

INCIDENCIA DE LA ESCUELA EN LA INADAPTACION ESCOLAR

ISABEL CUADRADO GORDILLO.

La pregunta sobre las razones por las que un niño triunfa o fracasa en la escuela, ni es nueva ni permite respuestas demasiado novedosas. Desde las aptitudes intelectuales al origen socio-cultural, pasando por la motivación, los aprendizajes de base o las condiciones pedagógicas, las variables ambientales, etc, son casi innumerables.

El análisis de esta innumerable etiología que interviene en este proceso me es imposible abordarla puesto que saldría fuera de mi objetivo, ya que lo que pretendo es analizar desde un punto de vista dialéctico la incidencia de la escuela en la inadaptación escolar de un tipo de muchachos, aquellos que pertenecen a un entorno carencial desde la perspectiva socio-económica y cultural.

La escuela es, junto con la familia una de las instancias socializadoras básicas de las cuales van a depender las características del ajuste del individuo con el entorno a que pertenece, a la vez que van a determinar no sólo la madurez individual sino sobre todo, su futura utilidad para el medio social.

La escuela es manipulada por una u otra ideología, encargada de planificar la educación que van a recibir los miembros de una comunidad. Los medios con los cuales se va a llevar a cabo la educación, los objetivos perseguidos, las características de la formación del maestro, etc.

En resumen, según la proximidad o lejanía de un sujeto y de su grupo social con respecto de las ideologías dominantes que la escuela refleja, ésta favorecerá o no a un determinado alumno.

Las características del medio escolar no sólo van a incidir en las diferencias individuales en el aspecto cognoscitivo, sino que también va a influir en la capacidad de interacción. Una escuela competitiva, basada en la evaluación continua del escolar, lo que supone una comparación, y un enfrentamiento permanente entre compañeros, no cumple la misión esencial de la escuela que es, la sociabilidad, y además los menos dotados o los menos favorecidos desarrollarán una frustración basada en el fracaso o que le va a impedir sentirse miembro de ese grupo social.

Efectivamente el número de alumnos que fracasan, total o parcialmente, es alarmantemente elevado. El fracaso escolar afecta más a los niños de unos estratos sociales que a los otros, mucho más a los niños de clase baja que a los de media. Pero aún en esta última el porcentaje de fracaso escolar es elevado. Por ello no sólo las diferencias individuales (niños que presentan dificultades intelectuales, motivacionales, problemas afectivos, etc.) e intergrupales (que algunos grupos están en mejores condiciones culturales) sino también en la deficiente estructura escolar, en que los métodos y contenidos de la educación no están pensados de forma que aumente las expectativas de la mayor parte de los niños. Siendo los niños que menos se adaptan al sistema educativo quienes tienen más posibilidades de fracasar.

Aunque sólo sea como pinceladas ilustrativas, merece la pena reseñar una evolución de aprobados y suspensos en la Segunda Etapa de E.G.B. entre los cursos 1978-1979 y 1981-1982 en la provincia de Badajoz (Cuadro n.º 1).

CUADRO N.º 1

| Curso escolar 1978-79 (convocatoria de Junio y Septiembre) | | | |
|--|-------------|-------------|------|
| | % Aprobados | % Suspensos | |
| Centros públicos | 66,78 | 33,22 | 100% |
| Centros privados | 70,74 | 29,26 | 100% |
| Públicos + Privados | 67,65 | 32,35 | 100% |
| Curso escolar 1980-81 (convocatoria de Junio y Septiembre) | | | |
| | % Aprobados | % Suspensos | |
| Centros públicos | 65,30 | 34,70 | 100% |
| Centros privados | 72,38 | 27,62 | 100% |
| Públicos + Privados | 67,01 | 32,99 | 100% |
| Curso escolar 1981-82 (convocatoria de Junio y Septiembre) | | | |
| | % Aprobados | % Suspensos | |
| Centros públicos | 65,91 | 34,09 | 100% |
| Centros privados | 71,77 | 28,23 | 100% |
| Públicos + Privados | 67,37 | 32,63 | 100% |
| Curso escolar 1981-82 (convocatoria de Junio y Septiembre) | | | |
| | % Aprobados | % Suspensos | |
| Centros públicos | 65,37 | 34,63 | 100% |
| Centros privados | 73,42 | 26,58 | 100% |
| Públicos + Privados | 65,39 | 34,61 | 100% |

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencias. Inspección General Básica de BADAJOZ.

