

Laura B. B. B.
Geografía

EFFECTOS EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR DE ALGUNOS MECANISMOS DE
REGULACION DEL FLUJO ESTUDIANTIL EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA

INTRODUCCION

La última década se ha caracterizado por un esfuerzo grande y sostenido de parte de nuestros países latinoamericanos para conseguir incorporar nuevos contingentes de población al sistema escolar. El cuadro que se presenta a continuación confirma este aserto, más aún si consideramos que el aumento global de la matrícula en la educación primaria alcanza en la década considerada casi al 70 %, frente a un aumento de población ligeramente superior al 40 %.

MATRICULA EN LA EDUCACION PRIMARIA POR PAISES DE AMERICA LATINA

<u>PAISES</u>	<u>MATRICULA 1961</u>	<u>MATRICULA 1971</u>
Argentina	3.011.000	3.583.000
Barbados	44.000	44.000 (68)
Bolivia	431.000	640.000 (70)
Brasil	7.799.000	12.812.000 (70)
Chile	1.196.000	2.260.000
Colombia	1.792.000	2.993.000 (70)
Costa Rica	212.000	357.000
Cuba	1.087.000	1.665.000
Ecuador	609.000	976.000 (70)
El Salvador	313.000	562.000
Guatemala	313.000	531.000
Haití	263.000	308.000 (70)
Honduras	222.000	385.000 (70)
Jamaica	267.000	372.000 (69)
México	5.368.000	8.873.000 (70)
Nicaragua	159.000	285.000
Panamá	171.000	288.000
Paraguay	308.000	437.000
Perú	1.463.000	2.488.000 (70)
República Dominicana	500.000	726.000 (70)
Trinidad y Tobago	191.000	223.000 (68)
Uruguay	328.000	364.000 (66)
Venezuela	1.277.000	1.770.000

Fuente: América en cifras 1972, OEA.

Sin embargo, la eficiencia de nuestros sistemas escolares no ha registrado mejorías equivalentes. Los índices de retención se incrementan demasiado lentamente y las cifras de repetidores y desertores continúan alarmantemente elevadas. El cuadro de la página siguiente muestra, además, que la situación de la retención escolar en los sectores rurales puede calificarse, sin exageraciones, de desesperada.

Se aduce, como justificación de estas cifras, que las masas incorporadas recientemente proceden de estratos sociales, culturales y económicos muy deprimidos. Que los niños procedentes de estos ambientes estarían afectados biológicamente: padecerían de enfermedades o pestes que los disminuirían en su capacidad de acción y, aún, como producto de la desnutrición, habría grupos dañados irremediadamente en su condición intelectual.

Estas consideraciones han movido a pensar que la solución de los problemas que confronta la escuela primaria latinoamericana se encuentra fuera

///

de ella, y, en consecuencia, fuera también de su área de responsabilidad: la escuela no es responsable de los resultados que está obteniendo.

Por decir lo menos, la escuela se está colocando en una delicada posición: o es demasiado rígida para responder positivamente a situaciones cambiantes, insensible a las nuevas demandas, a los nuevos clamores o, la escolarización no es realmente su meta, sus ideales de democratización habrían devenido en letra muerta y estaría realmente dedicada a "certificar" los privilegios de las minorías. Se habría convertido en un instrumento de opresión

% DE RETENCION EN LA EDUCACION PRIMARIA PARA ALGUNOS PAISES DE AMERICA LATINA, SEGUN TOTALES Y AREAS RURALES PARA LAS COHORTES QUE SE INDICAN.

PAISES	% R E T E N C I O N		
	Total-Rural	Total-Rural	Total-Rural
Argentina	(1960-66) 42,1 -	(1961-67) 42,3 -	(1962-68) 46,3 -
Bolivia	(1961-66) 17,9 3,9	(1962-67) 18,0 4,1	(1963-68) 20,0 5,2
Chile	(1961-68) 34,1 -	(1962-69) 32,1 -	(1963-70) 34,1 -
Colombia	(1963-67) 20,5 -	(1964-68) 21,6 -	(1965-69) 19,0 -
Costa Rica	(1962-67) 43,8 32,5	(1963-68) 47,6 36,0	(1964-69) 49,3 38,0
Ecuador	(1960-65) 24,0 11,3	(1962-67) - -	(1963-68) 32,1 16,6
Guatemala	(1962-67) 16,7 1,8	(1963-68) 18,0 2,6	(1964-69) 18,0 3,0
Honduras	(1961-66) 14,1 4,9	(1962-67) 16,5 5,5	(1963-68) 18,0 7,6
México	(1962-67) 25,8 6,7	(1963-68) 26,9 7,0	(1964-69) 31,8 -
Nicaragua	(1963-68) 14,7 -	(1964-69) 16,7 -	(1965-70) 19,2 -
Paraguay	(1964-69) 20,2 10,1	(1965-70) 20,9 9,1	(1966-71) 22,0 10,2
Panamá	(1963-68) 49,9 37,7	(1964-69) 49,4 38,5	(1965-70) 51,3 43,4
Rep. Dominicana	(1962-67) 13,5 -	(1963-68) 17,0 -	(1964-69) 14,0 -
Uruguay	(1961-66) 45,4	(1964-69) 53,9	(1966-71) 59,3
Venezuela	(1963-68) 34,4 5,0	(1964-69) 38,3 -	(1965-70) 43,5 8,3

FUENTE: América en Cifras, 1972. OEA.

