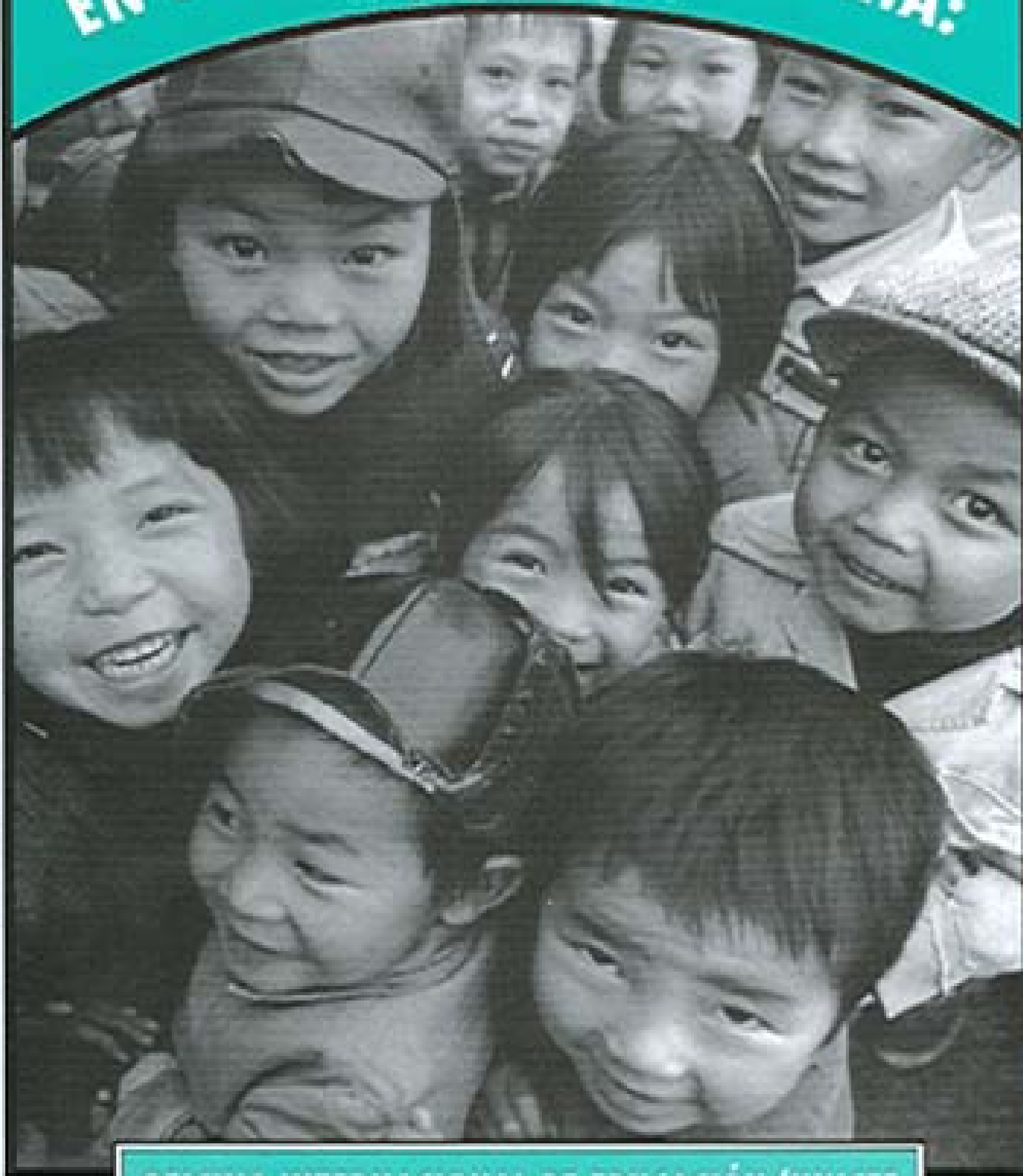




LA REPETICIÓN ESCOLAR EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA:

una perspectiva global



OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN/UNICEF

Presentación

La educación básica – la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos – ha pasado a convertirse en la prioridad de la presente década, tanto por parte de los gobiernos como de los organismos internacionales.

En esta medida, la Conferencia Mundial sobre “Educación para Todos” (Jomtien, Tailandia, 1990) ha cumplido uno de sus principales objetivos. Pero lograr la meta de una educación para todos, se dijo en Jomtien, implica no únicamente extender la oferta educativa de modo de alcanzar a todos, sino modificar sustancialmente los parámetros – curriculares, pedagógicos, administrativos, financieros, comunicacionales – sobre los cuales ha venido operando el modelo educativo convencional.

Asegurar un servicio educativo equitativo y de calidad para todos implica, entre otros, superar la *cultura del fracaso* instalada en el sistema escolar, la cual afecta particularmente a los sectores pobres. La repetición escolar, fenómeno extendido en los países en desarrollo, es una de las manifestaciones perceptibles de la inadecuación de los sistemas escolares contemporáneos a las condiciones, posibilidades y necesidades concretas y diferenciadas de la población y, en particular, de esa gran mayoría de alumnos provenientes de los sectores sociales menos favorecidos.

Junto con la insuficiente cobertura, la repetición, la deserción, y los bajos niveles de aprendizaje constituyen problemas críticos a enfrentar en los países en desarrollo. Cobertura y matrícula escolar han constituido tradicionalmente el indicador educativo por excelencia y la preocupación fundamental. La deserción escolar y los bajos resultados de aprendizaje han merecido especial atención en los últimos años y existe ya relativo consenso acerca de la magnitud del problema. La repetición escolar, en cambio, se ha mantenido relativamente oculta en las estadísticas educativas, poco comprendida y analizada a nivel de la investigación y el análisis teórico, y escasamente atendida en el plano de las políticas y programas educativos. Persiste, en general, una limitada conciencia acerca de la magnitud del y gravedad de la repetición en el ámbito escolar, y una falta de claridad acerca de las vías para enfrentarla.

Partiendo del reconocimiento de esta situación, UNICEF y la Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO se propusieron coordinar esfuerzos a fin de contribuir a una mayor toma de conciencia, una mejor comprensión del problema y estrategias más eficaces para enfrentar el fenómeno de la repetición escolar por parte tanto de los organismos nacionales como internacionales involucrados en la cuestión educativa.

Como parte de este esfuerzo, ambas organizaciones se comprometieron a:

- (a) recolectar y sistematizar la información disponible sobre el tema a nivel mundial;
- (b) organizar un taller especializado de discusión sobre el tema;
- (c) preparar un kit periodístico para una amplia difusión de la problemática; y
- (d) preparar un informe sobre el estado del arte de la cuestión basado en el análisis documental y los resultados del taller, dirigido a educadores, especialistas y tomadores de decisiones de política, en el sector educativo.

El taller “Repetición escolar: una perspectiva global” se realizó en febrero de 1995 en Ginebra y fue convocado conjuntamente por UNICEF y la UNESCO–OIE. Su objetivo fue de compartir el conocimiento y la experiencia acumulados en torno a la repetición escolar, con particular énfasis sobre los países en desarrollo, y abrir la discusión en torno a su magnitud, sus causas y las estrategias para enfrentarla. Se invitó al taller un conjunto reducido de especialistas a fin de facilitar una discusión en profundidad. Teniendo en cuenta la complejidad y diversidad de factores que intervienen en la repetición, se buscó que los participantes provinieran no únicamente de regiones y realidades diferentes, sino de disciplinas e inserciones profesionales distintas, relevantes a la comprensión del fenómeno, incluyendo aspectos curriculares, pedagógicos, psico-lingüísticos, formación docente y recursos humanos en general, administrativos y estadísticos. Se buscó, asimismo, que el grupo como conjunto tuviera experiencia tanto en el campo de la investigación como en el de la formulación e implementación de políticas.

El grupo de participantes estuvo constituido por: Paul Achola, Massimo Amadio, Nabil Constantine, Justa Ezpeleta, Emilia Ferreiro, Raúl Gagliardi, Aklilu Habte, Ruben Klein, Abel Koulaninga, Luis Enrique López, Victor Ordóñez, Ernesto Schiefelbein, Juan Carlos Tedesco, Luis Tiburcio, Rosa María Torres y Arrerat Wattanasin.

Una versión anterior del presente documento sirvió como documento de trabajo durante el taller. La presente versión ha sido enriquecida por la discusión sostenida durante el mismo, los aportes o comentarios individuales de varios de los participantes, así como por el análisis de documentación adicional producida o recogida en el período posterior a la realización del seminario. Tanto el documento de trabajo como esta versión final fueron preparados por Massimo Amadio.

Juan Carlos Tedesco (Director, OIE) y Rosa María Torres (Asesora, Sección Educación UNICEF) tuvieron a su cargo la coordinación global del proyecto y la edición final de este documento.

El documento que ahora se presenta para lectura y discusión constituye una primera aproximación al estado del conocimiento sobre el tema de la repetición. Su lectura permite apreciar que se trata de un fenómeno complejo, que asume características diferentes en diferentes contextos y que, incluso, se define y mide de maneras diferentes. Por encima de estas diferencias, el análisis de la información disponible permite afirmar que la enorme magnitud cuantitativa de la repetición, su concentración en los primeros grados y en las escuelas que atienden a alumnos provenientes de sectores pobres, su devastador impacto social y psicológico sobre los repitentes y sus familias, y su significativo costo financiero, exigen que la repetición sea considerada como un grave problema que los sistemas educativos deben no únicamente aliviar sino solucionar.

Este documento constituye también una primera aproximación al análisis de la repetición a nivel global. Si bien, en forma creciente, la repetición viene siendo incorporada como un indicador en los compendios estadísticos internacionales, la mayoría de los estudios disponibles hasta la fecha son de orden local, nacional y regional. Es importante avanzar hacia una visión más global del fenómeno de la repetición pues permite enriquecer significativamente su comprensión, apreciar la diversidad de factores que intervienen en el mismo y las estrategias puestas en marcha para encararlo en los diferentes países y contextos. De hecho, conocer la realidad de los otros es esencial para comprender mejor la propia y actuar sobre ella más eficazmente.

LA REPETICIÓN ESCOLAR EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA: UNA PERSPECTIVA GLOBAL

(Texto preparado por Massimo Amadio)

Introducción

Universalizar la educación básica, es decir, garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos, es el principal objetivo que los países en desarrollo y los organismos internacionales han asumido para el sector educativo en la última década del siglo XX.

A partir de la Conferencia Mundial sobre “Educación para Todos” (1990), la extensión y el mejoramiento de la educación básica han vuelto a ocupar un lugar importante en la agenda de los principales organismos internacionales y agencias de cooperación bilateral y en los planes de acción elaborados por las autoridades educativas de la mayoría de los países en desarrollo. La Convención sobre los Derechos del Niño, ratificada por más de 160 estados, ha contribuido a reforzar la educación no sólo como una necesidad sino como un derecho fundamental.

Pese a las dificultades económicas experimentadas en la década de los 80, en los últimos treinta años se han logrado avances significativos en términos de expansión de la educación primaria. La tasa de crecimiento de la matrícula ha sido muy elevada especialmente en los años 70. El número de escuelas se ha duplicado y el de docentes se ha triplicado. Tanto en Asia como en América Latina, los sistemas educativos de buena parte de los países disponen de la capacidad suficiente para atender a toda la población en edad escolar, y estarían en condiciones de asegurar un acceso generalizado a la enseñanza primaria. (Lockeed & Verspoor, 1992; UNESCO, 1991 y 1993d; UNESCO/UNICEF, 1993).

