

**Centre d'Iniciatives i Recerques
Europees a la Mediterrània. CIREM**

El fracàs escolar a Catalunya

**L'estat
de la
Qüestió**

1



FundacióJaumeBofill

**Centre d'Inciatives i Recerques
Europees a la Mediterrània. CIREM**

El fracàs escolar a Catalunya

FundacióJaumeBofill

Barcelona, Gener 1992

c by Fundació Jaume Bofill
Propietat d'aquesta publicació (incloent-hi la coberta):
Publicacions de la Fundació Jaume Bofill. Provença 324, 1er. 08037
Barcelona
Disseny de la coberta: Narcís Comadira
Dipòsit legal B-44919/91
Impressió: F & P, Institut Gràfic. Quintana 45. Esplugues de
Llobregat
Prohibida la reproducció total o parcial, per qualsevol mitjà,
sense l'autorització escrita de la Fundació Jaume Bofill.

I N D E X

Presentació	3
I. Introducció	9
II. Gènesi del "fracàs escolar" com a categoria d'anàlisi ..	13
III. Conceptualitzacions del fenomen	17
IV. Les investigacions existents	21
V. Models explicatius i enfocaments metodològics	25
VI. Conclusions	55
Bibliografia	61

PRESENTACIO

Des de fa un cert temps, la Fundació Jaume Bofill ha adoptat el criteri, abans d'emprendre un projecte de recerca d'una certa envergadura, d'encarregar prèviament una anàlisi i valoració dels treballs ja realitzats sobre el tema que serà objecte d'estudi.

Seria el que en podríem dir "l'estat de la qüestió" d'un determinat problema, en un moment també determinat, tan pel que fa als aspectes teòrics i de debat ideològic que s'han generat arran del tema, com pel que fa als aspectes metodològics i als treballs empírics ja realitzats sobre el mateix.

Ens ha semblat que el resultat d'aquestes anàlisis prèvies tenia un interès per ell mateix de cara a altres investigadors que es puguin trobar en fase de prospecció de referències bibliogràfiques i de fonts.

Amb aquesta publicació, per tant, pretenem oferir un instrument útil per a la recerca del nostre país que eviti duplicacions innecessàries i que faciliti la intercomunicació entre els investigadors.

Jordi Porta
Desembre 1991

I.- INTRODUCCIO

L'elaboració de l'avantprojecte d'estudi sobre el fracàs escolar ha anat precedida per una recerca documental i bibliogràfica sobre el tema per tal d'obtenir una visió panoràmica sobre els estudis precedents. Amb aquest material s'ha elaborat l'estat de la qüestió a l'actualitat, en el qual hom resumeix els principals elements del debat entorn del concepte de fracàs escolar i les principals orientacions teòriques i de recerca dels estudis realitzats fins ara.

El primer element que cal destacar és que a partir de la segona meitat dels anys vuitanta pràcticament desapareix el tractament del tema i sembla com si el debat es transformés entorn d'un altre concepte "el del rendiment escolar". Aquest fet, que serà objecte d'una anàlisi més detallada, ha obligat a ampliar la temàtica objecte de l'atenció de la recollida de material bibliogràfic.

La recerca documental entorn al "fracàs escolar" ha consistit en la recopilació bibliogràfica portada a terme en sis biblioteques i centres de documentació especialitzats:

- ICE de la Universitat Autònoma (UAB)
- Biblioteca de CC. de l'Educació (UAB)
- Biblioteca de Pedagogia (UB)
- Centre de Documentació "Artur Martorell" (IME)
- Biblioteca de l'Associació "Rosa Sensat"
- Biblioteca de l'ICESB

El fons bibliogràfic recopilat, que inclou llibres, articles de revistes, monografies, tesis de llicenciatura i tesis doctorals consta de 191 referències. Donada la multidimensionalitat del tema

explorat, l'elecció documental ha consistit en seleccionar classificacions i índexs com "problemes d'aprenentatge", "rendiment escolar", "integració escolar", "educació compensatòria" i "avaluació", a més del corresponent a "fracàs escolar".

D'altra banda, es va consultar a ROSA AMARGOS -cap d'estudis del Departament d'Ensenyament- i a TERESA CODINA -responsable del programa "Tractament en la Diversitat" de l'IME- per tal d'orientar la recerca documental com a informants d'estudis i experiències, recents o no, sobre "fracàs escolar".

Paral·lelament s'han recopilat diferents materials documentals de projectes i programes municipals entorn a l'absentisme escolar. L'alarma sobre aquest fenomen, des de l'àmbit de Serveis Socials, ha acabat institucionalitzant programes específics d'atenció, derivació i contenció d'aquest problema social. La recopilació d'aquests documents municipals ens aporta la perspectiva pragmàtica i assistencial d'una de les manifestacions extremes del "fracàs escolar", complementant així el fons bibliogràfic recopilat.

Posteriorment a aquesta primera tasca de recopilació i abans de la redacció de l'avantprojecte, hom va creure convenient convocar una sessió de treball amb alguns dels experts que han tractat el tema tant des de la vessant d'investigació com des de la vessant professional en els camps de la sociologia, la psicologia i la pedagogia. A l'annex hom pot consultar els experts convocats.

La reunió va versar sobre els punts de vista dels participants, sobre l'oportunitat d'un estudi sobre el tema del fracàs escolar i sobre quins podrien ser els enfocaments teòrics i metodològics més adequats. Els autors de l'informe volem agrair a tots els participants les seves opinions i suggeriments que ens han permès contrastar els nostres punts de vista i aclarir finalment la proposta metodològica que es proposa en aquest informe.

Amb els resultats de la sessió de treball i el material recopilat, s'ha elaborat una proposta de recerca multidisciplinar sobre el "fracàs escolar a Catalunya".

L'equip que ha elaborat l'informe ha estat compostat per Xavier Martinez Celorrio, antropòleg i per Oriol Homs, sociòleg.

II.- GENESI DEL "FRACAS ESCOLAR" COM A CATEGORIA D'ANALISI

L'anàlisi del funcionament del sistema escolar i dels seus resultats han estat estudiats des d'òptiques molt diferenciades al llarg del temps. De fet, el concepte de "fracàs escolar" apareix amb l'escola de "masses".

L'avaluació dels resultats dels alumnes ha constituït el paràmetre més comú per identificar el funcionament del sistema escolar, per això l'estudi i el diagnòstic inicial sobre els problemes de l'aprenentatge es circumscrivien en l'alumne.

Històricament, la "inadaptació" va ésser la categoria analítica més utilitzada referida als problemes contextualitzats en la socialització escolar. La visió psicologista que individualitzava i patologitzava els "trastorns" conductuals de l'alumne es va configurar com a paradigma explicatiu hegemònic. La formulació dels resultats escolars en paràmetres meritòris d'èxit o de fracàs no va aparèixer fins la dècada dels 50 coincidint amb els plantejaments funcionalistes en sociologia i en pedagogia.

A la dècada dels 60 s'inicia el debat internacional en torn a l'ensenyament de "masses", establint escales d'indicadors per tal de comparar els resultats del sistemes educatius de diferents països.

Bàsicament, a partir de l'Informe Coleman (1966) realitzat a EE.UU i de l'Informe Plowden (1967) referit a Gran Bretanya, es va comprovar que el fracàs escolar afectava de forma més directa a les classes socials "més baixes", a minories ètniques i a grups marginals de la població. Amb aquests informes quedava palès el desigual "aprofitament" entre els grups socials d'un recurs públic,

l'educatiu, universalitzat com a obligatori i configurat, per tant, com a escolaritat "de masses".

En la dècada dels setanta s'analitza, per primera vegada, la importància de les despeses en educació com a inversió econòmicament productiva (OCDE, 1971), generalitzant-se el debat en torn a les des/igualtats d'oportunitats. L'escolarització i el desigual "ús" que les diferents classes socials fan d'ella es converteixen en àmbit de recerca preferencial. En aquest context de debat, l'Informe Coleman va posar en circulació una idea persistent: l'escola no crea diferències entre els seus membres.

Entorn a aquest enunciat i la seva refutació parteixen les diferents racionalitzacions dels autors. Es podrien sintetitzar dos paradigmes "macro" com a models explicatius, que mantenen encara vigència com a estratègia analítica:

a) Les teories ambientalistes que consideren el fracàs imputable a la insuficient capacitat del nen (intel.lectual, cognitiva, "dèficits" psicobiològics, etc.) o a la hipòtesi de la mancança cultural de la seva família, i

b) Les teories de la reproducció, que expliquen el fracàs com a fet estructural de l'escola ja que l'herència cultural funciona com a determinisme classificatori de les desigualtats socials en desigualtats escolars i d'aprenentatge.

Malgrat que puguin ser marcs teòrics de referència, la seva unidireccionalitat va originar altres tipus d'enfocaments de caràcter "micro" que busquen la relació causal entre variables que concórren en l'anàlisi del fracàs escolar. El clima familiar, el llenguatge familiar, la institució escolar i els models pedagògics passen a ser unitats explicatives del fenomen.

Tanmateix, la sociologització del "fracàs escolar" -dominant durant les dècades dels 70 i dels 80- és paulatinament rellevada per l'estudi del "rendiment escolar". Una concepció més maximitzadora del sistema educatiu i de la seva eficiència com a organització d'un servei finalista, implica l'elaboració d'indicadors avaluable del rendiment dels seus elements. Es prioritza l'anàlisi causal del rendiment de l'alumne en termes de productivitat, essent pocs els estudis de rendiment dels professors, dels recursos didàctics, de l'organització escolar o d'altres aspectes que conformen el sistema educatiu.

Els "estudis de rendiment" són estudis de caràcter sociogràfic i empiricista que fan ús de models d'explicació causal de diferent complexitat que interrelacionen el pes de diverses variables significatives, reduint la seva heurística a les notes escolars i a tests "ad hoc". Constitueixen, per tant, avaluacions tècniques i sociocèntriques que, aïllant la conducta de rol de l'alumne, la redefeixen com a portadora d'excel·lència o d'insuficiència escolar en funció d'unes variables alienes a l'acció dels actors socials, siguin professors o alumnes.

En conclusió, la racionalització entorn a aquest fenomen i la producció de models explicatius hegemònics, ha viscut quatre seqüències diferenciades que es corresponen, més o menys, amb èpoques precises:

- a) La individualització psicologista de l'"inadaptat escolar", durant els anys 40 i 50,
- b) El descobriment dels efectes de la desigualtat social en l'educació, a la dècada dels 60 i mitjans dels 70,

c) La crítica al model d'escolaritat i, per tant, a l'escola com a institució, per ser un sistema discriminatori i selectiu, a finals dels anys 70 i mitjans dels 80,

d) I, per últim, dos paradigmes antagònics vigents des de finals dels 80 i inicis dels 90:

1.- La tecnificació de l'avaluació que diagnostica el rendiment individual en el treball escolar fent-hi una formulació productivista que naturalitza les desigualtats.

2.- Les teories de la resistència i de la contestació de l'alumnat a ser culturalitzats per la institució escolar, desviació que pot cristal·litzar en "contracultures" que fan un ús diferencial de l'escolaritat.

III.- CONCEPTUALITZACIONS DEL FENOMEN

El "fracàs escolar" ha acabat constituint una categoria unívoca de sentit comú, molt arrelada socialment, i estereotipada, bé com a fenomen problemàtic, disfuncional o estructural de l'escolaritat. Els experts que han estudiat empíricament o que han teoritzat sobre aquest fenomen mantenen diferents conceptualitzacions per abordar-ho. La definició més comú i universal, és refereix a la no adquisició en el temps previst, d'acord amb els programes i nivells escolars, dels coneixements i habilitats que la institució escolar té marcats, situació sancionada amb la insuficiència credencial.

Molts estudis i teoritzacions assumeixen les qualificacions escolars com a indicadors socialment legítims d'insuficiència i de fracàs acadèmic. Tanmateix, aquesta concepció tendeix a centralitzar l'origen o la casuística del "fracàs" com a problematització a esbrinar, descuidant el fenomen en si i les seves múltiples dimensions i tipologies.

Es requereix una taxonomia del "fracàs" per focalitzar i discriminar la diversitat de situacions identificades i categoritzades com a tals, desdramatitzant el fatalisme i l'alarma que aquest fenomen denota, tal i com afirma el grup C.R.E.S.A.S (1984). CARABANA (1983) així ho manifesta quan afirma: "...quizá no haya un fracaso escolar, sino múltiples fracasos escolares, quizá el término no tenga más función que ser una abreviatura de muchos acontecimientos con algún parecido".

PERRET-CLERMONT (1979) suggereix diferenciar dues dimensions del fenomen: la definició institucional (ja citada) i el fracàs educatiu (fracàs de l'aprenentatge, i per extensió, de l'escola en la seva missió). Aquest últim és l'apuntat per JUAN DELVAL en

referir-se a l'autèntic fracàs quan "los alumnos aprendan poco, no sean capaces de resolver problemas nuevos, sólo sepan repetir fórmulas y no se haya podido desarrollar en ellos el gusto por el deber y la cultura".