O ambas cosas a la vez. Puesto que si la escuela se ha declarado, casi misticamente, el camino a la democracia, ahora que comienza a tener la oportunidad de serlo no puede abandonar la lucha. No puede sentirse "irresponsable" de sus propios resultados. Corre el serio riesgo de ser marginada de las esperanzas del pueblo. De dejar de ser.

Por todo aquello, el sentido de esta comunicaci3n es acentuar la preocupaci3n por los factores end3genos del rendimiento escolar. Los factores ex3genos, sin negarlos, ser3n considerados como lo que son: un dato obligado, un desaf3o. S3lo podemos actuar directamente en los factores correspondientes a nuestro dominio; si no actuamos nosotros es posible (deseable?) que seamos "actuados" ex3genamente.

Al mismo tiempo se intentará demostrar que de los factores end3genos el elemento m3s directamente controlable es el constituido por los mecanismos que regulan el fluir de la poblaci3n escolar en el sistema, examinando, de paso, desde un punto de vista diferente, los mecanismos de promoci3n y evaluaci3n y aquellos mecanismos generados por los est3ndares de calidad acad3mica de nuestras escuelas, y por sus modalidades de organizaci3n y administraci3n escolar.

1. MODELO SIMPLIFICADO DEL RENDIMIENTO ESCOLAR DE UNA COHORTE. ASPECTOS CUANTITATIVOS.

Un rendimiento escolar, desde el punto de vista estrictamente cuantitativo, podr3a ser representado por la relaci3n b3sica siguiente:

$$R = P - (N + F)$$

En la que R simboliza un rendimiento cuantitativo, por ejemplo: alumnos promovidos.

P simboliza una poblaci3n escolar cualquiera: una cohorte de alumnos, por ejemplo.

N represento las bajas de alumnos atribuidas a los factores internos o end3genos. Los elementos de regulaci3n del movimiento o progreso de la poblaci3n escolar P, por ejemplo.

F represento las bajas de alumnos atribuidas a los factores externos o ex3genos. Por ejemplo, la situaci3n socio-econ3mica.

La relaci3n establecida supone que los elementos N y F pueden ser considerados independientemente el uno del otro.

Es evidente tambi3n, que R es una poblaci3n que puede ser considerada poblaci3n final cuando se examina el rendimiento de una cohorte a partir de una poblaci3n inicial.

Si se diferencia una poblaci3n escolar en t3rminos del origen o procedencia de los alumnos, encontramos dos grandes grupos: altos y bajos.

Los alumnos del grupo "altos" proceden de padres que son obreros calificados, empleados, empresarios, profesionales, docentes, etc.

Los alumnos del grupo "bajos" son hijos de ind3genas, campesinos, trabajadores no calificados, habitantes de villas miseria, etc.

Si examinamos en el cuadro siguiente, el comportamiento de una hipot3tica cohorte de alumnos constituida por una poblaci3n inicial de 1.000 alumnos, cuyo rendimiento la reduce a una poblaci3n final de 400 alumnos (rendimiento muy aceptable para los niveles latinoamericanos, especialmente si consideramos a esta cohorte no "contaminada" con los repetidores de cohortes anteriores), podremos convenir, que aunque no poseamos estadísticas directas para realizar una distribuci3n en "altos" y "bajos", la experiencia en escuela nos indica una poblaci3n inicial mayoritaria de "bajos", digamos 60 %.

Asimismo, tampoco poseemos estadísticas directas de la composición en "altos" y "bajos" de la población final, sin embargo la experiencia en escuela y las inferencias realizadas sobre la base de los estudios existentes acerca de los niveles socio-económicos de los estudiantes secundarios y universitarios, autorizan a suponer una participación ampliamente mayoritaria de los grupos "altos" en la composición de la población final de esta cohorte, digamos 75 %.

RENDIMIENTO DE UNA COHORTE HIPOTÉTICA			
8888			
8888			
8888	AAAA		
8888	AAAA		AAAA
8888	AAAA		AAAA
8888	AAAA	8888	AAAA

Población Inicial

Total = 1.000

"Bajos" = 600

"Altos" = 400

Población Final

Total = 400

"Bajos" = 100

"Altos" = 300

Aplicando la relación básica establecida, los factores internos N y los externos F, deben explicar la pérdida de 600 alumnos.

