gran Bretaña; 2) observaciones de las condiciones de salud de los niños en diferentes regiones de Africa, América Latina y Asia y 3) concepciones educativas que surgieron de la psicología del “sesgo cognoscitivo” a partir de los trabajos de Piaget, las cuales tuvieron una ingerencia más bien tardía en los Estados Unidos.

En los Estados Unidos se consolidó toda una tradición investigativa en torno a la problemática de los niños provenientes de los hogares de “minorías” (negras, chicanas y latinoamericanas) y en Inglaterra a los provenientes de las clases obreras. El sesgo de estos estudios fue predominantemente educativo y psicosocial.

En esta corriente puede situarse la llamada “educación compensatoria” que se presentó como una alternativa a la educación remedial dado su carácter preventivo. A la educación compensatoria para la edad preescolar se acudió por varias razones, entre ellas el hecho de que el crecimiento en las áreas del lenguaje, social y conceptual es muy notorio antes de los seis años, así como la afirmación de que la determinación de la varianza en la inteligencia en la edad adulta parece estar asociada con los resultados obtenidos a la edad de siete años (3).

En los países en desarrollo el análisis se hizo, en un comienzo, con variables de salud, las cuales fueron pronto asociadas con la desnutrición. Los resultados

de los primeros estudios llamaron la atención sobre; 1) el logro vulnerable motivo-infantil como un sector de la población de los países pobres, especialmente expuesto a riesgos alternativos del crecimiento y del desarrollo durante las fases tanto pre-natal como post-natal, y 2) los efectos de la desnutrición sobre el sistema nervioso central y sobre el comportamiento general del individuo (4, 5).

A medida que se obtenían indicios en torno a estos temas se iba esbozando una trama compleja de variables responsables del desarrollo deficiente del niño, las cuales interactuaban generalmente dentro de un ambiente general de pobreza. Se habló, entonces, de retardo mental leve de origen socioeconómico y cultural. Numerosos trabajos posteriores evidencian constantemente relaciones entre puntajes obtenidos en pruebas de inteligencia (particularmente en escalas de lenguaje) (10) y los ambientes de pobreza, y entre estos ambientes y el logro educativo (9).

Así pues, la relación escuela, familia y ambiente de pobreza empezó a esclarecerse con algunos datos empíricos obtenidos en regiones distantes pero con características sociales comunes.

Acercamientos cada vez más integrales al problema del ambiente de crecimiento del niño, condujeron al siguiente paso lógico: el diseño y prueba de "proyectos de intervención", de carácter cuasi-experimental, dirigidos al enriquecimiento del ambiente del niño. Algunos de ellos se orientaron a los niños recién nacidos y de corta edad (primeros 24 meses de vida) y otros más bien a períodos propiamente preescolares.

El deseo de extender los posibles beneficios de estos experimentos a comunidades marginadas urbanas y en pocos casos a la población rural, se tradujo en el desarrollo de programas comunitarios y familiares que han buscado un bajo costo y una permanencia de los efectos.

En consecuencia, la investigación sobre este tema, inicialmente experimental y de laboratorio y con propósitos fundamentales explicativos, se transformó luego en programas interdisciplinarios de intervención social, y finalmente ha tendido a fundirse como un pequeño componente de programas masivos de acción a largo alcance. Evidentemente lo explicativo puede muchas veces disminuirse a medida que los propósitos de los estudios cambian de énfasis. Paradójicamente, entre más aumenta la inversión en acción más demandas se hacen a la investigación pero menos esfuerzos se dirigen a este campo.

En la última década en América Latina y particularmente en Colombia, estos programas se han multiplicado, no a un ritmo deficiente de acuerdo a la magnitud del problema, pero sí a un ritmo muy acelerado de acuerdo a las tendencias anteriores; sin embargo no parece haber sucedido lo mismo en la actividad explicativa y evaluativa, o porque no existe un interés manifiesto en el financiamiento de dichas actividades, o porque los investigadores no están planteando las preguntas de relevancia para la acción en este momento.