JAUME CARBONELL (1989) assenyala tota la diversitat "imaginable" d'esdeveniments susceptibles de ser inclosos com a propis del "fracàs": "los alumnos que suspenden, los que repiten, los que no obtienen el graduado, los que abandonan, los que se aburren en la escuela, los que la rechazan, los que pasan de ella, los que ingresan en la educación compensatoria, los que manifiestan su malestar violentamente o los que lo expresan abúlicamente, los que obtienen buenas calificaciones pero no se adaptan a la institución, los que aprueban y pasan el curso sin hacer casi nada, los que se sienten ignorados o rechazados, los que nunca han gustado de ir a la escuela, los que a pesar de odiar la escuela siempre han deseado aprender algo nuevo..."

Com es pot comprovar, la definició i esclariment dels trets caracteritzadors del fenomen que ens ocupa dóna lloc a tot un debat per si mateix. Malgrat la formulació hegemònica a l'hora de fer estudis empírics a l'Estat espanyol ha estat la definició institucional, i a la vegada s'ha generat una crítica teòrica sobre les conceptualitzacions del "fracàs escolar". Recollim les més rellevants:

LOPEZ BLASCO (1985) afirma que el "fracàs", "no es una realidad objetiva sino una situación generada, construida y calificada en un contexto sociocultural en el que rigen unas normas y unos determinados patrones conductuales que se establecen fundamentalmente en orden a la consolidación y permanencia del propio sistema social".

RODRIGUEZ DIEGUEZ (1984) assenyala que l'escola és incapaç d'assimilar a uns subjectes de determinades característiques: "el fracàs existeix sociològicament parlant, quan es produeix una avaluació insuficient del rendiment d'un alumne", considerant com es projecta l'eficàcia discriminativa del sistema de qualificacions sobre el processament del fracàs, donada la seva injustícia aleatòria a l'hora de tractar les capacitats que faciliten l'èxit escolar.

Per en J.M. ESCUDERO (citats per MOLINA & GARCIA PASCUAL, 1984), "el fracaso escolar supone la expedición de un certificado de incapacidad para aprender satisfactoriamente los conocimientos y la cultura general que imparte la escuela: supone también la imposición legitimada de un estatus, en base al mérito personal, en el grupo de iguales prejuzgando estatus futuros en la sociedad". Així, queden justificades -per aquest autor- les mateixes pràctiques escolars d'estratificació i de selecció, generant una estigmatització als "fracassats" i un sistema d'excel·lències per als "dotats".

MOLINA & G. PASCUAL (1984) afirmen de manera molt taxativa que "un subsistema de enseñanza fracasa en la medida en que deja de cumplir los objetivos que le asigna el macrosistema social en el que está inserto... Si resulta que los objetivos educativos y los contenidos didácticos de la actual EGB han sido programados pensando en los alumnos de las clases elevadas y medias, cabría hablar de fracaso de los alumnos de esas clases que no alcanzaran tales objetivos".

Des d'una visió culturalista, FUEYO (1990) assenyala com "es configura una ideologia del fracàs escolar en erigir l'adaptació als models, normes i sistemes de valors de l'escola establint una barrera que impedeix rescatar de la segregació i desigualtat

educativa a una franja d'alumnes que, per diverses raons, no ha introjectat el citat sistema de valors".

FEITO (1990) es dedica, a través d'un procediment etnogràfic, a endinsar-se en la lògica vivencial de micro-grups d'alumnes "fracassats" per tal de contextualitzar la seva segregació escolar, com ja havia fet WILLIS (1977). El seu relativisme cultural els alinea amb la tesi de CAHAMPAGNOL (1987) referida al caràcter programat i implícit del "fracàs" en la mateixa institució escolar.

IV.- LES INVESTIGACIONS EXISTENTS

El plantejament general dels estudis que s'han recopilat és de tipus descriptiu, bé teòric o empíric, que tracten de caracteritzar el fenomen del rendiment escolar i del fracàs escolar o bé descriure la seva ocurrència en situacions concretes amb la finalitat de conèixer la seva extensió i circumstàncies en un determinat territori i temps.

Les orientacions metodològiques de la recerca realitzada a l'Estat espanyol són de quatre tipus, monopolitzats per diferents enfocaments i estratègies d'investigació:

- a) la relació entre fracàs i origen social (on preval la sociologia empírica),
- b) la personalitat i l'ambient familiar i el fracàs (la psicologia),
- c) l'escola i el fracàs (la investigació pedagògica), i
- d) els efectes i conseqüències psicològiques del fracàs (la psicologia clínica i la neuropsiquiatria).

Els estudis s'han centrat, sobre tot, en ensenyament primari, essent escassos en BUP i fins fa poc inexistents en FP, tal i com assenyala CARABANA (1988).

Els estudis "mentalistes" del rendiment escolar, aquells que el correlacionen amb factors mentals (espacial, numèric i comprensió verbal) van ser els primers estudis realitzats a l'Estat espanyol (GONZALEZ MARCOS, 1969; MARTIN BARRIENTOS, 1970; PACHECO OLMO, 1970; PELECHANO, 1972, etc.). Són estudis etiologistes sense afany explicatiu sobre el fracàs escolar. Posteriorment, dintre d'aquesta esfera d'estudis estrictament sobre rendiment, s'han realitzat

estudis estadístics sobre intel·ligència, personalitat-motivació, hàbits d'estudi, afició lectora, autoconcepte, consum de TV i nivell d'informació, sempre en l'àmbit limitat per l'etiologia del rendiment (RAMIREZ, 1973; HERNANDEZ VILLA, 1975; ROGERO, 1975; GALLARDO ALONSO, 1976; GONZALEZ GARCIA, 1976; GIMENO SACRISTAN, 1976, etc.).

A nivell empíric, l'estudi estadístic de BARREALES (1973) sobre ambient familiar i rendiment escolar, el de CASTILLEJO BRULL (1972) sobre fracàs a València i l'estudi sociològic de LERENA (1976) sobre una mostra de 412 alumnes d'EGB de Bilbao, marquen l'inici de la consideració de factors socials i per tant, de la sociologització del fracàs conceptualitzat explícitament com a tal. Posteriorment, s'han realitzat estudis sociomètrics, psicosocials, sociològics o eclèctics, els més rellevants dels quals, són: INCIE (1975), CARABAÑA (1979), PEREZ SERRANO (1981), SAMPER (1982), DIDAS (1982), MONTANE (1983), RECARTE (1983), CODINA BAS (1983), MOLINA & GARCIA PASCUAL (1984), LOPEZ BLASCO (1985), FUENTES (1986), FERNANDEZ DE CASTRO (1986), JIMENEZ (1987), MUSITO (1988), i ALVARO (1990).

Aquesta podria ser una panoràmica sintetitzada de la producció empírica duta a terme a Espanya, caracteritzada per l'aïllament d'una sèrie de variables correlacionades entre si (origen social, nivell formatiu parental, notes escolars, centre públic/privat, aptituds, etc.). D'aquesta forma, s'ha ocasionat certa fragmentació i dispersió de la complexitat multi-causal del fenomen, en constituir-se com a interpretacions que seleccionen en cada cas un grup de variables i en marginen d'altres. El comentari específic de cadascun d'ells apareix al capítol següent.

Quant a la producció teòrica, s'ha generat un discurs moltes vegades redundant que ha acabat esgotant el tema en no presentar-se paradigmes alternatius, ni basar-se en anàlisis empírics que

aportessin noves visions sobre el tema. La gran majoria d'aquestes teoritzacions corresponen a etiologies, divulgacions i exposicions eclèctiques o bé crítiques del tema problematitzat.

Destaquen, entre altres: BASTIN (1976), TIERNO JIMENEZ (1984), HERNANDEZ RUIZ (1982), BERNARDO CARRASCO (1984), BLAT GIMENO (1984), CARRASCO (1984), ELEJABEITIA (1982), ETXEBARRIA (1987), Simposium "Fracaso Escolar, aprendizaje verbal y memoria" (1985), Congreso "Fracaso Escolar" (1986), i Congrés "Prevenció del Fracàs Escolar" (1987).

V.- MODELS EXPLICATIUS I ENFOCAMENTS METODOLOGICS

Hi ha dos tipus d'enfocaments preponderants: l'estudi causal i l'estudi d'efectes. La perspectiva sociomètrica i purament estadística és hegemònica en el primer cas, mentre que la nosologia clínica i la interpretació qualitativa ho és en el segon tipus d'estudis.

a) Els mètodes causals, utilitzats tant per sociòlegs com per psicòlegs socials i pedagogs, correlacionen diferents variables per comprovar el seu pes explicatiu en el "fracàs escolar". A part de la regressió múltiple i altres tècniques causals, els dissenys ATI (Interacció-Tractament-Aptitud) estan monopolitzant l'anàlisi causal més tecnicista que consisteix en diagnosticar empíricament l'adaptació dels tractaments educatius a les diferències individuals a través de les aptituds dels alumnes.

A l'àmbit concret dels "estudis de rendiment" tenen cada vegada més difusió els estudis de predicció que utilitzen predictors i criteris multidimensionals, com els que expliquen l'èxit o el fracàs mitjançant les interaccions que es produeixen entre diversos elements implicats a l'acte docent.

b) Els estudis d'efectes realitzats a Espanya es refereixen a l'opinió o a l'actitud d'alumnes i professors davant del fracàs o bé la vivència en si del mateix. L'estudi qualitatiu de LOPEZ BLASCO (1985) recull les narracions d'alumnes i professors valencians referides entorn al fracàs com a vivència. MONCADA (1985) elabora el seu discurs sota el concepte "aburriment escolar" mesurant-lo a través d'una enquesta d'opinió que utilitza per confirmar el desinterès actual dels educadors. Des d'un altre perspectiva, metodològicament més arrelada en l'enfocament

etnogràfic pur, FEITO (1990) reproduceix les tesis de WILLIS entorn a la resistència i el rebuig cap a la institució escolar.

Per acabar aquesta petita ressenya de presentació, podríem destacar l'estudi estadístic de JUIDAS BARROSO (1990) que descriu les actituds d'una mostra de 247 professors d'Andalucia i, per anàlisi de comparació de freqüències, assenyala que: el 46% dels professors accepta que una proporció considerable d'alumnes fracassa com a selecció natural, pròpia del sistema educatiu. El 60% manifesta que etiquetar a l'alumne com "de baix rendiment" potencia el seu fracàs. Només un 5.7% dels professors està totalment en desacord en opinar que hi ha una població escolar (un 15% objectiva) que té per sostre el 6è d'EGB.

Dintre d'aquest bloc d'estudis d'efectes, es podria englobar la literatura psicològica i neuropsiquiàtrica que analitza les patologies com a conseqüències produïdes pel fracàs tant en la vida dels estudiants (CIEZA GARCIA, 1990; PORTELLANO PEREZ, 1989) i en la seva personalitat, com en la personalitat del docent i en el clima de relacions familiars i socials.

Hem discriminat els següents models explicatius, en funció del seu posicionament davant el fenomen, normalment coincident amb els dominis característics de les diferents disciplines. Cal assenyalar que l'aportació de la psicologia social, a nivell internacional i espanyol, ha estat inclosa en el model sociològic. Els models hegemònics, són:

1. Models somatofisiològics-biologistes
2. Models psicològics i neuropsiquiàtrics
3. Models sociològics
4. Models pedagògics i didactistes

1.- Models somatofisiològics-biologistes

Sota aquest paradigma apareixen estudis sobre la repercussió de variables somàtiques i fisiològiques en el rendiment.

Un autor destacat d'aquest model és GILLY (1978) que estudia les conseqüències de l'embaràs i la determinació de successos perinatals transcendents. Afirmar, per exemple, que les mares d'alumnes retardats han tingut més anomalies o dificultats que les mares d'alumnes avançats. Aquest autor destaca la influència a llarg termini de l'actitud de rebuig o acceptació davant l'embaràs, que actuarà sobre l'èxit escolar com a conseqüència d'un tipus de relació desfavorable (hostilitat manifesta, sobreprotecció, etc.).

Dintre d'aquest enfocament s'han realitzat altres estudis sobre fragilitat fisiològica. A partir d'exàmens sensorials, dades sobre ganes de menjar, descans nocturn, trastorns de la salut, índex de fatigabilitat, etc., aquestes variables poden coadjuvar en la determinació d'èxit o fracàs escolar al dificultar la fixació en les tasques, desencadenant inhibicions de tot tipus, malgrat es tracti de subjectes d'un mateix medi sociocultural i de nivells d'intel·ligència equivalents. Al mateix temps, dedueixen que:

- a) Els alumnes amb una taxa de creixement en alçada o pes molt superiors o molt inferiors als de la seva edat, normalment tenen dificultats en les tasques escolars.
- b) Les afeccions de caràcter crònic -hepàtiques, afeccions rinofaríngies, bronquitis, etc.- motiven l'absentisme escolar, dificulten la concentrabilitat i fan augmentar la fatigabilitat.