Estos avances, sin embargo, no deben hacer olvidar un conjunto de problemas que aún impiden alcanzar los objetivos establecidos.

Falta de acceso

El primero, y quizás el que ha recibido una atención más permanente, es el alto número de niños y niñas que aún no tienen acceso al sistema educativo. Para 1990 existían alrededor de 130 millones de niños en esta categoría, más del 50% de los mismos concentrados en cuatro países (Bangladesh, India, Nigeria y Pakistán). Dos tercios de ellos son mujeres.

La dificultad para universalizar la educación primaria puede depender ya sea de limitaciones en la capacidad de atención, de factores culturales (sobre todo en el caso de las mujeres) o de los costos directos e indirectos de la educación, en particular para los sectores sociales más pobres. En Nicaragua, por ejemplo, se estima que el costo mínimo anual por cada hijo(a) en la escuela primaria es equivalente al 20% del ingreso promedio de un campesino (UNICEF, 1995).

Los recursos requeridos para consolidar o aumentar la capacidad de oferta de educación básica son seguramente muy significativos, especialmente en África Subsahariana. Sin embargo, es preciso recordar que durante el periodo 1980-87 el gasto público por habitante en educación sufrió una reducción del 40% en América Latina y del 75% en África (Colclough & Lewin, 1993: 20); además, la ayuda internacional al sector educación disminuyó en un 15% entre 1975 y 1985, y su porcentaje sobre el total de la ayuda pasó del 17% en 1970 a poco más del 10% entre 1985 y 1989 (ibid., 242-43).

Por otra parte, el crecimiento demográfico en Asia meridional representa un serio desafío en términos de recursos adicionales necesarios para seguir expandiendo los servicios educativos. En los años 80, en el conjunto de África (51 países), el crecimiento de la población en edad escolar superó el incremento de la matrícula, determinando un descenso en la tasa bruta de escolarización que pasó del 79% en 1980 al 72% en 1988 (UNESCO, 1991a).

Deserción

El segundo problema es la notable incidencia de la deserción temporal y del abandono prematuro de la escuela. Existen hoy más facilidades de acceso a la educación y el tiempo promedio que los alumnos permanecen en el sistema escolar ha aumentado progresivamente. Según estimaciones de la UNESCO, mientras en

1970 dos tercios de las deserciones se producían en el primer grado de la escuela primaria, en 1980 ese porcentaje había descendido al 50%. No obstante, cerca de una cuarta parte de los alumnos no completa la escuela primaria y se estima que de los 95 millones de matriculados en primer grado en el mundo en 1988, 25 millones no han terminado el 4° grado (Brunswick, 1994: 12).

En Asia, por ejemplo, los datos estadísticos de 1985 indican que en India, Myanmar y Pakistán sólo la mitad de los alumnos matriculados en el primer grado llega al quinto; en Bangladesh y la R.P.D. Lao poco más de un tercio (UNESCO, 1992), y en Nepal únicamente el 27% completa los primeros años de la escuela primaria, con una tasa de deserción del 40% en el primer grado (UNESCO, 1987).

Una considerable cantidad de alumnos tienen dificultades para progresar oportunamente de un grado a otro, no logran aprovechar plenamente el tiempo que transcurren en la escuela y, en muchos casos, tampoco encuentran otras oportunidades de educación una vez que dejan la escuela definitivamente.

El ausentismo, la deserción temporal y la definitiva suelen asociarse a las condiciones de pobreza y a los bajos niveles de ingresos de vastos sectores sociales. Sin embargo, los resultados de aprendizaje varían considerablemente de un establecimiento educativo a otro, lo cual indica que la calidad de la escuela juega un papel importante en la decisión de permanecer en ella o abandonarla. Un estudio longitudinal realizado sobre una muestra de alumnos de primaria en Egipto (Hanushek & Lavy, 1994), sugiere que los alumnos perciben las diferencias que existen en la calidad de la escuela y tienden a permanecer en las de mejor calidad, puesto que un año de asistencia a las mismas puede ser equivalente a más de dos años en las escuelas de baja calidad.

Repetición

El tercer problema se refiere a la cantidad significativa de alumnos que repiten el curso, fenómeno que está concentrado en los primeros grados de la escuela primaria. En otras palabras, para un número considerable de niños y niñas que ingresan al sistema escolar su experiencia no está asociada al placer y a la satisfacción de aprender, sino a la frustración de tener que volver a empezar el estudio desde el comienzo.

La repetición en la escuela primaria, y su relación con el aprendizaje y el fracaso escolar, ha sido objeto de varios estudios a lo largo de las últimas décadas, tanto desde el punto de vista de su magnitud y causas como desde la perspectiva de identificar las medidas más adecuadas para reducir progresivamente su incidencia. Al respecto, cabe recordar las Conferencias Internacionales de Educación convocadas por la UNESCO en 1970, sobre el tema del mejoramiento de la enseñanza, y en 1984, sobre la universalización y renovación de la enseñanza primaria, en ocasión de las cuales se elaboraron varios estudios y análisis estadísticos que daban cuenta de la situación de la repetición y de su evolución.

Se trata, en consecuencia, de un problema antiguo que — sin embargo — ha adquirido nuevos perfiles al haberse transformado los aparatos educativos elitistas y altamente selectivos en sistemas públicos de masas, así como frente al creciente interés por un uso eficiente de los recursos disponibles.

Dimensiones del fenómeno de la repetición

¿Qué se sabe hoy acerca de las dimensiones de la repetición en los países en desarrollo? Un rápido examen de la literatura especializada y de las comparaciones efectuadas tomando como referencia los últimos decenios, indica por lo menos dos aspectos críticos del fenómeno: su *persistencia* y su *magnitud*, en buena medida subestimada (véase el Recuadro 1 más abajo).

Recuadro 1: Persistencia y magnitud de la repetición

Si bien existen muy pocos análisis acerca de la evolución de la repetición en diferentes países, es posible sostener que son muy escasos los sistemas educativos que han logrado reducir progresivamente y de manera estable su magnitud. Los datos generales, obviamente, no permiten apreciar la gran diversidad de situaciones, pero pueden dar una idea global de las principales tendencias.

Hacia 1980, los datos estadísticos oficiales relativos a la enseñanza primaria en 69 países de América Latina, África y Asia indicaban la existencia de más de 17 millones de repitentes, casi la mitad de ellos en América Latina (Blat Gimeno, 1984). En este total no estaban incluidos países muy importantes en términos de matrícula escolar, tales como China e India.

Desde un punto de vista comparativo, y tomando como referencia los datos de 98 países en 1970 (con exclusión de China, India, Pakistán y Nigeria), la Oficina de Estadísticas de la UNESCO (1984: 356) observaba que en la década de los 70, a pesar de una ligera disminución del porcentaje promedio en América Latina y África, y de una reducción más significativa en Asia, el número total de repitentes había aumentado en un 41,1% en África, en un 45,7% en América Latina y en un 7,3% en Asia y Oceanía. Esta tendencia aparecía estrechamente asociada al espectacular crecimiento de la matrícula en el mismo periodo (58,8%, 49,7% y 52,3%, respectivamente).

Además, se registraba una tasa de repetición más alta en el último grado de la primaria en 22 de 33 países de África (ibid., p. 357), una mayor incidencia de la repetición en el primer grado en el caso de América Latina, y una notable diferenciación en cuanto a relevancia del fenómeno entre países francófonos y lusófonos de África, por un lado, y países anglófonos por el otro (pp. 349-53). Estas situaciones no se han modificaron en la década de los 80.

Recuadro 1 (cont.)

En cuanto a 1990, las cifras oficiales proporcionadas por 84 países (UNESCO, 1993c) contabilizan un total de cerca de 35,6 millones de repitentes en la escuela primaria. El notable incremento respecto a los datos de 1980, además de estar asociado al aumento de la matrícula, en buena medida se debe a la disponibilidad de información estadística de China e India (7,5 y 3,4 millones, respectivamente), países que por sí solos representan cerca de un tercio del número total de repitentes. Si a ellos se añaden Brasil (cerca de 5 millones de repitentes) y México (1.3 millones de repitentes), en esos cuatro países se concentra poco menos de la mitad del total de repitentes en el mundo en desarrollo.

Las situaciones regionales, si bien también ocultan la diversidad existente en su interior, permiten apreciar algunos fenómenos relevantes.

En los países de África, y en comparación con los datos de 1980, se observa una tendencia hacia el incremento tanto del número total de repitentes como de su porcentaje global, en particular en África Subsahariana (datos de 33 países).

La repetición tiene dimensiones preocupantes especialmente en los países francófonos y de habla portuguesa del África Subsahariana, donde en muchos casos se observan porcentajes globales cercanos o superiores al 25% de la matrícula escolar. Dichos porcentajes son notablemente más altos que los registrados en otras regiones del mundo. Estos países, en consecuencia, tienen que enfrentar al doble problema de un aparato educativo público con un nivel inadecuado de cobertura y con una escasa eficiencia interna, puesto que el porcentaje aun limitado de niños y niñas que reciben atención educativa tienen muchas dificultades para progresar regularmente en el sistema.

En los países anglófonos existe un porcentaje más bajo de repitentes, excepto en el último grado de la escuela primaria, hecho bastante común en los contextos donde se aplican pruebas muy selectivas para regular el acceso a la educación secundaria.

Podría resultar interesante tratar de analizar las razones de estas notables y constantes divergencias entre los países de diferentes áreas lingüísticas y herencias coloniales de África (¿diferentes criterios de promoción, de organización del sistema educativo, de definición y medición de la repetición? ¿distintos contextos sociales, económicos, históricos?).

Recuadro 1 (cont.)

En cuanto a los países árabes del norte de África (con la exclusión de la J. A. Libia, ya que los últimos datos son de 1980), la tendencia es hacia una reducción del porcentaje asociada a un incremento del número total de repitentes, con la excepción de Marruecos, donde se registra una significativa disminución en ambos rubros.

En los Estados árabes (datos de 10 países), la evolución de la repetición parece indicar una reducción del porcentaje total y un incremento del número de repitentes, con la excepción de Jibuti, Jordania e Irak, donde hubo un aumento en ambos rubros (tómese en cuenta que los datos relativos a Irak son de 1988, antes de la guerra del Golfo).

Asia y Oceanía presentan una situación menos homogénea y más limitaciones en cuanto a datos disponibles. Se observa, en todo caso, un incremento del porcentaje y del número de repitentes en tres países (Bhután, Indonesia, R.P.D. de Lao), disminución en dos (Bangladesh y Tailandia) y ninguna variación del porcentaje en otros dos (Filipinas, con una reducción del número total, y la R.I. de Irán, donde en cambio los repitentes aumentaron).

En América Latina y el Caribe (datos de 20 países), la tendencia es hacia una disminución del porcentaje y del número de repitentes en 10 países, aunque se registra un incremento del número en 6 países (en Costa Rica hay un aumento en ambos rubros). En términos generales, sin embargo, el porcentaje de alumnos que repiten el primer grado de enseñanza primaria sigue siendo muy elevado (cercano o superior al 15%, según los datos oficiales) en muchos países.

Estas informaciones ofrecen una visión de conjunto parcialmente superada e incompleta, puesto que los datos disponibles se refieren básicamente al año 1990 y no están considerados todos los países. Se carece, por ejemplo, de informaciones confiables sobre países muy importantes en términos de población escolar (Pakistán, Nigeria, Vietnam, Myanmar). Los numerosos conflictos estallados a partir de 1990 en África han tenido proporciones devastantes, al igual que en varios países de la región balcánica. La grave crisis socioeconómica ha influido de manera negativa en la calidad de los servicios sociales públicos en Rusia y en varios países del Este europeo. Además, muy poco se conoce acerca de la situación educativa de las nuevas Repúblicas ex-soviéticas, en particular las de Asia Central.