La preparación para la escuela

En buena parte, como efecto de los anteriores movimientos y de estudios realizados en torno a la escuela, ha surgido ultimamente una renovada preocupación por el estudio del período de transición del niño a la escuela. Pero conviene destacar que, históricamente el preescolar no fué un resultado lineal de la investigación. Más bien surgió como un fenómeno urbano y el fracaso escolar de los niños pobres no pareció jugar, al menos en Colombia, Chile y Bolivia (6), un papel determinante.

A pesar de que los datos obtenidos en los Estados Unidos sobre la influencia de los programas preescolares no parecen ser definitivamente concluyentes, las altísimas tasas de deserción y repetición en los primeros años de la educación pública y la correspondiente reducción en la eficiencia interna de los sistemas educativos en la mayor parte de los países de América Latina, constituyeron probablemente factores decisivos en favor de la multiplicación reciente de las intervenciones preescolares. Las cifras existentes en este sentido son dramáticas. En Colombia se calcula que se necesitan más de 50 años-hombre de educación por cada exitoso finalizador de la escuela primaria (6).

Sin embargo, la presencia de la mujer en actividades fuera del hogar ha sido sin lugar a dudas, una de las razones que más ha impulsado la creación de instituciones y programas para los niños preescolares. Por lo tanto, los servicios a estos niños se expandieron rápidamente en el seno de agencias de naturaleza tan diferente como los ministerios de trabajo, de salud y de educación en los diferentes países. En tales servicios se han utilizado muy diversas concepciones, desde simples espacios para el cuidado físico de los niños hasta currículos cuidadosamente planeados para el desarrollo intelectual con actividades discriminadas y precisas o con una filosofía abierta y centrada en la actividad espontánea del niño. En general muchos de estos modelos se originaron en la investigación sobre los niños especiales y posteriormente se aplicaron al resto de la población infantil.

A pesar de este renacimiento de la educación previa a la experiencia escolar, el cubrimiento de los servicios es muy pequeño. En Colombia no alcanza al 10% de la población potencial. Los niños pobres y los niños campesinos tienen una participación aún menor.

Los efectos diferenciales de la escuela

La eficacia del proceso escolar ha sido uno de los temas de más apasionada discusión en el mundo entero durante los últimos quince años. La tradicional fe en el sistema escolar ha sido sometida a pruebas desde diferentes puntos de asalto. Desde la perspectiva empírica, los resultados de la encuesta nacional sobre la "Igualdad de Oportunidades Educativas", publicada en los Estados Unidos en 1966 y conocida como el informe Coleman, arrojaron una ola de pesimismo que apenas está en su movimiento descendente y como sucede con frecuencia, sus tardíos efectos apenas se están sintiendo en nuestros países.

Fue el compromiso del Congreso Norteamericano con la educación como medio para rectificar las desigualdades sociales que se detectaron hacia la mitad de la década de los 60 en los Estados Unidos (8), el que permitió tanto la ejecución de grandes programas, como los famosos Head Start y Title I, como el impulso de todo un estilo de investigación educativa orientada hacia la política.

Los primeros estudios arrojaron resultados más bien negativos respecto: a) la contribución de las facilidades y recursos de la escuela en el rendimiento de los estudiantes; b) la capacidad de la escuela para desarrollar destrezas cognitivas y sociales entre los niños de hogares menos favorecidos; y c) descensos en los porcentajes de ingreso a la educación superior.

Aproximadamente cinco años después de publicados estos primeros informes y dado el enorme crecimiento de la inversión en escuelas en los países pobres durante la primera parte de la década del 70, se emprendieron en estos varios estudios, que enfatizaron particularmente las preguntas relativas a los determinantes del rendimiento escolar (11).

La mayoría de los estudios anteriores partía de una serie de supuestos sobre

la naturaleza del rendimiento académico y de los resultados del proceso escolar así como sobre la aplicabilidad de ciertos conceptos económicos y del análisis de sistemas a los procesos de la educación. Posteriores reanálisis de los mismos datos así como evidencias obtenidas mediante la utilización de diferentes marcos teóricos, diferentes supuestos y diferentes instrumentos, parecen presentar hoy día un cuando más optimista.