CHRISTIAN BAUDELLOT⁽¹⁾ exponiendo la situación de Francia nos dice: "...la función de la escuela consiste en dividir a la población escolar, y mediante la inculcación ideológica, consistente en persuadir al 20% de su superioridad, de su inteligencia; al resto por el contrario se le hace interiorizar su indignidad, su carencia de inteligencia y que, por lo tanto, no valen nada más que para tareas inferiores....", y continúa⁽²⁾, que el marco general en que se produce esa función tan distante de los objetivos explícitos de la escuela, es a través de una especie de choques entre culturas. De una parte, la cultura escolar, cercana a las formas culturales burguesas; de otra, el universo social, la experiencia del mundo de los hijos de los obreros, campesinos, estudiantes, empleados,... que no pueden encontrar, en absoluto en la escuela.

La escuela es fuente de un número importante de inadapciones ya que suele abandonar a aquellos muchachos que no se adaptan al sistema de relaciones institucionalizadas en ella (relación con el maestro, etc.) o a sus contenidos educativos (materias, motivación hacia el éxito, competitividad, capacidad de diferir gratificaciones, etc.)

La escuela no tiene en cuenta ni las diferencias individuales de cada sujeto respecto a su desarrollo cognoscitivo, creatividad, etc., ni las características étnicas, geográficas etc. de su grupo social. Es por este motivo por lo que origina ciertas dificultades sociales y psicológicas que van a incidir en la vida de los muchachos inadaptados socialmente.

¿Qué le presenta la escuela al muchacho de clase carencial desde el punto de vista económico, social y cultural?

1. Desprecio e incluso ataque a su vista extraescolar, a sus propias opiniones y modos de comportamiento, por tanto el rechazo a la escuela es una característica constante y peculiar de los muchachos que manifiestan un comportamiento desadaptativo.

2. Los objetivos y ritmos escolares son totalmente inadecuados. Al alumno menoscabado culturalmente le es difícil aprender algo porque no lo entiende vitalmente; "cuando difícilmente se hace relación a su propia vida, al ambiente que le rodea, a sus intereses, inquietudes y pensamientos fuera de la escuela..."⁽³⁾.

3. El proceso de integración escolar de los muchachos que fracasan o no alcanzan el nivel de rendimiento exigido por la escuela, es dificultado (filas de los torpes, etc.) como consecuencia no responden a las motivaciones y expectativas escolares y a veces, en un comportamiento desadaptado para buscar su propio prestigio. Los líderes sociométricos, los alumnos que más popularidad tienen entre sus compañeros (entre diez y quince años), suelen ser los mejores alumnos desde el punto de vista académico⁽⁴⁾.

El alumno "modelo" a los ojos del profesor se convierte a la vez en "compañero modelo" entre sus iguales⁽⁵⁾.

R. PERON⁽⁶⁾ comprueba como el alumno de mayor rendimiento aparece ante los ojos del profesor como un alumno no sólo inteligente, rápido y perseverante en el trabajo, sino además poco excitable e impulsivo, menos inestable y emotivo...

4. La variable edad, como criterio básico de incorporación y promoción dentro del grupo escolar, cierra las posibilidades de recuperación a través de la escuela a los niños socialmente inadaptados, la mayoría de los cuales no han seguido un proceso escolar normal.

En resumen, la escuela como instancia socializadora básica, o no existe para este tipo de muchachos, o sus efectos son muy negativos y profundiza

aún más la separación entre el inadaptado y su entorno social (escuela, etc.).

El resultado será la alteración del comportamiento en muchos casos por aburrimiento.