Por otra parte, como se podrá apreciar en el punto siguiente, las cifras estadísticas oficiales no representen adecuadamente la situación real y tienden a subestimar la magnitud de la repetición.

Definir y medir la repetición

Existen diferentes definiciones y métodos para calcular la repetición. Dichas definiciones y métodos están estrechamente vinculados con la estructura del sistema educativo, su organización y sus procedimientos administrativos para regular el progreso de los estudiantes a través de los grados y niveles (Russel, Kinsey & McGinn, 1972). Existen numerosas evidencias que indican que las estadísticas oficiales utilizan criterios que subestiman el fenómeno de la repetición, porque consideran a los repetidores como desertores o como nuevos inscriptos (Cuadra, 1989; Costa Ribeiro, 1990; Klein & Costa Ribeiro, 1991; Klein, 1995; véase también el Recuadro 2 más abajo).

Utilizando, en cambio, datos de matrícula por edad y por grado, y empleando datos censales y de *encuestas de hogares* (véase por ejemplo Fletcher & Costa Ribeiro, 1989; Klein & Costa Ribeiro, 1991; Gargiulo & Crouch, 1994), se obtienen resultados muy diferentes de los oficiales.

Muchos alumnos clasificados como desertores en los primeros grados son, en realidad, repetidores y no desertores (Schiefelbein & Wolff, 1993: 22). Existen casos donde se registran ingresos tempranos al primer grado (utilizado como una forma de preescolar), y donde los alumnos repiten hasta que llegan a la edad oportuna (para el caso de Nepal, véase Williams et al., 1993). Una práctica muy difundida es mantener en el mismo grado a un alumno que tiene calificaciones suficientes pasar al grado siguiente, porque su familia o el docente opinan que es necesario un suplemento de aprendizaje (en Brasil, cerca del 10% de la matrícula del primer grado está constituido por este tipo de repitentes; véase Klein & Costa Ribeiro, 1991: 38). Se da también el caso de alumnos que, a pesar de ser promovidos, permanecen en el mismo grado, figurando entonces como repitentes, por el simple hecho de que la escuela no dispone de un grado superior y los alumnos no están en condiciones de trasladarse a otra escuela (sobre Honduras, véase McGinn & Reimers, 1992; sobre Brasil, véase Klein, 1995).

Recuadro 2: Discrepancia entre los datos oficiales y no-oficiales sobre repetición

Un estudio realizado en 1986 en Honduras, comparando los datos oficiales con las informaciones proporcionadas por las familias, estimó una tasa de repetición del 51,7% en primer grado frente al 27,3% estimado oficialmente. El análisis de esta diferencia permitió verificar que existe una sensible sobre-estimación de la deserción y del número de alumnos nuevos que ingresan en el sistema (Cuadra, 1989).

Los análisis efectuados en Brasil utilizando el modelo Profluxo, concluyen que en 1982 había una tasa de repetición del 52,4% (en contraste con el dato oficial de 29,6%) y un nivel muy bajo de deserción en primer grado: 2,3% (frente al 25,5% oficial). Hasta hace poco tiempo, el sistema educativo brasileño consideraba como repitente únicamente al estudiante que vuelve a matricularse en el mismo grado al haber sido reprobado por bajas calificaciones o por asistencia irregular; los alumnos que desertan antes de concluir el año escolar sin haber sido reprobados y que regresan al mismo grado, se clasificaban por lo tanto como nuevos (Klein, 1995; Costa Ribeiro, 1990).

En un estudio realizado en 1993 en Nicaragua (Gargiulo & Crouch, 1994) se concluye que la tasa de repetición real es 33% más alta que la cifra oficial y que en cambio hay sobreestimación de la deserción en las cifras oficiales; se concluye también que la escolaridad promedio es más elevada de lo que se supone y que el número de graduados es un 40% superior al valor estimado por las estadísticas oficiales (ibid., p. 40).

Los estudios sobre diferencias en las tasas de repetición según los métodos utilizados se refieren particularmente al caso de América Latina. Dichos estudios muestran que, para la década de los 80, la tasa de repetición real era casi el doble de la tasa promedio, indicada por las estadísticas oficiales (Schiefelbein & Wolff, 1993).

Si estas estimaciones son razonables, hacia fines de los años 80 en América Latina el porcentaje total real de repitentes en los seis primeros grados de primaria sería del 30,9% (UNESCO/UNICEF, 1993: 22), en comparación al 15,3% declarado por los países, y la tasa de repetición real en el primer grado llegaría a un promedio del 41,4% frente al 21,7% oficial. En términos globales, el número total de repitentes en la escuela primaria en la región ascendería entonces a cerca de 20,5 millones (cifra que es más del doble que los datos oficiales), buena parte de ellos

concentrados en Brasil (11,4 millones) y en otros tres países (México, 2,7 millones; Argentina y Colombia, alrededor de 1 millón cada uno) (ibid.).

Los estudios efectuados en América Latina ponen en evidencia la necesidad de prestar mayor atención no sólo a la metodología utilizada para analizar la información, sino también a la calidad de los datos estadísticos sobre la repetición producidos por las escuelas y a la difusión de las informaciones procesadas. Este problema, por cierto, no se limita a América Latina. Una misión sectorial del Banco Mundial efectuada en 1993 en el estado de Uttar Pradesh (uno de los más atrasados de la India), constataba que los datos recolectados manualmente por los maestros no eran confiables, ya que 15% de los alumnos que cada año cambia de escuela no era reportado.

No obstante, la documentación disponible no permite establecer con claridad si la repetición es un problema subestimado también en las otras regiones, y en qué medida.

Las tasas de repetición en África, y en particular en África Subsahariana, son ya de por sí preocupantes. Si los datos estuviesen subestimados, la dimensión del fenómeno podría alcanzar proporciones alarmantes. Por otra parte, la exigencia de seguir extendiendo la atención educativa al ritmo del crecimiento demográfico y a partir del bajo nivel de cobertura alcanzado, bien podría conllevar el riesgo de empeorar aún más la eficiencia interna del sistema escolar y de ofrecer una educación básica aún más deteriorada.

La situación de Asia se asemeja bastante a la de América Latina. Algunos análisis sobre China, por ejemplo, sugieren que hay una significativa subestimación de la repetición, sobre todo en el primer grado y en las áreas rurales. En la provincia de Ansai, mientras las estadísticas oficiales indican una tasa de repetición promedio del 5%, en muchas escuelas más del 50% de los alumnos de 4° grado ha repetido por lo menos una vez y sólo 30% de los alumnos completa la primaria en 6 años (Colclough & Lewin, 1993: 93). En cuanto a la situación de otras tres provincias (Shaanxi, Guizhou y Hubei), los cálculos basados en métodos más confiables han estimado para el período 1980-88 una tasa promedio de repetición del 30-33% y un total de entre 8 y 9 millones de repitentes en primer grado en todo el país, principalmente debido a la deserción temporal que se produce entre los alumnos de las áreas rurales (Schiefelbein, 1990b).

Si — sobre estos cálculos — aceptamos la estimación de más de 50 millones de repitentes entre América Latina y Asia, y la preocupante situación educativa de muchos países en África Subsahariana, es evidente la necesidad de prestar mayor atención al fenómeno de la repetición. Por sus dimensiones, podría configurarse como una de las manifestaciones más significativas de la ineficiencia interna de los sistemas educativos, y como uno de los mayores obstáculos a la universalización de la educación primaria.

Cómo calcular la repetición no es un problema secundario. Los datos obtenidos empleando enfoques diferentes son contradictorios y sugieren estrategias de acción muy distintas. Por ejemplo, dos estudios sobre el tema de la repetición realizados en Nicaragua llegan a conclusiones casi opuestas: en un caso, se observa que la tasa de deserción real es casi el doble que la estimada oficialmente, mientras que las tasas de repetición tienden a coincidir (UNICEF, 1995); en el otro, en cambio, se concluye que hay una subestimación de la repetición y que las estadísticas oficiales tienden a sobrestimar el nivel de deserción (Gargiulo & Crouch, 1994). Una u otra conclusión conduce a estrategias distintas. Si el problema es la deserción, las políticas de universalización de la enseñanza básica deberían incluir un capítulo importante dedicado a aumentar la oferta del sistema (construir escuelas, aulas, etc.). Si, en cambio, el problema es la repetición, las políticas no deberían poner el énfasis en construir más espacios sino en mejorar la calidad de la oferta pedagógica.

Tener una percepción más precisa de la magnitud y de la distribución de la repetición en la escuela primaria no constituye, por tanto, una exigencia puramente académica.

La toma de decisiones y la definición de prioridades en el sector educativo, tanto a nivel nacional como internacional, requiere una base de datos confiables. La asignación de recursos adicionales o la redistribución de los disponibles, requiere ser evaluada a partir de análisis detallados de la situación y de su evolución. La opinión pública debe recibir una información confiable acerca de las limitaciones que afectan el desarrollo educativo de cada país. Las agencias financieras internacionales y las autoridades educativas nacionales necesitan medir avances y mostrar resultados.

Por último, la repetición tiene un costo económico. En el caso de América Latina, las estimaciones van desde un mínimo de 1.000 millones de dólares al año hasta un máximo de 4.200 millones (Schiefelbein, 1989; Schiefelbein & Wolff, 1993). Tomando como referencia el gasto público promedio por alumno y el número total estimado de repitentes, en Asia Meridional el costo podría ascender a cerca de 800 millones de dólares al año y en Asia Oriental a alrededor de 1.000 millones.

Así, entre América Latina y Asia se estaría gastando alrededor de 5.000 millones de dólares cada año en repetición escolar, cifra que corresponde a más del doble de toda la asistencia multilateral al sector educación para 1990 (2.395 millones de dólares, según datos de UNESCO y UNICEF).

Vale la pena preguntarse si se trata de un gasto necesario y qué resultados produce.

**Número total de repitentes en la enseñanza primaria
alrededor de 1990 (cifras oficiales)**

Región	N° Países	N° total de repitentes
África	37	7.759.687
Estados árabes	10	1.036.110
Asia	12	16.856.167
		<i>(de la cual China+India)</i>
		<i>(10.941.043)</i>
América Latina y el Caribe	25	10.033.982
		<i>(de la cual Brasil+México)</i>
		<i>(6.349.794)</i>
TOTAL	84	35.685.946
		<i>(del cual China, India, Brasil y México)</i>
		<i>(17.290.837)</i>

Fuentes: UNESCO, 1993c; UNESCO/UNICEF, 1993.

La repetición: ¿problema o solución?

Los promedios regionales presentados anteriormente no deben hacer pensar que la repetición es un fenómeno distribuido de manera homogénea en todos los grados de la escuela primaria, en cada país o en las diferentes regiones.

Por lo general, los índices más altos de repetición tienden a concentrarse en el primer grado (en varios países de África también en el último) y, aunque no exclusivamente, entre alumnos de familias pobres, en ámbitos rurales y en áreas atrasadas desde el punto de vista social y educativo.