El cambio en la escuela

La investigación sobre los cambios en la organización escolar ofrece un historial enorme de trabajo bajo diferentes categorías tales como: innovaciones, agentes de cambio, liderazgo, etc. A pesar de la enorme inversión hecha a este respecto, son muy pocas las recomendaciones que con cierto nivel de generalización y con suficiente evidencia pueden hacerse para introducir cambios específicos en un sistema escolar.

Las primeras concepciones utilizadas en la investigación en esta área se inspiraron en las teorías del liderazgo y, luego, en el análisis del clima organizacional o en las características de las organizaciones complejas. Muchos de estos trabajos quizás no consideraron suficientemente la naturaleza especial de la institución educativa, la cual no presenta la misma igualdad de metas y el mismo tipo de estructura jerárquica de otra clase de organizaciones, como un hospital o una fábrica, sino algunas de las características de las llamadas organizaciones “anárquicas”. Este campo de investigación constituye así un reto de gran importancia, ya que cambios económicos y políticos ocurridos en casi todos los países por diferentes motivos, plantean la necesidad de cambios educativos.

Límites y alcances de la investigación

Cuatro grandes interrogantes pueden plantearse, los cuales han orientado la investigación, a saber: 1) los efectos de ambientes de pobreza en el desarrollo de los niños, 2) la experiencia preescolar y sus efectos, 3) la eficacia de la escuela para reducir las brechas existentes, y 4) el cambio en la organización escolar.

Las respuestas que a tales interrogantes pueden aportar los resultados de las investigaciones poseen diferentes tipos de limitaciones, algunas provienen de los mismos estudios, como son las relativas al enfoque, los instrumentos, la población, etc. Pero también existen limitaciones en cuanto al alcance de las preguntas hechas y a su relación social. Es decir, el investigador se plantea con frecuencia preguntas cuyas respuestas son insuficientes o inútiles para guiar la acción humana. Las decisiones sobre la actividad humana, por otra parte, se toman generalmente sobre la base de otra serie de insumos distintos de los resultados de los estudios científicos.

Efectos de ambientes de pobreza en el desarrollo de los niños

Puede decirse que los resultados de la mayor parte de los estudios realizados sobre este tema revelan una asociación constante entre pobreza, desnutrición e inteligencia infantil, medidas, la pobreza por determinadas escalas de ingreso, la desnutrición por normas de peso y talla, y la inteligencia por los llamados cocientes intelectuales.

Esto no quiere decir que pueda afirmarse que los niños pobres heredan una condición inferior; existen indicios de que poseen un potencial muy grande para desarrollar. No puede, por tanto, decirse que los efectos a este nivel son

irreversibles, ya que es muy difícil señalar cuál es el momento de la vida del niño más sensible a dichos efectos negativos. Lo anterior tampoco significa que todos los niños pobres se encuentren desnutridos, ni que todos los niños pobres obtengan puntajes más bajos de inteligencia, ni que estemos totalmente ciertos de la naturaleza misma de los procesos de pensamiento cobijados bajo el concepto de inteligencia.

La experiencia preescolar y sus efectos

El segundo grupo de interrogantes se refiere directamente a los programas comunitarios preescolares y a su influencia en el posterior desempeño escolar de los niños.

En cuanto a los programas educativos comunitarios de atención al niño, podría indicarse que las evidencias obtenidas, aunque, por un lado sugieren amplias posibilidades de efectuar cambios de comportamiento y actitudes en el interior de las familias, sus resultados no parecen corresponder a las expectativas iniciales de quienes los diseñaron en cuanto a los logros obtenidos por los niños y la permanencia de dichos efectos. Además, la falta de información sobre costos reales de nuevos programas, no permite comparar diferentes estrategias de trabajo (por ejemplo, educación a las madres, a los hermanitos; organización de hogares de paso o de la clásica guardería infantil).