Para que el retraso o fracaso escolar se convierta en inadaptación es necesario que las carencias o alteraciones educativas coincidan en el tiempo con otras variables de índole personal y social (baja resistencia a la frustración, emociabilidad, inteligencia, alteraciones familiares, pobreza, etc.).

No olvidemos que la escuela, es la primera experiencia intensa de socialización extrafamiliar, y ya señalaba COHEN (1966) que la escuela presenta unas exigencias para la adquisición de un status tomadas de la clase media: ser buen estudiante, dócil, obediente, capaz de diferir gratificaciones, etc., características que a menudo chocan con las pautas de comportamiento inculcadas al niño de los estratos más pobres de la sociedad mediante la socialización en la familia. Es decir, son las reglas del juego escolar las que agravan las diferenciación de origen, generan el fracaso escolar, como dice LERENA⁽⁷⁾ y PERRET-CLERMONT⁽⁸⁾.

La hipótesis de que sea la escuela, más concretamente los maestros, los que a través de procesos de etiquetado, interacción selectiva, evaluación no objetiva, etc. acaben "fabricando" el fracaso escolar, ha recibido, proporcionalmente, mucha menos atención. ROSENTHAL y JACOBSON⁽⁹⁾ aportaron datos en el sentido de que las expectativas del maestro sobre el rendimiento escolar del niño actúa a modo de una profecía que se cumpla a sí misma, todo lo cual sugiere que, para el maestro, el rol del buen alumno implica más una actitud de adaptación y conformación a los estándares escolares que cualquier otro tipo de cualidades.

Hemos hablado brevemente de las influencias que, la escuela puede tener en los miembros más jóvenes de determinados grupos sociales. Vamos a profundizar en las posibilidades de éxito y expectativas futuras que el medio escolar le puede ofrecer.

RELACION ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA

Ambas instancias socializadoras coinciden temporalmente durante un largo período en ese proceso socializador, por lo cual ambas instancias están influyéndose mutuamente, de modo que no es posible estudiar la influencia socializadora e incluso cultural y formativa de la escuela sin tener en cuenta el contexto familiar en que se desenvuelve la vida del niño en edad escolar.

La llegada al mundo escolar suele desencadenar una crisis importante de la cual el niño podrá salir según hayan sido sus experiencias previas, en

el contexto familiar, no sólo desde el punto de vista cognoscitivo, sino también dinámico y relacional. Cada uno posee un sustrato particular según el ambiente familiar y cultural en que ha nacido y crecido. En función, pues, de las características del entorno familiar, podremos predecir, al menos hasta cierto punto, el nivel de rendimiento que el niño alcanzará en la relación escolar⁽¹⁰⁾, puesto que, para que la escuela-niño, dadas las características de la primera en nuestra sociedad, tenga posibilidades de convertirse en algo gratificante para el niño, éste ha de presentar:

1. Haber llegado claramente al principio de la realidad.
2. Haber superado la fase egocéntrica y ser capaz de sentirse miembro de un grupo con objetivos colectivos (ser sociable).
3. Haber alcanzado un mínimo de desarrollo intelectual que le permita acceder a los planteamientos escolares.
4. Tener un lenguaje formalizado.

Y el niño procedente de un entorno familiar y social carencial es evidente que no posee estas condiciones tan precarias que resulta casi utópico plantearse la posibilidad de hallar una relación escolar gratificante y útil para su desarrollo personal, y mucho menos pueden plantearse las perspectivas de éxito académico.

La cultura particular que cada alumno lleva a la escuela, es la que puede dar significación a la cultura que la escuela quiere transmitir, y en el caso de los alumnos de clase baja el apoyo que la escuela encuentra en su cultura es bastante deficiente. En este sentido, la escuela evidencia las carencias de todo tipo (intelectuales, emocionales y relacionales) que arrastra el niño y puede desempeñar un papel desencadenante de una profunda desestructuración personal en un sujeto que llega ya al comienzo de la relación escolar con expectativas de fracaso, ahondando en el abismo que separa al niño de la normalidad social. Por ello es en la escuela donde se empieza a manifestar los primeros desajustes del comportamiento social de los que más tarde van a ser considerados inadaptados sociales y delinquentes⁽¹¹⁾.