La explicación se facilita descomponiendo la cohorte total o población inicial en subcohortes según los estratos establecidos.

Para el estrato "bajos", la situación del rendimiento es como sigue:

$$R_b = 600 - (N + F)$$

Si se anula el peso de los factores internos haciendo $N \rightarrow 0$; $F \rightarrow 500$. Es decir explicaríamos el rendimiento de estos alumnos como una función de su procedencia. Su medio ambiente pobre, su situación socio económica deprimida, su situación cultural marginal, su desnutrición, sus enfermedades, etc. serían las causales de su fracaso.

Para los estratos "altos" tendríamos:

$$R_a = 400 - (N + F)$$

Dada las características de este estrato podemos anular el peso de los factores externos, haciendo $F \rightarrow 0$; en consecuencia $N \rightarrow 100$. Los mecanismos internos de regulación, los factores pedagógicos, etc. serían las causales de este fracaso.

De aceptarse estas explicaciones simplistas, se tendría que concluir que el rendimiento escolar estaría predeterminado según la clase, grupo o estrato al que perteneciera la población que se incorpora a la escuela. La probabilidad de éxito escolar de un miembro de los estratos bajos sería escasa y tendería a la certeza, la probabilidad de éxito de un miembro de los estratos altos.

Otra consecuencia parecería ser que para mejorar el rendimiento escolar sería necesario hacer un gran esfuerzo fuera de la escuela y un pequeño esfuerzo dentro de ésta.

Sin embargo, este predominio de los factores externos no explicaría

el proceso masivo de incorporación a la escuela, ya que difícilmente se puede hablar de un mejoramiento social y económico tan substancial como el que se requeriría según este esquema de razonamiento.

Si examinamos el comportamiento del flujo de la población escolar, sin considerar solamente sus extremos, como lo hemos hecho hasta ahora, podremos observar resultados que rechazan, desde un punto de vista lógico, las explicaciones simples establecidas hasta el momento. Para estos efectos véase el cuadro de la página siguiente.

Si la situación socio-económica fuera la determinante principal se podría esperar que el pico de deserción ocurriera entre el cuarto y el quinto grado, o entre el quinto y sexto grados: los alumnos se incorporan a la "vida del trabajo". Sin embargo, el pico ocurre entre el primer y segundo grado.

Un mecanismo de regulación del flujo estudiantil entre el primer y segundo grado, como es el caso de las condiciones de promoción, establece requisitos tales como: aprender a leer y escribir, contar hasta 100, etc. En apariencia, requisitos sencillos, racionales, tanto que un mal resultado sólo puede deberse a las malas condiciones de los estudiantes, cuando no es posible sostener este aserto, se recurre a otras razones, también válidas, como pueden ser las aulas atestadas o la falta de docentes idóneos.

% DE PERDIDAS DE ALUMNOS GRADO A GRADO, POR PAISES DE AMERICA LATINA, PARA LAS COHORTES QUE SE INDICAN.

PAISES	PERIODO	1 a 2	2 a 3	3 a 4	4 a 5	5 a 6
Argentina	1962-67	25	11	7	10	9
Bolivia	1963-68	41	25	24	18	20
Brasil	1967-70	54	19	20	-	-
Colombia	1965-69	36	31	22	44	-
Costa Rica	1964-69	18	12	13	11	7
Chile	1963-68	30	3	13	13	10
Ecuador	1963-68	36	24	17	17	10
El Salvador	1964-69	38	16	13	19	14
Guatemala	1964-69	47	27	30	19	14
Honduras	1963-68	45	29	24	19	15
México	1964-69	36	18	18	16	13
Nicaragua	1965-70	52	22	26	19	14
Panamá	1965-70	18	7	14	6	13
Paraguay	1966-71	26	22	23	25	20
Perú	1965-69	18	7	12	14	-
R. Dominicana	1964-69	53	26	26	23	12
Uruguay	1966-71	17	1	11	10	12
Venezuela	1965-70	25	6	13	15	15

Cuadro elaborado en base a los datos del cuadro 501-40 de América en Cifras 1972, OEA.

No obstante, una pequeña reflexión permitirá agregar algún antecedente

distinto: los nuevos alumnos incorporados, que constituyen al mismo tiempo el grueso de los fracasos por repetencia o deserción, provienen de los grupos deprimidos que, cuando no pertenecen a grupos culturales diversos de los docentes, como es el caso de los grupos indígenas, pertenecen a grupos manifiestamente subculturales: habitantes de villas, emigrantes campesinos a las grandes ciudades, etc.