Eficacia de la escuela

Según se anotó anteriormente, una de las cuestiones básicas antes de emitir juicios sobre los efectos de la escuela, es delimitar cuáles son sus funciones básicas: si las escuelas están diseñadas para desarrollar las destrezas medidas por las pruebas estandarizadas, o están destinadas a buscar una igualdad de resultados o a desarrollar determinado currículo. En el caso del estudio Coleman y de los reanálisis posteriores de sus datos, se supuso que el efecto buscado por las escuelas estaba constituido por los resultados en las pruebas estandarizadas. De igual manera se presentan dichas funciones en términos de las variables que podrían ser manipulables políticamente (8). Quizás los profesores mismos no perciban sus funciones bajo este prisma.

Prescindiendo de los problemas de orden técnico que suscita el uso de un modelo con un énfasis más predictivo que explicativo y de los supuestos estadísticos de dichos estudios (la mayor parte de los trabajos sobre determinantes del rendimiento o sobre efectos de la escuela ha utilizado las técnicas de regresión), sus conclusiones se contraponen a otros nuevos hallazgos que son mucho menos pesimistas respecto a los efectos de la escuela. Puede hoy decirse que las escuelas sí hacen diferencia en el aprovechamiento de los estudiantes (3, 8).

Parece razonable pensar que las características familiares afectan el desempeño del estudiante durante su tránsito por la escuela, pero suponerlas como las decisivas y exclusivas dista mucho de lo que realmente puede concluirse. En consecuencia, aún es posible tener fé en la escuela, así falte mucha investigación sobre los objetivos de la escolarización y la manera de medirlos así como sobre los procesos mismos que allí ocurren. A menudo se hacen demasiadas suposiciones sobre dichos procesos y su relación con los resultados. Por ejemplo, se supone que una clase grande impide el aprendizaje. Las evidencias obtenidas aun en países en desarrollo (11) ponen esta afirmación en tela de juicio. En la mayor parte de los estudios disponibles, el tamaño mayor de la clase no hace diferencia o si la hace, es positiva, en el rendimiento de los estudiantes. Aún

no sabemos, por ejemplo, si es una alternativa más eficaz el aumentar los cupos en un 20% o disminuir el tiempo de trabajo escolar (dobles y triples jornadas).

El cambio en la escuela

La investigación sobre innovaciones, aunque no puede en la actualidad presentar modelos de trabajo a los administradores para efectuar cambios en las organizaciones educativas, sí permite inferir la posibilidad de cambio aún en materias fundamentales de los procesos educativos, tales como los sistemas de evaluación del aprendizaje, siempre y cuando se recurra no sólo a los aspectos físicos organizacionales, sino al concurso del maestro y a su capacidad para asimilar nuevas rutinas de trabajo (1). Muchos de los anteriores interrogantes no son planteados por los políticos a los científicos y muchas veces estos no se plantean porque dichos interrogantes no están dentro de la corriente principal en boga o no obedecen a una teoría previamente concebida.

El papel de la política en la investigación futura

Regularmente, cuando se plantea el problema de las relaciones entre investigación y decisiones políticas, se concentra la discusión en cómo buscar que los resultados de los estudios hechos puedan ser conocidos por quienes toman decisiones de tal manera que aquellas resulten “útiles”. Por lo general, se espera que hablen los científicos y que los políticos escuchen.

Rara vez se toma la perspectiva opuesta; sin embargo, la misma temática y propósitos de la investigación en su conjunto, responden a factores tales como políticas de las agencias financiadoras, política nacional en materia social y educativa e intereses de ciertos grupos. Las grandes escuelas de investigación social parecen estar asociadas a determinados eventos sociales. Más aun, en países sometidos a la influencia del pensamiento norteamericano, se asimilan estos influjos en forma diferente, dependiendo de variables locales, tales como decisiones políticas, estructura tradicional del sistema, etc.

Los cambios que se vienen sucediendo últimamente en la financiación internacional para la investigación educativa, indudablemente se sentirán y pronto, no sólo en las preguntas que los estudiosos de la sociedad se plantearán, sino en la misma metodología seleccionada. Es curioso, por ejemplo, el resurgir de estudios evaluativos precisamente cuando la formación de la educación básica tiende a disminuir.