2.- Models psicològics i neuropsiquiàtrics.

Des d'aquest model es considera l'èxit o el fracàs escolar com a problema de rendiment de l'alumne, argumentant un conjunt de causes

que propicien problemàtiques, desadaptacions i trastorns en la personalitat del subjecte. Reitera la necessitat d'un tractament individualitzat.

En els estudis psicològics, apareix un doble plantejament:

- 1.- Considerant les característiques individuals en la seva dimensió estàtica (capacitats intel·lectuals),
- 2.- I accentuant la dimensió dinàmica (motivacions, actituds, interessos) vinculada més estretament al context. D'entre aquests, els models psicosocials han estat inclosos al capítol 3, dedicat als models sociològics.

Presentem a continuació una sumària síntesi de les línies d'estudi pròpies d'aquest model, bàsicament fonamentat sobre una concepció ambientalista de l'individu. CHORRO (1981) estudia estudiants universitaris i la relació entre factors d'intel·ligència, de personalitat i de rendiment, destacant l'absència de relació entre intel·ligència i rendiment i la seva moderada relació amb els factors de personalitat.

RODRIGUEZ ESPINAR (1983) va demostrar que la predicció del rendiment a partir de les capacitats és poc esclaridor del problema, al no ésser les aptituds intel·lectuals l'explicació única central. Per això, també es consideren variables predictores, juntament amb les d'intel·ligència, les variables de personalitat. Així, MARTINEZ SANCHEZ (1980) posa de manifest l'alt valor predictiu dels factors motivacionals i d'interès, en contraposició amb els vinculats a capacitats i als d'integració social.

En aquest sentit, RUBIO i altres (1990) realitzen un estudi empíric des de l'enfocament de la psicologia de la motivació elaborant una escala de valors d'una sèrie de variables relatives a la motivació d'assolir una fita. Sobre una mostra de 86 subjectes (repetidors de BUP i COU d'instituts, públics i privats de la perifèria de

Madrid), destaquen que, malgrat els alumnes han destacat les dificultats d'expressió oral-escrita i la seva incapacitat com a factors causals del seu fracàs, s'indueix que en el fons, és la falta d'esforç en l'aprenentatge la veritable causa "no confessable".

Des d'una altra perspectiva, es situen els estudis d'autoestima i autoconcepte. Aquest paradigma ha anat adquirint importància essent una clau generalitzada de la determinació de l'èxit o fracàs i de la conformació de la personalitat dels estudiants.

La institució escolar adquireix un gran relleu en la conformació de l'autopercepció i autovaloració del nen donat que li proporciona molts missatges referits a la seva vàlua personal a través de l'opinió de professors i companys i de les qualificacions escolars que tenen una gran repercussió en la valoració del nen per part dels pares i del seu entorn social.

GIMENO SACRISTAN (1976) confirma el pes significatiu de l'autoestima edificada per l'entorn judicis com a variable concurrent en el rendiment. GARCIA TORRES (1983) reafirma l'estreta relació però considera que entre les variables d'autoestima/rendiment no es donen necessàriament relacions de causa/efecte.

MUSITO i altres (1988) confirmen la importància de l'autoestima (acceptació i aprovació d'un mateix, sentiments que cada individu experimenta sobre si mateix com a conseqüència de la seva autopercepció) en l'etiologia del fracàs, ja que la vivència del fracàs pot activar una reacció autoprotectora consistent en menysprear l'escola, l'activitat escolar i l'educació en general.

3.- Models sociològics

La sociologia ha proporcionat multitud d'enfocaments analítics i causals per tal d'esbrinar i descobrir les interrelacions entre l'estructura social i la institució escolar, apreciament la complexitat de factors socials i culturals que influeixen en l'escolaritat de la població. Per això, agrupem en quatre subcapítols, les diferents perspectives i paradigmes sociològics: la distribució social del fracàs escolar, les teories reproductives, les perspectives culturalistes i la sociologització de l'escola com a institució social.

3.1.- Fracàs escolar i origen social

La sociologia ha facilitat la detecció de diferències socials respecte als resultats i a les aptituds escolars. La freqüència de repeticions i de retard escolar està relacionada amb la funció de l'origen social, independentment de les desigualtats observades als nivells de desenvolupament cognitiu. CARABANA (1988) afirma que els alumnes que més abandonen són els de baix nivell sociocultural i dolent historial acadèmic, abandonant menys els de nivell sociocultural alt i expedient dolent i els de nivell sociocultural baix i expedient alt.

El mateix autor (1979) va fer una estimació sobre una mostra de 500 alumnes de EGB de 50 col·legis de Madrid i Guadalajara, arribant a concloure per anàlisi de regressió múltiple que l'origen social explica moderadament les notes escolars, les diferències de les quals s'expliquen més per les desiguals aptituds.

Posteriorment, al 1988 fent una medició més precisa de variables referides al "nivell sociocultural familiar" amb mostres d'alumnes de BUP, FP i del pla d'estudis experimental, destaca com la

intel·ligència i, en particular, l'aptitud verbal, es distribueix desigualment segons el nivell sociocultural. Assenyala, de forma axiomàtica, que "la major part de les diferències, si no totes, en aprenentatge escolar entre els diferents nivells socioculturals es deuen a les diferències en aptituds", ja que l'escola es comporta de forma neutra cap l'origen social de l'alumne, però no cap a les seves aptituds.

Un altre autor, LERENA (1976) demostra com la procedència de classe correlaciona significativament amb l'horitzó de classes i ambdós amb la vàlua escolar. Les diferents intepretacions dels autors dedueixen la significació de les variables en joc, proposant diferents lectures estratificacionistes en torn a la distribució social del rendiment i del fracàs.

Així, apareixen autors com SAN SEGUNDO (1985) que troba influència de les variables que representen l'estatus socioeconòmic dels estudiants d'ensenyament secundari en el seu aprenentatge. Per la seva part, PEREZ SERRANO (1981) mitjançant l'anàlisi de varianza aplicat, conclou que el nivell sociocultural del pare i de la mare influeixen en les notes escolars dels seus fills de forma més acusada en 5è que en 8è curs.

Per contra, MOLINA & GARCIA PASCUAL (1984) corroboren que el fracàs incideix en nens els pares dels quals tenen només estudis primaris, essent pocs els de rang superior; tanmateix, segons els autors, el nivell formatiu dels pares no és suficient per a poder explicar la complexa problemàtica del rendiment escolar, avaluat a través de les qualificacions. A la vegada, assenyalen que no existeix diferència significativa entre nivell formatiu familiar i rendiment escolar, és a dir les correlacions no varien ja es tracti del nivell d'estudis del pare o del de la mare.

A la vegada, JIMENEZ, C (1987) va treballar amb una mostra de 5.380 alumnes d'EGB, trobant que a mida que és més elevada la classe social de l'alumne de 8è d'EGB, millors són les seves qualificacions i les seves puntuacions en les diferents proves. Tanmateix, conclou que la condició socioeconòmica -inclòs el nivell formatiu dels pares- dona una explicació molt petita del rendiment escolar dels alumnes de 8è.

A fi de saber quina part respectiva es pot adjudicar a les diferències socials i a les disparitats pròpiament escolars en l'explicació de les desigualtats inter-individuals de resultats escolars, els estudis fan preminent la determinació social, especificant, però, les seves dimensions. La baixa representació de la classe treballadora als nivells superiors de l'escolaritat reflecteix la **desigualtat davant la selecció**. Així, a nivell de secundària, amb l'augment de nivell dels programes, es tendeix a provocar un major aprofundiment de les diferències inter-individuals: les causes que han originat les desigualtats d'èxit en el nivell primari persisteixen i s'agreugen les desigualtats en el nivell secundari, essent les possibilitats de continuar estudis variables segons l'origen social fins i tot a igualtat d'èxit.

BOURDIEU & PASSERON (1970) verifiquen la **desigualtat de selecció**, ja que els determinants d'èxit (estudis efectuats anteriorment, expedient acadèmic, etc.) tendeixen a influir més que els determinants pròpiament socials (medi d'origen) conforme augmenta el nivell d'escolaritat. Aquest "passat escolar" és, en gran part, la "retraducció" d'un passat social. En aquest sentit, es pot apuntar les aportacions ja assenyalades per CARABANA (1988) en torn al paper que juguen les "aptituds" a l'ensenyament mitjà.

El dilema de l'escola com a processadora de les desigualtats socials constitueix un eix emblemàtic de la polèmica sociològica. Destaquem dos contribucions antagòniques a aquest debat.

COLEMAN (1966) -per anàlisi de variança- constata que la variabilitat dels resultats entre individus, d'una mateixa escola és superior a la variabilitat entre les escoles, essent aquesta imputable a les diferències de reclutament més que a diferències en les característiques pròpiament escolars (recursos, equipaments, programes, qualificacions, etc.). Per a aquest Informe, expliquen millor les diferències de les característiques de l'entorn familiar i, en concret, el nivell d'instrucció dels pares. Variables com els equipaments i despeses escolars i programes pareixen comptar poc, menys que els atributs dels professors, menys que les característiques del grup d'alumnes, en particular, la seva "herència cultural", el seu nivell d'aspiracions i les motivacions escolars.

Aquest estudi pioner ha rebut moltes crítiques al subestimar les variables pròpiament escolars, com el nivell de despesa per alumne, els continguts dels programes i les variables familiars, defensant l'axioma que afirma que l'escola no produeix diferències entre els alumnes.

El contrapunt d'aquest enfocament, ho posa RUTTER (1979) al valorar més el pes de les variables escolars, al constatar que en escoles secundàries de Londres es manifesten diferències molt acusades d'èxit mig malgrat hi hagi un reclutament equivalent.

La seva orientació metodològica, pren criteris d'èxit més rics que els tests estandaritzats: inclou taxes d'absentisme, comportament a l'escola i fora d'ella, èxit als exàmens, ocupacions laborals a la "sortida" i coneixements escolars efectius. Selecciona les escoles en funció de les desigualtats de resultats, en lloc de prendre un mostreig a l'atzar. Conjuga enquesta amb l'observació, repertoriant un conjunt d'aspectes etnogràfics difícilment "ponderables" a través dels quals jutja la "qualitat de

l'ensenyament" i es confirma, contra els fatalismes del fracàs (ja denunciats per CRESAS, 1981) la importància dels paràmetres pedagògics en la gènesi de l'èxit o del fracàs escolar.

3.2.- Teories de la reproducció

Com a teories sociològiques, s'inclouen en aquest informe al ser la referència "macro" de moltes investigacions sobre el fracàs escolar en els que es posa de relleu la relació entre l'estructura social i l'escola.

Defensarien de forma comú aquest axioma: l'estructura, el funcionament, la cultura i els valors que transmet i referma el sistema d'ensenyament comporten ineludiblement la reproducció del sistema de classes instaurat a les societats de tall capitalista.

Els alumnes arriben a l'escola amb un "capital cultural" diferent segons que pertanyin a unes o altres famílies; l'escola, donant a tothom el mateix tracte, el que fa es convertir en desigualtats escolars les desigualtats socials. En lloc de posar en evidència la relació de domini-subordinació entre les classes socials, l'escola l'oculta i actua en la pràctica com a instància reproductora de les desigualtats socials.

També s'ha observat que els codis de llenguatge que utilitzen els diferents alumnes estan en relació amb el medi social del qual procedeixen; l'escola, uniformant el llenguatge i la relació dels individus envers ell, facilita l'èxit escolar als que són portadors d'un codi similar al que impera a l'escola i posa dificultats a aquells alumnes que utilitzen un codi més llunyà al de l'escola.

No obstant, aquestes teories (BOURDIEU & PASSERON, COLLINS, BAUDELLOT & ESTABLET, i BOWLES & GINTIS) pateixen d'un determinisme estructural molt fort en dimensionar els alumnes com a actors

passius i prefigurats segons la classe social de pertinença, sense que es pugui fer res per modificar-ne el destí. Així es nega la possibilitat de comprendre en profunditat la mútua relació entre estructura i acció social en la qual els individus juguen un paper actiu, encara que només sigui desenvolupant estratègies en pro d'interessos individuals o de petit grup.

RANDALL COLLINS (1985): veu l'educació com a "cultura d'estatus", essent l'activitat de les escoles ensenyar cultures d'estatus particulars (vocabulari, inflexió, formes de vestir, gustos estètics, valors i maneres). El món del treball selecciona els individus en funció d'aquells estils culturals diferenciadors.

L'estratègia dels grups d'estatus és la recerca de la "distinció", separant-se així es deixen ben clares les fronteres que separen els diferents grups socials, qui pertany al grup i qui n'és un estrany.

