

EL IMPACTO DEL PRE-ESCOLAR EN LOS NIÑOS DE SECTORES POPULARES

Artículo realizado para su publicación en la Revista *Cadernos de Pesquisa* de la Fundación Carlos Chagas.

Lic. Pilar Pozner
Investigadora del Centro de Investigaciones Educativas
ARGENTINA

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta una síntesis de la investigación "Estudio de Umbral entre educación pre-escolar y educación primaria" realizada en el Centro de Investigaciones Educativas.¹

El objetivo central de la investigación fue analizar el impacto de la asistencia a pre-escolar en los niños de distintos sectores sociales; detectar si los niños de los sectores populares se beneficiaban con la educación pre-escolar, en su posterior educación primaria, específicamente en su primer grado; y analizar las posibles responsabilidades del sistema educativo, que condiciona el éxito de los niños de los sectores pobres.

Muchas concepciones teóricas, relativamente recientes, asignan a la edad temprana y a los procesos de desarrollo infantil, un peso determinante en las posteriores etapas de un niño.²

Los conceptos de "deprivación cultural" y la noción emergente del mismo, la "pedagogía compensadora", marcan un salto cualitativo como propuesta que explícitamente toma en cuenta a los marginados sociales y a su problemática educativa. Si bien no nos planteamos realizar aquí, un análisis de sus supuestos y de las respuestas técnicas que de ellos derivaron, sí podemos afirmar que la corriente de la pedagogía compensadora, contribuyó también a crear nuevas expectativas sobre el rol del Jardín de Infantes: fue visto como el "ángel democratizador" superador de las diferencias sociales y culturales de los niños que asistían a él.

Pero la génesis del concepto "compensar" reside en la comparación y la evaluación de los logros escolares de los niños de distintos sectores sociales. Los niños que fracasan en la escuela pertenecen en su amplia mayoría a los sectores marginales y, para muchos, este fracaso está relacionado al origen social, a las carencias de origen social, que es necesario "compensar", "llenar" para que cumplan ciertas expectativas y exigencias — en este caso del sistema educativo. Así niños y familias de los sectores populares son considerados incompletos, deficitarios.

Criticar estos conceptos "compensadores" no significa negar que en los procesos de apropiación de las materias instrumentales estos sectores encuentran dificultades, fracasan, pero no es lo mismo exigirles que abandonen su identidad en la puerta de la escuela — y "llenarlos" con aquello que les "falta" — que introducirlos en el mundo de los conocimientos universales necesarios a partir de sus experiencias y vivencias.

1 Conjuntamente con Chile, Bolivia y Colombia y la I.D.R.C. (Canadá) En Argentina fue realizado por: Lic. Pilar Pozner y Lic. Elba Luna.

2 Patto, María Helena Souza. *Privação cultural e educação pré-primária*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1973.
Evelto, Julia. *The sociology of educational ideas*. London Rutledge Kegan 1973.
Wilcox, Clair. *Hacia la prosperidad social*. Limusa-Wiley, 1971. Witter, Geraldine. Macker e Giddings y otros: *Privação cultural e desenvolvimento*, São Paulo, Pioneira, 1975.

Generalmente en nuestro país el Jardín de Infantes es visto como el "reino de las sonrisas"³ en el cual toda tarea es estímulo y crecimiento. Nos preguntábamos si los jardines son realmente "estímulo" cualquiera sea el universo sociocultural del niño y su familia, o este "reino" pertenece sólo a los niños de determinados sectores sociales.

Es por ello que la defensa apresurada e indiscriminada de la pre-escolarización, puede anticipar, desplazar y ocultar, a nuestro entender responsabilidades del sistema educativo; así la ilusión según la cual el Jardín de Infantes pueda convertirse en el "ángel democratizador" nivelador de las diferencias sociales, que otorga posibilidades de escolarización temprana y una adecuada preparación para el ingreso a la enseñanza obligatoria, no resulta cierta.

Más bien pareciera que esta ilusión enmascara realidades estructurales que el sistema educativo no sólo no modifica sino que tiende a perpetuar. Entendemos que se debe trabajar para superar esas diferencias pero partiendo de una premisa básica e insustituible: la valoración social de los sectores populares, a partir del reconocimiento real de sus auténticos y propios marcos culturales.

2. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

Nuestro trabajo se realizó en áreas urbanas de la Capital Federal y en áreas rurales del interior del país (provincia de La Pampa), durante los años 1979 y 1980. Se planteó como un estudio de seguimiento de un grupo de niños, desde mediados de su pre-escolar hasta la finalización de su primer grado.

Se partió de una hipótesis básica formalizada de la siguiente manera; Variable independiente: nivel socio-económico de la familia; Variable interviniente: tipo de jardín de infantes y primer grado a que ha asistido; Variable dependiente: los logros del niño al finalizar primer grado.

Se decidió emplear un diseño cuasi-experimental que implicaba observar un primer grupo de niños que hubieran concurrido a Jardín de Infantes (grupo experimental) y un grupo que no hubiera asistido al mismo (grupo control).

En la primera etapa desarrollada en el año 1979 en pre-escolar contábamos con 515 niños distribuidos en 20 salas de clase, 14 urbanas y 6 rurales. Al comenzar la segunda etapa en 1980 en primer grado los niños eran 739, por la incorporación de los niños sin pre-escolar, distribuidos en 29 salas. Así nuestra muestra quedó conformada de la siguiente forma: 31% de los niños correspondían a niños observados en 1979 en pre-escolar, un 27% por el grupo de niños sin educación pre-escolar (grupo control) y el 42% restante por niños que asistían a pre-escolar pero en salas no comprendidas en la investigación, y que se incorporaron a primeros grados que sí lo habían cursado.

Se planteó realizar mediciones a la totalidad de los niños en dos momentos: 1) antes de ingresar a primer grado, se aplicó el test de L. Bender y el Dibujo de la Figura Humana de Koppitz, ambos de aplicación colecti-

va; 2) al finalizar primer grado, con una prueba de lecto-escritura.

A estas variables referidas al niño, se le sumaron variables referidas al grupo familiar, como NSE, y otras relacionadas a las condiciones de vida y a opiniones y expectativas de los padres sobre educación de sus hijos.

Respecto al sistema educativo fueron seleccionadas variables referidas a las condiciones institucionales, a los procesos pedagógicos y variables referidas a los docentes. Para ello se realizaron observaciones de la escuela, de la sala de clase y entrevistas a cada maestro y director de los establecimientos seleccionados.

La totalidad de las escuelas rurales pertenecían al ámbito oficial de la Provincia de La Pampa. Todas las escuelas urbanas estaban ubicadas en la Capital Federal, pero dos de ellas pertenecían al ámbito privado, con características especiales tanto por la población que atendían — familias de NSE alto — como por sus intereses innovadores.

Las escuelas fueron seleccionadas conociendo esta realidad, pero era nuestra intención contemplar en la maestra instituciones que atendieran a los distintos NSE, que nos permitieran cumplir con los objetivos que nos habíamos propuesto. Uno de estos Jardines privados era integral, es decir que sólo atendía a niños de nivel pre-primario, razón por la que esta institución no aparece en la segunda etapa de la investigación. Una situación similar ocurre con los dos jardines integrales oficiales que observamos.

3. ALGUNAS CARACTERISTICAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

Presentamos aquí datos referidos a los niveles pre-primario y primario, foco de nuestra atención.

3.1. Nivel pre-primario

Este nivel atiende a niños entre 2 y 5 años de edad. En Argentina no es obligatorio. Depende desde 1979, al igual que el nivel primario, de la Sub-secretaría de Educación de cada Provincia, a excepción del distrito Capital que depende de la MCBA⁴. Los Jardines de Infantes privados dependen de la SNEP (Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada).

Prácticamente es de uso generalizado en todo el país — sin distinción por zonas urbanas o rurales — el currículum de la Provincia de Buenos Aires.

En Capital existen dos modalidades de Jardines: *Jardines Anexos* a escuelas primarias, que funcionan en su mismo edificio, sin estructura administrativa propia, es decir que tienen el mismo personal directivo de la escuela primaria, en un turno escolar de tres horas y media de duración — turno mañana o tarde — y *Jardines*

3 Revista *Diario Clarín* 28-2-82: pág. 8 a 11.

4 Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires

Integrales, que atienden exclusivamente a niños de este nivel, disponiendo de una estructura administrativa y edilicia propia, funcionan diariamente en jornada completa que abarca dos turnos simples.