En este proceso de orientación general de la ciencia social, las políticas nacionales deben jugar un papel más consciente. No sólo en calidad de potenciales usuarios sino como acicate para el planteamiento de problemas de importancia y utilidad para la práctica social.

Parte II: Hallazgos de un Estudio Realizado en Colombia sobre los Resultados del Preescolar²

El preescolar en Colombia

Según proyecciones recientes, en Colombia la población de niños entre 0 y 6 años era de 4 711 347 (ACEP 1980), de los cuales sólo una minoría estaba

²Este es un resumen del trabajo de investigación realizado por el grupo de investigadores del proyecto “Umbral”, patrocinado por el CIID y realizado en Colombia, Chile, Argentina y Bolivia.

matriculada en instituciones preescolares (78 419 en el sector no oficial y 38 150 en establecimientos oficiales en 1977) (Ministerio de Educación Nacional, 1978).

La educación preescolar que es casi en su totalidad costeadada por los padres de familia, se caracteriza por sus altos costos y, como consecuencia, se constituye en un privilegio para las clases económicamente pudientes con la consecuente deformación de sus objetivos puesto que los niños provenientes de ambientes deprimidos son los que más la necesitan.

Al hacer un recorrido dentro de la evolución histórica del preescolar encontramos cierto paralelismo entre los objetivos de las instituciones actuales y las que pueden considerarse pioneras en la atención de pre-escolares, por ejemplo, la institución “AMAS” destinada a conseguir madres de leche y hogares sustitutos a niños huérfanos o expósitos, fundada hacia 1777.

En 1871, las “Salas de Asilo”, que atendían a niños de dos o más años, tenían funciones similares a las de las guarderías actuales lo mismo que las “Gotas de Leche” fundadas en Bogotá a principios de siglo.

Durante la primera década del siglo se fundaron los primeros centros de educación preescolar propiamente dichos: el kinder del colegio María en Yarumal (Antioquia) por doña María Rojas de Tejada; el Kindergarten del Gimnasio Moderno por don Agustín Nieto Caballero; y el Kindergarten del Instituto Pedagógico Nacional. Estos centros crean tal interés a nivel gubernamental que se fundan centros similares en varias capitales de Departamentos con el nombre de Escuela infantil o Kindergarten, estableciéndose así los jardines infantiles pedagógicos.

Años más tarde, en 1926, la Cruz Roja Nacional y la Dirección de Higiene de Bogotá, fundan las primeras salacunas que darán luego origen a las llamadas guarderías. En 1936, se funda por un grupo de damas voluntarias y el Padre Bravo, el primer jardín infantil para hijos de obreras en el barrio La Perseverancia, que será el modelo de los jardines asistenciales.

Sólo hasta 1960 se crea en el Ministerio de Educación Nacional la sección de Educación Preescolar que establece normas para el funcionamiento de los centros de este tipo y se organizan en todo el país y en algunas reservaciones indígenas los jardines infantiles nacionales — hoy en número de 41 con un cubrimiento de 7250 niños.

En 1968, el Decreto Ley 75 (conocido como “Ley Cecilia”) crea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) para la protección del menor y el bienestar de la familia. En 1974, la Ley 27 dicta las normas sobre creación y sostenimiento de centros de atención integral al preescolar para hijos de empleados y obreros de empresas públicas y privadas dando con esto al ICBF funciones similares a las del Ministerio de Educación Nacional, creándose una dualidad que poco beneficia la educación preescolar del país.

Justificación del estudio de los efectos del preescolar

En 1976, la educación preescolar, por el Decreto 088, se incorpora al sistema educativo nacional, cuando se agudizan precisamente problemas sociales tales como:

- El abandono forzoso de los niños, por cuanto la madre sin recursos económicos debe salir a trabajar. Con frecuencia ella deja a su pequeño encerrado o bajo el cuidado de sus hermanitos mayores, cuyas edades no pasan tampoco de 8 años.

- Los índices de mortalidad que alcanzan niveles preocupantes: 67,9 por mil nacidos en 1971 (ICBF 1973). Los niños entre 1 y 4 años, período en el que

parece afectar más la desnutrición, presentan tasas de mortalidad 9 veces superiores a las de los países desarrollados (ICBF 1973).