BOURDIEU & PASSERON (1977): parteixen de la societat dividida en classes però no vinculen aquesta diferenciació a la possessió d'un capital econòmic, sinó que distingeixen 3 tipus de capital: l'econòmic, el social i el cultural. La diferenciació social en grups i classes seria conseqüència del grau de possessió d'aquests tres tipus de capital i els diferents grups socials intentaran aconseguir el reconeixement social per al capital que posseeixen i d'altra, l'acumulació d'aquell capital en que siguin deficitaris. L'"ethos de classe" seria el conjunt de valors -més o menys implícits- que determina, entre d'altres coses, les actituds d'un grup o classe social cap a la cultura i, per tant, cap a les institucions educatives.

Els conceptes claus de la seva teoria, són:

a - "Arbitrarietat cultural": el conjunt de normes, valors, regles... que adquireixen el qualificatiu de cultura en

qualsevol societat -i per tant la cultura transmesa per l'escola, la cultura acadèmica- no esdevé així "per se", gràcies a unes qualitats intrínseques, sinó que la seva validesa objectiva com a tal cultura és totalment arbitrària, conferida pel fet de ser la cultura de les classes i els grups dominants, que aconsegueixen imposar-la com a cultura legítima a tota la societat.

- b - "Violència simbòlica": és la forma d'imposició de la cultura legitimada. Tota acció pedagògica és objectivament un poder de violència simbòlica, en tant que aconsegueix imposar uns significats -arbitrarietat cultural- dissimulant les relacions de força en les quals descansa.
- c - Mitjançant l'"autonomia relativa" el sistema d'ensenyament aconsegueix dissimular la relació de forces en que es fonamenta. El sistema d'ensenyament no pot aparèixer com a mandatari directe dels interessos dels grups i de les classes dominants. Com la resta dels sistemes socials genera la pròpia lògica de funcionament, un funcionament relativament autònom.

BOWLES & GINTIS (1985): consideren la societat com a un conjunt "d'esferes de la pràctica social estructuralment articulades", definint el concepte d'esfera com a "àrea amb cohesió de vida social" caracteritzada per un conjunt específic de relacions i estructures socials pròpies. Aquelles diferents regles de joc regulen les múltiples pràctiques socials de cada esfera, entenent per "pràctica" una intervenció social d'un individu, grup o classe, l'"objecte" de la qual és algun aspecte de la realitat social i el "projecte" de la qual és la transformació (o estabilització) d'aquell objecte. L'educació prepara els alumnes per ser "bons treballadors" mitjançant una correspondència entre les relacions socials de producció i les relacions socials escolars: hi ha

paral·lelisme o equivalència entre les pràctiques que realitzen els actors en l'esfera econòmica i les que es realitzen en l'esfera educativa.

Aquest tipus de teories defensen que l'èxit escolar estarà íntimament lligat a la proximitat de les referències culturals dels alumnes respecte de les referències de l'escola. El fracàs escolar ho entenen no com a un problema a resoldre, sinó com la concreció del domini d'uns grups socials sobre uns altres.

3.3.- Perspectives culturalistes

L'enfocament culturalista ocasiona diferents perspectives que parteixen de les diverses pràctiques socialitzadores dels pares respecte dels fills per comprendre la influència de l'ambient familiar, els costums de vida, i l'estil d'interrelació i valoració dels resultats acadèmics dels escolars. L'orientació cultural que els pares inculquen als fills i les expectatives que tenen respecte del seu futur, tenen relació amb l'èxit escolar. Sempre tenint en compte que l'"ambient familiar" no és independent de l'estatus socio-econòmic i de la posició de la família en l'estructura social.

La literatura nord-americana intenta explicar les diferències en les pràctiques educatives familiars a partir de la disparitat en els sistemes de valors de les diferents classes socials: diuen que les classes treballadores valoren relativament poc l'educació escolar com a mitjà de promoció social i manifesten, en general, aspiracions educatives molt limitades.

El que passa és que més que diferent "capital cultural" segons la classe social, el que es produeix són diferents estratègies d'escolarització que tendeixen a optimitzar la relació entre cost, risc i benefici (BOUDON, 1983). Per altra banda, el model

tradicional de socialització (la burgesia transmet la seva cultura a la resta) és d'una precarietat explicativa superable ja que els valors imperants tenen una ampla circulació i són produïts i reproduïts en molts àmbits de socialització i per tant és ingenu suposar que les classes treballadores no pateixin impregnació d'alguns d'aquests valors o que les seves possibilitats d'èxit són nul·les sense excepció.

PERRENOUD (1970) assenyala que tota la dificultat radica en passar de la descripció estadística (la relació entre un indicador de nivell social o cultural i un indicador d'èxit escolar) a la imputació causal: **saber per mitjà de quins processos efectius, quines pràctiques concretes, pot tenir lloc aquesta relació entre èxit escolar i origen social.** Comentant diferents treballs sobre aquesta interrelació, suggereix distingir l'enfocament "orientació cultural" de "l'herència cultural".

Sintetitzem a continuació la seva precisió conceptual.

Segons aquest autor, l'"herència" consisteix en la transmissió de coneixements particulars (extra-escolars), d'hàbits mentals o esquemes de pensament, més o menys propers als que valora l'escola, o a estructures lògico-sintàctiques que han assolit, més o menys la maduració segons les possibilitats de desenvolupament ofertes pel medi i lligades als instruments lingüístics que aquest medi fa disponibles.

L'orientació cultural (característica de determinat grup social) pot traduir-se a nivell de l'estructura de la personalitat (intensitat de les motivacions respecte a l'èxit en general), a nivell del sistema de valors i a nivell d'actituds i representacions referents a l'escola i al treball escolar.

A partir d'aquesta distinció analítica es posicionen els diferents estudis de l'enfocament cultural.

3.3.1.- Valors culturals de classe, aspiracions i èxit escolar

Aquests tipus d'estudis conjuguen una sèrie de variables relacionades probabilísticament amb l'èxit escolar (aspiracions educacionals, ambicions socials, orientacions del sistema de valors, pertinença a classe social, interiorització de la cultura parental, etc). La combinació entre elles origina múltiples interpretacions qualitatives sense assolir el grau definitiu d'abast explicatiu que proporcionen.

Les desigualtats d'accés als estudis, segons l'origen social, s'expliquen a vegades per la combinació de dos factors, un factor d'"èxit" i un factor "aspiracions", suposant que a mateix nivell d'èxit, la continuació d'estudis es concentra en classes afavorides. Tanmateix, la interpretació d'aquests factors no hauria d'ésser tan lineal, ja que les aspiracions escolars depenen del nivell d'èxit de l'alumne però a la vegada dels comportaments parentals que indueixen a l'èxit. Davant la diferencial conducta escolaritzant dels pares respecte dels seus fills, alguns estudis l'expliquen per la diferencial valoració de l'escola per part dels pares (SAMPER, 1982). Però, no es tenen en compte desigualtats de competència "pedagògica", disponibilitat horària, aversió als rituals escolars i altres descriptors que podrien enriquir aquest tret cultural.

Entre "èxit" i "aspiracions" apareix un presumpte automatisme funcional però, tanmateix, cal explicar el vincle directe i unívoc entre èxit escolar i treball escolar, entre treball i motivacions, entre l'aspiració del nen i la dels pares. Per altra banda, s'ha de precisar i no confondre aspiracions, ambicions, demandes, expectatives i anticipacions. De fet, les formulacions

culturalistes en torn a aquests conceptes tenen criteris particulars de mesurar les aspiracions en termes educatius.

Encara està obert el repte de demostrar diferències culturals entre els diversos grups socials, perfilant com les estratègies domèstiques administren l'escolaritat dels fills i l'atorgen significat simbòlic. En aquest sentit, es situa l'intent de revisió de WILLIS (1985).

Pels funcionalistes, els membres de la "working class" no estan disposats a sacrificar-se, a esforçar-se per competir i triomfar socialment perfilant ambicions a llarg terme. Tanmateix, ROSEN (1965) mostra en el seu estudi sobre el "síndrome del logro" que aquesta orientació cap als valors de l'èxit a través d'aspiracions educacionals elevades, va lligada a l'origen social. En el nostre context, com ja hem ressenyat, el psicologisme de RUBIO (1991) transforma les opinions subjectives dels estudiants enquestats en manca d'esforç.

La perspectiva "aspiratòria" disassocia orientacions ètiques familiars en l'elecció de progressió de nivell educatiu: pels que continuen estudis, els adjudica una moral "voluntariosa", pels que no, una moral "fatalista". La classe treballadora és retratada com a exempta de valorar l'educació com a via de promoció social (HYMAN, 1953; PARSONS, 1953; LIPSET & BENDIX, 1959). COSER (1963) afirma que l'estratègia "aspiratòria" a llarg termini és pròpia de les classes superiors, interpretació criticada per ENTWISTLE (1978).

Per contra, SWIFFT (1967, 1970) assenyala respecte a famílies populars que l'èxit escolar és viscut com a compensació a l'absència de mobilitat ascendent dels pares.

Per FOURQUIN (1984), aquestes visions són simplificades i no expliquen la desigual dedicació dels alumnes i estimulació dels pares. Altres interpretacions han relativitzat els plantejaments funcionalistes i estratificacionistes. JEAN-CLAUDE COMBESSIE (1969) afirma l'apriorístic etnocentrisme de classe, que cataloga les conductes escolaritzadores de les classes baixes en funció dels models de la classe hegemònica.

KATZ (1964) i COLQUHOUN (1967), assenyalen diferents tipus d'èxit, diferents definicions variables segons les condicions i els contexts. Segons ells, el que compta és el punt de partida i el punt d'arribada, i des d'aquest punt de vista, molts membres de les classes populars no són menys ambiciosos, ni tenen menys desitjos de triomfar que els de les classes privilegiades (EMPTEY, 1956: KELLER & ZAVALLONI, 1962: TURNER, 1964).

BOUDON (1973), rebutja la hipòtesi de les subcultures de classe, explicant les diferències en les estratègies d'escolarització pel fet que cadascú busca, a través de l'educació, la millor combinació possible de beneficis, de costos i de riscos per a sí mateix, essent aquest "punt d'optimització" tant alt en el curs escolar quant més alt es situa l'individu en l'escala social.

Aquesta interpretació es corrobora a Espanya, per MONREAL y VIÑAO (1979).

La literatura "culturalista" situa el dilema en saber si no s'ascendeix socialment per la no adhesió a valors d'èxit o per saber-se limitat per l'herència generacional. Més que l'estatus, la trajectòria social recorreguda pels individus i els grups juga un gran paper en la gènesi d'aspiracions, representacions i anticipacions en matèria d'educació i mobilitat (REISMAN, 1953: GROSS & GURSSLIN, 1963: KRAUS, 1964 i LANE, 1972).

Aquesta proposició ambientalista s'assembla a la teoria de BOURDIEU & PASSERON (1977) sobre l'ethos de classe i les expectatives i demandes educacionals com a productes d'una interiorització de les probabilitats objectives en esperances subjectives, modulació dels desitjos en funció de les obligacions, experimentades o presentides, i anticipació "realista" que funciona com a "profecia" per a la realització automàtica. Les ambicions educacionals menys elevades de la "working class" reflecteixen una percepció realista dels obstacles a superar, una conformació de les aspiracions a les anticipacions. Aquest punt és el més determinista de tota la teoria de la reproducció i l'analíticament més polèmic.

3.3.2.- Pràctiques educatives familiars i èxit escolar.

L'estudi i la descripció dels ambients familiars i de les seves pràctiques educacionals hauria d'esclarir de forma més directa la desigualtat d'èxit que adoptant la perspectiva "de valors". Tanmateix, aquest tipus de focalització, en el que s'espera trobar les variables "proximals" o de procés que ajuden a contribuir a l'explicació causal dels fenòmens és inconnexa i fragmentària, dispersant els determinismes.

Específicament, aquest enfocament està molt desenvolupat a Espanya. La gran majoria d'estudis empírics comprova una sèrie de conductes familiars aïllades com a universos auto-referents:

BARREALES (1973) amb una mostra de 644 alumnes de BUP de Madrid i a través de qüestionari obert i texts ad hoc, va demostrar que l'ambient familiar exerceix una gran influència sobre el rendiment. Altres estudis reafirmen la importància del clima familiar en el rendiment: RIDAO GARCIA (1985), RODRIGUEZ ESPINAR (1982), INCIE (1976).

RECARTE (1983) va estudiar dos grups extrems en quant a rendiment escolar comparant-los respecte a 21 variables en torn a les pràctiques familiars. Arriba a la conclusió que "els suspesos acusen en major proporció que se'ls exigeix més d'allò que ells creuen que poden obtenir".

L'univers educacional familiar correlaciona més que l'origen social, el nivell d'èxit. L'Informe Plowden (1967) ressaltava les variables psicosociològiques ambientals com més rellevants que les d'estatus o les "escolars", sobre tot en el primer i últim any d'estudi. Des de la psicologia social, GILLY (1969) distingeix dos corrents de recerca: la perspectiva patològica (prioritza la dificultat d'adaptació escolar) i la que fa ús del mètode diferencial i relaciona diversos aspectes del medi familiar amb l'èxit escolar. MARCOS (1976) classifica els observables d'aquest tipus d'enfocament ambientalista: autoritat dels pares, grau d'estructuració de la vida quotidiana en família, afecte demostrat, actituds davant el treball escolar dels fills.