Una de las características de estas culturas o subculturas está constituida justamente por la lengua o el uso lingüístico. Para los alumnos provenientes de estos grupos no se trata simplemente de aprender a leer, escribir y contar: se trata de aprender a leer, escribir y contar en una lengua extranjera o casi incorporados en un sistema que manifiesta desprecio por su lengua, cuando no prohíbe directamente su uso.

Para usar el pensamiento de McLuhan: esos chicos provendrían de una cultura no alfabética, en la que los elementos determinantes de su ordenación intelectual no guardan correspondencia con aquellos generados por las culturas del lenguaje impreso. En otras palabras, hasta el modo de pensar resultaría distinto según se perteneciera a una cultura alfabética o no alfabética.

A la luz de este tipo de antecedentes cabe preguntarse si era correcto anular el efecto de los factores internos en el rendimiento de una cohorte de alumnos procedentes de los estratos "bajos".

El cuadro que sigue muestra algunas situaciones escolares bastante típicas que, de un modo u otro, son usualmente caracterizadas como probables causales de malos resultados escolares.

Estas situaciones están seguidas de apreciaciones diagnósticas alternativas. (Ver cuadro en página siguiente).

Es sugerente que en las reglamentaciones escolares vigentes en los países de nuestra América se acepten casi unánimemente, sólo los diagnósticos de la columna "A". Estos implican la necesidad de establecer correctivos reglamentarios para los alumnos, considerados, desde el punto de vista reglamentario, los principales responsables de su situación escolar

Los otros grupos de alternativas implican actuar sobre el medio ("B"), sobre la organización escolar ("C") o sobre el currículum ("D"). Estos dos últimos grupos implican, obviamente, una acción correctiva dirigida al propio sistema escolar.

Las diferencias son extremadamente significativas: del primer tipo de diagnóstico se desprenden sanciones, de las dos últimos no. En otras palabras, cuando el alumno está en falta es sancionado porque entendemos que es responsable el mismo o sus padres. Cuando el sistema escolar está en falta no hay sanciones. Debemos entender que el sistema escolar es irresponsable?

En qué porcentaje incidirán estas "situaciones del alumno" en las enormes tasas de pérdida que muestran nuestros sistemas escolares?

2. LA EVALUACION ESCOLAR COMO UN MECANISMO BASICO DE REGULACION INTERNA DEL FLUJO ESTUDIANTIL.

Las concepciones en boga de la evaluación escolar, especialmente las derivadas del pensamiento pedagógico norteamericano, particularmente las teorías de Ralph W. Tyler, parecen partir del supuesto que la evaluación escolar es una disciplina bien definida e independiente del contexto educacional en el que se inserta.

Esta actividad tendría un propósito único: verificar el logro de los objetivos propuestos para la situación de enseñanza aprendizaje o para el sistema educativo.

ALGUNAS SITUACIONES ESCOLARES RELACIONADAS CON LA DESERCIÓN Y LA REPITENCIA EN LA ESCUELA PRIMARIA. DIAGNOSTICOS ALTERNATIVOS

SITUACION DEL ALUMNO	DIAGNOSTICO " A "	DIAGNOSTICO " B "	DIAGNOSTICO " C "	DIAGNOSTICO " D "
1. Reiteradas ausencias a clases	- Irresponsabilidad paterna - Pereza - Mala inclinación #	- mala salud - trabajo	- períodos de clase y horarios inadecuados	- currículum poco significativo
2. No hace los deberes No es prolijo	- Pereza, despreocupación - Irresponsabilidad paterna #	- deficientes condiciones ambientales	- deficientes condiciones de aulas	- deberes poco significativos o inadecuados s/madurez
3. Vocabulario pobre	- Bajo cociente intelectual #	- medio ambiente deprimido	- poco tiempo para enriquecer vocabulario por contacto	- impedimento para utilizar vocabulario folklórico o propio
4. Obtiene bajo puntaje en test de inteligencia	- Retardo mental #	- daño cerebral	- test viciados culturalmente	- desvalorización de expresiones menos abstractas de inteligencia
5. Sucio, de mal aspecto, mal oliente	- Malas costumbres hogareñas #	- medio ambiente deprimido	- falta de contacto con la comunidad	- currículum poco significativo
6. No se esfuerza, no muestra interés, desganado	- Pereza # - inmotivación - anemia - mala raza	- enfermedad, - desnutrición	- períodos de clase y horarios inadecuados	- currículum poco significativo - desvalorización de actividades no intelectuales
7. Grosero, mal educado, se pelea, insulta. Plebeyo	- Malas costumbres #	- medio ambiente negativo	- reglas muy rígidas	- autodesprecio provocado por choque cultural - reglas no funcionales en el currículum
8. Incorporación temprana a la vida del trabajo. Retiro de la escuela		- medio ambiente deprimido - padres explotadores - patronos explotadores - autoridades del trabajo venales	- períodos de clase y horarios inadecuados	- currículum poco significativo - no valorización del trabajo como experiencia educativa.