La existencia de jardines integrales en Capital Federal, es mínima, son 8 jardines en todo el ámbito de la misma, representando el 2,2% del total de establecimientos del régimen oficial. Por la falta de estadísticas de este nivel a nivel oficial desconocemos estrictamente la realidad del interior del país, pero a modo de ejemplo, en ningún área rural de la Provincia de La Pampa, existe un Jardín Integral.

3.1.1. Cobertura

Se estima que sólo el 15% de los niños en edad de concurrir acceden a este nivel. La Capital Federal y Gran Buenos Aires concentran la tercera parte del total de Jardines de Infantes del país.

La cobertura del nivel pre-primario varía según del régimen de dependencia, es decir si es oficial o privado. En el ámbito privado la edad de admisión es desde los 2 años, existiendo también entre ellos jardines que atienden a los niños en jornada completa.

En el ámbito oficial la oferta generalmente es sólo para niños de 4 y 5 años — en el año 1979 casi sólo para niños de 5 años — y en casos excepcionales a niños de 3 años — por ejemplo en los únicos 8 jardines integrales de Capital Federal.

También la distribución de la cobertura es deferencial comparando zonas urbanas con zonas rurales. Pero esta distribución varía también dentro de las zonas urbanas comparando áreas integradas o marginales. La oferta del sistema educativo oficial es menor en estas zonas.

Esta desigualdad generada por la oferta del sistema educativo según la dependencia y las zonas, está claramente ligada al NSE de la población. Así se observó que son las familias de menores recursos las que cuentan con menos posibilidades de acceder a Jardines, sea por la lejanía, por la inexistencia o porque para esa unidad familiar es mucho el trastorno de todo el grupo para que el niño asista tres horas y media al Jardín, y son casi inexistentes los de jornada completa en su zona.

3.2. Nivel Primario

Mencionábamos anteriormente que la estructura de dependencia es similar en los niveles primarios y pre-primarios. La educación primaria se encuentra organizada en 7 grados divididos en 3 ciclos. (1º, 2º, 3º), (4º, 5º), (6º, 7º grado). Se espera que en el primer grado el niño ya aprenda a leer, a escribir y a calcular.

3.2.1. Cobertura

Para el análisis de la cobertura a este nivel, no tomaremos indicadores utilizados tradicionalmente como rendimiento o eficiencia del sistema, sino aquellos que denuncian su realidad menos encubiertamente.

El sistema educativo argentino es un sistema piramidal, que en su base llega a incorporar al 90% de los niños en edad de comenzar la escolaridad primaria. Pero asimismo presenta altísimas tasas de deserción y desgranamiento. Prácticamente sólo uno de cada dos niños, concluye sus estudios primarios.

Un primer aspecto a destacar es que esta realidad es diferencial según ese niño habite en zonas urbanas o rurales (cuadro 1). En estas últimas el promedio de desgranamiento es alarmante (76%).

Vemos que si analizamos las estadísticas nunca esta realidad se halla proporcionalmente distribuida entre toda la población; sino que se acumulan en determinados sectores sociales que por distintas razones étnicas, económicas, geográficas, resultan desfavorecidos. En la distribución de este desgranamiento influye la realidad socioeconómica de la región o provincia de la que se trata, ya que los mayores porcentajes de desgranamiento se observan en las zonas rurales de las provincias más pobres. Se observa así que en más de la mitad de las zonas rurales del país el desgranamiento oscila entre el 76% y el 100%. Las posibilidades de un niño de esta zona de concluir sus estudios primarios, son muy escasas; si comparamos los datos de las distintas provincias vemos que en 7 de ellas en las áreas urbanas presentan un desgranamiento del 26% al 50%, en áreas rurales las mismas llegan del 76% al 100%.

Otra característica del desgranamiento en educación primaria es que su distribución dentro de los distin-

Cuadro nº 1: Desgranamiento cohorte 70-76. Total Nacional

	CIFRAS	
	Absolutas	Relativas
República Argentina	365.311	49,2%
Urbana	199.253	38,0%
Rural	166.058	76,2%

Ministerio de Cultura y Educación. "Retención y Desgranamiento Cohorte 70/76. Dept. Estadística.

tos grados es singular.

El primer grado, que pareciera ser la gran barrera que impone el sistema, desgrana el 35% de los niños (ver cuadro 2), en tanto el último grado promueve casi a la totalidad de los niños que lograron permanecer. El problema fundamental en primer grado lo constituyen las altas tasas de repitencia, que retienen al 23% de los niños. Existen datos que manifiestan que muchos niños han cursado su primer grado 3 veces y hemos encontrado niños que lo cursaron hasta 7 veces.

En cuanto a la distribución de las tasas de analfabetismo, se observa la misma tendencia. El porcentaje de analfabetismo nacional es del 8%, encontrándose en las provincias económicamente más débiles y menos urbanizadas los más afectados por este fenómeno. Así el analfabetismo manifiesta en 9 de los 24 distritos un porcentaje que varía entre 11,1% y el 22%. Estos datos sobre analfabetismo, resultan muchas veces engañosos, ya que se calculan teniendo en cuenta los que nunca recibieron instrucción formal. Pero de hecho la gran cantidad de desertores, que "abandonan" el sistema muy tempranamente, deben ser considerados también como analfabetos funcionales.

4. CONDICIONES DE VIDA DE LOS SECTORES POPULARES

Es nuestro interés consignar en este artículo la realidad de los niños de sectores populares, que en nuestra investigación correspondieron a las familias de NSE bajo. Nos referiremos aquí a los demás sectores sociales solo con fines comparativos.

El NSE de la población fue determinado por la relación entre nivel educativo y la ocupación del padre. A pesar de la poca validez que generalmente ofrece la variable ingresos, ésta fue utilizada en un segundo cruce pudiendo observar su alto grado de dispersión: un padre de NSE alto percibía en 1979 6.000.000 \$ en tanto un padre de los sectores populares percibía 200.000 \$ — 30 veces menos —.

Es evidente que el NSE indica algo más que solo estas diferencias cuantitativas, reúne otros aspectos refe-

ridos a la vida cotidiana de un grupo social, a sus condiciones materiales de vida como el sistema de valores que las engloba. Nuestra intención fue tomar estas variables más allá de sus posibilidades clasificatorias, conferirles una entidad que nos permitiera una mayor descripción y comprensión de los sectores sociales.

Así se contemplaron respecto de las familias 3 grupos de variables:

a) Tipo y características de la vivienda y densidad habitacional.

b) Educación de la madre, acceso del niño a los medios de comunicación (libros, radio, T.V.) y contacto del niño con un medio social más amplio (amiguitos fuera del jardín, vacaciones, acceso a clubes).

c) Y se procuró determinar cuáles eran las imágenes y expectativas de educación pre-escolar, se tomaron las variables: Razones del envío o no del niño a jardín o Importancia y función del Jardín e Importancia de la participación de los padres en la escuela.

Cabe recordar que nuestra población estaba constituida por familias que enviaron a sus niños a pre-escolar y familias que no los enviaron. La amplia mayoría de los niños que no asistieron a pre-escolar, pertenecían a denominado NSE bajo; ningún niño del NSE alto había dejado de asistir al nivel, intensificándose la diferencia en el hecho que estos niños habían asistido, dos tres o más años al Jardín, en tanto los niños de los sectores populares habían concurrido sólo un año — a la edad de cinco años, que es prácticamente la única oferta del SE oficial y otros ni siquiera un año habían asistido.

4.1. Las familias de sectores populares que enviaron sus niños a pre-escolar

En las zonas urbanas un 18% de esta población habitaban en penziones u hoteles, de las áreas obreras pre-marginales. El 71% contaba con casas de material con servicios instalados y un 18% de ellos habitaban en viviendas precarias, generalmente sin servicios instalados.

En la mitad de los casos habitaban de una a dos personas por ambiente y on un 20% de los casos encon-

Cuadro nº 2: Tasas de promoción, repitencia y abandono. Cohorte 1966-67

Grado	promoción	Tasas de repitencia	Abandono
1º	65,54	22,73*	11,73*
2º	80,72	13,61	5,67
3º	82,21	11,14	6,65
4º	82,79	9,18	8,03
5º	84,92	6,37	8,71
6º	88,13	4,41	7,46
7º	96,30	1,67	2,03

Fuente: Ministerio de Cultura y Educación. Serie Realidad Educativa, Buenos Aires, 1974.

tramos más de tres personas por habitación.