SAMPER (1982) realitza un estudi exploratori amb una mostra de 30 alumnes d'ambdós sexes de diferents barris "perifèrics" de Lleida, suggerint la necessitat d'establir un quadre de tipologies del fracàs al no haver-ne trobat la seva unicausalitat, per això recomanen interrelacionar variables macrosociològiques, microsociològiques i conductuals en futurs estudis. Descobreix una sèrie d'actituds parentals en torn a l'escola segons el nivell socio-econòmic de la família i segons la condició de "fracassat" o no del nen. Afirmen que les dos terceres parts dels fracassats procedeixen de famílies subalternes, els pares de "fracassats" no es vinculen amb la tasca del col·legi, no el visiten ni parlen amb els professors, essent hostils o indiferents cap a la feina docent. Per altre banda, destaquen una sèrie de singularitats rellevants (el càstig físic és propi d'estils educatius parentals de

"fracassats", la menor acceptació dels fills, la tendència a una absència d'internalització amb el pare, etc.).

Tanmateix, aquests estudis tendeixen a predeterminar i modelar un clima familiar "favorable" i "ideal" sense tenir en compte paràmetres qualitatius que enriquirien la seva descripció ambientalista (formes, modes, estils, ocasions, interpretacions, representacions...). Els estudis realitzats assenyalen evidències fragmentàries en torn a conflictes conjugals sobre l'educació filial, sobre la inculcació de la "necessitat del logro", sobre el grau de permisivitat dels pares concurrent en el fracàs (MORROW & WILSON, 1961), sobre els estímuls afectius i sobreproteccionistes, etc. Donat el caràcter curvilinial de vàries relacions, sembla que els comportaments extrems estan més lligats a un pitjor resultat que no pas els comportaments "moderats".

No obstant, pocs estudis s'han fet sobre l'organització material de la família com a marc de desenvolupament de la quotidianitat, en un sentit etnogràfic. LAUTREY (1980) des d'una psicologia piagetiana, observa com la modulació flexible de l'estructura familiar permet major nivell d'èxit (resulta la més freqüent en les classes altes), que les d'estructuració "rígida" (hiperapremiant), o la feble (vida quotidiana "anàrquica").

3.3.3.- El hàndicap sòcio-cultural.

La noció de dèficit o "cultural deprivation" va néixer als serveis educatius de la ciutat de New York als anys 50. Aquest principi va ésser el pilar pragmàtic per a reduir les desigualtats, ja que suposava que, intervenint precoçment en l'educabilitat de la primera infància, augmentaria la capacitat cognitiva del nen víctima del hàndicap. Neixen així els programes compensatoris (DEUTSCH, 1964 i CHAZAN, 1973). Tanmateix, des de l'informe Westinhouse (1969) es constata la poca efectivitat de la

compensació, essent acusada la perspectiva culturalista que la justificava com a enfocament erroni d'anàlisi, quan de fet, caldria relativitzar la mitificació de l'"igualtat d'oportunitats" (BROSSARD, 1972b).

La hipòtesi del dèficit va facilitar el canvi de focalització de la unitat analítica: es canvia una sociologia centrada en l'alumne per una centrada en l'escola com a institució social. Aquest paradigma culturalista òbvia, no obstant, una reflexió sobre el funcionament de l'escola com a aparell d'inculcació i de selecció cultural en una societat desigual, ja que preconitza la determinació de les cultures parentals subalternes en l'escolaritat dels seus membres, descompensats davant la uniformitat cultural de l'escola.

Ha rebut diverses crítiques en interpretar el fracàs en termes de "hàndicap" (FLUDE, 1974):

-- Aquesta teoria té implicacions etnocèntriques donada la irreductibilitat de les diferències culturals. Fent ús d'un relativisme cultural taxatiu, alguns autors (PERSELL, 1977; BARATZ, 1972; MACKLER & GIDDINS, 1965) afirmen que cap model cultural és, efectivament, superior "en sí" a cap altre, no podent ésser imposat, per la via de l'educació, sense atemptar contra la identitat dels individus pertenyents als grups socials subalterns.

-- La hipòtesi de l'hàndicap serveix de coartada per a encobrir més que descobrir la mediocre eficàcia dels ensenyants i de les escoles. Allò que provocaria el fracàs massiu dels nens d'origen social baix no seria tant les característiques ambientals familiars com les actituds i expectatives desfavorables dels ensenyants. Aquesta formulació defensa l'efecte Pygmalión (ROSENTHAL & JACOBSON, 1971) i es relaciona amb la següent crítica.

-- L'orientació etnometodològica fa analògic el fracàs i la desviació com a producte de categoritzacions socialment construïdes. FRIEDENGER (1964) veu en el fracàs massiu de minories i grups subalterns un rebuig saludable a la imposició d'una cultura lletrada hegemònica.

Aquesta teoria comprensiva, malgrat tingui un caire unidireccional i lineal, escapa a la lògica de la verificació, servint com en el cas de les teories de la reproducció, com a marc teòric general que requereix, no obstant, major precisió conceptual i major abast explicatiu, tal i com s'ha assenyalat a l'inici d'aquest subcapítol dedicat a les perspectives culturalistes.

De fet, la teoria de l'hàndicap aclareix que pot haver-hi una vulnerabilitat diferencial dels grups socials subalterns cara a l'aprenentatge i a l'avaluació escolar (GOODNOW, 1969 en BROSSARD, 1976), i si no inferioritat, sí inferiorització de certs nens degut a les seves condicions de vida (LENY, 1976).

En aquest sentit, apuntem dos contribucions destacables:

MCDERMOTT, R.P. (1977) es va ocupar del fracàs escolar en grups marginals i minoritaris aplicant un enfocament etnometodològic, assenyalant que els docents, a la interacció concreta de l'aula i en l'organització concreta de l'activitat diària, són, en gran part, responsables de la reproducció de les desigualtats entre els alumnes en inferioritzar-los.

L'organització cívica americana PHI DELTA KAPPA (1980) va estudiar vuit escoles urbanes d'alumnat procedent de minories ètniques i generadores d'un fracàs mecànic, demostrant com la mobilització comunitària va crear un clima social que va servir de suport a la pròpia dinàmica escolar i a l'èxit dels seus alumnes.

3.3.4.- Classes socials, desigualtats lingüístiques i èxit escolar.

Aquest enfocament fa referència a la desigual acomodació d'uns i altres a la cultura escolar en funció dels desiguals codis lingüístics que les classes socials utilitzen com a repertori simbòlic i cognitiu útil per l'apropiació del saber i per l'edificació de la identitat social. Ha estat criticat per transparentar una desvaloració de la parla popular (LABOV, 1969: CHAUVEAU, 1978). ESPERET (1982) nega la hipòtesi de Bernstein en afirmar que la manca d'èxit escolar es deu, més que a diferències de nivells de llenguatges d'origen, a diferències personals especialment vinculades a actituds motivadores dels pares cap al treball escolar.

G.F.E.N (1978) ho corrobora en atribuir la manca d'èxit en determinades activitats (adquisició de tècniques de lectura, per exemple) a manca de motivació i d'actitud positiva per tal d'assolir-les, degut a la poca valoració de l'èxit en determinats grups socials. Amb aquesta cadena d'argumentacions es deriva cap a la visió funcionalista dels projectes educatius familiars.

BASIL BERNSTEIN ha estat el seu exponent, a partir de la teoria dels dos codis (restringit i elaborat) i de les diferencials orientacions cognitives que comporten i que repercuteixen en el rendiment escolar. Distingeix dos tipus de famílies:

-- A la de tipus posicional, és el status el que fonamenta l'autoritat, els rols estan rigorosament definits, els vincles de la comunitat són forts i les delimitacions simbòliques són hermètiques i rigoroses.

-- A les d'orientació personal, són les característiques psicològiques dels individus les que influeixen més en les funcions

i els processos de decisió essent el control dels comportaments exercit per l'explicitació verbal, l'arbitratge i l'ajust, afavorint l'autonomia personal. Està associada amb el codi elaborat i es troba a la classe mitja i alta per diferents raons objectives (condicions de vida, tipus d'activitats, modes de relacions professionals induïts per la divisió social del treball, etc.).

Però sembla excessiu dividir l'ús del llenguatge d'una forma tant categòrica. BERNSTEIN ja ha reconegut que el fracàs escolar no depèn tant de la utilització d'un o altre codi, sinó de diferents orientacions en l'ús del llenguatge que responen a diferències culturals.

Una recerca basada en aquest tipus de discriminació sòcio-lingüística és la de MOLINA & GARCIA PASCUAL (1984), que prenent com a variable dependent les notes mitges de quatre avaluacions de 1980-81 d'una mostra de 192 alumnes, conclouen en que l'escola exerceix tant un efecte amortiguador de les diferències de classe (en gramàtica, per exemple), com ampliador (en quant als dos codis bernstenians), però en cap cas purament reproductor.

3.3.5. Fracàs escolar i institució escolar

Des de l'òptica dels protagonistes (pràctiques pedagògiques vs. d'aprenentatge), s'estudia la relació que tenen els professors amb la institució i amb els alumnes i la que tenen aquests amb aquells i amb l'escola.

Des de la psicologia social, DAVIDSON & LANG (1960) i PERRON (1962) corroboren la relació existent entre les percepcions del mestre, l'autoconcepte de l'alumne i els resultats escolars. WILLIAMS & COLE (1962) investiguen les repercussions que té l'atractiu de la personalitat de l'alumne en el professor sobre el rendiment de l'alumne: apareix la tendència a generalitzar el seu judici sobre

la personalitat total de l'alumne a partir d'aspectes parcials. Això constitueix l'anomenat "efecte halo" (un professor qualifica bé a l'alumne que prejudja amb bona impressió).

Les expectatives i actituds dels mestres estan influenciades per les "percepcions socials" que tenen dels alumnes. L'anomenat "efecte Pygmalión" (ROSENTHAL & JACOBSON, 1968) resideix en el fet que el judici i expectatives del professor sobre l'alumne, condiciona els resultats en el mateix sentit esperat, tant en el comportament acadèmic com en el social (HANKE & MANDL, 1975).

Certes mesures educacionals (freqüència i forma d'animar a l'alumne, d'ajudar-li, nivell i forma d'exigència i entusiasme) fan reaccionar als alumnes al comprovar el tracte diferencial de qual són objecte.

En referència a l'efecte Pygmalión, RIST (1977) proposa la teoria de l'etiquetament com a marc heurístic i teòric per a, relativitzar les nocions d'èxit i de fracàs, i focalitzar els processos i procediments (implícits, conflictius i ritualitzats) pels quals la institució escolar etiqueta a "bons" i a "dolents" (FUCHS, 1968: KEDDIE, 1971). L'etiquetament, indueix per una dialèctica típica de desvaloració i auto-desvaloració, els comportaments de fracàs, reforçant-los.

Des d'un enfocament equivalent i amb un plantejament sistematitzat d'observació i seguiment de l'elaboració de les jerarquies d'excel·lència com a construcció legitimada institucionalment, PERRENOUD (1990) teoritza sobre el tractament i la conversió de les desigualtats socials en desigualtats escolars.

Recerques fetes a Espanya en torn a l'aspecte relacional de l'acte docent, corroboren la influència dels judicis i les "percepcions socials" que els mestres tenen dels alumnes. MOLINA & GARCIA

PASCUAL (1984) amb una mostra de 30 aules de deu col·legis de Saragossa (8 públics, 2 privats), van observar dues "l·liçons" per cada aula elaborant una graella de categories per freqüència d'esdeveniments.

Van concloure que el comportament del professor amb alumnes endarrerits o fracassats és la no interacció, efecte greu tenint en compte que es comprova que, a major sol·licitació i intervenció dels alumnes, major rendiment s'assoleix. També afirmen que el professor que obté millors rendiments és aquell que realitza preguntes als alumnes i que reacciona positivament davant les respostes donades, valorant o animant la participació.

Els mateixos autors van destacar que les nenes de medis afavorits són les més adaptades a les activitats escolars, en canvi, els nens de medis baixos són els menys gratificants per als professors.

Donat que en la mesura en que el comportament d'un alumne es correspon amb les representacions mentals que el professor té respecte al rol institucional de l'"alumne ideal", aquest tipus d'alumne serà recompensat pel professorat de forma inconscient en la qualificació atorgada. L'anàlisi d'aquests valors ideals i la seva recurrència en determinats contexts, és crucial per a desxifrar el desencadenament de l'èxit i del fracàs.