Por otra parte, si se considera la variable de género, los escasos estudios disponibles mostrarían que no existen diferencias significativas entre varones y niñas, aunque el tema requeriría más investigaciones. En un estudio sobre los Estados Árabes, por ejemplo, se plantea que la aparente semejanza entre las tasas de repetición de varones y niñas (algo inferiores entre las alumnas), debería ser interpretada tomando en cuenta que la tasa de deserción de las mujeres es notablemente superior a la de los varones. Si bien las tasas de repetición son semejantes, en realidad son muy pocas las alumnas que tienen la oportunidad de repetir el grado (véase Mehran, 1995).

Teniendo en cuenta estas características, cabe preguntarse ¿por qué considerar la repetición como un problema? Hay quienes, al contrario, consideran la repetición como una solución a los problemas de aprendizaje de los alumnos, a quienes se ofrece la oportunidad de un suplemento de enseñanza a fin de alcanzar el nivel de rendimiento académico requerido para aprobar el grado. En los países donde se aplican políticas muy selectivas para regular el acceso al nivel secundario, la repetición del último grado de primaria puede verse como un mecanismo para mejorar la preparación y las calificaciones con vista al examen.

En esta perspectiva, la repetición es considerada como un fenómeno positivo, ya que permite un mayor aprendizaje y un mejor rendimiento, ayudando a los alumnos a aprender según el desarrollo físico e intelectual alcanzado. Esta interpretación está bastante extendida en países con sistemas de exámenes muy selectivos para el acceso a la educación secundaria y donde los contenidos curriculares en los últimos grados de primaria tienen un nivel elevado de dificultad.

Por ejemplo, un estudio realizado en Burundi en una muestra de cerca 1.800 alumnos de 6° grado de primaria, concluía que los repitentes tenían un mejor nivel de desempeño escolar en comparación con los no repitentes, y que habían podido aprovechar el tiempo adicional para mejorar su aprendizaje y su preparación para los exámenes de ingreso al nivel secundario (Schwille et al., 1991).

Los análisis que consideran la repetición como un fenómeno positivo se apoyan en una concepción del aprendizaje como proceso lineal y repetitivo. Sin embargo, las evidencias empíricas disponibles indican que los problemas más relevantes, sobre todo en los primeros grados de la educación primaria, no se sitúan tanto a nivel del aprendizaje como de la enseñanza, es decir, de los métodos y

contenidos, de los criterios de evaluación del desempeño escolar y de las formas de administración y gestión de la escuela.

Diversos análisis sobre este tema han llegado a la conclusión que la repetición tiene escasa eficacia pedagógica sobre el aprendizaje y, desde este punto de vista, en lugar de una inversión oportuna parece ser más bien un gasto inútil.

Al respecto, hay dos aspectos que conviene tener presentes. En primer lugar, no siempre existe una estricta correspondencia entre repetición y nivel de aprendizaje logrado. Un estudio realizado en escuelas primarias rurales de Honduras, comprobó que el 20% de los alumnos con calificaciones suficientes no habían pasado de grado (Schiefelbein & Wolff, 1993: 26), y en el noreste rural de Brasil se comprobó que no existía una relación significativa entre rendimiento académico y promoción al grado siguiente (ibid., p. 25). Un sondeo a través de cuestionarios realizado en China, mostró que 18,6% de los repitentes de la escuela primaria tenía un nivel de aprendizaje adecuado (UNESCO, 1992: 144). Además, no siempre se encuentran claras definiciones de la repetición o precisos procedimientos para regularla, y con frecuencia las normas para evaluar el rendimiento no se aplican de manera sistemática o a todas las materias. En un estudio llevado a cabo en Nepal, no se encontraron criterios comunes entre los docentes en cuanto a promoción (Williams et al., 1993: 16). En un estudio aplicado a una muestra de escuelas de Namibia, se constató que tanto la aplicación inconsistente de normas como las actitudes y las opiniones individuales de los docentes, pueden tener más peso en la decisión de reprobar a un alumno que el nivel efectivo de aprendizaje logrado (Fair, 1994).

En segundo lugar, bajos índices de repetición no significan necesariamente altos niveles de rendimiento académico. En Malasia, por ejemplo, donde se aplica un criterio de promoción automática y casi se ha logrado eliminar la repetición y la deserción, el análisis de las pruebas aplicadas en 1989 en las escuelas primarias rurales, mostró un rendimiento adecuado del 67,7% en matemáticas (92,5% a nivel urbano) y del 57% en el idioma inglés (69% urbano) (UNESCO, 1992: 145). En Jamaica, donde existe una política de promoción por edad que determina bajas tasas de repetición y deserción, un análisis de las pruebas de rendimiento realizado en 1989 reveló que cerca del 48% de los egresados de primaria tenía grandes dificultades de comprensión lectora (Schiefelbein & Wolff, 1993: 27).

De hecho, contrariamente a lo que podría suponerse, los repitentes y los alumnos con dificultades de aprendizaje, por lo general no reciben ninguna atención especial por parte del docente y resultan ser los menos atendidos. Así lo revelan, por ejemplo, un sondeo realizado en 1981 por el Ministerio de Educación de Sri Lanka (UNESCO, 1987) y un estudio en base a una muestra de alumnos de primero a quinto grado de educación básica en Madagascar (Uddin Khan & Berstecher, 1988).

En Sri Lanka también se ha constatado que las escuelas con altas tasas de repetición y deserción son aquellas que tienen más alumnos por docente, especialmente en primer grado, y donde los alumnos reciben menor apoyo por parte del docente (Colclough & Lewin, 1993). Una investigación realizada en escuelas rurales de México, revela que generalmente los maestros no saben cómo ayudar al alumno que tiene dificultades en el aprendizaje de un contenido (Ezpeleta & Weiss, 1994). Se ha observado asimismo con frecuencia que los docentes tienen bajas expectativas hacia los repitentes y tienden a dedicar más tiempo y atención a los alumnos que tienen mejor rendimiento, creándose así un círculo vicioso difícil de romper.

Es en las escuelas rurales donde se concentran los más altos índices de repetición y deserción. Estas se caracterizan por lo general por una infraestructura física inadecuada, clases multigrado atendidas por un solo docente (un tercio de las escuelas primarias en India en 1987), un tiempo dedicado a la enseñanza que muy a menudo resulta inferior a lo establecido en el calendario escolar, y un docente con un bajo nivel de formación general y con escasa capacitación. En Nicaragua, por ejemplo, un estudio muestra que el riesgo de repetir es más alto con docentes jóvenes y de limitada experiencia de trabajo (UNICEF, 1995: 22).

Por otra parte, la repetición influye notablemente sobre la deserción y el abandono prematuro de la escuela. Un estudio realizado en 12 comunas y ciudades de la Provincia de Hebei (China), comprobó que 68,6% de los desertores había repetido algún grado. La tasa de deserción era del 21,6% entre los no repitentes, del 31,6% entre los que habían repetido una vez y del 82,8% entre los que habían repetido más de dos veces (UNESCO, 1992). En el caso de Sri Lanka, un sondeo efectuado a comienzos de los años 80 reveló que el 60% de los desertores había asistido a clases de modo irregular; el 21% había repetido tres veces algún grado,

31% dos veces y 64% una vez. Además, el 82% de los desertores tenía una edad superior a la correspondiente al grado cursado (UNESCO, 1984).

No se trata tanto de establecer en qué medida la repetición conduce a la deserción, sino de tomar en cuenta que buena parte de los alumnos que abandonan la escuela antes de terminar el ciclo primario lo hacen después de haber repetido una o más veces algún grado, probablemente sin haber adquirido un nivel satisfactorio de conocimientos y destrezas.

Otro efecto de altos índices de repetición, es el notable incremento del porcentaje de los alumnos con una edad superior a la correspondiente al grado en el cual están matriculados. A los niños y niñas que no ingresan al sistema educativo en la edad oportuna, se añaden por tanto los alumnos que tienen que repetir el grado. Esta situación, frecuente en las escuelas del medio rural de muchos países, tiene al menos dos importantes consecuencias:

(i) La labor pedagógica se complica por la necesidad de tener que enseñar a alumnos con distintos niveles de madurez física y psicológica. Como se sabe, los materiales didácticos y los métodos de enseñanza, están diseñados generalmente a partir de una situación ideal y tomando como referencia al alumno *promedio*. Cuando el docente debe enfrentar la realidad de edades y niveles distintos, estos materiales no resultan adecuados (Schiefelbein & Wolff, 1993; Ezpeleta & Weiss, 1994). Por lo tanto, los alumnos que repiten y de extraedad — quienes, como se ha dicho, no suelen recibir atención particular — se encuentran con dificultades para seguir el ritmo “normal” de enseñanza y, con frecuencia, vuelven a repetir otra vez el grado.

De esta forma, la repetición puede producir más repetición, en lugar de mayor aprendizaje. Según algunas estimaciones, en Brasil la probabilidad de que un nuevo alumno sea promovido en primer grado es casi el doble que la de un repitente (Costa Ribeiro, 1990: 7). Por otra parte, en la medida en que aumenta la edad del alumno y las veces que ha repetido, aumenta también la probabilidad de un abandono definitivo de la escuela en condiciones de virtual analfabetismo, especialmente si el alumno se retira antes del tercer grado, tal como lo revela un estudio realizado en Filipinas (UNESCO, 1984).

(ii) Los repitentes en los primeros grados ocupan muchas de las plazas que podrían estar disponibles para los niños que llegan a la edad escolar y que deberían matricularse, generándose así un aprovechamiento inadecuado de espacios y recursos.

En países donde existe un nivel de oferta educativa suficiente para atender a toda la población en edad escolar, gran parte de la capacidad disponible se utiliza para atender a los que repiten, limitando de esta manera las posibilidades de universalización de acceso a la enseñanza primaria.

Por otro lado, los países con un nivel insatisfactorio de cobertura y con altos porcentajes de repitentes, necesitan ampliar la capacidad existente a un ritmo muy acelerado, destinando la mayor parte de los escasos recursos disponibles a la creación de plazas adicionales.

Finalmente, hay que recordar que a más altos índices de repetición corresponden más años-alumno promedio para aprobar un grado y para producir un egresado de primaria, con un incremento de los costos y una menor eficiencia interna del sistema educativo. El aumento de los costos podría estimarse útil si se produjeran los resultados esperados en términos de un mayor aprendizaje. No obstante, y al menos para los primeros grados, hay muchas evidencias que indican lo contrario.

Factores relacionados con la repetición

La enorme expansión de la educación primaria en las últimas décadas ha permitido el ingreso al sistema educativo de vastos sectores sociales tradicionalmente excluidos de la atención escolar. La extensión de la cobertura escolar ha requerido grandes inversiones en términos de espacio físico, equipamiento y personal, pero no estuvo acompañada de una profunda revisión de contenidos y métodos de enseñanza, habida cuenta de la progresiva diferenciación en la demanda educativa y de la creciente heterogeneidad de los estudiantes incorporados en el sistema. Las experiencias de renovación y reforma de la educación, en diferentes contextos regionales, han sido numerosas pero no siempre han tomado en cuenta la necesidad de modificar sustancialmente la manera de organizar, promover y evaluar los aprendizajes básicos. Además, la práctica educativa sigue anclada a un ideal de uniformidad lingüística y cultural que está muy lejos de reflejar las características de la población escolar. En vez de ser considerados como un recurso y un punto de partida, los saberes culturales y las habilidades lingüísticas de los estudiantes

frecuentemente se perciben como un obstáculo o una *desventaja* para la adquisición de otros conocimientos.