En el área rural el 57% de las familias habitaban en casas sin servicios instalados en viviendas de material o precarias.

En un 41% de los casos habitan más de tres personas por habitación.

El 22% de las madres urbanas no habían cursado educación formal o no habían completado la primaria; el 50% habían completado estos estudios.

En el área rural el 57% de las madres no concluyeron sus estudios primarios o no la cursaron nunca; sólo el 39% completó sus estudios.

En el acceso a medios de comunicación existían diferentes posibilidades, según los niños habitasen en áreas urbanas o rurales. El 35% de los niños rurales no accedía a ningún medio de comunicación en tanto únicamente se hallaban privados de los mismos el 1,50% de los niños urbanos.

No era habitual que los niños de este nivel SE, urbanos o rurales concurren a Clubes, de hecho tampoco localizamos estas instituciones en las zonas donde ellos residían.

La posibilidad de contacto con un medio social más amplio era nula para el 10% de los niños urbanos y para el 16% de los rurales. Lo más posible para estos niños era tener "amiguitos fuera del jardín" y en algunos casos también vacaciones.

Las familias que enviaron a sus niños a pre-escolar declaraban haberlo hecho para que éste ingresara "más preparado a la escuela primaria" y que la función de este nivel es la socialización y el aprestamiento de los mismos. — En el NSE alto las madres declaraban enviarlo específicamente por la socialización, tal vez concientes de que su niño asistiendo o no a pre-escolar, ya estaba preparado para ingresar a la escuela primaria, en función de una estimulación tan similar al mundo escolar —.

La mayor parte de las familias de los estratos populares, priorizaba la participación de los padres en la escuela en tareas como saber del niño o acompañarlo o conocer el colegio, es decir respuestas más instrumentales que la priorizada por los sectores medios y altos que defienden la importancia de la cooperación que debe haber en la tarea de educar entre hogar y escuela en la tarea de educar.

4.2. Las familias de los niños de nivel socio-económico bajo que no enviaron sus niños a pre-escolar

Existen notables diferencias entre las familias de NSE bajo que enviaron a sus niños a pre-escolar y las que no los enviaron.

La especificidad de este sector dentro del NSE bajo se evidencia tanto en las condiciones materiales de vida como en expectativas e imágenes de educación.

Cinco de cada diez familias de este sector habitaban en las denominadas "villas de emergencia". Un 27% en pensiones u hoteles. La mayor parte de sus viviendas son precarias sin servicios o solo con algunos de ellos. Un 20% vivían en casas de material pero también sin servicios.

Una amplia mayoría (71%) habitaban tres personas o más por ambiente.

En las áreas rurales las familias habitaban en casas precarias generalmente sin servicios; habitando entre 2 y 3 personas por ambiente. Este grupo de familias que no enviaron sus niños a pre-escolar residían en las zonas más alejadas de la escuela que las familias que sí los enviaron.

En el área urbana el 57% de las madres no había concluido su educación primaria o nunca habían concurrido a la misma y un 33% había concluido sus estudios primarios.

Los porcentajes son similares para las madres que habitaban en las áreas rurales.

Solo cuatro de cada diez niños rurales no contaban con ninguna posibilidad de acceso a medios de comunicación. En tanto en áreas urbanas casi la totalidad de los niños accedían solamente a algunos medios de comunicación.

La posibilidad de acceder a otro medio social diferente a la escuela estaba generalmente restringida a la compañía con otros niños de su edad, siendo para la mayoría imposible acceder a clubes o vacaciones. Así cuatro de cada diez niños urbanos no accedían a ninguna de estas tres posibilidades, y en áreas rurales alcanzaban uno de cada tres.

Consultados sobre cuál era el motivo de no haber enviado a su niño a pre-escolar, indicaron que obedecía a falta de vacantes — 44% en rural, y 23% en urbano — razones de salud, viajes, mudanzas — 22% en áreas rurales y el 40% en las urbanas, y un grupo de familias respondió que no les interesaba que sus niños concurren a Jardín de Infantes — 22% y 18% en áreas rurales y urbanas respectivamente.

La mayoría de las familias rurales, declararon no conocer cuál era la función del Jardín de Infantes; el resto estimó que su función era preparar al niño para la escuela primaria, opinión que fue confirmada por las respuestas de las familias urbanas.

Cuando se les consultó sobre si era importante la participación de los padres en la escuela, al igual que el resto de las familias de este nivel socio-económico, opinaron que esta participación estaba referida a saber sobre el niño o sobre el colegio.

Toda la información hasta aquí presentada y la recogida para los restantes NSE, esto nos indica que las familias de NSE bajo y sus niños presentan una situación marcadamente diferencial respecto a la de los otros sectores.

Los niños de estos sectores — de nuestra investigación — acceden a la escuela con un conjunto disímil de estímulos y experiencias sociales a la de los niños de otros sectores.

5. LA ASISTENCIA A PRE-ESCOLAR

Reiteradamente se sostiene que la asistencia de los niños a pre-escolar: a) influye en sus condiciones de ingreso a primer grado (edad, aprestamiento); b) en los logros de los niños al finalizar primer grado, c) y aumenta las posibilidades de promoción y reduce las de repitencia.

Para evaluar la medida de esta influencia, se compararon, la edad de ingreso de los niños a primer grado,

su aprestamiento, así como sus aprendizajes en lecto-escritura y la promoción y la repitencia con los niños que no asistieron a pre-escolar de los niños de distintos NSE; la evidencia empírica de la investigación nos mostró:

5.1. Influencia del pre-escolar en las condiciones de ingreso

Para el análisis del impacto del pre-escolar en las condiciones de ingreso a la escolaridad primaria se tuvieron en cuenta la edad y el aprestamiento

I. Edad

Una primera diferencia encontrada entre estos niños, es la referida a su edad. Podemos afirmar que:

– *La edad de ingreso a primer grado y NSE*

Los niños de NSE bajo – en nuestra muestra – ingresaban a la escuela primaria, con una edad que supera la reglamentada por el sistema educativo. Así el 47% de los niños urbanos de este nivel y el 45% del ámbito rural ingresaron con edades que superaban los 6 años.

– *La edad de ingreso a primer grado y la asistencia a pre-escolar*

También observamos con respecto a la edad que los niños de NSE bajo que asistieron a pre-escolar, ingresan a la educación obligatoria con edad más cercana a la esperada de 6 años.

II. Aprestamiento

Para evaluar los niveles de aprestamiento de los niños se seleccionaron el test de maduración visomotora de L. Bender, el test del dibujo de la figura humana – ambos evaluados por escalas Koppitz – y el test de L. Filho, ABC. Analizaremos los resultados de cada uno de ellos por separados.⁵

⁵ Koppitz, Elizabeth. *El dibujo de la figura humana en los niños*. Ed. Guadalupe 1979. Se adjuntan las planillas de evaluación creadas (ver Anexos).

Resultados del test de L. Bender

Observando los resultados de este test de Maduración visomotora (Cuadro 3), vimos que la asistencia a pre-escolar influía en los puntajes, reduciendo considerablemente los malos y aumentando los óptimos. Era nuestro interés examinar también como se distribuían estos beneficios en los niños de los diferentes NSE relevados.

Fue así que detectamos que entre todos los niños, eran los de NSE bajo – urbanos o rurales – los que obtenían los puntajes inferiores (Cuadro 4 y 5 de esta evaluación).

Los niños de este sector que asistieron a pre-escolar lograban aumentar los puntajes que obtenían en el test de L. Bender (Cuadro 6).

Pareciera así que la asistencia a pre-escolar favorece considerablemente la maduración de la percepción visomotora en los niños provenientes de medios sociales donde, por ejemplo, lápices, tijeras, libros, no forman partes de su mundo cotidiano.

Resultados del test dibujo de la Figura humana

Tal como lo afirmaba Kippitz, la asistencia a pre-escolar no incide fundamentalmente en los resultados que los niños obtienen en este test, es decir que no influye en la estructura del dibujo de un niño pequeño, la que estaría determinada por su edad y nivel de maduración.