¿Qué posibilidades intelectuales nos ofrece el niño perteneciente a un entorno social, cultural y económicamente carencial?

Anteriormente he aludido a la capacidad de relación del niño al inicio de la escolaridad en función del contexto familiar por eso considero oportuno centrarme en las posibilidades intelectuales.

1. Desarrollo intelectual

DONALSON⁽¹²⁾ señala, que la escuela le plantea al niño la necesidad de emplear un pensamiento desvinculado, es decir, ajeno a los intereses, los significados y las intenciones humanas que constituyen el origen del pensa-

miento infantil. Antes de incorporarse al sistema escolar, los niños han realizado en pocos años, proezas cognitivas de una importancia considerable: dominan varios sistemas generales de representación inactiva (imagen mental, juego simbólico), analógica (imagen mental y algo de dibujo, a veces) y analítica (lenguaje oral) y son capaces de utilizar estrategias complejas de razonamiento, indagación y solución de problemas, siempre que se enfrenten con situaciones plenas de sentido y correspondientes a la vida real con respecto a las cuales tengan propósitos e intenciones y puedan reconocer propósitos e intenciones similares en otras y responder a ellas, DONALDSON⁽¹³⁾.

Señala OSTERRIETH⁽¹⁴⁾ que ...en este momento la orientación de su pensamiento continúa siendo aún esencialmente concreta, pero se trata de un "concepto" menos inmediato, más desligado de la percepción directa.

La estimulación cultural temprana, la posibilidad de alcanzar progresivamente un distanciamiento del objetivo y, consiguientemente, de abstracción creciente, va a depender, en gran parte de la complejidad estimular a que haya sido sometido en su familia. Por tanto el niño perteneciente a grupos carenciales no es capaz de separarse de su campo perceptivo concreto lo suficiente como para poder iniciar el proceso de abstracción necesario que la escuela exige para conseguir un rendimiento académico previsto por ella.

Hay autores⁽¹⁵⁾ que utilizando tests basados en los postulados de PIAGET, nos dicen que la secuencia de desarrollo cognoscitivo puede ser la misma para los niños pobres y para los procedentes de familias acomodadas, los primeros se encuentran algo más retrasados que los segundos, en función del ambiente empobrecido del niño. Por tanto, un pequeño retraso puede convertirse en un handicap importante, debido a que "la enseñanza y la estimulación que se ofrece al niño en la escuela no es la adecuada a su nivel de desarrollo cognoscitivo"⁽¹⁶⁾. Así mismo GINSBURG en un excelente libro titulado "El mito del niño empobrecido", sostiene que en efecto los niños pobres no son diferentes en competencia fundamental cognoscitiva o en capacidad; que tales niños tienen todos los medios necesarios de pensamiento y capacidades para resolver problemas como los niños de clase media⁽¹⁷⁾.

En conclusión, mientras que el promedio de los niños de clase acomodada puede llegar a adaptarse a la especial planificación de la escuela, a sus exigencias, esto sólo es conseguido por los más dotados pertenecientes a un entorno carencial.

2. El problema del lenguaje.

La comunicación verbal ejerce una considerable influencia no sólo en el campo de educación sino que está matizando la relación del individuo

con la realidad exterior a lo largo de toda la vida. Hay una primera hipótesis básica: la implicación entre lenguaje y pensamiento, la creencia de que el lenguaje no sólo expresa el pensamiento a través de sus contenidos significativos, sino que la propia forma de lenguaje, las estructuras lingüísticas usadas se corresponden con las estructuras del pensamiento⁽¹⁸⁾.

El uso que hace BERNSTEIN de esta hipótesis a lo largo de su obra implica que lo que según él se expresa en la forma del lenguaje, es a la vez:

- una manera de entender la realidad (más o menos inmediata, o más o menos organizada y sistematizada)
- una manera de actuar (más o menos reactiva y emotiva, o más o menos planificada y racional)
- una manera de relacionarse con los demás (más o menos egocéntrica, o más o menos racional).