En los reglamentos escolares latinoamericanos es posible encontrar correctivos reglamentarios que parecen obedecer a este tipo de diagnóstico.

111

Poseería técnicas precisas y bien establecidas: pruebas, listas de control, etc. y tratamientos estadísticos de gran solidez.

Se concede que habría apreciaciones evaluativas formales e informales, pero estos últimos no han merecido tratamiento teórico.

Se entiende que la función evaluativa corresponde a los docentes o a los especialistas en evaluación y que el objeto a evaluar deben ser las conductas objetivas de los estudiantes.

Se consideran más científicos los sistemas de promoción basados exclusivamente en los resultados de las evaluaciones formales aplicadas. De este modo el rendimiento cuantitativo de un sistema (promoción, repitencia) responderá fundamentalmente a sus logros cualitativos objetivamente apreciados, y por lo tanto, reales.

La evaluación escolar no influiría en los resultados, simplemente los apreciaría. El único elemento manipulable correspondería a los estándares cualitativos que el sistema se haya fijado.

Este enfoque del proceso evaluativo, tan ampliamente difundido y aceptado es, sin embargo, parcial. Representa una concepción de la evaluación escolar producto de un contexto educacional determinado, que a su vez responde a un juego de valores, una filosofía un contexto económico social definido.

Es posible afirmar que este enfoque evaluativo tradicional no ha tomado debidamente en cuenta el relativismo inherente a toda apreciación valorativa, a toda estimación de méritos, muy especialmente cuando nos referimos al mérito educacional. No hay absolutos en los méritos educacionales, sólo hay relativos.

Inclusive las mismas técnicas establecidas para apreciar esos méritos educacionales pudieran ser elementos contribuyentes a esa relativización: el éxito en un determinado tipo de examen implica ciertamente un mérito en relación con el asunto que se evaluaba tanto como un mérito en relación con el tipo de comunicación establecido. Es por esta razón que no podemos negar el mérito académico a quien fracase en una prueba: pudo haber fracasado en el tipo de comunicación que la prueba estableció.

Tampoco las técnicas de análisis de los resultados son independientes de este relativismo. El referir ciertos resultados o no a una curva normal, por ejemplo, no es sólo cuestión de técnica estadística, es también asunto de ideología.

Seguir, por ejemplo, la recomendación de los textos en relación con el índice óptimo de dificultad de un ítem, vale decir entre 60 % y 40 %, es un mérito sólo si deseamos obtener resultados asimilables a la curva normal. De otro modo, es un demérito.

Con el fin de superar estos vacíos parecería conveniente considerar una concepción de la evaluación escolar que, yendo más allá de las definiciones clásicas retora, sin embargo, el significado original del término evaluación.

Es posible estimar la evaluación escolar como un hecho natural que debe ocurrir inevitablemente en todo proceso de comunicación pedagógica, en todo proceso de enseñanza aprendizaje.

En el proceso de enseñanza aprendizaje o proceso de comunicación pedagógica, se establecen en forma expresa o tácita, objetiva o subjetivamente, consciente o inconscientemente, juicios de valor, estimaciones de méritos-evaluaciones, continuas, con respecto a todos los componentes del proceso y con diversos propósitos.

Es evidente que esta idea de evaluación admite prácticas tanto formales como informales y, por lo menos desde un punto de vista numérico, las

informales tendrían una mayor importancia.

También implica que la evaluación no es privativa de un grupo determinado - los docentes, las autoridades - sino que es practicada por todos los participantes en el proceso de comunicación educativa.

Desde este punto de vista la evaluación se encuentra inexorablemente ligada al proceso de enseñanza aprendizaje. Resulta una parte integral de él. En muchas instancias resulta difícil distinguir la evaluación de la gestión pedagógica en sí.

No obstante, la evaluación tiene funciones específicas, si bien no exclusivas ni excluyentes, en relación con el proceso de enseñanza aprendizaje o con el sistema educacional, que permiten estimar la validez de ciertas prácticas refiriéndoles a la coherencia que lógicamente debe existir entre una concepción educativa y una práctica de evaluación.

Tradicionalmente se le reconocen a la evaluación funciones de verificación, comparación, diagnóstico, pronóstico, etc.. Sin desconocer la existencia de estas funciones, ni minimizarlas, el presente enfoque considera más significativas las funciones siguientes:

- a) regulación del flujo estudiantil en un sistema escolar;
- b) refuerzo de los objetivos reales de un sistema escolar;
- c) refuerzo de la estructura ideológica educacional de un sistema escolar.

Conjuntamente con la administración y la organización escolares, la evaluación es uno de los elementos más importantes en la regulación del flujo estudiantil. Es decir, actúa como una válvula de paso que regula el fluir de los estudiantes por el sistema escolar.