Cuadro nº 3: Puntaje del test de Bender por la escolaridad (*)

	Muy buenos Buenos	Normal Alto y Bajo	Malo Muy malo		
Niños c/J (**)	(76) 16,37%	(331) 70,43%	(63) 13,40%	N: 470	100%
Niños s/J (***)	(17) 9,88%	(94) 48,84%	(71) 41,28%	N: 172	100%
				N: 652	100%

Cuadro nº 4: Puntajes del test de Bender. Por N.S.E. urbano

	NO	R	ALTO	MEDIO	BAJO	TOTAL
1. Muy buenos	(8)	3.00	(1) 5.56	(3) 5.00	(6) 3.24	(18) 3.40
1. Buenos	(32)	11.99	(2) 11.11	(4) 6.67	(11) 5.95	(49) 9.25
2. Normal alto	(90)	33.71	(6) 33.33	(26) 43.33	(36) 19.46	(158) 29.81
2. Normal bajo	(102)	38.20	(8) 44.44	(15) 25.00	(65) 35.14	(190) 35.85
3. Malo	(29)	10.86	(1) 5.56	(8) 13.33	(43) 23.24	(81) 15.28
3. Muy malo	(6)	2.25	(0) 0.00	(4) 6.67	(24) 12.97	(34) 6.42
Total	(267)	100.00	(18) 100.00	(60) 100.00	(185) 100.00	(530) 100.00

Cuadro nº 5: Puntajes del test Bender. Por N.S.E. Rural

	NO	R	ALTO	MEDIO	BAJO	TOTAL
1. Muy buenos	(3)	14.29	(0) 0.00	(4) 21.05	(8) 28.57	(15) 21.74
1. Buenos	(2)	9.52	(0) 0.00	(3) 15.79	(0) 0.00	(5) 7.25
2. Normal alto	(4)	19.05	(1) 100.00	(6) 31.58	(4) 14.29	(15) 21.74
2. Normal bajo	(7)	33.33	(0) 0.00	(3) 15.79	(10) 35.71	(20) 28.99
3. Malo	(3)	14.29	(0) 0.00	(3) 15.79	(1) 3.57	(7) 10.14
3. Muy malo	(2)	9.52	(0) 0.00	(0) 0.00	(5) 17.86	(7) 10.14
Total	(21)	100.00	(1) 100.00	(19) 100.00	(28) 100.00	(69) 100.00

Cuadro nº 6: Puntaje del test de Bender en N.S.E. Bajo por escolaridad – Urbano-rural

	Muy buenos Buenos	Normal Alto y Bajo	Malo Muy malo		
Urbano					
Niños c/J	(8) 11,27%	(48) 67,61%	(15) 21,13%	N: 71	100%
Niños s/J	(9) 7,90%	(53) 46,50%	(52) 45,60%	N: 114	100%
Rural					
Niños c/J	(8)	(11)	(4)	N: 23	
Niños s/J	(0)	(3)	(2)	N: 5	
				N: 652	100%

Cuadro nº 7: Puntajes de dibujo figura humana por escolaridad

	Normal Alto	Normal y Normal Bajo	Bordeline		
Niños c/J	(326) 70,72%	(111) 24,08%	(24) 5,20%	N: 461	100%
Niños s/J	(96) 62,74%	(44) 28,76%	(13) 8,50%	N: 153	100%

No observamos diferencias muy significativas en los resultados alcanzados por los niños de diversos niveles socio-económicos en áreas urbanas. Sí se evidenciaron en áreas rurales, fundamentalmente en niños provenientes de nivel socio-económico bajo, que obtuvieron en la evaluación los menores puntajes (ver Cuadro 8 y 9). Dentro del nivel socio-económico bajo encontramos di-

ferencias: la asistencia a pre-escolar aumentaba los buenos puntajes y disminuía los inferiores.

Podríamos decir, que la asistencia a pre-escolar, por lo menos de niños urbanos, de nivel socio-económico bajo — ya que el poco número de niños rurales que fue posible evaluar para este test, no nos permiten extraer conclusiones —, posibilitaría incrementar el nivel de maduración evaluada por este test. (ver Cuadro 10).

Cuadro nº 8: Puntajes del test dibujo figura humana por N.S.E. Urbano

	NO	R	ALTO	MEDIO	BAJO	TOTAL
1. Nor. Alto/Sup	(4)	1.38	(1) 4.17	(2) 2.09	(7) 4.14	(14) 2.55
1. Nor/Sup	(55)	19.03	(3) 12.50	(8) 11.94	(28) 16.57	(94) 17.12
1. Nor/Nor.Alto	(144)	49.83	(14) 58.33	(44) 65.67	(79) 46.75	(281) 51.18
2. Nor. Bajo/Nor	(57)	19.72	(4) 16.67	(8) 11.94	(32) 18.93	(101) 18.40
2. Nor. Bajo	(16)	5.54	(0) 0.00	(3) 4.48	(16) 9.47	(35) 6.38
3. Bordeline	(9)	3.11	(1) 4.17	(2) 2.99	(5) 2.96	(17) 3.10
3. Retardado	(4)	1.38	(1) 4.17	(0) 0.00	(2) 1.18	(7) 1.27
Total	(289)	100.00	(24) 100.00	(67) 100.00	(169) 100.00	(549) 100.00

Cuadro nº 9: Puntajes del test dibujo figura humana por N.S.E. Rural

	NO	R	ALTO	MEDIO	BAJO	TOTAL
1. Nor. Alto/Sup	(0)	0.00	(0) 0.0	(2) 12.50	(0) 0.0	(2) 3.28
1. Nor/Sup	(1)	5.00	(0) 0.0	(0) 0.0	(0) 0.0	(1) 1.64
1. Nor. Nor. Alto	(10)	65.00	(1) 100.00	(7) 43.75	(6) 25.0	(27) 44.26
2. Nor. Bajo/Nor	(1)	5.00	(0) 0.00	(3) 18.75	(7) 29.17	(11) 18.03
2. Nor. Bajo	(2)	10.00	(0) 0.00	(3) 18.75	(2) 8.33	(7) 11.48
3. Bordeline	(1)	5.00	(0) 0.00	(1) 6.25	(6) 25.00	(8) 13.11
3. Retardado	(2)	10.00	(0) 0.00	(0) 0.00	(3) 12.50	(5) 8.20
Total	(20)	(100%)	(1) (100%)	(16) (100%)	(24) (100%)	(61) (100%)

Cuadro nº 10: Puntajes de dibujo figura humana en N.S.E. Bajo por escolaridad — Urbano-rural

	Normal Alto	Normal y Normal Bajo	Bordeline		
Urbano					
Niños c/J	(55) 78,57%	(14) 20,00%	(1) 1,43%	N: 70	100%
Niños d/J	(59) 59,60%	(34) 34,35%	(6) 6,05%	N: 99	100%
Rural					
Niños c/J	(4)	(8)	(7)	N: 19	
Niños s/J	(2)	(1)	(2)	N: 5	

Resultados del Test ABC

La lectura de los resultados de este test nos permitió extraer las siguientes conclusiones: a) La asistencia a pre-escolar no influye en la tarea requerida por el test (extrañamente a lo esperado por la similitud de tareas), b) la influencia marcada en los resultados de este test está condicionada por el nivel socio-económico.

Este hecho nos permite reflexionar, en primer lugar, sobre si esta realidad no invalidaría uno de los objetivos del test que es agrupar a los niños de primer grado por niveles de maduración, ya que finalmente terminaría agrupándolos por nivel socio-económico; en segundo lugar, sobre la necesidad de analizar su validez y normas de evaluación.⁶

5.2. La influencia del pre-escolar en los logros al final del primer grado.

Se privilegió evaluar el área de lengua, por haberse detectado en la etapa piloto de nuestro estudio, que un

gran porcentaje de niños concluían su primer grado sin saber escribir siquiera su nombre.

Al finalizar el primer grado se evaluaron 152 niños de distinto nivel socio-económico, de algunas de las escuelas urbanas y rurales que conformaban nuestra muestra.⁷

En la elaboración de los ítems de la prueba se contempló la heterogeneidad del grupo de niños, y los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura de cada sala de clase, de manera tal que aquellos ítems no funcionarían como mecanismo discriminador.