Evidentemente, la experiencia que de la realidad tienen los miembros de los grupos más bajos de la escala social es muy diferente de la de los grupos acomodados, y ello va a conducir a que esa realidad exterior sea realizada de forma diferente.

Dice RIESSMAN⁽¹⁹⁾ que resultará bastante fácil de suponer que los de la ciudad interior son no verbales, o verbalmente deficientes, que se mantienen siempre por detrás de sus compañeros más aventajados de la misma edad, en los tests estandarizados de rendimiento verbal, logros en materias de estudios, etc. Pero estas evidencias pueden ser más reveladoras de lo inadecuado de nuestros métodos educacionales con los niños pobres que de las presuntas deficiencias de éstos.

BERNSTEIN⁽²⁰⁾ piensa que, suponiendo idéntica la inteligencia potencial, sea cual fuese la clase social de los padres, habría que explicar las diferencias en rendimiento escolar por la estructura social del sistema de clases, que daría forma al estilo de las relaciones familiares el cual, a su vez, limitará las posibilidades de acceso al lenguaje característico de la clase media que viene a ser el mismo que adopta la escuela.

Los padres de la clase media se enfrentan a sus hijos con una actitud pedagógica y el lenguaje que pretenden enseñarle es el lenguaje de la escuela. Así los niños de esta clase ingresan en la escuela sin dificultad, preparados para entender la actitud del maestro y hablando su lenguaje. Para el niño de la clase carencial económica, social y cultural podemos concertar así sus dificultades:

- dificultad para encontrar un lenguaje adecuado a la relación maestro-alumno
- contraste entre las respuestas inmediatas a las que el niño está acostumbrado y las respuestas inmediatas racionalizadas que requiere la escuela

- bajo nivel de curiosidad intelectual y tendencias a descripciones detalladas en vez de análisis abstractos
- finalmente y en un nivel posterior, mayor dificultad en el manejo de conceptos abstractos y por tanto en asignaturas como gramática, aritmética,...⁽²¹⁾.

De igual manera señala SIGUAN⁽²²⁾: "abundan las críticas a la escuela acusándola de transmitir un lenguaje académico fosilizado y alejado de la realidad misma. Y se propone que la escuela utilice el mismo lenguaje que el niño utiliza en su ambiente, lenguaje que no sólo será menos normal, en el sentido de menos sujeto a normas, sino que será distinto de escuela a escuela según la geografía y según los ambientes sociales. Y aunque la mayoría de las veces esas propuestas se quedan en meras propuestas, y la enseñanza de la lengua en las escuelas continúa siendo muy tradicional, la verdad es que en muchos lugares de enseñanza se ha perdido el sentido reverencial que inspiraban el lenguaje académico y la norma gramatical u ortografía". Y añade "se acusa a la escuela de imponer una determinada variedad de lengua, precisamente la de la clase dominante y se sugiere una relación entre control lingüístico y control social. Se denuncia la situación de inferioridad en que coloca así al niño de clase trabajadora. O se pregunta por qué el niño trabajador ha de ajustarse a ese modelo y se pone en duda que el lenguaje culto sea, como se supo, más eficaz para la comunicación y para dirigir la acción... Estas críticas implican la sospecha de que las variedades de una lengua están ligadas a la estructura social, y que esas variedades son tan importantes, al menos, como sus características comunes".

En resumen, mientras el maestro no parta de las fuerzas de la cultura del niño al que se enseña, de su propio estilo cognoscitivo y de su riqueza verbal, y deje de aplicar sus propios esquemas, procedentes de un entorno cultural presumiblemente diferente, no se conseguirá una mayor facilidad en la comunicación educacional con el niño. Mientras las materias escolares sigan estando separadas de los intereses del niño y no se le permita al niño la participación activa en su propia educación, las inadaptaciones y fracasos escolares seguirán estando patentes en nuestras escuelas.