KAUFMANN (1975 i 1977) a partir d'un treball experimental (anàlisi factorial Varimax) sobre una mostra de professors d'ensenyament mitjà assenyala els valors urgents per ordre d'importància:

- a) de tipus intel·lectual, essent el seu principal axioma, el "parlar bé".
- b) de tipus personal, que conté axiomes com serietat, bones maneres, disciplina, equilibri personal i puntualitat

c) de tipus social, amb un axioma bàsic, l'adaptació al grup.

PERRENOUD (1990) corrobora l'existència dels mateixos valors implícits a l'hora d'adjudicar excel·lència o insuficiència escolar a l'ensenyament primari de la ciutat de Ginebra.

Un altre enfocament integrat en aquest model sociològic que nuclearitza l'escola com a unitat analítica és l'enfocament de tipus "diferencial" que estableix certs indicadors escolars que tendeixen a agreujar o a atenuar susceptiblement la desigualtat d'èxit en funció de si el sistema d'ensenyament és més o menys selectiu, de la ratio professor-alumnes, de l'homogeneïtat de les classes, dels tipus de pedagogies o dels modes d'avaluació.

REYNOLDS (1976) destaca que el rendiment diferenciat entre els centres depèn del grau de participació concedit als alumnes en l'organització i funcionament del centre, ja que observa una relació positiva entre rendiment i integració dels alumnes en l'estructura social del centre.

BARKER-LUNN (1970) a l'estudiar l'ensenyament primari de Gran Bretanya, va assenyalar que el "streaming" (agrupament d'alumnes per nivells homogenis) tendeix a provocar cert deteriorament (entre principi i final de l'escolaritat) del nivell escolar relatiu dels nens de classes subalternes, així com una sobreestimació docent dels alumnes de classes acomodades.

Al nostre context, ROIG IBAÑEZ (1983) va arribar a la conclusió que l'homogeneïtzació dels agrupaments en base a nivells d'instrucció no afavoria el rendiment dels subjectes en comparació amb altres formes d'agrupament utilitzables.

RODRIGUEZ NEIRA (1978) afirma que la classificació d'alumnes de BUP en grups de repetidors i no repetidores, és suficient per a generar expectatives que els van condemnant cada vegada a un rendiment més baix, fent que aquests alumnes vagin de centre en centre, fins que acaben abandonant per teòrica "incapacitat".

4.- Models pedagògics i sòcio-pedagògics

Mostra les relacions o canvis conjunts de les diferents variables sense explicar-ne les causes. Aquesta explicació, centrada en l'aula i l'escola, atribueix el fracàs no a la incapacitat d'aprenentatge de l'infant, sinó a la incompetència de l'escola per a ensenyar. Per tant, els errors fonamentals de l'escola són, d'una banda, que vol ensenyar coses que no interessin als alumnes i, de l'altra, que les ensenya en el moment que l'alumne no està prou preparat per entendre-les. Aquesta perspectiva comporta replantejar la didàctica i els continguts que s'han de transmetre.

L'enfocament pedagògic s'ocupa de diagnosticar els factors rellevants que determinen el fracàs acadèmic centralitzant-se en l'anàlisi del mètode didàctic que el desencadena. S'estableixen models explicatius (ESCUDERO MUÑOZ, 1982) anomenats "d'entrada-procés-sortida" on el problema empíric consisteix en establir la relació entre entrada i sortida.

Aquest autor, pioner d'aquest tipus de recerca a l'Estat espanyol, conjuga variables d'entrada (codis sòcio-lingüístics i motivació per l'èxit), variables de procés (actuació del professor, direccionalitat i actuació dels alumnes) i variables de sortida (qualificacions escolars), precisant tota una estratègia analítica per aprehendre la inducció en l'aprenentatge per part d'educadors i educants. La implicació en les tasques, la desviació activa i la desviació passiva apareixen com a factors conductuals claus de cara a la comprensió de les formes de producció del fracàs escolar.

A partir de la funció atribuïda a la institució escolar i a altres elements del sistema educatiu, es proposen altres tipus de models:

- a) D'"entrada-sortida": analitza la relació existent entre les diferents sortides i les seves respectives entrades (RODRIGUEZ ESPINAR, 1982)
- b) De "procés-producte": prioritza les variables generades com a conseqüència de la interacció dels comportaments docents i discents.
- c) De "contexte-entrada-procés-producte": introdueix la consideració dels aspectes econòmics i socials en la configuració del perfil educatiu del centre.

Adoptant aquest últim model, ALVARO i altres (1990) estudien el rendiment escolar a partir del mètode LISREL d'equacions estructurals i d'instruments mètrics ad hoc (sobre tot, a nivell d'aptituds). Arriben a la conclusió que les aptituds prediuen de forma directa el rendiment, el nivell formatiu dels pares (no la seva professió) té influència directa en les aptituds i aspiracions educatives, i relació indirecta amb el rendiment. No obstant, accepten la dificultat de mesurar les aptituds com a variable autònoma de les habilitats escolars, donada l'equivalència entre ambdues.

Les pràctiques didàctiques, el rendiment i les variables d'entrada estan correlacionades per a aquesta perspectiva. Altres estudis descriptius com els de GESTOSO (1981), GALLARDO (1981), MARTINEZ SANCHEZ (1982, 1983) i MARTINEZ ALONSO (1983) coincideixen en la identificació dels elements integrants de l'acte didàctic com a factors determinants al costat de variables de caire personal.

VI.- CONCLUSIONS

De l'amplia gama de models explicatius del fenomen del fracàs escolar i la multitud de referències que hom ha localitzat, hom podria deduir que el tema que ens ocupa és un objecte de recerca esgotat. Aquesta afirmació aniria confirmada pel progressiu abandó del concepte fracàs escolar per a analitzar els problemes del sistema escolar en els últims anys.

En contra d'aquesta primera reacció, l'estudi del material analitzat aporta diverses consideracions que apunten cap a d'altres direccions:

- Hom constata una literatura més abundant de traduccions d'estudis forans que d'estudis empírics o teòrics d'autors de l'Estat espanyol.
- Entre els estudis locals abunden més els de caire teòric que els basats en dades empíriques o observacions realitzades sobre la realitat d'aquí.
- Entre els estudis teòrics, el fracàs escolar és analitzat des de la perspectiva d'hipòtesis generals sobre el sistema escolar i el seu funcionament, o encara, segons hipòtesis més generals, sobre la societat actual. Aquests enfocaments serveixen més per a desenvolupar o donar suport a les teories generals de referència que per a explicar el fenomen del fracàs escolar en sí mateix, tot i l'interès de moltes d'aquestes aportacions.
- Entre els estudis empírics domina una perspectiva acadèmica de comprovació estadística, normalment amb

mostres petites, de relacions causals entre diferents tipus de variables depenent de l'enfocament teòric que s'adopti. Aquesta estratègia de tipus micro té un interès teòric indubtable, però deixa de banda una interpretació més global de la fenomenologia de la problemàtica.

- Hom nota a faltar estudis empírics intermedis que, a partir d'un enfocament sintètic de les aportacions teòriques anteriors, faci una descripció de les característiques del problema al nostre país i avanci una interpretació global del significat de les seves característiques més rellevants.

Sembla com si el foc del debat a l'entorn del fracàs escolar s'hagués esmorteït més pel cansament dels seus vigilants d'alimentar-lo que per la debilitat del coixí de brases per mantenir-lo.

A part de l'efecte de les modes en el camp de la recerca, l'aplicació de les teories vigents sobre els sistema escolar i el comportament escolar en el cas de l'anàlisi del fracàs escolar sembla haver esgotat el seu potencial interpretatiu amb un saldo interessant però ple de llacunes i, sobretot, sense una aportació globalitzadora que pugui ser utilitzada per les institucions i individus implicats en la problemàtica per a guiar les seves actuacions.

En tot cas, no s'ha elaborat encara una interpretació prou complerta de la problemàtica que pugui justificar el seu abandó per part dels científics. Hom pot interpretar, doncs, la situació actual com el final d'una primera etapa en la qual manca encara una aportació sintètica i potser quelcom eclèctica sobre les aportacions realitzades des dels diferents models teòrics.

La persistència de la problemàtica a tots els països desenvolupats i la seva extensió a mesura que es perllonga l'ensenyament obligatori assegura material suficient per a continuar la recerca. La importància que la formació adquireix en els països d'elevada productivitat econòmica i complexitat organitzativa segueix plantejant com a una pregunta oberta com aconseguir que el màxim nombre de la població adquireixi nivells elevats d'educació.

La pressió per a augmentar l'eficàcia del sistema educatiu segueix alimentant les brases de la problemàtica del fracàs escolar. Sota aquest concepte, o sota d'altres com el de rendiment escolar, hom es troba davant del mateix objecte d'estudi. Si hom prefereix defugir de la referència al fracàs de l'escola, o al fracàs de l'individu, per a plantejar-lo en altres termes i per a justificar una nova embranzida analítica, la iniciativa pot ser ben rebuda, sempre que no s'oblidin les aportacions realitzades i no s'intenti començar de zero. O, com és tan típic en les ciències socials, tornar a dir el mateix però amb altres paraules revifant algun altre llibre vell de la biblioteca.

Del material analitzat hom pot extraure alguns elements metodològics que caldria tenir en compte per a futures investigacions:

- * L'enfocament multidisciplinari. En cada un dels enfocaments metodològics hom constata la dificultat d'incorporar les aportacions fetes des d'altres perspectives científiques. Un treball en comú de diferents branques de les ciències socials i humanes segurament permetria desbloquejar algunes de les dificultats actuals.
- * La definició de l'objecte d'estudi. La multiplicitat de definicions de fracàs escolars aconsella una actitud oberta i integradora de les diferents aportacions realitzades que

hagin demostrat el seu interès interpretatiu, per tal d'aconseguir que l'objecte de l'estudi concordi el màxim possible amb la magnitud i complexitat de la realitat que hom vol estudiar. Des d'aquest punt de vista caldria tenir en compte els següents elements:

En primer lloc, és indubtable que l'èxit escolar no pot ser prè independentment de l'avaluació institucional dels resultats de l'acció escolar, però aquesta s'ha de contextualitzar en l'aula, configurant-se així com a efecte de la comparació entre alumnes d'un mateix grup o d'un grup de referència.

En segon lloc, la situació de "fracàs" no és automàtica ni accidental sinó que és "declarada" institucionalment davant la reiterada, inercial i crònica insuficiència de determinats individus, succés de caire acumulatiu i processual al llarg de l'historial acadèmic.

En tercer lloc, les manifestacions de "fracàs" apareixen d'un treball escolar insatisfactori que transgredeix les heterogènies normes d'excel·lència escolar codificades per professors i centres educatius. S'hauria de privilegiar, doncs, l'esfera de les "aptituds" i dels "hàbits" en la interacció educativa com a unitats condicionants de les diferents cultures escolars dels alumnes i del sentit que donen al seu rol dintre de la institució. Els conflictes, les "contestacions", les resistències i les formes de "contracultura escolar" evidencien a la institució escolar com a camp social normalitzat on interaccionen conductes anòmiques que poden cristal·litzar en "fracassos" irreversibles.

Per últim, caldria conceptualitzar el significat simbòlic i cultural que les plurals formes d'escolaritat -com a vivència obligatòria (EGB) o bé com a consum voluntari (la resta de l'oferta educativa)- tenen per a alumnes diferents pertanyents a grups socials desiguals i afiliats a cultures parentals dispars, generant per tant, estratègies formatives i aspiracions laborals heterogènies.

* La interrelació entre tres grans grups de variables:

- a) L'estatus socio-econòmic i la cultura parental del subjecte que "fracassa" i el diferent sistema de valors amb el qual s'estrategitza l'escolaritat.
- b) La concurrència de característiques personals, de les quals la capacitat intel·lectual no és la més important, i el conjunt de repercussions individuals que comporta la vivència del fracàs.
- c) La importància de les pràctiques escolars, del treball escolar i de la interacció a l'aula com a marc quotidià on s'exerceix el rol d'alumne subjecte a les normes d'excel·lència escolar.

A més dels arguments d'ordre científics que avalen la conveniència d'obrir una segona etapa de la recerca sobre la problemàtica del fracàs escolar des d'una òptica més eclèctica i global en el cas de Catalunya -i amb arguments semblants per al conjunt de l'Estat espanyol- coincideixen alguns fets d'ordre conjuntural que també encoratgen la mateixa proposta.

La imminent aplicació de la reforma de l'ensenyament que suposa algunes innovacions importants en l'estructuració del sistema

educatiu actual planteja l'interrogant de la seva capacitat per a aportar respostes als problemes de fracàs escolar que s'han plantejat amb la configuració actual.

Per tant, sembla que ara por ser un bon moment per a indagar una revisió del que hom coneix sobre aquest problema i sobretot per a dur a terme un diagnòstic de la seva manifestació actual. Sobretot si -com s'ha dit- aquest diagnòstic encara resta per fer.