En la prueba procuramos integrar la evaluación de los aprendizajes curriculares propuestos por la escuela y

6 Ver también Ferreiro Emilia y Ana Teberosky. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores, 1979.

7 Por problemas formales con la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires no pudo evaluarse la totalidad de la población urbana.

Cuadro nº 11: Puntajes del test de lectoescritura por escolaridad

	Muy satisfactorio		Bueno		Poco satisfactorio		No satisfactorio			
Niños c/J	(70)	67,30%	(10)	9,62%	(6)	5,76%	(18)	17,32%	N: 104	100%
Niños s/J	(15)	31,25%	(6)	12,50%	(5)	10,40%	(22)	45,85%	N: 48	100%
									N: 152	100%

Cuadro nº 12: Puntajes del test de lectoescritura por nivel socio-economico urbano

N.S.E.	Muy Satisfactorio		Bueno		Poco Satisfactorio		No Satisfactorio		Total	
Alto	(8)	100%	0	0	0	0	0	N: 8	100%	
Medio	(9)	90%	0	0	0	(1)	10%	N: 10	100%	
Bajo	(14)	34,15%	(2)	4,88%	(5)	12,20%	(20)	48,78%	N: 41	100%
No responden	(26)	78,79%	(5)	15,15%	(2)	6,06%	61,00%	N: 92	100%	
								N: 151	100%	

Cuadro nº 13: Puntajes del test de lectoescritura por N.S.E. Rural

N.S.E.	Muy Satisfactorio		Bueno		Poco Satisfactorio		No Satisfactorio		Total	
Alto	(1)	100%	0	0	0	0	0	N: 1	100%	
Medio	(10)	62,50%	(3)	18,75%	(1)	6,25%	(2)	12,50%	N: 16	100%
Bajo	(5)	20,00%	(4)	16,00%	(3)	12,00%	(13)	52,00%	N: 25	100%
No responden	(12)	66,67%	(2)	11,11%	0	0,00%	(4)	22,22%	N: 18	100%
								N: 60	100%	

de aquello que nosotros pensábamos que puede y debe "aprender" un niño de esta etapa evolutiva.⁸

Estas consideraciones se tuvieron en cuenta tanto en la construcción de cada ítem, como en las normas de evaluación.

Por la sola lectura del Cuadro 11 podríamos afirmar que la asistencia a pre-escolar es determinante en los logros en lectoescritura, pero resulta de interés observar que el 100% de los niños provenientes de nivel socio-económico alto y casi la totalidad de los niños de nivel socio-económico medio urbano, aprobaron la prueba con los puntajes óptimos — categoría "muy satisfactorio" —. Um hecho a recordar e incorporar a esta realidad, es que la mayoría de estos niños (98%) también habían concurrido a pre-escolar.

La situación es distinta para los niños de los sectores populares, el 49% de los niños urbanos y el 52% de los rurales, no lograron aprobar esta prueba, como lo testimonian los cuadros 12 y 13. Cabe ahora interrogar sobre si estos logros podríamos asociarlos o no a la asistencia a pre-escolar.

Pareciera que la asistencia a pre-escolar de los niños rurales — a pesar de su escaso número en nuestra muestra — no influía en sus aprendizajes de lectura ni de escritura en primer grado.

Sí incluiría el pre-escolar en los niños de sectores populares de las áreas urbanas, en quienes esta asistencia puede llegar a invertir sustancialmente sus logros.

Así seis de cada diez niños con pre-escolar aprobaban la prueba con los óptimos puntajes y reprobaban sólo tres de cada diez niños. Pero de los que no asistieron aprobaron con muy satisfactorio solamente tres niños de cada diez, en tanto más de la mitad de los niños no obtuvieron los puntajes mínimos (Cuadro 14 y 15).

Así el posible impacto del pre-escolar en los logros en lectoescritura, estaría asociado no solamente al NSE de los niños sino al área geográfica en la que residían; ya

que nuestras evidencias empíricas nos mostraron que los logros de los niños de NSE bajo — rurales — que habían asistido a pre-escolar, se asemejaban a los de los niños urbanos que no habían asistido a este nivel.

Esta realidad estaría relacionada a la propuesta curricular — urbana, pre-primaria y primaria — que fue trasladada al ámbito rural, sin que medie ninguna adecuación.

Entrevistados los maestros de primer grado sobre los aprendizajes de los niños y su relación con la metodología que utilizaban en la enseñanza de la lectoescritura, sus respuestas fueron las siguientes: "yo utilizo palabra generadora, que en el grupo bueno, da buen resultado; hablemos del grupo bueno porque del otro... (no hablemos)"; "generadora da excelentes resultados" (respondía una maestra de cuyo grado repetían o desertaban 9 de 21 niños); "generadora, hasta ahora bueno (los repetidores y desertores de su grado sumaban 12 de 35 niños)".

Pareciera que desde el actual rol, es casi imposible para los docentes plantearse críticamente el alcance de las metodologías. Otro nudo en esta problemática fue detectado al consultarle a los docentes: ¿ Como pensaban que un niño aprendía a escribir y leer?, a lo que respondieron: "Por la madurez, cualquier método es bueno; el método más adecuado, facilita"; "en forma graduada"; "para escribir el niño repite lo que hace la maestra; yo digo: 'ma', él dice 'ma', por el oído y la visión"; "para leer por el sonido que le doy y después por la visión. Va imitando sonidos y signos"; "por palabras generadoras"; para aprender a escribir el niño se expresa primero por el dibujo; si se le dice: 'dibujá tu casa' y hace un garabato, ese chico no puede; segundo la copia, la

8 En esta prueba se integró algunos ítems de la prueba de la Prof. Morales, y otros del test de Inizan, con otros creados especialmente para esta evaluación.

Cuadro n° 14: Puntajes del test de lectoescritura en nivel socioeconómico bajo-urbano

	Muy satisfactorio		Bueno		Poco satisfactorio		No satisfactorio		Total	
Niños c/J	(6)	60,00%	(1)	10,00%	(0)	0,00%	(3)	30,00%	N: 10	100%
Niños s/J	(8)	25,81%	(1)	3,23%	(5)	16,13%	(17)	54,84%	N: 31	100%
									N: 41	100%

Cuadro n° 15: Puntajes del test de lectoescritura en N.S.E. bajo-rural

	Muy Satisfactorio		Bueno		Poco Satisfactorio		No Satisfactorio		Total	
Niños c/J	(4)	20,00%	(3)	15,00%	(3)	15,00%	(10)	50,00%	N: 20	100%
Niños s/J	(1)	20,00%	(1)	20,00%	(0)	0,00%	(3)	60,00%	N: 5	100%
									N: 25	100%

Cuadro nº 16: Promoción por escolaridad urbano-rural

	Promovidos		No promovidos		Desertó		Cambió escuela			
Urbano										
Niños c/J	(410)	84,88%	(45)	9,32%	(18)	3,73%	(10)	2,07%	N (483)	100%
Niños s/J	(107)	62,94%	(45)	26,46%	(17)	10,00%	(1)	0,60%	N (170)	100%
Rural										
Niños c/J	(39)	69,64%	(14)	25,00%	(3)	5,36%	(0)	0,00%	N (56)	100%
Niños s/J	(13)	43,33%	(7)	23,33%	(8)	26,67%	(2)	6,67%	N (30)	100%

Cuadro nº 17: Promoción por N.S.E. Urbano

N.S.E.	Promovidos		No promovidos		Desertó		Cambió de escuela			
Alto	(32)	100%	0		0		0		N. 32	100%
Medio	(66)	90.4	(4)	5,48	(2)	2,74	(1)	1,37	N. 73	100%
Bajo	(150)	70.42	(45)	21.13	(17)	7.98	(1)	0.47	N. 213	100%
No responden	(269)	80.30%	(41)	12.24	(16)	4.78	(9)	2.69	N. 335	100%
									N. 653	100%

Cuadro nº 18: Promoción por nivel. Socio economico. Rural

N.S.E.	Promovidos		No promovidos		Desertó		Cambió de escuela			
Alto	(1)	100%	0		0		0		N. 1	
Medio	(16)	80%	(3)	15	(1)	15	0		N. 20	100%
Bajo	(16)	47.06	(16)	47.06	(2)	5.88	0		N. 34	100%
No responden	(19)	61.29	(2)	6.45	(8)	25.81	(2)	6.45	N. 31	100%

Cuadro nº 19: Promoción en N.S.E. bajo por escolaridad. Urbano

	Promovido		No promovido		Desertó		Cambió de escuela			
Niños c/J	(70)	78,65%	(11)	12,36%	(8)	8,99%		0,00%	N. 89	100%
Niños s/J	(80)	64,52%	(34)	27,42%	(9)	7,26%	(1)	0,81%	N. 124	100%
									N. 213	100%

Cuadro nº 20: Promoción en N.S.E. bajo por escolaridad. Rural

	Promovido		No promovido		Desertó		Cambió de escuela			
Niños c/J	(14)	56,00%	(9)	36,00%	(2)	8,00%	(0)	0,00%	N. 25	100%
Niños s/J	(2)	22,00%	(7)	77,78%	(0)	0,00%	(0)	0,00%	N. 9	100%
									N. 34	100%

fecha por ejemplo; van ejercitando motricidad, tercero, expresión del escrito”.