3. Motivación hacia el rendimiento escolar

KOLBERG⁽²³⁾ hace una observación que es preciso poner de relieve aquí:

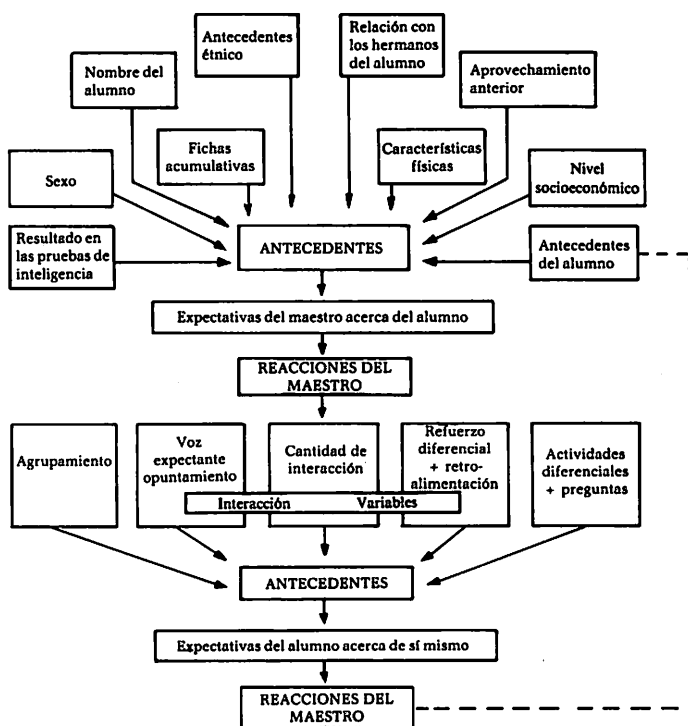
"En gran medida, la estabilización del aprovechamiento escolar se debe a estos factores: interés por el aprendizaje, atención y sentimientos de competencia". Cosa que no parece que poseen los niños de situación socioeconómica y cultural desfavorecidos. Además las expectativas del maestro juegan un papel decisivo en la conducta y rendimiento del niño que va a responder a ellas con interés hacia una escuela o no, etc. y las expectativas

de los maestros hacia este tipo de niños, presumiblemente dejan que de-sear. (El ciclo de las reacciones conductuales entre el niño y el maestro se puede observar en el Cuadro n.º 2).

4. La disciplina.

La disciplina puede ser considerada como una necesidad objetiva de la escuela y su facilidad es hacer que los objetivos colectivos predominen sobre los individuos, es decir, hacer al niño solidario en su grupo.

Los conflictos de disciplina son más frecuentes por alumnos de clase baja^[24]. La "quietud" que exige la escuela tradicional, la aceptación de una serie de normas de comportamiento físico, moral, lingüístico, son exigencias más fáciles de cumplir para los alumnos que sean de clase media, más acostumbrados a una disciplina en base a una autoridad introyectada en forma de superego, cuyo comportamiento son más comedidos, menos agresivos, más acostumbrados a controlar y reprimir los sentimientos, a no manifestarlos al exterior. En consecuencia, de cómo se enfoque el problema de la disciplina, de su adecuación o inadecuación a las características del niño y al contexto social al que ha de servir, va a depender que el medio escolar ejerza una influencia socializadora o desadaptadora.



La disciplina escolar responde a los criterios de aceptabilidad y expectativas de la clase media, las cuales frecuentemente son inadecuadas a los niños de clases carenciales, debido al proceso de socialización primaria diferente. Y muchos de estos niños por sus características personales y grupales, no pueden acatar la disciplina escolar, entrarán en conflicto con la jerarquía escolar y, por una parte, sus posibilidades intelectuales permanecerán encubiertas y, por otra parte, la distancia entre el niño carencial y las normas y valores institucionales, representados por la escuela, se irán acrecentando.

Por último, según mi opinión, el conflicto entre escuela y el niño carencial no es irreversible. Tenemos pruebas de que cuando un maestro ha entrado en contacto profundo con el niño, mejoraba su rendimiento escolar y su capacidad de interacción con los demás. Por otra parte, prueba también de ello, es cuantos intentos de solución a dicho problema y que en la actualidad tratan de sobrevivir para hacer viable una educación escolar que subsane las deficiencias detectadas.