D'altra banda, la societat catalana -igual que altres societats desenvolupades- haurà de fer front en els pròxims anys a una previsible penúria de mà d'obra -tant qualificada com semiqualfificada- en el mercat de treball. La qual cosa incrementarà, d'una banda, la pressió sobre el sistema educatiu per augmentar el nombre d'individus que obtenen títols de grau mig o superior, i, de l'altra, posarà a prova una altra vegada la capacitat d'integració i socialització de mà d'obra vinguda segurament d'altres països amb cultures molt diferenciades a les nostres. Ambdós pressions suposaran la necessitat de conèixer millor els mecanismes de la relació alumne-sistema escolar per a tal de superar els conflictes i problemes que caracteritzen aquesta relació a l'actualitat.

BIBLIOGRAFIA

AA.VV (Simposium Internacional)

Fracaso escolar, aprendizaje verbal y memoria. PPU. Barcelona, 1985

AA.VV

L'échec scolaire. Nouveaux débats, nouvelle approche sociologiques. París, 1986

AA.VV.

Congrès "Prevenció del fracàs escolar". Aula 2000. Barcelona, 1987.

ALVARO, M. i altres

Hacia un modelo causal del rendimiento académico. CIDE. Madrid, 1990

ADELANTADO, J. & RECASENS, J.

"Igualtat d'oportunitats i fracàs escolar" a ROTGER, J.M.(coord), Sociologia de l'educació. UB-UAB-Eumo Editorial. Barcelona, 1990

AJUNTAMENT DE BARCELONA

De la inadaptació escolar a la marginació social. Barcelona, 1983

AUBLE, J.P. & PERRON, R.

"Quand les 'débiles' ont la parole... Que disent-ils?"
ENFANCE, núm. 3 (1989)

AVANZINI, Guy

El fracaso escolar. Ed. Herder. Barcelona, 1982

BAILLO FALLO, M.

El fracaso escolar: análisis de las opiniones de los profesores y alumnos. Tesi de Llicenciatura. Facultat de CC. de l'Educació-UB. Barcelona, 1985

BALL, S.

La motivación educativa. 1988

BALLION, M.
Signalements de difficultés et devenir scolaire. Institut National de Recherche Pédagogique. París, 1979.

BARREALES LLAMAS, M.
Ambiente familiar y rendimiento escolar. Universidad Complutense. Madrid, 1973

BASTIN, G.
¿Por qué fracasan nuestros hijos en los estudios. Factores de inadaptación y fracasos. Ed. Magisterio Español. Madrid, 1976

BAUDELLOT, CH. & ESTABLET, R.
La escuela capitalista en Francia. Siglo XXI. Madrid, 1976

BENEDET ALVAREZ, M.J.
"El fracaso escolar y las relaciones conducta-cerebro: evaluación e intervención".
REVISTA DE PSICOLOGIA GENERAL Y APLICADA (1984), núm.39

BIERZA, C.
La pedagogía del éxito. Gedisa. Barcelona, 1984

BINET, A. & SIMON, T.
Les enfants anormaux. Ed. Privat. Toulouse, 1978

BLANCO MARTINEZ, R.
"Sistema educativo y marginación".
DOCUMENTACION SOCIAL (1981), núm. 44

BLANCO PERALES, M.D.
El fracaso escolar. Fausí. Barcelona, 1988

BLAT GIMENO, J.
El fracaso escolar en la enseñanza primaria: medios para combatirlo. Unesco. Ginebra, 1984.

BOADA, R., MIR, C. & SALA, C.
El mal anomenat fracàs escolar. Barcelona, 1984
Font: Biblioteca ICE-UAB

BOURGEOIS, J.P.
"Comment les instituteurs perçivent l'échec scolaire"
REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE, núm. 62 (1983)

BORNAS, X.
Contribuciones a la teoria de la atribución-indefensión:
aplicaciones a la recuperación del rendimiento escolar. ICE-
Universidad de Palma de Mallorca, 1984

BOUDON, R.
La igualdad de oportunidades. Laia. barcelona, 1983

BOURDIEU. P & PASSERON, J.C.
Los estudiantes y la cultura. labor, 1973

La reproducción. Laia, 1977

BOWLES, S. & GINTIS, H.
La institución escolar en la América capitalista. Siglo XXI.
Madrid, 1985

BRAÑA MORENO, J. A.
"Retraso escolar en niños no infradotados intelectualmente: estudio
neurobiológico de 116 casos".
BORDON (1985), núm.256

BUCK, J.
Ante el fracaso escolar de vuestros hijos. Ed. Desclée de Brouwer.
Pamplona, 1960.

BUENDIA EISMAN, L.
Factores determinantes de rendimiento en EGB. ICE-Universidad de
Granada, 1985.

CAÑAS CALLES, A.
Fracaso escolar en el área de matemáticas del ciclo inicial. Tesis
Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, 1988.

CARABAÑA, J.

"Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la EGB" en INCIE (ed) Temas de investigación educativa. MEC. Madrid, 1979

"En primero de Enseñanzas Medias el nivel sociocultural no explica el rendimiento académico" REVISTA DE EDUCACION, núm. 287 (1988)

CARRASCO, J.B.

Cómo prevenir el fracaso escolar. Anaya. Madrid, 1984

CARRERA, B. L. & CALDEVILLA, M. A. i altres

"El fracaso escolar en la FP de Asturias".

PROFESIONES Y EMPRESAS (1982), núm.76

CASADO TARANCON, A.

"¿Está disminuyendo el fracaso escolar en España?"

COMUNIDAD EDUCATIVA (1985), núm.140

CASANOVA, J. i altres

"Contribución al análisis del fracaso escolar en el primer curso de las facultades de Ciencias".

REVISTA DE EDUCACION (1985), núm.278

CASIS, T.

Inadaptación y fracaso escolar en La Rioja. Logroño, 1986

CASTILLEJO, J.L.

Documento.1: Bibliografía básica sobre el fracaso escolar.

Documento 2: Las causas del fracaso escolar.

Documento 3: Familia y fracaso escolar.

ICE - Universidad Politécnica de Valencia, 1972-73.

CASTILLO ARREDONDO, S.

"Actitud del profesorado ante el fracaso escolar. Criterios de actuación". COMUNIDAD EDUCATIVA (1982), núm.115

CELMA DELGADO, I.

La ergastenia escolar. Tesi Doctoral. Facultat de CC. de l'Educació-UB. Barcelona, 1977

CHAMPAGNOL, R.

"L'échec scolaire: une conduite programmée"

REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE, núm.77 (1987)

CHANEL, E.
La escuela odiada. Desclée de Brouver. Bilbao, 1976

CHERKAOUI, M.
Les paradoxes de la réussite scolaire. PUF. Paris, 1979

CIEZA GARCIA, J.A.
Fracaso escolar y patologías psíquicas. Promolibro. Valencia, 1990.

CIRIA BENEDE, J.
El fracaso escolar en el área del lenguaje escrito. Tesi Llicenciatura. Facultat de CC. de l'Educació-UB. Barcelona, 1980

CODINA BAS, J.B.
"Influjo de algunas variables sociológicas en el éxito-fracaso académico". BORDON (1983), núm. 249

COLEMAN Report
Equality of Educational opportunity. US Government Printing Office for Department of Health, Education and Welfare. Washington, 1966

COLLINS, R.
"Teorías funcionalista y conflictual de la estratificación educativa". EDUCACION Y SOCIEDAD, núm.5 (1985)

CORNEJO, J.M. i altres
Incidència en el fracàs-éxit escolar de les activitats envers la família, els estudis, el futur, en els alumnes de BUP de la comarca del Vallés. (1984)
Font: Biblioteca ICE-UAB

C.R.E.S.A.S.
L'échec scolaire n'est pas une fatalité. Ed. ESF. París, 1984
Le handicap socio-culturel en question. Ed. ESF. París, 1978

DE LA RED, N.
Factores socio-ambientales que inciden en el retraso escolar. ICE-Universidad de Valladolid, 1985

DEROUET, J.L.

"Une sociologie des établissements scolaires"
REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE, núm. 78 (1987)

DIDS 82
Estudio sociológico sobre el fracaso escolar. Didascalia. Madrid, 1982

DOPCHIE, N.
Recherche sur les facteurs d'inadaptation scolaire. Ed de l'Institute de Sociologie. Bruxelles, 1971.

EQUIPO VII
"Las raíces del fracaso escolar"
CUADERNOS DE PEDAGOGIA, núm. 57 (1979)

ELEJABEITIA, C. DE
"Fracaso escolar". CUADERNOS DE PEDAGOGIA (1982), núm.88

EHRlich, S. & FLORIN, A.
"Ne pas décourager l'élève: étude sur le fonctionnement des enfants en classe".
REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE, núm. 86 (1989)

ESCOLANO BENITO, AGUSTIN
"Aspectos sociopedagógicos del fracaso escolar"
STUDIA PAEDAGOGICA. (1986), núm.17-18

ESCUADERO, J.M.
"El fracaso escolar: hacia un modelo de análisis" en AA.VV.,
Modelos de investigación educativa. PPU-ICE-UB. Barcelona, 1982

ESPERET, E.
Langage et origine sociale des élèves. Bernet Peter Lang, 1982

ETXEBARRIA, Félix (ed)
El fracaso de la escuela. Donostia, 1987

FEITO, R.
Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares. CIDE. Madrid, 1990

FERNANDEZ DE CASTRO, I.
Análisis de la actitud de rechazo de los alumnos al sistema educativo y de su incidencia en las enseñanzas medias. CIDE-MEC. Madrid, 1986.

FERNANDEZ-ENGUITA, M.
Integrar o segregar. Laia, 1986

FERNANDEZ PEREZ, M.
Evaluación y cambio educativo: análisis cualitativo del fracaso escolar. Morata. Madrid, 1986

FERNANDEZ, L. & PRATS, R.
"Aportació psicológica a la interpretació del fracàs escolar".
PERSPECTIVA ESCOLAR (1975), núm. 1

FERRER (Dir.)
Fracaso escolar. Congreso sobre fracaso escolar. Zaragoza, 1986

FOURQUIN, J.C.
"El enfoque sociológico del éxito y del fracaso escolares: desigualdades de éxito escolar y origen social". EDUCACION Y SOCIEDAD (1987), N'UM.3

FUNDACION BARTOLOME DE CARRANZA
La inadaptación escolar grave en la 2 etapa de EGB. Pamplona, 1984

FUNES, J.
"Fracàs escolar: alguns conceptes fonamentals". PERSPECTIVA ESCOLAR (1982), núm.64

FUNES, J. & RUEDA, J.M.
Encuentros en la marginación. Fundación Sol Hachuel. Segovia, 1989

"Fracaso escolar" (monografía)
REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION (1989), núm. 138

"Fracàs escolar" (monografía)
PERSPECTIVA ESCOLAR (1982) núm. 64

"Fracaso escolar"

CUADERNOS DE PEDAGOGIA (1983), núm. 103-104

FRANCHI, G.

"Les noves formes de l'escolaritat de masses".

PAPERS (1985), núm.25

FUENTES, A.

Procesos funcionales y eficacia de la escuela. Un modelo causal.

Tesi Doctoral. Universidad Complutense. Madrid, 1986

GALLARDO, I.

Causas del fracaso escolar en la 1 y 2 etapa de EGB en la ciudad de Valencia. Tesi de Llicenciatura. Universidad de Valencia.

Valencia, 1981

GARCES, R.

"El fracaso siempre para los mismos".

NUESTRA ESCUELA, núm.104 (1989)

GARCIA CORREA, A.

El fracaso escolar en la región de Murcia.

Consejería de Educación y Cultura. Murcia, 1986

GARRIDO CALVILLO, M.J. & SERRANO PALOMARES, M.I.

"Una educación posible para unos chicos con alto índice de problemática social". DOCUMENTACION SOCIAL (1985), núm.59

G.F.E.N

L'échec scolaire: doué ou non doué . Ed. Sociales. Paris, 1974

GILLY, M.

El problema del rendimiento escolar. Oikos-Tau. Vilassar, 1978

GIL MUÑOZ, C.

Causas del fracaso escolar. CVS Ediciones. Madrid, 1975

GIMENO SACRISTAN, J.

Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar. INCIE. Madrid, 1976

GLASSER, W.

Escuelas sin fracasos. Paidós. Buenos Aires, 1972

GONZALEZ BENITO, B.

Estudio diagnóstico de escolares que fracasan. Tesi de Llicenciatura. Facultat de CC. de l'Educació-UB. Barcelona.

GONZALEZ TIRADOS, R.M.

Análisis de las causas del fracaso escolar en la Universidad Politécnica de Madrid. MEC. Madrid, 1989.

GUYOT, J.C.

L'echec scolaire ça se soigne. Privat. Toulouse, 1985

HEMSING, W.

L'enfant qui ne réussit pas à l'école. Edouard Aubanel. Avignon, 1956.

HERNANDEZ RUIZ, S. & GOMEZ DACAL, G.