Estas respuestas denotan confusión y desconocimiento del proceso del niño para comprender el valor y la función de la escritura; no pueden visualizar este proceso desde el punto de vista del sujeto que aprende. También se observó que esta confusión no les permitía discriminar entre proceso del niño y metodologías que pudieran favorecer este aprendizaje.

Este fenómeno tal vez quede enmarcado dentro de la historia de la pedagogía Argentina por el peso que históricamente se le otorgó a los estereotipados métodos de lectoescritura. La querrela entre unos y otros — analíticos, sintéticos y mixtos — no aportó hasta ahora soluciones cualitativas que abarcaran a poblaciones de los sectores sociales más marginados.

5.3. La influencia del pre-escolar en la promoción y en la repitencia

A simple vista la lectura del Cuadro 16 nos permitiría afirmar categóricamente, que la asistencia a pre-escolar influye considerablemente en la promoción de los niños de primer grado.

Al interrogarnos sobre si la distribución de la promoción era similar en toda nuestra población, observamos que eran los niños de los niveles alto y medio los más beneficiados — casi la totalidad de ellos eran promovidos — en tanto que sólo lo eran el 47% de los niños rurales y el 70% de los niños urbanos de nivel socio-económico bajo, como lo muestran los cuadros 17 y 18.

Entre los niños de sectores populares, los urbanos que habían asistido a pre-escolar eran promovidos 4 de cada 5 y solo 3 de cada 5 de los que no lo habían cursados; los niños rurales eran promovidos sólo 2 de cada 4 y 1 de cada 4 de los que no lo habían hecho (Cuadros 19 y 20).

En el caso de la promoción de los niños de estos sectores sociales, pareciera que ésta se halla más asociada al área geográfica que a la asistencia o no al pre-escolar.

Ahora bien, nos interrogábamos sobre si esta promoción estaba relacionada con los aprendizajes de los niños, sobre si todos los niños lograban apropiarse de estos conocimientos, y si bien todos los niños no promovidos registraron logros no satisfactorios en lo prueba de lectoescritura, lo sorprendente, al menos para nosotros, fue encontrar un número de niños de áreas urbanas y rurales que a pesar de ser promovidos, no habían logrado alcanzar los puntajes satisfactorios. Estos niños representaban el 26% en cada una de las poblaciones y abarcaba niños que no obtuvieron muchas veces ni siquiera los mínimos deseables, hasta niños con dificultad para leer comprensivamente, escribir al dictado o aparear palabras de imprenta a cursiva.

Entendemos que este hecho marca diferentes *calidades de promoción*, niños promovidos que han aprendido y niños promovidos que no han aprendido que no se habían apropiado de estos instrumentos y la posibilidad que este grupo de niños resulten “*potencialmente repetidores*” en el grado siguiente, al no poder hacer frente a los requerimientos curriculares.

Igualmente importante es señalar que en su amplia mayoría (90%) estos posibles repetidores provienen de nivel socio-económico bajo.

Así la configuración de aulas de primer grado se presentaba de la siguiente manera: salas de clase donde todos los niños eran promovidos, es decir, que no había niños repetidores ni niños que hubieran obtenido puntajes no satisfactorios, ejemplo: Un aula de niños de clase alta; y aulas donde el porcentaje de niños repetidores alcanza al 38%, que sumándole una idéntica magnitud de potenciales repetidores identificados en ese aula, estaría denunciando que el 76% de estos niños no pudieron “apropiarse” de este saber-instrumento. De más está decir que estas aulas eran las que atendían a niños de sectores sociales de nivel socio-económico bajo.

Pareciera entonces que el pre-escolar influía en la futura vida escolar de los niños que habían concurrido al mismo. Pero esta influencia pareciera estar fuertemente asociada al nivel socioeconómico de la familia del niño, o al área geográfica.

La sola asistencia a pre-escolar, la permanencia en primer grado y la aprobación del mismo, no implica para los niños de los sectores populares la obtención del mismo producto que los otros niños. El manejo de estos saberes elementales no alcanza el mismo nivel, sino que para estos niños resulta un manejo generalmente empobrecido, deficiente, como lo estarían mostrando las distintas calidades de promoción. ¿ Este producto es sólo responsabilidad de los alumnos?, ¿ En estos resultados no se halla implicado el proceso de enseñanza ofrecido a cada grupo social?, ¿ Son similares los procesos ofrecidos a cada grupo social?.

6. EL ROL DE LA ESCUELA

En el apartado anterior reflexionábamos sobre la realidad educativa de los niños de sectores populares y veíamos como estos muchas veces obtenían la mayor cantidad de fracasos escolares comparados con los niños de otros sectores. Aquí nos interrogaremos sobre el rol que la institución escolar asume en relación a esta problemática. Para ello realizaremos observaciones en pre-escolar y en primaria.

6.1. Pre-escolar

En las observaciones de los jardines de infantes se privilegió considerar las características institucionales, entendiendo por tales: a) la inserción del jardín en la escuela, b) el carácter de la relación entre maestros y directores y c) la relación del jardín con la familia; y d) lo estrictamente pedagógico, es decir lo que ocurría en cada sala.

Surgieron así dos tipos de jardines de infantes: polares entre sí el “A” y el “C”; y un tipo intermedio el “B”.

6.1.1. Jardín Tipo A

Con respecto al primer punto observamos que para

estas escuelas, el jardín era un nivel de igual importancia institucional que el primario. Se hallaba integrado al resto de la escuela, y particularmente el primer grado; realizando los niños tareas conjuntas.

Existían vínculos entre los docentes del jardín y la dirección del establecimiento, que se concretaban en reuniones de estudio y discusión pedagógica. La institución proponía la integración de los padres, realizando tareas conjuntas de padres e hijos o jornadas para padres exclusivamente.

En el aspecto referido a lo más estrictamente pedagógico, observamos que los docentes realizaban en la sala tareas, generalmente grupales, donde se incluían las intervenciones de los niños, sus dudas. Propiciaban la actividad de estos a partir de sus intereses y los permitían una autonomía casi total en lo referido a la libertad del niño en la elección de actividades, los recursos o el tiempo para realizarlas.

La disciplina era compartida por niños y docentes, que conjuntamente implantaban normas y medios de control, y esta se adecuaba a los niños, a las situaciones y podía llegar a ser cuestionada. Era una disciplina que permitía el murmullo o el no silencio total para trabajar. Así el "clima" del aula, es decir la unión de tareas y el vínculo de la maestra y los niños era distendido y gratificante.

6.1.2. Jardín Tipo C

En estos jardines — en lossanexos — se observó como norma su "marginalidad" del resto de la escuela, tanto en las relaciones los docentes desambos niveles como entre los niños.

La relación entre maestra y director se concretaba únicamente en una relación burocrática, de circulares lineamientos generales de disciplina o curriculares.

La participación de los padres, propuesta desde la escuela, era restringida a la asistencia a actos escolares, o la colaboración con el mantenimiento del edificio, pero nunca referida a la tarea misma de educar.

En el aspecto pedagógico, la clase se desarrollaba en función de la planificación y organización de objetivos y temáticas que el docente se había propuesto. Las respuestas de los niños eran tenidas en cuenta sólo para que la misma maestra pudiese evaluar o *medir* si el tema había sido entendido y así continuar con su exposición.