BIBLIOGRAFIA

- BEE, Helen: *El desarrollo del niño*. Ed. Harla. México, 1977.
- BERGER, P. y LUCKMAN, T.: *La construcción social de la realidad*. Ed. Amorrurtu. Buenos Aires, 1976.
- BERNSTEIN, B.: *Language and Social Behavior*. Penguin Books. London, 1972.
- BERNSTEIN, B.: *Language et classe sociale*. Minuit. París, 1975.
- BERNSTEIN, B.: *Class, Codes and Control. Towards a Theory of Educational Transmissins*. Routledge and Degan Panl. Londres, 1977.
- BAUDELLOT, Ch. ESTABLET, R.: *La escuela capitalista en Francia*. Ed. Siglo XXI. Madrid, 1975.
- BHULER, Ch.: *El desarrollo del niño pequeño*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1966.
- BLOOM, B.S.: *Stability and change in Human characteristics*. Wiley. Nueva York, 1964.
- BREMBECK, C.: *Alumno, familia y grupo de padres. Escuela y socialización*. Paidós, Buenos Aires, 1977.
- BREMBECK, C.: *La comunidad y la escuela. La escuela como sistema social*. Paidós. Buenos Aires, 1977.
- BUTCHER, A.J.: *La inteligencia humana. Su naturaleza y evolución*. Ed. Morata. Madrid, 1974.
- CROW, C.D.: *Conducta adaptada*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1965.

- DEWEY y otros: *Herencia, conducta y motivación*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1965.
- DONALDSON, M.: *La mente de los niños*. Ed. Morata. Madrid, 1979.
- DURKHEIM, E.: *Educación como socialización*. Ed. Sigueme. Salamanca, 1966.
- FROMM, y otros: *La familia*. Ed. Península. Barcelona, 1978.
- GILLY, M.: *El problema del rendimiento escolar*. Ed. Oikostau. Barcelona, 1978.
- GIMENO SACRISTAN, J.: *Autoconcepto, Sociabilidad y Rendimiento Escolar*. INCIE. Madrid, 1976.
- GIMENO SACRISTAN, J.: *Una escuela para nuestro tiempo*. Ed. Fernando Torres. Valencia, 1976.
- GIMENO SACRISTAN, J. y BEJARANO, J.: Aproximación experimental a la relación educativa: congruencia entre el "alumno modelo" y el "compañero modelo". *Revista Española de Pedagogía*, n.º 124. 1973.
- HOLLAND, J.: Diferencias de clase social en la orientación al significado. *Infancia y Aprendizaje*, n.º 7. 1979.
- LANG, J.L.: *La infancia inadaptada*. Col. Paidea. Ed. Planeta Barcelona, 1975.
- LERENA, C.: *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Ed. Ariel. Barcelona, 1976.
- LEWIN, K. y otros: *El niño y su ambiente*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1965.
- LEWIN, Oscar: *La cultura de la pobreza*. Ed. Anagama. Barcelona, 1972.
- OSTERRIETH, P.: *Psicología infantil*. Ed. Morata. Madrid, 1976.
- PERRET-CLERMONT, A.N.: Proceso Psicológicos y fracaso escolar. *Infancia y Aprendizaje*, n.º 6. 1979.
- PERRON, R.: La perception de lévele para le maître: Reflexions et suggestions á propos d'une questionnaire. *Psychologie Francaise*, VII, 1, 1962.
- PIAGET, J.: Pensée égocentrique et pensée sociocentrique. *Cahiers intern. de sociologie*. Fracia, n.º 10. 1951.
- QUINTANAS CABAÑAS; J.: *El niño en las distintas clases sociales*. Ed. Marfil. Valencia, 1969.
- RIESSMAN, F.: *El niño de la ciudad interior*. Ed. Las Paralelas. Buenos Aires, 1977.
- ROSENTHALL, R. y JACOBSON, L. F.: *Pigmalión en la escuela*. Ed. Morova. Madrid, 1971.