¿A qué se debe que buena parte de los alumnos que ingresan al ciclo primario repitan una o más veces? ¿Es posible que exista un número tan importante de alumnos con problemas para adaptarse a la escuela y aprovechar la oportunidad de aprender? o, al contrario, ¿es la escuela la que no logra adecuar el proceso pedagógico a la heterogeneidad de los alumnos y a los requerimientos del aprendizaje, y que sigue teniendo graves problemas en cuanto a la calidad de la enseñanza ofrecida?

Las evidencias disponibles acerca de los factores asociados a la elevada repetición, permiten identificar un conjunto de variables que inciden sobre la repetición. Menos evidente, y materia de controversia, es su peso relativo en la explicación del desempeño escolar.

La distinción entre factores extraescolares (relacionados con las condiciones de vida y el entorno socioeconómico) y factores internos al sistema educativo (tales como los recursos didácticos, la preparación del docente y los contenidos de la enseñanza), es aceptada y su compleja interrelación ampliamente reconocida. En qué medida unos y otros factores determinan disparidades tan significativas en el rendimiento académico y cuál es su distinto grado de incidencia sobre el éxito o el fracaso escolar, sigue siendo una cuestión abierta.

La relación entre motivos de tipo socioeconómico y el abandono definitivo de la escuela es un hecho bien documentado, especialmente si el alumno está por encima de los diez años de edad y puede empezar a ser fuente de ingresos adicionales o ayudar en labores domésticas y agrícolas. Por otra parte, todos los estudios realizados en diferentes contextos regionales coinciden en mostrar que las tasas más altas de repetición y, en general, de fracaso escolar, se observan entre estudiantes de determinados sectores sociales y ámbitos geográficos. Esta correlación se presta a diferentes interpretaciones.

Puede pensarse que la alta repetición es un indicador de inadecuado desempeño escolar y de escasa aptitud para aprender, determinados por las condiciones sociales de pobreza, que no favorecen el normal desarrollo físico y mental de los alumnos.

Una hipótesis alternativa consiste en sostener que la repetición es un indicador de la baja calidad de los servicios educativos ofrecidos a este tipo de alumno, caracterizados por una pobre dotación de recursos materiales, preparación inadecuada de los maestros y métodos de enseñanza poco efectivos.

De hecho, las informaciones disponibles muestran que a más carencias en cuanto a condiciones de vida, corresponden más limitaciones en la oferta pedagógica, y que los alumnos más necesitados casi siempre tienen acceso a la educación de más pobre calidad.

Los factores internos al sistema educativo y la calidad de la oferta pedagógica tienen una influencia notable sobre las altas tasas de repetición en los primeros grados de la educación primaria. El conjunto de estos factores incluye al docente, sus actitudes, su nivel de preparación y experiencia; los métodos de enseñanza que utiliza y los criterios que emplea para evaluar el aprendizaje; el tiempo que dedica a la instrucción y su permanencia en la escuela — como se evidencia en Madagascar (Uddin Khan & Berstecher, 1988), y en México, (Ezpeleta & Weiss, 1994) — el grado de comunicación que logra con los alumnos y las acciones remediales con que trata de resolver lo que percibe como problemas de aprendizaje. También incluye la escuela, sus formas de organización y gestión (calendario, sistemas de evaluación y promoción, disponibilidad de atención preescolar, etc.) y la dotación de textos, insumos didácticos y eventuales incentivos. Comprende obviamente los contenidos de la enseñanza y, en particular, el grado de dificultad de los programas y su nivel de adaptación a las características culturales y lingüísticas de los alumnos.

Todas estas variables pueden ser ordenadas de diferentes maneras. Un aspecto sin embargo tiene especial relevancia en diferentes contextos regionales: el aprendizaje de la lecto-escritura. Al respecto, dos temas merecen ser analizados en profundidad: la repetición en los primeros grados y el multilingüismo.

Repetición en los primeros grados

Las informaciones disponibles confirman que los índices más altos de repetición se producen en el primer grado de primaria, donde el éxito en el aprendizaje está

estrechamente asociado a la adquisición de habilidades básicas, de lecto-escritura, las cuales determinan también las posibilidades de seguir avanzando en el sistema.

Los métodos de enseñanza utilizados, su dominio por parte del docente, su adecuación a las características de la lengua de instrucción y al nivel de conocimiento que tiene el alumno de esa lengua, son elementos críticos para el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción de mensajes escritos y orales.

En este sentido, la efectividad de la enseñanza por lo general sigue siendo muy baja, y no contribuye a crear un *ambiente alfabetizador* que facilite el aprendizaje activo y el uso creativo de la lectura y de la escritura. Más aún, en muchos casos la didáctica tradicional de la lecto-escritura tiene un alto grado de mecanicidad y promueve la memorización antes que el uso significativo del lenguaje en contextos comunicativos. La escuela sigue considerando el aprendizaje de la escritura más como la adquisición de una técnica que como la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, es decir, el sistema de representación del lenguaje. En este sentido, las altas tasas de repetición en los primeros grados de la escuela primaria deberían interpretarse no tanto como el efecto de las normales dificultades que experimentan los estudiantes en el desarrollo de una habilidad técnica (que pueden ser gradualmente superadas con métodos más efectivos y con más práctica), sino más bien como el reflejo de graves limitaciones en la institución educativa, que no logra favorecer el normal desarrollo de un proceso de adquisición de nuevos conocimientos. (Ferreiro, 1986a, 1986b, 1988).

Además, hay que tomar en cuenta que la heterogeneidad lingüística es la norma más que la excepción en todas las regiones geográficas, y que generalmente la enseñanza se realiza en una sola lengua, la oficial. El alumno que no habla el idioma de instrucción y que se enfrenta a la doble dificultad de aprender la lecto-escritura en una lengua desconocida y de adquirir, al mismo tiempo, dicha lengua, no recibe ningún apoyo especial. En el mismo sentido, los profesores que trabajan en contextos plurilingües no han sido entrenados ni formados para enfrentar las dificultades que plantea el desempeño en dichos contextos. Al respecto, es preciso recordar que los programas de educación bilingüe atienden a un porcentaje muy reducido de la población escolar que necesitaría este tipo de enseñanza. En China, por ejemplo, la matrícula de primaria de niños pertenecientes a las 55 *minorías nacionales* reconocidas, asciende a cerca de 2,6 millones y poco más de una quinta

parte están atendidos por escuelas bilingües (ACCU, 1994: 98-99). En América Latina, la cobertura de los programas de educación bilingüe ha llegado a tener una extensión considerable únicamente en México, y entre la población *indígena* de los diferentes países de la región los índices de repetición, deserción y analfabetismo suelen duplicar los promedios nacionales (CELADE, 1994; Psacharopoulos & Patrinos, 1994). En Bolivia, por ejemplo, un alumno de primaria de origen *indígena* tiene el doble de posibilidades de repetir el grado por comparación con un alumno no *indígena*, y en Guatemala las tasas de repetición entre alumnos *indígenas* están cerca del 90% (Patrinos & Psacharopoulos, 1992). En Paraguay, los alumnos monolingües guaraníes tienen más probabilidades de repetir y progresan en el sistema más lentamente (Patrinos, Vélez & Psacharopoulos, 1993).

Entre las *minorías tribales* de Tailandia, el porcentaje de población alfabetizada es del 16,4%, mientras que el promedio nacional es del 93,3% (ACCU, 1994: 112). En Vietnam, la investigación censal realizada en 1989 ha estimado una tasa de analfabetismo del 16,4% a nivel nacional y una tasa promedio del 40,8% entre las *minorías nacionales*, que representan cerca del 13% de la población (ibid., p. 115); en este mismo país, datos del año 1980 indicaban una tasa promedio de deserción del 3,8% a nivel nacional en los primeros 4 grados de primaria, mientras que en las provincias pobladas mayoritariamente por *minorías nacionales* el índice variaba entre un 4,7 y un 13% (UNESCO, 1984: 169).

El multilingüismo

La enseñanza del lenguaje ocupa buena parte del tiempo disponible en la escuela primaria (Lockheed & Verspoor, 1991: 45). Al ingresar a la escuela, el alumno debe aprender nuevos usos de la lengua y desarrollar nuevos comportamientos lingüísticos, que no siempre coinciden con los de su cultura de referencia.

El grado de asimilación de esas nuevas funciones del idioma por parte del alumno y el nivel de familiaridad alcanzado en cuanto al tipo de comportamientos lingüísticos requeridos tienen gran incidencia en el desempeño escolar y en su evaluación. Sin embargo, en la enseñanza del lenguaje se siguen aplicando enfoques y métodos que ignoran los adelantos registrados en las últimas décadas en el campo de la alfabetización infantil. En algunos proyectos de educación bilingüe llevados a cabo en América Latina mediante la aplicación de métodos innovadores para la enseñanza de la lectura y la escritura, por ejemplo, se ha podido comprobar

que los alumnos hablantes de una lengua materna *indígena* alcanzan un mejor nivel de conocimiento del español en comparación con alumnos hispanohablantes que reciben una educación con métodos tradicionales.

Hay un gran desconocimiento en el ámbito educativo respecto de las cuestiones lingüísticas y las metodologías de enseñanza vinculadas a la lecto-escritura, particularmente en contextos multilingües. En América Latina, los docentes que trabajan en escuelas *indígenas* frecuentemente piensan que están enseñando el español cuando lo utilizan de manera instrumental en las demás asignaturas. Esta confusión entre la lengua como *medio* y como *objeto* de enseñanza, puede retardar notablemente la adquisición del idioma oficial, además de ocasionar serias dificultades en el aprendizaje de los contenidos curriculares.

En esta perspectiva, la escasa eficacia de la acción escolar en países multilingües está también vinculada a la falta de una apropiada planificación del uso de las lenguas en la enseñanza primaria. En los últimos años se ha discutido mucho sobre la conveniencia de comenzar el proceso de aprendizaje en la lengua materna del alumno, y existe al respecto un amplio consenso. A pesar de ello, las innovaciones ensayadas en este campo en las últimas décadas no han logrado superar la etapa del proyecto experimental, y se sigue considerando a la educación bilingüe como un lujo y no como una necesidad (sobre América Latina ver UNESCO, 1990). Además, la búsqueda de una adecuada metodología de enseñanza del idioma oficial como segunda lengua, ha recibido muy poca atención en las políticas educativas y en la agenda de investigaciones y de inversiones de los organismos internacionales (Torres, 1995a y 1995b).

Percepciones sociales acerca de la repetición

Generalmente, la *“cultura de la repitencia”* o la *“pedagogía de la repitencia”*, tal como ha sido definida por algunos autores (Costa Ribeiro, 1990), se acepta como un hecho normal en la enseñanza primaria, bajo el supuesto de que se trata de un remedio proporcionado por el sistema educativo para compensar la falta de aprendizaje ya sea por razones internas o externas al aparato escolar. Desde el punto de vista de las familias y los alumnos, y especialmente entre los sectores sociales más pobres que realizan esfuerzos notables para acceder a la educación, es mejor repetir el grado que tener que enfrentar mayores dificultades con contenidos curriculares más complejos. En definitiva, repetir es preferible a no recibir alguna instrucción (Myers, 1993; McGinn et al., 1992).

Las opiniones sobre las causas que determinan un nivel insuficiente de aprendizaje suelen ser divergentes, según la posición de los agentes en el sistema. Maestros, directores de escuela y funcionarios del aparato educativo tienden a relacionar las dificultades de aprendizaje y el bajo rendimiento académico de los alumnos principalmente a factores externos al sistema, como por ejemplo el bajo nivel de ingreso de la familia y las carentes condiciones de vida, que determinan escasas aptitudes para aprender y poco interés hacia la escuela, o el apoyo insuficiente que reciben los alumnos por parte de sus familias. También suelen citar limitaciones materiales propias del sistema, como falta de equipamiento, libros de texto o insumos didácticos. Rara vez consideran que la calidad de la enseñanza ofrecida o los criterios utilizados para evaluar el aprendizaje tengan incidencia determinante sobre la repetición.