- Este factor de desnutrición se convierte en causa de muerte o asociada en el 36,4% y 42% del total de defunciones en menores de 5 años.

- Estudios realizados en 1977 como parte del proyecto sobre desnutrición y desarrollo mental, muestran cómo a pesar de las campañas de nutrición los niveles de desnutrición no se han modificado entre 1968 y 1974. Los denominados pseudo-retardados mentales son indudablemente el primer producto de los efectos de bajos niveles de nutrición en los primeros cinco años de vida.

- La invasión de las calles por los pequeños sin posibilidades o “gamines”.

A más del complejo problema educativo que constituye la carencia de cupos en el primer año de primaria, la deserción escolar, la repitencia y la pérdida de año entre otros, motivaron a un grupo de investigadores a plantear una serie de interrogantes sobre la educación preescolar enfatizando particularmente su influencia en el nivel primero de primaria a fin de poder dilucidar sus problemas y proponer alternativas al país con miras a un mejor aprovechamiento de los recursos.

Los propósitos que tuvo el estudio

Es así como los siguientes interrogantes se formularon para un primer estudio:

- ¿Es el nivel socioeconómico de las familias el determinante del desarrollo de las funciones básicas en los niños, independientemente de si han asistido o no al preescolar?

- ¿Es el nivel socioeconómico de la familia el que determina el resultado de los aprendizajes al final del primer grado?

- ¿El nivel socioeconómico de la familia es determinante del tipo de educación que va a recibir el niño?

- ¿El desarrollo de funciones básicas para aprendizaje de lectura y escritura está relacionado directamente con la asistencia al jardín infantil?

- ¿Los procesos de los grados primeros son altamente congruentes con los del preescolar?

Hallazgos del estudio

Con el fin de responder a estos interrogantes, se tomaron 1422 niños de primero de primaria en 33 instituciones, distribuidos así: 15% de NSE (nivel socioeconómico) alto, 19% de NSE medio y 66% de NSE bajo. Se buscaba determinar los efectos del preescolar en el desempeño de los niños en el nivel primero primario y el grado de retención dentro de dicho nivel. Como conclusiones se encontraron las siguientes.

1. El NSE opera independientemente de lo que puede o no lograr la asistencia al jardín infantil.

Cuanto más alto sea el NSE de las familias, los niños logran mejores resultados al ser sometidos a la influencia de los programas preescolares o escolares y la permanencia y retención en el sistema escolar es más alta; está por demás decir que todos los niños de NSE alto cursan preescolar y se incorporan al mismo desde temprana edad (3 a 4 años).

Por otra parte, los procesos en las instituciones de NSE alto son generalmente positivos y surten efectos superiores a los producidos en los sectores socioeconómicos bajos. En cuanto a los procesos en las instituciones de NSE bajo, puede decirse que son positivos y el niño encuentra elementos de estímulo, que

desaparecen con el paso a la primaria o que se pierden durante el tiempo que el niño debe esperar para lograr ingreso a la misma por la falta de cupos, agravada por la repitencia y la retención escolar.

2. En general, los niños que hacen jardín infantil, obtienen mejores resultados en funciones básicas y aprendizajes de lectura y matemáticas.

Al comparar niños de NSE alto con preescolar frente a niños también con preescolar pero de NSE bajo, se encontraron diferencias altamente significativas; de semejante manera fueron significativas las diferencias entre niños con preescolar de niveles altos y niños sin preescolar de sectores bajos.

En los sectores bajos, al comparar niños con y sin preescolar no se encontraron diferencias significativas. Al tratar de relacionar la permanencia en la escuela y la pérdida de curso con la asistencia o no al jardín infantil, se encontraron dificultades que impiden un juicio adecuado, tales como el desfase en el ingreso por edad a los dos sistemas y las grandes diferencias de edad que hacen difícil un análisis exacto.

3. Se puede anotar con relación a las pruebas de lectura, lo siguiente:

- A nivel general no se encuentran diferencias significativas entre niños que hicieron preescolar y niños que no lo hicieron (9,95 media para niños con preescolar y 9,71 para los que no lo hicieron).