- SAMPER, L. SAMPER, I. y SOLER, T.: *Perspectivas Psicológicas y Sociológicas sobre el fracaso escolar*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- SIGUAN, M.: *Lenguaje y clase social en la infancia*. Ed. Pablo del Río. Madrid, 1969.
- TABA, H.: *Elaboración del currículo*. Ed. Trquel. Buenos Aires, 1974.
- TORRE, J.M. de la: Jornadas de estudios sobre el fracaso escolar. *Nuestra Escuela*, n.º 33. 1981.
- TYLER, L.: *Psicología de las diferencias humanas*. Marova. Madrid, 1973.
- VYGOTSKY, L.S.: *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade. Buenos Aires, 1970.

NOTAS

- (1) BAUDELLOT, Ch. y ESTABLET, R.: *La escuela capitalista en Francia*. Ed. Siglo XXI, 1975.
- (2) BAUDELLOT, Ch.: *Entrevista en Cuadernos de Pedagogía*, n.º 103-104, 1983, Págs. 52-53.
- (3) GIMENO SACRISTAN, J.: *Una escuela para nuestro tiempo*. Ed. Fernando Torres. Valencia, 1976.
- (4) GIMENO SACRISTAN, J.: *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. INCIE. Madrid, 1976.
- (5) GIMENO SACRISTAN, J. y BEJARAIVO, J.: Aproximación experimental a la relación educativa: Congruencia entre el "alumno modelo" y el "compañero modelo". *Revista Española de Pedagogía*, n.º 124, págs. 461-493, 1973.
- (6) PERRO, R.: "La perception de léleve par le maître: Reflexions et suggestions á propos d'une questionnaire". *Psychologie Francaise*, 1962, VII, 1, págs. 26-41.
- (7) LERENA, C.: "*Escuela, ideología y clases sociales en España*". Ed. Ariel. Barcelona, 1976.
- (8) PERRET-CLERMONT, A.N.: "Procesos psicológicos y fracaso escolar". *Infancia y aprendizaje*, n.º 6, págs. 3-13. 1979.
- (9) ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L.F.: *Pigmalión en la escuela*. Ed. Morova, Madrid, 1971.
- (10) BREMBECK, C.S.: *Alumno, familia y grupo de padres. Escuela y Socialización*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1975.
- (11) PARDO, M.J.: "La delincuencia, familia e barrios". *Perspectiva Escolar* n.º 18, págs. 4-8, 1977.
TORRE, J.M. de la: Jornadas de estudio sobre el fracaso escolar. *Nuestra Escuela*, n.º 33, págs. 28-32, 1981.
- (12) DONALDSON, M.: *La mente de los niños*. Ed. Morata, Madrid, 1979.
- (13) DONALDSON, M.: obra citada.
- (14) OSTERRIETH, P.: *Psicología infantil*. Ed. Morata, Madrid, 1976.
- (15) BEE, Helen: *El desarrollo del niño*. Ed. Harla. México, 1977.

- (16) BEE, Helen: obra citada. Pág. 292.
- (17) GINSBURG, H.: *The myth of the deprived child*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall, 1972.
- (18) HOLLAND, J.: Diferencias de clase social en la orientación al significado. *Infancia y Aprendizaje*, n.º 7, págs. 43-59, 1979.
- (19) RIESMAN, F.: *El niño de la ciudad interior*. Ed. Las Paralelas. Buenos Aires, 1976.
- (20) BERNSTEIN: *Language and Social Behavior*. Penguin Books. London, 1972.
- (21) GILLY, M.: *El problema del rendimiento escolar*. Oikos-tan. Barcelona, 1978.
- (22) SIGUAN, M.: *Lenguaje y clase social en la infancia*. Ed. Pablo del Río. Madrid, 1979, págs. 20-21.
- (23) KILBERG: Citado por HAMACHELI, E.: *Encuentros con el yo*. Ed. Interamericana. México, 1981, pág. 184.
- (24) BECKER, H.S.: La variación de la clase social en la relación maestro-alumno. En N.R. SPRINTHAL, *Psicología de la educación*. Ed. Morata. Madrid, 1973, págs. 401-411.