Un estudio realizado en una pequeña muestra de escuelas primarias de Brasil reveló que los maestros entrevistados parecían convencidos de que los alumnos de estratos sociales de bajos ingresos tenían dificultades inherentes para aprender; la observación directa, sin embargo, mostró que las tasas más altas de repetición correspondían a docentes de primer grado con falta de entusiasmo, dedicación y formación adecuada (Davico, 1990).

El nivel socioeconómico de los alumnos influye, obviamente, en su rendimiento académico y en las calificaciones obtenidas. Pero el nivel

socioeconómico también influye en las expectativas que tiene el docente acerca de las capacidades de aprendizaje de los alumnos. Una investigación llevada a cabo en algunas escuelas primarias de Namibia mostró que las actitudes y opiniones de los docentes sobre los aspectos no específicamente educativos de sus alumnos tenían mucha influencia en la decisión de promover a un alumno (Fair, 1994).

Los padres de familia, por su parte, suelen atribuir los bajos rendimientos de aprendizaje a limitaciones y carencias propias de sus hijos sin llegar a cuestionar la eficacia y la calidad de la escuela. De esta manera, las escasas expectativas de aprendizaje en relación a los alumnos de las familias más pobres pueden provenir tanto de la demanda (padres de familia) como de la oferta educativa (profesores), reforzándose mutuamente (Tedesco, 1983).

Un mejor conocimiento de las percepciones sociales acerca de los resultados del proceso educativo, de las distintas actitudes hacia el rendimiento académico y de las diferentes reacciones de las familias ante el fracaso escolar de sus hijos, puede contribuir a una mayor comprensión del problema.

Estudios e investigaciones, pero sobre todo la discusión de sus resultados con las familias, los docentes y los funcionarios del sistema educativo, podrían aportar importantes elementos de reflexión en la tarea de definir y aplicar estrategias para enfrentar la repetición. Parece necesario, en efecto que las medidas a adoptar incluyan acciones de divulgación e información orientadas a modificar convencimientos arraigados y opiniones sociales muy difundidas sobre la repetición escolar.

Un ejemplo concreto puede ilustrar este aspecto. Se sabe que con frecuencia los programas de educación bilingüe tienen que enfrentarse a la resistencia de padres de familia, docentes y funcionarios, quienes creen que la enseñanza de la lengua materna dificulta o atrasa la adquisición de una segunda lengua (el idioma oficial). Evaluaciones de proyectos de educación bilingüe llevados a cabo en América Latina, han comprobado que no hay diferencias significativas en el nivel de conocimiento alcanzado en el idioma oficial entre los alumnos que reciben educación bilingüe y los que reciben una enseñanza tradicional (véase por ejemplo López, 1995). En otras palabras, el desarrollo de las competencias lingüísticas en la lengua materna no limita el aprendizaje de un segundo idioma, sino que más bien lo favorece. En éste, como en otros casos, son las actitudes y creencias largamente

aceptadas a nivel social las que han dificultado la aplicación de innovaciones que han demostrado ser pedagógicamente eficaces. Los cambios en el sistema y en la cultura escolares deberían por tanto ser tratados como cualquier intento de transformación social planificada, cuyo éxito depende mucho del nivel de conocimiento disponible sobre los diferentes puntos de vista y prácticas de los diversos actores sociales.

Algunas estrategias para enfrentar la repetición

Las evidencias disponibles y analizadas en este estudio permiten formular la hipótesis según la cual los altos índices de repetición en los primeros grados de la escuela primaria dependen en buena medida de la baja calidad de la oferta educativa y de problemas en la manera de organizar y evaluar los aprendizajes básicos.

Como ya se ha dicho anteriormente, numerosos factores inciden en la repetición y su relevancia varía de un contexto a otro. En muchos países y en diferentes regiones se han tomado medidas o llevado a cabo experiencias orientadas a solucionar o reducir el problema, tratando de mejorar la eficacia del proceso pedagógico. Obviamente, acciones exitosas tomadas en un país, no necesariamente tendrán el mismo impacto en otro. En realidad, existe una sensible limitación en cuanto a sistematización y comparación de experiencias similares realizadas en las diferentes regiones del mundo.

Frente a la complejidad del problema y tomando en cuenta la diversidad de contextos nacionales, ¿es posible tratar de identificar las estrategias más apropiadas y las acciones más adecuadas a fin de reducir la repetición y lograr un mejor aprendizaje? Varios estudios sobre la problemática (entre ellos, véase por ejemplo: UNESCO, 1984; Lockheed & Verspoor, 1992), han llegado a la conclusión de que, con la información disponible, es muy difícil determinar cuáles son las medidas que ofrecen las mayores garantías de éxito.

Sin embargo, algunos aspectos de carácter general pueden ser útiles en la definición de estrategias para atacar la repetición.

Medidas integrales y esfuerzo sostenido

En primer lugar, las estrategias deben ser integrales y sostenidas en el tiempo. Dos países de América Latina (Chile y Uruguay) que lograron reducir de manera considerable la repetición en la escuela primaria, — lo hicieron a través de capacitación docente, la distribución de textos, los ajustes en los programas de estudio e incentivos tanto a docentes como a alumnos; (Schiefelbein & Wolff, 1993: 32).

Un “mapa” de la repetición

Las informaciones sugieren que el problema se concentra en determinados grados de la educación primaria, en algunas regiones de un país más que en otras y, aunque no exclusivamente, entre alumnos de familias pobres y poblaciones indígenas. E consecuencia, la definición de estrategias requiere la elaboración de un *mapa* de la repetición, en el que se tomen en cuenta los niveles y los problemas asociados (las causas y los efectos de la repetición pueden ser distintos, según se consideren los primeros o los últimos grados del ciclo primario), y los grupos de atención prioritarios.

Estimar costos y aumentar la eficiencia

La disminución de las tasas de repetición puede determinar un ahorro significativo en términos del gasto promedio por alumno, pero hay que tomar en cuenta también las inversiones adicionales requeridas para aplicar las estrategias identificadas. Es entonces necesario estimar los costos de las acciones específicas, las alternativas para mejorar la distribución de los recursos disponibles, y su eficacia potencial. La aplicación de modelos de simulación que pongan en relación los factores relacionados con la repetición por grado y según grupos prioritarios, podría sin duda facilitar la toma de decisiones y la definición de programas específicos, puesto que permitiría medir el impacto y el costo de las posibles soluciones en cada realidad identificada.

Definir prioridades

Finalmente, si bien hay que prever un conjunto de medidas integradas, no es necesario ni parece posible tratar de resolver todos los problemas existentes al mismo tiempo. Quizás el aspecto más importante es que los esfuerzos para aumentar la eficiencia interna del sistema educativo traten de contrarrestar las causas del bajo rendimiento en la escuela primaria.

En síntesis, las estrategias pueden estar orientadas hacia dos objetivos generales: (a) mejorar las condiciones materiales bajo las cuales se lleva a cabo el proceso pedagógico, a fin de proporcionar un ambiente adecuado para el aprendizaje y compensar eventuales déficits que el alumno lleva a la escuela (espacios físicos; equipamiento; materiales didácticos; incentivos; educación preescolar; etc.); y (b) mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de que el alumno puede desarrollar plenamente sus potencialidades (docentes capacitados; métodos de enseñanza adecuados; diferentes criterios de organización y evaluación del aprendizaje; etc.).

Programas de alimentación y distribución de materiales escolares

Numerosas investigaciones destacan, por ejemplo, los efectos positivos que tienen los programas de nutrición y de distribución de útiles escolares y materiales auxiliares sobre la reducción de la deserción y el incremento de la asistencia a clases, sobre todo entre alumnos de familias de bajos ingresos (Ezpeleta & Weiss, 1994; McGinn et al., 1992; Gargiulo & Crouch, 1994; UNICEF, 1995). Sin embargo, pasar más tiempo en la escuela no implica necesariamente un mejor resultado en el aprendizaje. Los programas de nutrición deben acompañarse de medidas destinadas a mejorar la eficacia del proceso pedagógico.

Más y mejores textos escolares

En muchos estudios se ha visto que proporcionar más y mejores libros de texto influye positivamente sobre el rendimiento escolar (véase por ejemplo: Colclough & Lewin, 1993; Lockheed & Verspoor, 1992; Thiaragajan & Passigna, 1988), aunque la permanencia en la escuela, al igual que una mayor disponibilidad de textos no resuelve el problema de su uso apropiado y no es garantía de modificaciones en los métodos de enseñanza. La mayor disponibilidad de textos escolares y de materiales

de lectura, es una condición necesaria pero no suficiente para una renovación del proceso pedagógico.

Educación inicial y preescolar

Hay evidencias de la correlación positiva que tiene la educación preescolar e inicial y las mayores posibilidades de éxito en el aprendizaje, especialmente si está asociada a programas de nutrición (Lockheed & Verspoor, 1992; Myers, 1992; Myers & King, 1983; Reimers, 1993). En México se ha encontrado un impacto positivo sobre todo entre alumnos de familias pobres, y se ha calculado que, por ejemplo, la educación preescolar produce un incremento del 19% en los resultados de pruebas de evaluación en matemáticas entre alumnos con padres analfabetos, mientras que hay un incremento de solo el 1% si el padre tiene un buen nivel de educación (Palafox et al., 1994: 177-78).

Pese a la gran expansión que ha tenido la educación preescolar en los últimos años, es preciso notar que, en general, los servicios tienden a concentrarse en las áreas urbanas y los beneficiarios son mayoritariamente niños y niñas de estratos sociales medio-altos. En este caso, las estrategias para lograr una mayor cobertura de la educación preescolar deberían considerar prioritariamente a los grupos de población más necesitados y vulnerables.

Mejorar el proceso pedagógico

En términos generales, se puede plantear que las acciones orientadas a mejorar la preparación del alumno para el aprendizaje y a facilitar su ingreso y permanencia en la escuela, tienen mayores probabilidades de éxito si están asociadas a medidas tendientes a mejorar el proceso pedagógico.

En este sentido, conviene subrayar la necesidad de medidas orientadas a reforzar los programas de educación inicial y a introducir cambios sustantivos en la enseñanza de la lecto-escritura.

Las evidencias disponibles acerca de los programas de desarrollo infantil, educación inicial y preescolar, indican el impacto significativo que pueden tener sobre la capacidad y la motivación para aprender de todas las acciones encaminadas a favorecer un desarrollo físico y mental equilibrado, especialmente

entre los alumnos de los grupos más marginados (World Bank, 1995a: 46-47). Los alumnos que repiten por algún tipo de discapacidad física podrían ser atendidos a un costo razonable mediante programas de educación especial (World Bank, 1995a: 80).

Cambios significativos en la enseñanza de la lectura y la escritura

Por otro lado, la relación evidente entre la repetición en el primer grado de educación primaria y el aprendizaje de la lecto-escritura, exige una profunda revisión de los parámetros y de las prácticas tradicionales de alfabetización empleados en el aparato escolar (v. los trabajos de E. Ferreiro citados en la bibliografía).

Mayor sensibilidad a los aspectos culturales y lingüísticos

La incidencia de los factores culturales y lingüísticos en el éxito escolar tiende, por lo general, a ser subestimada, pese a la constatación de que las pautas de socialización y de acceso a los conocimientos de muchas culturas no corresponden a las modalidades de enseñanza y a los estilos de aprendizaje de la escuela.