Este flujo se puede expresar en términos de volumen y velocidad de circulación.

Para ejercer esta función la evaluación opera a través de diversos medios. Uno de estos corresponde a las normas de promoción. Se espera que la promoción sea una resultante de las evaluaciones realizadas y sus normas reflejen los juicios valorativos consecuentes con lo que la comunidad considere logros estudiantiles o académicos estimables.

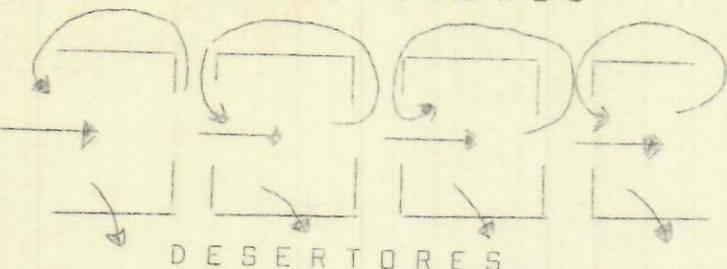
Un sistema educativo como el argentino, por ejemplo, que establece siete años como tiempo mínimo para pasar por los siete grados que comprende la enseñanza primaria, utilizando determinadas normas de promoción ha disminuído la velocidad de circulación llevando a casi nueve años el tiempo real requerido para completar los siete grados.

Resulta evidente que la manipulación de las normas de promoción - que implica una previa modificación de los criterios de evaluación, podrían modificar sustancialmente la velocidad de circulación de la población escolar. Tal podría ser el caso al introducir la promoción automática o la promoción por objetivos, por ejemplo.