La autonomía que gozaban los niños era mínima o nula, tanto en la elección de tareas recursos o tiempos; así por ejemplo era obligatorio para los niños pintar los árboles siempre de marrón y verde o el sol siempre amarillo, de lo contrario la tarea era borrada, anulada o considerada mal por el docente.

El trabajo de los niños realizado en grupos, no dejaba de ser una formalidad, solo avalada por la ubicación espacial pero nunca por el proceso y el producto de la propuesta del docente.

La disciplina aparecía "sosteniendo" lo pedagógico, impuesta por el docente sin la participación de los niños, esta disciplina exigía el silencio total para el normal desarrollo de la clase, hecho que consumía muchas veces la mitad del tiempo de cada hora de clase. El "clima" resultaba frustrante y tenso.

6.1.3. Jardín Tipo B

Además de los tipos anteriormente mencionados, surgió un tipo intermedio "B", compuesto por algunas de las características de los tipos "A" y primordialmente del "C".

6.2. Primer Grado

En las observaciones realizadas durante el primer grado de los niños, se privilegió trabajar fundamentalmente durante las horas de enseñanza de la lectoescritura. Los resultados obtenidos nos permitieron caracterizar dos tipos de ler, grado en la muestra de escuelas que intervinieron en nuestra investigación: Primer grado tipo "A" y primer grado "C".

6.2.1. Primer Grado A

Dentro de las condiciones para que el niño ingresara a estas aulas eran: que contara con la edad reglamentaria y la realización en el mismo establecimiento de pruebas psicofísicas, que permitieran realizar un diagnóstico sobre sus características y posibilidades.

El número de niños no superaba los 27 por aula. Se mantenía durante el 1º grado un esquema espacial similar al de jardín, con mesas colectivas para 6 niños. Las ubicaciones en las mesas eran elegidas por los mismos niños, así no todos tenían al docente en el "frente" — como es lo habitual — ya que el frente no era el mismo para todos los niños. Esta configuración incrementaba la relación niño-niño.

La disciplina era similar a la descrita para los jardines A. La especificidad en la enseñanza de la lectoescritura estaba dada por el interés de superar la propuesta tradicional donde la escritura es solo copia y la lectura descifrada. Aquí la copia y el mecanismo descifrado estaban al servicio de la búsqueda de significados, esto se evidencia tanto los materiales didácticos como en el tipo de actividades que se proponían. No era necesario para estos niños conocer íntegramente todos los ejercicios mecánicos que cada letra del abecedario exigía, sino que mediaba la comprensión: así podían gratificarse escribiendo en su cuaderno un pequeño cuento con sus rudimentarios conocimientos. La tarea estaba al servicio de sus posibilidades de expresión y comprensión.

6.2.2. Primer Grado C

El único requisito para ingresar a primer grado en estas escuelas era que el niño contara con la edad reglamentaria. La cantidad de niños por aula variaba de 20 a 34.

El esquema espacial quedaba configurado por filas de bancos — generalmente atornillados al piso — y en el "frente" de los mismos el escritorio del docente y el pizarrón. Esta ubicación determinaba — y aseguraba — una mínima relación niño-niño y una relación de uno a uno de los mismos con la maestra. Las ubicaciones en cada banco era determinada por el docente; muchas veces la ubicación adelante o atrás de las filas de bancos era utilizada como sanción. Se observaban alumnos margina-

dos — generalmente aquellos de quienes el docente pensaba que no iban a aprender, según sus propias palabras, que eran ubicados en las filas perimetrales del aula y nunca en las centrales o en los primeros bancos.

Las tareas de escritura eran durante el transcurso del año de copia: el maestro escribía en el pizarrón y el niño copiaba en su cuaderno. En las de lectura el maestro leía en voz alta, los niños repetían y descifraban por letra y repetían. Esta lectura mecánica no siempre implicaba la lectura comprensiva, ocurría muchas veces que en una hora de clase los niños repetían una lectura, sin saber a que se refería la lectura, por ejemplo título de la lectura: "balón". Tampoco la maestra les informaba que balón era sinónimo de pelota, término que ellos sí conocían.

Por lo hasta aquí expuesto, la oferta que el sistema le ofrece a los niños de los sectores sociales más desfavorecidos, en el nivel pre-primario, nunca es referido a pre-escolares tipo "A".

El 80% de estos niños concurren a jardines de infantes tipo "C" y muy pocos a salas intermedias "B".

Observamos que los niños de NSE alto no sólo acceden a pre-escolares tipo "A", sino que además estos son congruentes con las características de las salas de primer grado y esta realidad estaría favoreciendo radicalmente el proceso.

En el pasaje de la escolaridad pre-primaria a la primaria se produce una homogeneización de la oferta del sistema educativo, al desaparecer las salas de tipo "B".

Este fenómeno que denominaremos *nivelación hacia abajo*, canaliza — por lo menos en nuestra investigación — la asistencia de todos los niños que no pertenecen a los sectores Altos, a salas de primer grado de tipo "C". Así el acceso a las sala tipo "A" queda perfectamente restringida por la pertenencia de clase.

De los datos observados se desprende que los jardines de tipo A instrumentan en forma efectiva a los niños de los sectores sociales que asisten a los mismos. Pero contrariamente a lo que se sostiene, esto no nos demuestra la universalidad de sus méritos, sino más bien que es una respuesta "atenta" a los intereses de determinados sectores, que asegura en gran medida el "éxito" de sus niños.

Cabe recordar aquí las restricciones a su acceso: en esta investigación todos los jardines "A" eran privados y atendían a niños de NSE alto y no a los de nivel medio y bajo.

De hecho a través de los jardines se estaría efectivizando el papel discriminador que desarrolla el sistema educativo, y esto nos lleva a plantearnos los siguientes interrogantes:

¿ Estaríamos resolviendo la discriminación generalizando el Modelo "A", que en sus apariencias se revela como ya efectivo?

o ¿ resolveríamos la discriminación procurando un modelo ajustado a las necesidades de los niños de sectores populares? o ¿ Concluiríamos así en una nueva forma de discriminación?

La respuesta a estos interrogantes supone diferenciar lo estrictamente pedagógico (nivel donde es probable recoger méritos del modelo A) de los aspectos que van más allá del mismo, que restringiendo las virtudes

de la propuesta pedagógica hacen referencia inmediata a la realidad cultural y social de los distintos grupos sociales, resultando cualquier propuesta condicionada fundamentalmente por ellos.

De la articulación de ambos aspectos surge una brecha facilitadora del éxito educativo pero sólo para determinados sectores sociales, aquellos que con jardín o sin él, tienen asegurada como patrimonio de clase el acceso — y el éxito — a la educación.

Retornando a los datos de nuestra investigación vemos que una sola de las propuestas metodológicas de enseñanza de la lectoescritura, garantizó el aprendizaje en un 100% de los casos, es el caso de la propuesta a las que accedieron los niños de NSE alto — todos ellos habían concurrido a jardines de infantes y jardines tipo "A".

Sí el proceso estrictamente pedagógico de enseñanza de la lectoescritura cuando asume características del modelo "C", fracasa en su función más explícita y manifiesta: enseñar a leer y a escribir, estaríamos evidentemente ante un mecanismo que cumple otra función, y no solo la explícita.

Un mecanismo técnico pedagógico, al servicio de la discriminación, del aprendizaje de algunos — un aprendizaje delicado y profundo — para unos y olvidable y empobrecido para otros.

7. CONCLUSIONES

7.1. Evidencias empíricas o la "ilusión del impacto"

Podemos afirmar que los aspectos positivos de la influencia del pre-escolar son más relativos para los sectores populares que para los otros, a pesar de que dentro de los niños de nivel socio-económico bajo existen diferencias entre los que asistieron y los que no; estas diferencias nunca son tan notorias como las que existían entre los niños de sectores populares en relación a los provenientes de otros niveles socio-económicos.

En relación a estas afirmaciones de carácter general podemos decir:

— Generalmente los niños de sectores populares ingresaban a la escolaridad primaria con edades que superaban la reglamentaria, pero los que asistieron a pre-escolar, son los que ingresaban con una edad más cercana a la esperada.

— De acuerdo con los resultados de los test seleccionados para evaluar aprestamiento, se verificó la existencia de diferencias entre los niños de estos sectores que asistieron a pre-escolar en relación a los que no lo hicieron; ésto se observó especialmente en los resultados del Bender.