En cuanto al aspecto lingüístico, existe un amplio consenso acerca de la conveniencia de utilizar la lengua materna del alumno, además del idioma oficial, en los primeros grados de la educación primaria. Es verdad que hay situaciones muy complejas desde el punto de vista lingüístico en la mayoría de los países en desarrollo (véase el Recuadro 3 más abajo).

Por otro lado, un considerable número de lenguas no oficiales y que han sido dotadas de sistemas de escritura en tiempos recientes, tienen un alto nivel de fragmentación dialectal y el proceso de estandarización es muy incipiente. El diseño de programas de educación bilingüe requiere recursos adicionales no siempre disponibles, una adecuada asesoría técnica, tiempo suficiente dedicado a la experimentación e investigación, y una cuidadosa planificación del uso de las lenguas. Una misión sectorial del Banco Mundial realizada en 1993 en la provincia de Balochistán (Pakistán), verificó que el intento de producir materiales didácticos en las cuatro lenguas oficiales, sin ninguna asesoría o planificación lingüística, no había tenido éxito, por lo cual se decidió utilizar un solo idioma oficial en los textos.

Recuadro 3: Diversidad lingüística

En Myanmar, se estima que existen 135 grupos lingüísticos; en Indonesia hay alrededor de 350 lenguas locales; en Papua Nueva Guinea cerca de 600. En la India, se calculan 1.200 lenguas: en el estado de Manipur, por ejemplo, se hablan 26 idiomas y en el estado de Nagaland hay 16 lenguas oficiales, algunas de ellas con distintos sistemas de escritura (ACCU, 1994). En América Latina se hablan alrededor de 400 lenguas, y la pluralidad lingüística de África está frecuentemente asociada a un tipo de organización social donde los lazos étnicos juegan un papel muy importante.

Frente a la diversidad lingüística y cultural, las respuestas del sistema educativo han sido casi siempre inadecuadas. La aplicación de un modelo uniforme y homogeneizador paradójicamente ha servido más para excluir que para integrar. ¿Qué estrategias es preciso considerar en contextos lingüísticos altamente diferenciados?

Aprender en la lengua materna es un derecho y, por tanto, las decisiones al respecto rebasan el ámbito pedagógico y tienen una fuerte connotación política.

No obstante, evaluaciones realizadas en procesos educativos bilingües en América Latina, indican que el uso de la lengua materna en la educación primaria: contribuye a un mejor aprendizaje en diversas áreas del currículo y al desarrollo de la capacidad lectora en una segunda lengua; ofrece mayores posibilidades de éxito escolar a las niñas y a los niños menos favorecidos en general; facilita una mayor participación de los alumnos en el aula y genera una relación más dinámica entre escuela y comunidad; incide positivamente en las tasas de matrícula y promoción, y tiene un impacto favorable en las tasas de deserción y de repetición (López, 1995; Banco Mundial, 1995b).

Al mismo tiempo, debería considerarse también como un derecho — aunque en general se ha experimentado como una imposición — la posibilidad de adquirir una lengua capaz de permitir una comunicación social más amplia y el acceso a otros conocimientos y saberes de carácter universal. Es entonces necesario encarar, dentro de las estrategias de mejoramiento de la enseñanza en contextos multilingües, la planificación del uso de las lenguas en la educación en un sentido amplio.

En síntesis, mejorar los métodos de enseñanza de la lecto-escritura, del lenguaje y del idioma oficial como segunda lengua, parece ser un área fundamental de intervención, tanto en los contextos de baja como de alta diferenciación lingüística, si lo que está en juego es mejorar el aprendizaje y reducir la repetición.

Criterios de promoción y evaluación

Los criterios de promoción y de evaluación del aprendizaje en la educación primaria ameritan una discusión específica. La promoción anual no produce necesariamente efectos positivos en términos de aprendizaje y puede, en cambio, desalentar a los alumnos, contribuir a aumentar la deserción y a mantener altos índices de repetición (en cuanto a Asia, véase UNESCO, 1984). La *promoción automática* parece ser la manera más sencilla de reducir la repetición y la medida más ventajosa en términos de costos, puesto que la reducción del tiempo promedio empleado para progresar en el sistema permite atender a una mayor cantidad de alumnos. Sin embargo, si no se aplican medidas apropiadas para atender a los estudiantes que experimentan dificultades y si no se reformulan los objetivos de aprendizaje de manera que estén al alcance de la mayoría de los alumnos, hay altas probabilidades de que los efectos sean negativos (Colclough & Lewin, 1993; Schwille et al., 1991; UNESCO Office of Statistics, 1984) o que se postergue, a lo sumo, el problema al final del ciclo de educación primaria.

Algunos países de América Latina (entre ellos Panamá y Puerto Rico), decidieron abandonar la promoción automática al constatar que había aumentado la cantidad de egresados de primaria con un nivel insatisfactorio de aprendizaje, lo que se atribuyó a un empeoramiento de la calidad de la educación causado por la adopción de esta medida (McGinn et al., 1992; Schiefelbein & Wolff, 1993). Tampoco es evidente que la eliminación de la reprobación produzca efectos significativos sobre la repetición y el flujo de los estudiantes, como se ha podido constatar en Brasil (Klein & Ribeiro, 1993) y en Colombia (Colclough & Lewin, 1993).

Por otra parte, hay que subrayar que la evaluación del aprendizaje suele utilizarse más con fines de selección que como instrumento de apoyo al aprendizaje y de identificación de eventuales dificultades experimentadas por el alumno. Dicha evaluación en raras ocasiones es entendida como un proceso permanente y con frecuencia se focaliza sólo en algunas asignaturas del currículo (Macintosh, 1994).

Además, tomando en cuenta la gran diversidad lingüística y cultural de muchos contextos nacionales, habría que preguntarse de acuerdo a qué pautas culturales se evalúa al alumno, cómo se miden sus progresos en la adquisición de habilidades de lecto-escritura y en qué lenguas.

Existen estudios que muestran que la lectura y la escritura son los criterios por excelencia para evaluar y promover al alumno. Tanto en América Latina como en Asia, se han llevado a cabo interesantes experiencias de instrucción flexible, eliminando los grados y permitiendo que los alumnos progresen en el aprendizaje según su propio ritmo; incentivando a los más dotados con materiales apropiados y prestando apoyos específicos a los que progresan con más problemas; suprimiendo las pruebas anuales y favoreciendo más bien formas de auto-evaluación y de auto-aprendizaje (Schiefelbein, 1992; UNESCO, 1984 y 1987). En este caso, si bien hay evidencias de mejoramiento en el rendimiento académico y de reducción de la deserción, no se puede decir lo mismo en cuanto a la repetición, como se ha visto en una evaluación del programa *Escuela Nueva* en Colombia realizada en 1987 (Colclough & Lewin, 1993: 137).

Formación y capacitación docente

Reducir la repetición implica, en todo caso, efectuar cambios sustantivos en los estilos de aprendizaje y, sobre todo, en los estilos de enseñanza y en el rol del docente. Aparte de las obvias exigencias de capacitación y de elaboración de materiales apropiados, estas modificaciones implican una revisión de fondo de la formación docente. En el mediano y en el largo plazo, habría que considerar con detenimiento las necesidades de innovación en la formación del personal docente, que en muchos casos permanece ligada a enfoques tradicionales y superados, y que obliga a recurrir a constantes acciones de capacitación (Torres, 1995a).

Mejorar la información estadística

Por último, es fundamental mejorar los métodos de recolección de información estadística y de análisis de los datos pertinentes. Es necesario llegar a definir de manera más operativa y homogénea los diferentes tipos de repetición y los factores asociados, identificando los indicadores pertinentes para verificar la relevancia de la repetición, controlar su evolución y establecer comparaciones. Los estudios de terreno son cruciales para comprender mejor la problemática, y en particular para apoyar actividades de información y divulgación destinadas a incidir sobre las percepciones sociales en torno a la repetición.

La persistencia de altas tasas de repetición en los primeros grados de la educación básica constituye una contradicción en un sistema educativo que se propone garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de toda la población, a menos que se considere la elevada repetición como un indicador de cuán lejos está el actual sistema del objetivo establecido.

Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje implica varios desafíos y abre nuevas perspectivas para la enseñanza primaria. Implica, esencialmente, redefinir la escuela actual y promover un nuevo modelo de escuela a partir del cual sea posible asegurar una educación de calidad para todos. En definitiva, si el mensaje que nos ha dejado la Conferencia Mundial de Jomtien puede traducirse en el convencimiento de que todos pueden aprender — y muchas veces logran hacerlo *a pesar* de las carencias en la oferta pedagógica — ¿cómo es posible que tantos estudiantes repitan?

BIBLIOGRAFIA

- Achola, P.P.W., ed. 1994. *Perceptions and opinions of selected staff of the Ministry of Education regarding factors associated with wastage in primary education in Kenya*. Nairobi, Ministry of Education & Bureau of Educational Research at Kenyatta University. (Final SPRED Project research report.)
- Asia-Pacific Cultural Centre for UNESCO (ACCU). 1994. *Development of basic literacy learning materials for minority people in Asia and the Pacific. Final report*. Tokyo, ACCU.
- Baine, D.; Mwamwenda, T. Education in Southern Africa: current conditions and future directions. *International review of education* (Hamburg), vol. 40, no. 2, p. 113–34.
- Blat Gimeno, J. 1984. *El fracaso escolar en la enseñanza primaria: medios para combatirlo*. Ginebra, UNESCO-OIE.
- Brunswic, E. 1994. *Réussir l'école, réussir à l'école*. Paris, UNESCO.
- Celis, G.R. 1990. *La faillite de l'enseignement blanc en Afrique noire*. Paris, L'Harmattan.
- Centro Latinoamericano de Demografía (CELADE). 1994. *Estudios sociodemográficos de pueblos indígenas*. Santiago de Chile, CELADE/CIDOB/FNUAP/ICI.
- Christie, M.J. 1985. *Aboriginal perspectives on experience and learning: the role of language in Aboriginal education*. Victoria, Deakin University Press.
- Colclough, C.; Lewin, K.M. 1993. *Educating all the children: strategies for primary schooling in the South*. Oxford, Clarendon Press.
- Comisión WCEFA. 1990. *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990*. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC. (Documento de referencia para la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos–WCEFA.)
- Costa Ribeiro, S. 1990. *A pedagogia da repetência*. Rio de Janeiro, Laboratório Nacional de Computação Científica.
- Cuadra, E. 1989. *Indicators of student flow rates in Honduras: an assessment of an alternative methodology*. Cambridge, MA, Harvard University. (BRIDGES research report series, no. 6.)
- Davico, M.I. 1990. The repeat and drop-out problem: a study in Brazil on the role of the teacher. *Prospects* (Paris, UNESCO), vol. XX(73), no. 1, p. 107–13.
- Deblé, I. 1980. *The school education of girls: an international comparative study on school wastage among girls and boys at the first and second levels of education*. Paris, UNESCO.
- Duncan, W. 1988. *School dropout in Botswana: gender differences at secondary level*. Stockholm, Institute of International Education/University of Stockholm.
- Eicher, J.C. 1984. *Educational costing and financing in developing countries: focus on Sub-Saharan Africa.*, Washington DC, World Bank. (World Bank staff working papers no. 655.)
- Ezpeleta, J.; Weiss, E., coord. 1994. *Programa para abatir el rezago educativo, evaluación cuantitativa del impacto. Informe final*. México, D.F., Inst. Politécnico Nacional/DIE.
- Fair, K. 1994. *Passing and failing learners: policies and practices in Ondangwa and Rundu in grades 1 to 3*. 2 vols. Tallahassee, FL, Florida State University Project, Ministry of Education and Culture of Namibia & UNICEF.
- Ferreiro, E. 1986a. La complejidad conceptual de la escritura. En: Lara, L.; Garrido, F., comps. *Escritura y alfabetización*, p. 60-81.
- . 1986b. *Proceso de alfabetización: la alfabetización en proceso*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- . 1988. El proceso cognitivo de apropiación de la lengua escrita. En: Hamel, R.; Lastra de Suarez, Y., comps. *Sociolingüística latinoamericana*, p. 207–26.