///

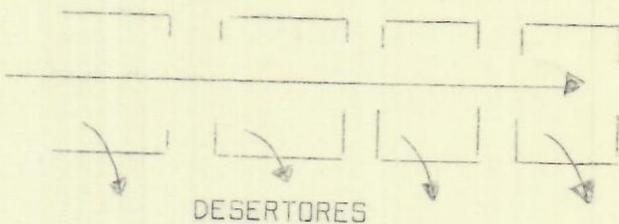
DIFERENTES NORMAS DE PROMOCION GENERAN FLUJOS TAMBIEN DIFERENTES

REPETIDORES



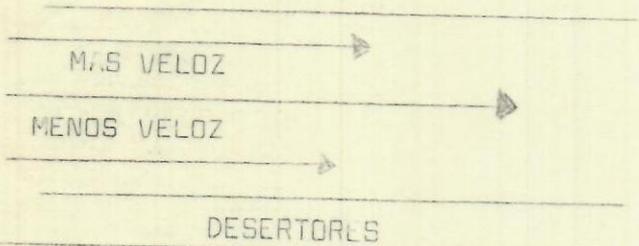
DESERTORES

SISTEMA GRADUADO, PROMOCION MANUAL



DESERTORES

SISTEMA GRADUADO, PROMOCION AUTOMATICA



SISTEMA NO GRADUADO, PROMOCION

POR OBJETIVOS

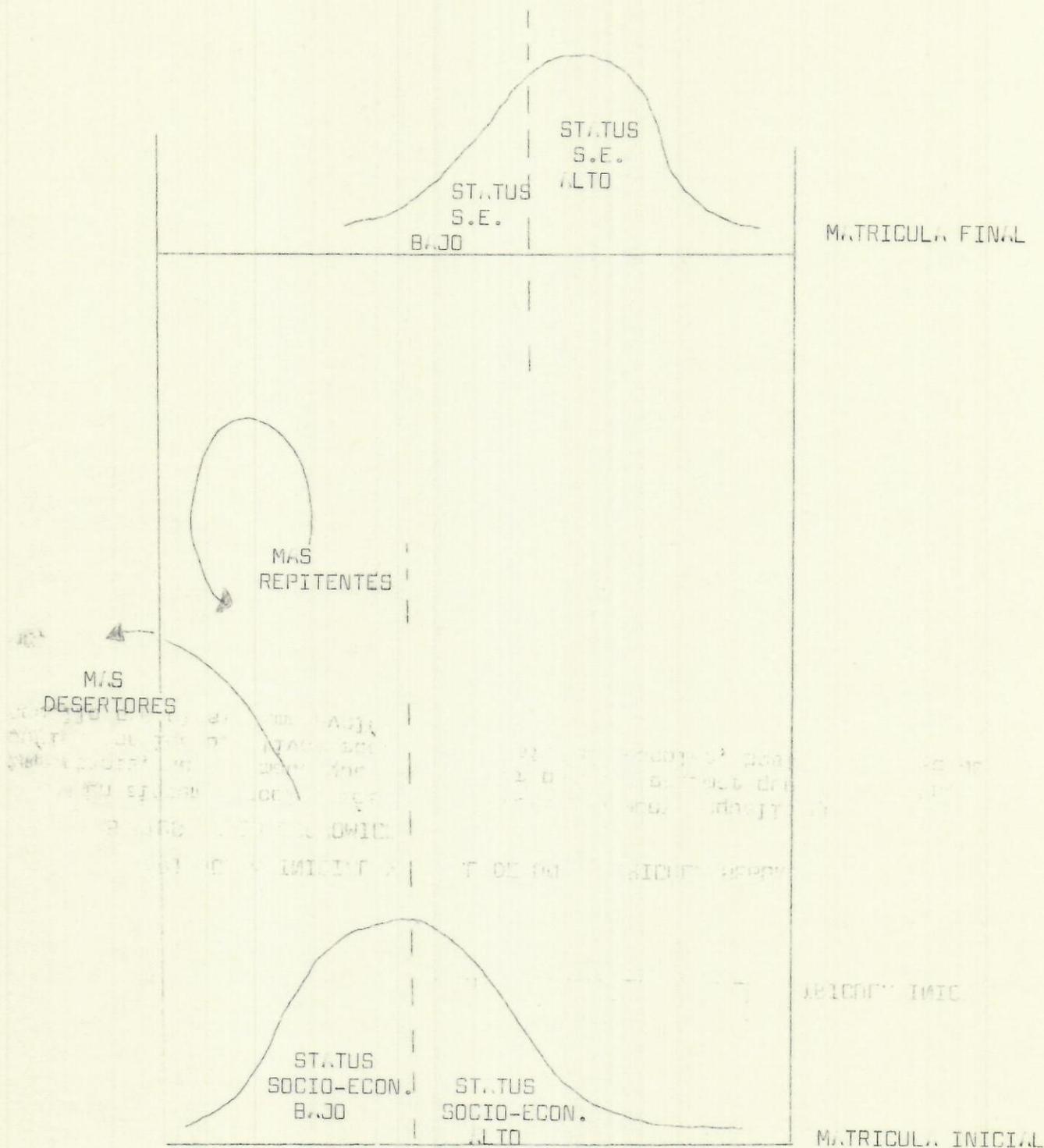
Pero no es sólo a través de expresiones reglamentarias o formales que la evaluación opera en la regulación del flujo estudiantil. También afectan a este flujo las pautas evaluativas generales que reflejan determinadas valoraciones culturales.

La sensibilidad del docente frente a determinadas diferencias de diverso orden, expresada en términos concretos en aseo, prolijidad, disciplina, lenguaje, etc., provocan frecuentemente la discriminación de grupos de estudiantes que se encuentran aislados y negativamente estimulados en la escuela. El resultado de estas evaluaciones informales es con frecuencia el fracaso y la deserción escolar.

Esta situación se aclara y se agrava si observamos la distribución del volumen de alumnos con referencia a la posición socio económica de los mismos.

Como lo demuestran los diversos estudios realizados (Coleman's Report, p.e.) y nuestra experiencia cotidiana, los alumnos provenientes de estratos socioeconómicos inferiores tienden a fracasar o emigrar de un sistema escolar comprometido con estimaciones valóricas correspondientes a los estratos medios y altos.

Las estimaciones de mérito positivas o negativas (evaluaciones) que hace el maestro con respecto a sus alumnos cubren no sólo los aspectos intelectuales, sino diversas formas de comportamiento y expresión y están basadas en modelos culturales para los cuales la baja procedencia de una persona es ya un mal antecedente. O, parece estimarse que un medio ambiente cultural enriquecedor es la norma, ya que, como hemos visto, se sanciona a quien procede de un medio ambiente cultural deprimido.



DISTRIBUCION INICIAL Y FINAL DE UNA MATRICULA SEGUN STATUS SOCIO ECONOMICO.

Un sistema escolar sólo evalúa reiteradamente aquello que considera importante, de tal modo que llega a ser posible afirmar que para conocer cuáles son los objetivos reales de un sistema escolar, basta enterarse de aquello que el sistema evalúa.

Esto es una situación muy clara para los alumnos: ellos habitualmente desconocen las declaraciones de principios y propósitos que usualmente se presentan como objetivos. Sin embargo, los alumnos son conscientes que hay cosas que la escuela valoriza y cosas que la escuela no valoriza, y, aún, desprecia.

Los objetivos escolares, son variados, tienen variadas formas de expresión y variadas fuentes.

Las fuentes oficiales originan los objetivos oficiales; habitualmente se presentan en forma explícita y están conformados por una mezcla de metas, propósitos, aspiraciones, ideales, fines, etc.

Los docentes, a su vez, son portadores consciente o inconscientemente, de sus propios objetivos (ideales de perfección humana, metas revolucionarias, etc.) o de los objetivos de su clase o grupo cultural al que pertenezcan (valorar los buenos modales, ideales políticos de orden y producción, valor de la civilización, desvalor de la barbarie, etc.).