— Los resultados de la prueba de lectoescritura estaban más relacionados al diferente nivel socio-económico de los niños y al área geográfica que al hecho de haber concurrido o no a pre-escolar. Así muchos niños de sectores populares no aprobaban este test, a pesar de haber asistido a pre-escolar.

— Una primera lectura de los datos de promoción parecería indicar que ésta era influida por la asistencia a pre-escolar. Pero la promoción supone también la apropiación de determinados saberes o contenidos instrumenta-

les — en este caso en el área de la lectoescritura —; no obstante ésto hemos observado que los puntajes obtenidos por los niños promovidos, no siempre alcanzaban el mínimo necesario para su aprobación.

Esto constata la existencia de diferentes *calidades de promoción* y la falta de criterios unificados para evaluar la promoción de un niño al grado siguiente: niños promovidos que aprendieron y niños promovidos que no aprendieron o aprendieron muy poco.

Así surgen niños que nosotros denominaremos *repetidores potenciales* — en este caso del segundo grado, al no haberse apropiado del mínimo de contenidos instrumentales — y que quizás no pueden hacer frete a los requerimientos curriculares. Llama la atención que esta categoría sólo se encontraba entre los niños provenientes de los sectores populares.

Pareciera ser que la sola asistencia a pre-escolar no garantiza el éxito final de primer grado de los niños de sectores populares.

Aquí nos llama la atención un aspecto: la existencia de instituciones más favorecedoras que otras de los procesos de aprendizaje.

Esta es la información que nos permitió fundamentar tal reflexión:

— Los mayores puntajes de la prueba de lectoescritura y la ausencia total de repetidores y de repetidores potenciales, sólo se presentaban entre los niños que asistieron a Jardín de Infantes tipo "A" y primer grado tipo "A", esta realidad era inexistente para los niños de sectores populares, ya que no encontramos instituciones escolares de tal tipo — pre-escolares o primaria — que atendieran a esta población.

— El análisis de la distribución del tipo de Jardín de Infantes y primer grado, de acuerdo a características institucionales y pedagógicas, indicaba que casi la totalidad de los niños de sectores populares, asistía a salas de tipo "C" o

— Eran los niños de estas salas, los que obtuvieron los menores puntajes, evidenciándose así, una menor posibilidad de apropiación de este saber instrumento.

— Eran estas salas donde repetidores y repetidores potenciales alcanzaban porcentajes alarmantes (en algunas salas el 76%).

Pareciera entonces que debemos reformular una de nuestras hipótesis básicas: "no sólo la concurrencia a Jardín de Infantes, sino más específicamente la concurrencia a determinado tipo de Jardín de Infantes, y de salas de primer grado, favorece el proceso de aprendizaje".

Es pertinente por tanto, formular la siguiente pregunta: ¿qué hubiera sucedido si los niños de nivel socio-económico bajo hubiesen concurrido a instituciones escolares de tipo "A"? La respuesta que damos desde nuestro marco teórico es que se habrían acortado las diferencias de los niños de nivel socio-económico bajo en relación a los niños de los otros niveles socio-económicos, pero no habrían desaparecido — ya que si bien las características institucionales tienen un peso importante en la producción de tales diferencias, un peso al menos equivalente debemos asignarle al contenido simbólico cultural subyacente a la propuesta pedagógica.

Si bien en nuestro estudio no hemos realizado un análisis profundo de este contenido simbólico de la

actual propuesta pedagógica, ciertas evidencias nos permiten formular reflexiones a modo de hipótesis sobre esta temática:

— La posibilidad de apropiación de ciertos saberes — instrumentos por parte de los niños de sectores populares, pareciera que no se halla obstaculizada solamente por sus propias limitaciones — como afirma la escuela —, sino por contradicciones entre el origen de estos niños y la propuesta pedagógica misma.

— Los niños de estos sectores, no cuentan con el bagaje esperado y reconocido por la escuela. Su contacto con un medio social similar al de la escuela es escaso o nulo.

— La propuesta pedagógica — en lectoescritura primordialmente — que se desarrolla en primer grado, no es socialmente universal, sino que está conformada por un universo simbólico propio de determinada clase o sector social y alejada de otros. Esto operaría como mecanismo diferenciador y segregador de los niños de sectores populares.

— Una consideración adicional haremos aquí, referida a los ámbitos urbano y rural. La propuesta de lectoescritura emanada del sistema educativo, que resultaba inadecuada para determinados sectores sociales urbanos, y más inapropiada aún para el ámbito rural.

Además, hemos de tener en cuenta que los datos recogidos acerca de las características del medio social estudiado en el área rural, muestran la situación de extrema carencia que presenta el mismo en relación al heterogéneo conjunto de estímulos sociales más propios del medio urbano.

7.2. El pre-escolar como "ángel democratizador"

De lo visto hasta aquí podemos concluir que existen situaciones de injusticia generadas dentro del propio sistema educativo.

Si admitimos estas situaciones de injusticia del sistema educativo; debemos admitir que el pre-escolar no es ajeno a esta realidad, sino que muchas veces anticipa la "discriminación" y aún la "exclusión".

Existe una distinción entre *destinatarios* y reales *beneficiarios* del nivel pre-escolar. La concepción que entiende al Jardín de Infantes como ángel "democratizador" parte del supuesto de que todos los destinatarios resultan igualmente beneficiados.

Entendemos que para los niños de los sectores populares el pre-escolar *facilita* sus aprendizajes en primer grado, pero es el mismo proceso en primer grado el *determinante* de tal aprendizaje — tal vez influido por un nuevo ingrediente que es la promoción, impensada en el pre-escolar.

El pre-escolar sería una instancia determinante en la medida que supera las sucesivas barreras o distancias materiales y culturales con los sectores populares de lo contrario estas dificultades solo anticiparían las antiguas barreras de la educación primaria.

7.3. En busca de Soluciones

Sabemos ya, que no podemos pretender del pre-escolar la solución de la problemática de las desigualda-

des sociales dentro del sistema educativo. Pero creemos que debemos contribuir a evitar que sea una nueva forma de reproducción de estas desigualdades, que genere una injusticia mayor.

Estamos convencidos de la necesidad de una *extensión cuantitativa* de la educación pre-escolar. Pero queremos destacar como problemática crucial, que esta extensión tendrá sentido total sólo cuando sea concomitante con la consideración de la *calidad* de esta oferta educativa.

Reconsiderar la calidad del pre-escolar implica fundamentalmente contemplar la realidad de las condiciones de vida rural y urbana de los sectores populares, es la búsqueda de una propuesta y de una respuesta técnica *atenta* a estos niños. La problemática de la calidad de la enseñanza está fuertemente ligada al reconocimiento de las necesidades, intereses y peculiaridades de los grupos sociales atendidos. A propósito de la no universalidad de la propuesta pedagógica vigente, es oportuno recordar de nuevo que son los sectores populares los más desatendidos y marginalizados. En todo caso, una vez más se evidencia el riesgo de anticipar, prescolarizando, los mecanismos discriminatorios que el sistema educativo ya ejerce sobre estos sectores.

Urge así plantear propuestas educativas acordes a la realidad de estos sectores, que reconozcan y revaloricen la propia cultura de esta población.

Entendemos que cualquier propuesta que pretenda cumplir tal objetivo, debe contemplar los siguientes aspectos fundamentales:

- Una caracterización de la situación educativa de los niños de sectores populares — urbanos y rurales —, que incluya un reconocimiento de su medio social y de su bagaje cultural, especialmente de su universo simbólico.
- Una incorporación activa de los docentes a un conocimiento y reflexión sobre la naturaleza de este medio social.
- Un nuevo vínculo escuela-familia, superador del actualmente vigente, que a menudo está basado en la exigencia, reproche y sobre todo en la transferencia de ciertas culpas hacia los padres por el desempeño de sus hijos en la escuela.

10. BIBLIOGRAFIA

- C.R.E.S.A.S. *Le Handicap Sociocultural en question*. Les éditions ESF. 1978.
- FERREIRO E. y TEBEROSKY A. *Los sistemas de escritura en el Desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores. 1979.
- PLAISANCE E. *L'Ecole Maternelle Aujourd'hui* Ferdinand Nathan. 1977.
- TEDESCO, J.C. y PARRA R. *Marginalidad Urbana y educación formal*. UNESCO-CEPAL-PNUD. Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y El Caribe.