- En los niveles bajos, estas diferencias tampoco son significativas y, por el contrario, los niños que no cursaron preescolar obtienen puntajes ligeramente superiores.

- En el sector rural no se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos, anotándose que en este sector es muy escaso el número de niños que tienen posibilidades de asistir al preescolar por cuanto en la zona rural prácticamente no existe.

- En el sector urbano sí hay diferencias, obteniéndose puntajes más altos para niños que cursaron preescolar. Al excluir a los niños de niveles socio-económicos altos, estas diferencias dejan de ser significativas y vuelve a darse el caso de que los puntajes mayores corresponden a niños que no cursaron preescolar.

Las diferencias fueron muy altas entre los niños de NSE alto y los niños de clases populares que hicieron preescolar; los primeros obtuvieron los puntajes promedios más altos. Como es de suponer, esta diferencia se mantiene al comparar los niños de clase social alta que hicieron preescolar con los de NSE bajo que no lo hicieron. En los NSE bajos no fueron significativas las diferencias entre los que cursaron o no el preescolar.

4. Al comparar los resultados en el área de las matemáticas se encontró lo siguiente:

- Los niños que hicieron preescolar obtienen, en general, puntajes significativamente superiores a los que no lo hicieron.

- En los NSE altos no se encontraron niños sin preescolar y su puntaje general fue alto.

- En los NSE bajos no se hallaron diferencias significativas entre quienes cursaron preescolar y quienes no.

- En el área rural tampoco se encontraron diferencias entre los dos grupos.

- En el área urbana sí hallaron diferencias, obteniendo resultados ligeramente superiores los que hicieron preescolar.

- Al comparar niños de NSE alto con preescolar, contra niños también con preescolar pero de NSE bajo, se encontraron diferenciales altamente significativas. De semejante manera fueron significativas las diferencias entre niños

con preescolar de niveles altos y niños sin preescolar de niveles bajos.

- En los sectores bajos, al comparar niños con y sin preescolar, no se encontraron diferencias significativas.

5. En términos generales se puede concluir: a) que la asistencia a los preescolares en todos los casos se ve determinada por el nivel socioeconómico de la familia del niño, y el enfoque curricular o su carácter mismo están determinados por las condiciones sociales y económicas; b) que las condiciones institucionales (infraestructura) y las calidades de los docentes, dependen en su totalidad del nivel socioeconómico del sector en que se encuentra ubicada la institución.

Programas y metodología

Aunque no hay unidad de criterio en el desarrollo de los programas y el empleo de metodologías, encontramos que en algunas instituciones se trabaja con una metodología de espacios o rincones, en donde el niño puede escoger libremente el material y la actividad. Sin embargo, lo escaso del material y el poco o ningún dominio de la metodología de trabajo por parte de las maestras conduce a una desorganización en la actividad que genera en muchas oportunidades agresividad, desorientación y/o rutinas en el niño, pues ni su iniciativa ni la de la maestra le permiten desarrollar creatividad ni menos la posibilidad de estar en situación de experimentar, comparar o establecer relaciones que suponen elaboración del pensamiento; es decir, el niño juega por jugar con un mismo material en una actividad que resulta muy estereotipada y la maestra se limita a ser la vigilante pasiva de esta actividad.

En otros jardines, las actividades obedecen a una planeación bien secuenciada con objetivos muy específicos, siendo material diseñado para cada una de las mismas, las cuales deben ser realizadas simultáneamente por todos los niños.

Algunos colegios desarrollan actividades a base de unidades de experiencia por temas escogidos por los niños y realizados conjuntamente por ambos, niño y maestra.

A pesar de los enfoques metodológicos diferentes, los niños se muestran, en general, satisfechos y contentos.

El tránsito a la escuela

La escuela primaria puede considerarse como un mundo completamente diferente del preescolar por las siguientes razones:

- La infraestructura de la escuela, carente de recursos, de calidades humanas y el mismo propósito del primer año (enseñar a leer, escribir y calcular) se convierte en un abismo que separa la intención del preescolar de lo que se realiza en la escuela primaria.