Los alumnos también son portadores de los objetivos de su clase o grupo cultural. Las contradicciones entre estos objetivos y aquellos oficiales o portados por los docentes dan origen a la problemática esencial de la educación latinoamericana.

Finalmente, también existen objetivos implícitos en los medios utilizados. Una probable explicación para la deficiente utilización de medios técnicos relativamente sofisticados, podría estar en la contradicción existente entre sus objetivos implícitos y los objetivos culturales portados por los docentes. Así, al no evaluar los objetivos implícitos en el medio, éste se desvalora, perdiendo importancia real, aunque sigamos reclamando más y más aparatos y escribiendo a propósito de la importancia de la técnica o del avance científico.

Ese mecanismo de evaluar sólo lo que consideramos importante, reforzando consecuentemente algunos objetivos y, de hecho, rechazando otros debe operar negativamente sobre los sentimientos de autoestima de los alumnos provenientes de los estratos socioeconómicos bajos, al subrayar la mayor valía de los objetivos de clase media, valorándolos y evaluándolos continuamente, por su presencia o ausencia entre los alumnos.

Tal vez si los alumnos o sus padres tuvieran derecho a explicitar su evaluación del sistema escolar, es decir: tuvieran autoridad evaluativa, en el mismo sentido que el docente la posee, esta contradicción de objetivos podría resultar creadora, en la actualidad podría ser confundida con una forma de opresión.

Finalmente, la evaluación funciona reforzando las estructuras ideológico-educacionales de un sistema escolar del mismo modo que las cadenas arquitectónicas refuerzan un edificio. No se ven, pero le son indispensables a la estructura. Un sistema de evaluación basado estrictamente en la medición, tenderá a reforzar ideologías discriminatorias y racistas.

Un sistema de evaluación, en que la autoridad evaluativa sólo se ejerce de arriba hacia abajo, supervisores sobre directores, directores sobre docentes, docentes sobre alumnos, casi como derecho de grupo, tenderá a reforzar ideologías paternalistas y defensoras del status quo.

3. LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR COMO MECANISMO DE REGULACIÓN INTERNA DEL FLUJO DE LA POBLACION ESTUDIANTIL

Desde un punto de vista estrictamente administrativo, se puede caracterizar a la organización escolar como la solución de menor costo global posible a los problemas que plantea el hecho educativo. Lo que no significa que sea la mejor solución.

Dos son los mecanismos esenciales de toda organización: la estructuración del tiempo y la estructuración de los medios. Estas estructuraciones se realizan teniendo en consideración los objetivos perseguidos por el ente

que se organiza y la propia naturaleza de los elementos por estructurar y su interacción.

Inversamente, es posible descubrir objetivos ocultos o fuentes de distorsiones de los objetivos establecidos, por medio de un examen cuidadoso de las estructuraciones de tiempo y medios.

En relación con la persona la estructuración de tiempo y medios presenta dos facetas esenciales para el análisis: la individual, como producto de pautas culturales del grupo a que se pertenece; la conflictiva, como producto de la interacción de las estructuraciones individuales y las estructuraciones determinadas por la organización en la que el individuo debe insertarse: su empleo o la escuela, por ejemplo.

Con frecuencia la estructuración individual del tiempo se presenta como el más sutil de los símbolos de status: tener una hora del cóctel, necesitar el tiempo de otros: "hable con mi secretaria", tener vacaciones, etc.

La organización escolar parece hacer abstracción de estas diferencias. Pero, cabe preguntarse, a qué grupo cultural responde mejor la estructuración temporal de la escuela?

Si existen grupos favorecidos - con el régimen de vacaciones, las escuelas de doble jornada, etc., es probable que existan grupos perjudicados. La escuela debería tener autoridad para estructurar su tiempo de la manera más conveniente para la comunidad en la que está inserta.

un mecanis- La escuela debería considerar las posibilidades el establecimiento de
mo de progreso continuo, reemplazando la actual estructuración en años de estudio que generan un tipo discreto de progreso. parentemente, medidas de esta naturaleza podrían contribuir en la disminución del número de desertores al resultar menos conflictiva esta estructuración temporal con la de los grupos menos favorecidos.

4. C O N C L U S I O N E S

El rendimiento escolar es un producto controlado, es decir no aleatorio, provocado, entre otros factores, por los mecanismos de regulación del flujo de las poblaciones escolares a través del sistema educacional.

En consecuencia, cualquiera modificación que se desee del rendimiento escolar, deberá considerar modificaciones correlativas en los mecanismos de regulación del flujo.

Inversamente: cualquier modificación en los mecanismos de regulación del flujo, deberá ser examinada desde el punto de vista del impacto que provocará en el rendimiento escolar.

Sergio U. Nilo

Buenos Aires, Marzo, 1975

*****□*****