- Ferreiro, E.; Gómez Palacio, M., comps. 1982. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, D.F., Siglo XXI.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. 1979. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, D.F., Siglo XXI.
- Fletcher, P.R.; Costa Ribero, S. 1989. *Modeling education system performance with demographic data. an introduction to the PROFLUXO model*. Paris, UNESCO.
- Gargiulo, C.; Crouch, L.A. 1994. *Nicaragua: escolaridad, repetición y deserción escolar. Resultados de una encuesta nacional*. Managua, Proyecto ABEL, USAID. (Borrador preliminar).
- Garrido, J.L.G. 1988. *La enseñanza primaria en el umbral del siglo XXI*. Bilbao, Santillana-UNESCO.
- Graham-Brown, S. 1991. *Education in the developing world: conflict and crisis*. New York, Longman.
- Hanushek, E.A.; Lavy, V. 1994. *School quality, achievement bias, and dropout behaviour in Egypt*. Washington, DC, World Bank. (LSMS working paper, no. 107.)
- Horn, R.; Wolff, L.; Vélez, E. 1992. Sistemas de evaluación educacional en América Latina: reseña temática y experiencia reciente. *Boletín del Proyecto Principal de Educación* (Santiago de Chile), no. 27, p. 7–32.
- Klein, R. 1995. Produção e utilização de indicadores educacionais. 2nda. versão preliminar. Rio de Janeiro, Laboratório Nacional de Computação Científica.
- Klein, R.; Ribeiro, S.C. 1991. O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. *Revista Brasileira de estatística*, vol. 52, no. 197/98, p. 5–45.
- .; —— . 1993. O efeito da introdução do ciclo básico de alfabetização no fluxo de alunos da 1ra. à 4ta. séries, em São Paulo e Minas Gerais. *Relatórios de pesquisa e desenvolvimento* (Rio de Janeiro), no. 29/93.
- Lockheed, M.E.; et al. 1991. *Improving primary education in developing countries*. New York, Oxford University Press.
- López, L.E. 1995. *La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües*. Documento de trabajo, Seminario Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, Antigua, Guatemala, 25-29 de septiembre de 1995. (Mimeo.)
- McGinn, N.; et al. 1992. *Repitencia en la escuela primaria: un estudio de la escuela rural de Honduras*. Cambridge, MA, Harvard Institute for International Development. (BRIDGES educational development discussion papers.)
- Macintosh, H.G. 1994. *A comparative study of current theories and practices in assessing students' achievements at primary and secondary level: final report*. Geneva, UNESCO-IBE. (IBE documents series, no. 4.)
- Mehran, G. 1995. *Girls' drop-out from primary schooling in the Middle East and North Africa: challenges and alternatives*. Amman, UNICEF Middle East & North Africa Regional Office.
- Myers, R.G. 1992. *The twelve who survive: strengthening programmes of early childhood development in the Third World*. London; New York, Routledge.
- . 1993. *School repetition and dropout: case studies of two rural schools in the state of Oaxaca, Mexico*. México, D.F. (Report prepared for the World Bank—first draft.)
- Myers, R.; King, K. 1983. *Preventing school failure: the relationship between preschool and primary education*. Ottawa, International Development Research Centre.
- O'Donoghue, T.A. 1994. The need for educational reform and the role of teacher training: an alternative perspective. *International journal of educational development* (Tarrytown, NY), vol. 14, no. 2, p. 207–10
- Palafox, J.C.; Prawda, J.; Vélez, E. 1994. Primary school quality in Mexico. *Comparative education review* (Chicago, IL), vol. 38 no. 2, p. 167–80.

- Patrinos, H.; Psacharopoulos, G. 1992. *Socioeconomic and ethnic determinants of grade repetition in Bolivia and Guatemala*. Washington, DC, World Bank. (Policy research working paper.)
- Patrinos, H.; Vélez, E.; Psacharopoulos, G. 1993. *Language, education and earnings in Asunción, Paraguay*. Washington, DC, World Bank. (Policy research working paper.)
- Psacharopoulos, G.; Patrinos, H., eds. 1994. *Indigenous people and poverty in Latin America: an empirical analysis*. Washington, DC, World Bank. (World Bank regional and sectoral studies.)
- ; ———. 1995. Reducing poverty in Latin America among indigenous people: an enhanced role for education. *Prospects* (Paris, UNESCO-IBE), vol. 25 (93), no. 1, p. 121–31.
- Reimers, F. 1993. *La necesidad de una política de educación inicial en Latinoamérica y el Caribe*. Quito, Inst. Fronesis y Libresa.
- Russell, B.; Kinsey, D.; McGinn, N. 1972. Antecedents and consequences of early school leaving. *Educational documentation and information* (Paris-Geneva, UNESCO-IBE), no. 182.
- Schiefelbein, E. 1975. Repeating: an overlooked problem in Latin American Education. *Comparative education review* (Chicago, IL), vol. 19 no. 3, p. 468–87.
- . 1989. Repetition: the constraint for reaching universal primary education in Latin America. *Boletín del Proyecto Principal de Educación* (Santiago de Chile), no. 18, p. 7–28.
- . 1990a. *Elementos para reflexionar sobre la calidad de la educación en América Latina*. Paris, UNESCO-IIPE. (Informe de investigación del IIPE, no. 86.)
- . 1990b. *First grade repetition levels in China, 1987–1988*. Santiago, UNESCO-OREALC.
- . 1992. *Redefining basic education for Latin America: Lessons to be learned from the Colombian Escuela Nueva*. Paris, UNESCO-IIPE. (Fundamentals of educational planning, no. 42.)
- Schiefelbein, E.; Grossi, M.C. 1981. Statistical report on repetition in Latin America. In: UNESCO. Division of Statistics on Education. *Statistical methods for improving the estimation of repetition and drop-out: two methodological studies*. Paris, p. 1–94.
- Schiefelbein, E.; Wolff, L. 1993. Repetición y rendimiento inadecuado en escuelas primarias de América Latina: magnitudes, causas, relaciones y estrategias. *Boletín del Proyecto Principal de Educación* (Santiago de Chile), no. 30, p. 17–50.
- Schwille, J.; et al. 1991. *Is grade repetition always wasteful? New data and unanswered questions*, Cambridge, MA, Harvard University. (BRIDGES research report series, no. 7.)
- Tedesco, J.C. 1983. Modelo pedagógico y fracaso escolar. *Revista de la CEPAL* (Santiago de Chile), no. 21, p. 131–44.
- . 1990. *Illiteracy and educational wastage in Latin America*. Geneva, UNESCO-IBE. (Literacy lessons.)
- Thiagarajan, S.; Pasigna, A. 1988. *Literature review on the soft technologies of learning*. Cambridge, MA, Harvard University. (BRIDGES research report series no. 2.)
- Torres, R.M. 1995a. *¿Mejorar la calidad de la educación? Las estrategias del Banco Mundial*. Ponencia presentada en el Seminario 'O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil', Sao Paulo, 28-30 de junio de 1995. (Mimeo.)
- . 1995b. *Teacher education: from rhetoric to action*. Paper presented at the 'International Conference on Partnership in Teacher Development for a New Asia', UNESCO/UNICEF, Bangkok, 6-8 December 1995.

- Uddin Khan, Q.; Berstecher, D. 1988. *The problem of repetition and drop-out in basic education in Madagascar*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 1984. *The drop-out problem in primary education: some case studies*. Bangkok, Regional Office for Education in Asia and the Pacific.
- . 1989. *Multigrade teaching in single teacher primary school*. Bangkok, Regional Office for Education in Asia and the Pacific.
- . 1990. La educación bilingüe intercultural en América Latina. *Perspectivas* (Paris, UNESCO), vol. 20, no. 3(75), p. 339–425.
- . 1991a. *Development of education in Africa: a statistical review*. Document prepared for the Sixth Conference of Ministers of Education and Those Responsible for Economic Planning in African Member States, Dakar, 8-11 July 1991. Paris, UNESCO.
- . 1991b. *World education report. 1991*. Paris, UNESCO.
- . 1992. Aftermath of the World Conference on Education for All. *Bulletin of the UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific* (Bangkok), no. 31, p. 1–191.
- . 1993a. *Development of education in the Arab States: a statistical review and projections*. Document prepared for the fifth Conference of Ministers of Education and Those Responsible for Economic Planning in the Arab States, Cairo, 11-14 June 1994. Paris, UNESCO.
- . 1993b. *Development of education in Asia and the Pacific: a statistical review*. Document prepared for the sixth Conference of Ministers of Education and Those Responsible for Economic Planning in Asia and the Pacific, Kuala Lumpur, 21-24 June 1993. Paris, UNESCO.
- . 1993c. *Statistical yearbook*. Paris, UNESCO.
- . 199d. *World education report, 1993*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. Asia and the Pacific Programme of Educational Innovation for Development (APEID). 1987. *Coping with drop-out: a handbook*. Bangkok, Regional Office for Education in Asia and the Pacific.
- UNESCO. Office of Statistics. 1970a. *A statistical study of wastage at school*. Paris, Geneva, UNESCO-IBE.
- . 1970b. *The statistical measurement of educational wastage*. Paris, UNESCO. (ED/IBE/CONFINTED/32/Ref. 1.)
- . 1979. *Wastage in primary education: a statistical study of trends and patterns in repetition and drop-out*. Paris, UNESCO. (ED/IBE/CONFINTED/37/Ref. 2.)
- . 1984. Wastage in primary education from 1970 to 1980. *Prospects* (Paris, UNESCO), vol. XIV, no. 3, p. 347–67.
- UNESCO/UNICEF. 1993. *La educación preescolar y básica en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, UNESCO y UNICEF.
- UNICEF. 1995. *Causes of grade repetition and dropout in first graders in rural schools (Nicaragua)*. Managua, Monitoring and Evaluation Cycle.
- United Nations. 1993. *Report on the world social situation*. New York, United Nations.
- USAID. 1994. Nicaraguan study on schooling, repetition, dropouts: a national study and its implications. *ABEL information bulletin* (Washington, DC), no. 41, p. 1–7.
- Williams, C.H., et al. 1993. *Primary school repetition and dropout in Nepal: a search for solutions*. Kathmandu, USAID, IEES Project.
- World Bank. 1990. *Primary education. a world bank policy paper*. Washington, DC, World Bank.
- . 1995a. *Priorities and strategies for education. a World Bank sector review*. Washington, DC, World Bank, Education & Social Policy Department.
- . 1995b. *Guatemala basic education strategy: equity and efficiency in education*. Washington, DC, World Bank, Human Resources Operations Division. (Report no. 13304.)

World Conference on Education for All. *World Declaration on Education for All and Framework for Action to meet Basic Learning Needs*. Jomtien, Thailand, March 1990.