- El clima del aula es impersonal, rígido, invita a la quietud, al mutismo, a la limitación, al aprendizaje por repetición. Este medio no es el más adecuado para una formación integral, el cual se acentúa hasta grados críticos en el nivel socioeconómico bajo.

- A pesar de ser la escuela oficial gratuita y obligatoria, se encuentran serias dificultades en algunas regiones para obtener cupos, razón por la cual se hallaron niños hasta de 11 años en el primer grado.

- Cuando un niño termina su etapa preescolar y pasa a la escuela primaria, se encuentra con un aula y una serie de elementos que le muestran una institución

poco acogedora, carente de decoración o algún elemento que la haga alegre y especial, y menos aun con material a su disposición o la posibilidad de elegir la actividad que más le agrade. Se une a esto una disciplina mucho más rígida y un maestro más preocupado por dictar clases y llenar un programa que por acercarse y conocer al niño que ahora tiene que asimilar un nuevo ambiente y adaptarse a él. En la medida en que esto sea más difícil, su aprendizaje y su rendimiento serán afectados, perdiéndose el esfuerzo que en el nivel preescolar se ha realizado y la motivación por el aprendizaje que el niño había logrado.

Recomendaciones

Con base en el conocimiento que se tiene del preescolar y de los hallazgos del estudio reseñado, se pueden hacer las siguientes recomendaciones.

1. De tipo organizativo:

- Que el Ministerio de Educación Nacional, el ICBF y demás instituciones que tengan que ver con el preescolar, evalúen y contrasten los resultados de su acción con el fin de coordinar y unificar políticas.
- Estructurar como una unidad los niveles preescolar, primero y segundo de primaria.
- Ya que el problema es más social que pedagógico, se recomienda buscar estrategias de acción dirigidas más hacia la familia.

2. De tipo investigativo:

- Realizar investigaciones que busquen relacionar y hacer congruentes variables tales como expectativas y actitudes del maestro frente al grupo, nivel socioeconómico del maestro, interacción maestro-alumno, entre otras.

Referencias

1. Alvarez, B. *The Use of Standardized Testing. An Innovation in Irish Schools*. Dublin: Education Research Centre, St. Patrick's College, 1981.
2. Alvarez, B. y Toro, B. *La Educación No Formal*. Colección Educación Hoy, Perspectivas Latinoamericanas: Bogotá, 1975.
3. Blomm, B. S. *Stability and Change in Human Characteristics*. New York: Wiley, 1964.
4. Cobos, F. *Notas sobre Deprivación Psiconutricional*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, marzo 1970.
5. Scrimshaw, N. S. y Gordon, J., eds. *Malnutrition, Learning and Behaviour*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1968.
6. High Scope Educational Research Foundation. *Educación Preescolar en América Latina. Un Informe de la Región Andina*. Ypsilanti, Michigan: High Scope Educational Research Foundation, 1979.
7. Madaus, G. F., Airasion, P., y Kellaghan, T. *School Effectiveness, A Reassessment of the Evidence*. New York: McGraw Hill, 1980.
8. Madaus, G. F., Kellaghan, T., y Rakow, E. A. *Study of the Sensitivity of Measures of School Effectiveness*. Report submitted to the Carnegie Corporation of New York. Dublin: Education Research Centre, St. Patrick's College, 1975.
9. Pollit, E. *Early Childhood Intervention Programs in Latin America: A Selective Review*. Report presented to the Office of Latin America and the Caribbean International Division. The Ford Foundation, 1978 (mimeo).
10. Rodriguez, S. J. y Lira, M. I. *Estudios Realizados con la Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor*. A. Desarrollo psicomotor de lactantes de Santiago: diferencias según coeficientes de desarrollo en dos niveles socioeconómicos y ambos sexos. En *Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor a 24 meses*. Santiago, Chile, 1976.
11. Schiefelbein, E. y Simmons, J. *Los Determinantes del Rendimiento Escolar: reseña de la investigación para los países en desarrollo*. Ottawa: CIID, 1981.