Fracasos escolares. Escuela Española. Madrid, 1982

HIDALGO TUÑON, A.

"Los estudios de bachillerato y la coacción paterna. Una encuesta sobre los motivos de los estudiantes de bachillerato".
AULA ABIERTA (1983), núm.37

HIGHFIELD, M.

The young school failure. Oliver & Boyal. London, 1949.

HOLT, J.

El fracaso escolar. Alianza. Madrid, 1977

INCIE

Determinantes del rendimiento económico. MEC. Madrid, 1976

IZQUIERDO MORENO, C. & VALCARCEL XUPA, J.M.

"La recuperación escolar en el momento actual".
COMUNIDAD EDUCATIVA (1985), núm.135

IZQUIERDO, C.

"El fracaso escolar y la vida familiar".
REVISTA DEL INSTITUTO DE LA JUVENTUD (1977), núm. 70

JACKSON, P.W.

La vida en las aulas. Marova. Madrid, 1975

JIMENEZ, C.

"Condición socioeconómica de la familia y rendimientos escolares de sus hijos al término de la EGB".

REVISTA DE EDUCACION (1988), núm.287

JIMENEZ FERNANDEZ, C.

El problema de la adaptación escolar. Anaya. Madrid, 1979

JOUVENET, L-P.

Echec à l'echec scolaire. Privat. Toulouse, 1985

JUIDIAS BARROSO, J. & LEON RUBIO, J.M.

"Actitudes del profesorado de EGB ante el fracaso escolar"

REVISTA DE EDUCACION, núm. 292 (1990)

JIMENEZ FERNANDEZ, C.

El problema de la adaptación escolar. Anaya

KAPPELER, E.

¿Escolares tontos?. Studium. Madrid, 1968

KNIPMEYER, M. i altres

Escuelas, pueblos y barrios: tres ensayos de antropología educativa. Akal. Madrid, 1970

KHAN, J. & NURSTEN, J.P.

Causas y tratamiento del fracaso escolar. Paidós, 1977

LECLERQ, J.M.

"L'échec scolaire dans une perspective européenne"

CAHIERS PEDAGOGIQUES, núm. 274-275 (1989)

LE GALL, A.

Los fracasos escolares. Eudeba. Buenos Aires, 1972

LERA, O.

Personalidad, motivación y rendimiento académico. Tesi Llicenciatura. Facultad de Pedagogía. Universidad Complutense. Madrid, 1975

LERENA, C.
Escuela, ideología y clases sociales en España. Ariel. Barcelona, 1976

LEVY-LEBOYER, C. & PINEAU, C.
"Inégalité sociale et motivations scolaires".
ENFANCE (1980), núm. 3

LOPEZ BLASCO, A. i altres
El fracaso escolar: percepciones y vivencias. Institució Alfons el Magnànim. Valencia, 1985

"La investigación sobre el rendimiento desde una perspectiva sociológica"
REVISTA INVESTIGACION EDUCATIVA. (1985), núm.3

LOPEZ MARTINEZ, J.
"Investigación sobre el fracaso escolar en F.P. en los centros públicos de la Comunidad de Madrid".
REVISTA DE EDUCACION (1984), núm.274.

"Influencia del entorno familiar y social en el fracaso escolar".
COMUNIDAD EDUCATIVA (1982), núm 115

LUENGO I BALLESTER, D.
El concepte de fracàs escolar als Moviments de Renovació Pedagògica. Tesi Doctoral. Facultat de CC.Educació - UB. Barcelona, 1988

LURÇAT, L.
El fracaso y el desinterés escolar. Gedisa. Mèxic, 1983

McDERMOTT, R.P.
"Social relations as context for learning in schools"
HARVARD EDUCATIONAL REVIEW, núm. 47 (1977)

MALEWSKA, S. & JOANNIDES, C.
"Stratégies identitaires des adolescentes dans les situations d'échec". ENFANCE, núm. 3 (1990)

MARQUES SIMON, M.P.

"Una aproximación diferencial al proceso del fracaso escolar y sus causas" REVISTA INVESTIGACION EDUCATIVA (1986) núm.4

MARTINEZ ALONSO, M.

Factores determinantes del fracaso escolar en 6 nivel de EGB de la Región de Murcia. Tesi de Llicenciatura. Univ. de Murcia, 1983

MARTINEZ, B.

Causas del fracaso escolar y técnicas para afrontarlo. Narcea. Madrid, 1980.

MARTINEZ DE LA FUENTE, EMIGDIO

"El rendimiento escolar en la EGB: un estudio exploratorio". ENSEÑANZA. (1986-87), núm. 4-5

MARTINEZ SANCHEZ, A.

"Estudio analítico del rendimiento académico de los grupos". REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGIA, núm. 148 (1980)

MARTINEZ SANCHEZ, A.

"Indicadores didácticos del fracaso en la escuela". STUDIA PAEDAGOGICA (1983), núm.11

MASJOAN, J.M. & VIVES, J.

"La desgracia del fracàs escolar". PERSPECTIVA ESCOLAR (1975), núm.1

MASJOAN, J.M. i altres

L'Educació General Bàsica a Catalunya. Blume. Barcelona, 1974

MATEOS, S.

"Educació i classes socials" a ROTGER, J.M. (coord), Sociologia de l'Educació. UB-UAB-Eumo Editorial. Barcelona, 1990

MATEOS BEATO, F. & OZAITA ARTECHE, G.

"Valoración neurológica del fracaso escolar" REVISTA DE LA ASOCIACION ESPAÑOLA DE NEUROPSIQUIATRIA (1985), núm.14

MOLINA, S. & GARCIA PASCUAL, E.

El éxito y el fracaso escolar. Laia, 1984
"Implicación del profesor en el fracaso escolar".
ENSEÑANZA (1983), núm. 1

MONCADA, A.
El aburrimiento en la escuela. Plaza & Janés. Barcelona, 1985

MONREAL, J. & VIÑAO, A.
"Aspiraciones y expectativas educativas y desigualdad social"
CUADRENOS DE REALIDADES SOCIALES, núm. 14-15 (1979)

MONTANE, J.
"Perfil de buenos y malos repetidores: algunos indicadores sobre fracaso escolar". INFANCIA Y APRENDIZAJE (1983), núm.23

MORENO, M.
"La escuela y el desarrollo de la inteligencia"
CUADERNOS DE PEDAGOGIA, núm. 5 (1975)

MUÑOZ, X. i altres
Fracàs escolar i capacitats intel·lectuals del nen. Barcelona, 1986
Font: Biblioteca ICE-UAB

MUSITU OCHOA, G. i altres
Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos. Barcelona, 1988

NERICI, I.G.
Educación y madurez: análisis del fracaso escolar. Humanitas, 1988

PALLARES, E.
El fracaso escolar. Mensajero. Bilbao, 1989

PEINADO ALTABLE
Influencia de la relación maestro-alumno en el fracaso escolar en la EGB. ICE-Univ. de Valladolid, 1980

PERAL ESPEJO, A.
"El estudio del fracaso escolar debido a factores familiares y de personalidad" FOLIA NEUROPSIQUIATRICA DEL SUR Y ESTE DE ESPAÑA.
(1985), núm.20

PEREÑA, J. i altres
Inadaptació escolar a l'EGB. Barcelona, 1983
Font: Biblioteca ICE-UAB

PEREZ SERRANO, G.
Origen social y rendimiento escolar. CIS. Madrid, 1981

PEREZ SIMO, R.
"Fracaso escolar y dificultades emocionales"
CUADERNOS DE PEDAGOGIA (1977), núm. 30

PERRENOUD, P.
La construcción del éxito y del fracaso escolar. Morata. Madrid, 1990
Stratification socioculturelle et réussite scolaire: les défaillances de l'explication causale. Droz. Ginebra, 1970

PERRET-CLERMONT, A.N.
"Procesos psicosociológicos y fracaso escolar".
INFANCIA Y APRENDIZAJE (1979), núm.6

PHI DELTA KAPPA
Why do some urban schools succeed? The Phi Delta Kappa study of exceptional urban elementary schools. Blomington Ind., 1980

PLOWDEN Report
Children and their primary school. Central Advisory Council for Education. Londres, 1967

PORTELLANO PEREZ, J.A.
Fracaso escolar: diagnóstico e intervención. Una perspectiva neuropsicológica. CEPE. Madrid, 1989

QUINTANA CABANAS, J.M.
"Educación y pluralismo socioeconómico". REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGIA, núm. 161 (1983)

REGARTE, J.E.
"Exito-fracaso escolar al final de la EGB".
INFANCIA Y APRENDIZAJE (1983), núm. 23.

RIDAO GARCIA, I.

"El clima familiar y sus relaciones con el rendimiento escolar: revisión de la investigación española a partir de 1980". III Seminario sobre Modelos de Investigación Educativa. Gijón, 1985

RIST, R.

The urban school: a factory of failure. The MIT Press. Cambridge, 1973

"On understanding the process of schooling: the contribution of labelling theory" en KARABEL, J. & HALSEY, A., Power and ideology in education. Oxford University Press. Nova York, 1977

ROBERT, A.

"Syndicalisme enseignant et lutte contre l'échec scolaire"
REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE, núm.95 (1991)

RODRIGUEZ COSTAS, L.

"Nuestro hijo no estudia". COMUNIDAD EDUCATIVA (1983), núm.124

RODRIGUEZ DIEGUEZ, A.

Rendimiento, lenguaje y clase social. ICE-Univ.de Sevilla, 1987

RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. i altres

"Fracaso escolar: variables institucionales y variables individuales". ENSEÑANZA (1986-87), núm.4-5

RODRIGUEZ ESPINAR, S.

Factores de rendimiento escolar. Oikos-Tau. Barcelona, 1982

RODRIGUEZ NEIRA, T.

"Algunos factores sociales del rendimiento académico".
AULA ABIERTA, núm.23 (1978)

ROSA SENSAT

Alternatives al fracàs escolar. Escola d'Estiu, 1982

ROSENTHAL, R.

Pygmalion en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno. Marova. Madrid, 1980

RIOS GONZALEZ, J.A.

"Trastornos escolares y ambiente emocional del aula".
BORDON (1983), núm. 248

RUBIO JERONIMO, A. i altres
"Fracaso escolar en BUP i COU: un estudio empírico de atribución
causal". EDUCADORES, núm. 153 (1990)

RUTTER, M. i altres
Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on
children. Open Books. Londres, 1979

SIMMS, J.A. & SIMMS, T.H.
Socialización y rendimiento en educación: de tres a trece años.
1972

SALVADOR BLANCO, L.
El rendimiento académico en la Universidad de Cantabria.
MEC. Madrid, 1989

SALVADOR MATA, F. DE
"Aspectos de la personalidad adolescente y rendimiento académico".
III Seminario sobre Modelos de Investigación Educativa. Gijón, 1985

SANCHEZ, LUCIANO
"Fracaso escolar y familia".
COMUNIDAD EDUCATIVA (1985), núm.140

SAN SEGUNDO, M.J.
Empirical studies of quality of schooling. Tesi Doctoral. Princeton
University, 1985

SAMPER RASERO, L.
Perspectivas psicológicas y sociológicas sobre el fracaso escolar.
Estudio de tres barrios de Lérida. ICE-UAB. Barcelona, 1982

SERRAMONA, J.
Bilingüisme i fracàs escolar. Departament d'Ensenyament.
Barcelona, 1988

SNYDERS, G.
Escuela, clase y lucha de clases. Comunicación. Madrid, 1978

SOPENA ALCORCO, A.

"Unos perfiles dominantes del éxito y fracaso escolar".
EDUCADORES (1984), núm.126.

SULTANA, R.G.

"Transition education. Student contestation and the production of meaning: possibilities and limitations of resistance theories".
BRITISH JOURNAL OF SOCIOLOGY OF EDUCATION, vol.10, núm.3 (1989)

TOMATIS, A.

El fracaso escolar. La Campana. Barcelona, 1989

TIERNO JIMENEZ, B.

El fracaso escolar. Plaza & Janés. Barcelona, 1984

TRILLO, F.

"El modelo de desamparo aprendido aplicado al análisis del rendimiento" REVISTA INVESTIGACION EDUCATIVA.(1985) núm.3

VIAL, M.

Les mauvais élèves. PUF. París, 1970

VIEGAS FERNANDES, J.

"From the theories of social and cultural reproduction to the theory of resistance". BRITISH JOURNAL OF SOCIOLOGY OF EDUCATION, vol. 9 núm,2 (1988)

VARONA MARTINEZ, P.

Relación entre fracaso social y medio social de procedencia del niño, estudiado en una clase no tradicional. Tesi Llicenciatura. Facultat de CC. de l'Educació-UB. Barcelona, 1977

WILLIS, P.

Aprendiendo a trabajar. Akal. Madrid, 1988

"Producción cultural y teoría de la reproducción". EDUCACION Y SOCIEDAD (1988), núm. 5

**L'estat
de la
Qüestió**

1



FundacióJaumeBofill