

LA INVESTIGACION ECOLOGICA EN EDUCACION COMPENSATORIA: HACIA LA EDUCACION COMUNITARIA

QUINTINA MARTIN-MORENO CERRILLO*

EL «FRACASO» DE LA EDUCACION COMPENSATORIA

En los últimos veinte años, primero en EE.UU. y con posterioridad en los países europeos más desarrollados, los administradores y políticos de la educación, ante el problema del rendimiento académico diferencial de los distintos grupos socioeconómicos —hecho que venía a cuestionar la pretendida igualdad de oportunidades de sus respectivos sistemas educativos (Conant, 1959; Coleman, 1969, OCDE, 1971; Husen, 1972)— han venido posibilitando la investigación y puesta en práctica de programas de compensación educativa para los «alumnos desfavorecidos»(1). De ahí el origen de la educación compensatoria, la cual pretende introducir, fundamentalmente en los centros docentes, programas específicos que al aumentar el rendimiento académico de los grupos socioeconómicos desfavorecidos contribuyan a nivelar la participación de los diversos grupos sociales en el éxito académico (Martín-Moreno, 1977).

Este objetivo suscitó en los países con un mayor presupuesto para inversiones en educación una gran cantidad de proyectos y programas destinados a su consecución. No obstante, las conclusiones derivadas de la evaluación de las diferentes estrategias de compensación intentadas han moderado el optimismo inicial acerca de la eficacia de la educación compensatoria, puesto que, aun siendo numerosas las experiencias en las que ha sido posible verificar un éxito significativo al término del programa, los efectos positivos no se han mantenido a largo plazo. En la actualidad, la reacción de los especialistas ante el tema de la educación compensatoria es muy variada; cada vez son más numerosos los que cuestionan su adecuación al problema de los alumnos desfavorecidos. (Dannequin, Hardy y Platone, 1974; Riessman, 1977) y algunos, incluso, tienden a calificar de fracaso el conjunto de las experiencias llevadas a la práctica (Thirion, 1973).

* Doctora en Psicología (Subdirección General de Investigación Educativa).

(1) Nos consideramos obligados a utilizar esta terminología a causa de lo extendida que está, aunque no nos parece satisfactoria (Martín-Moreno, 1977, 1982).

La creencia inicial de que el problema del bajo rendimiento académico de los grupos socialmente desfavorecidos podía ser resuelto con relativa facilidad siempre que se dispusiera de medios e interés para llevar a la práctica las soluciones que se consideraban eficaces ha sido abandonada ante los decepcionantes resultados de los programas de compensación; como han subrayado Light y Smith (1971), en educación compensatoria nuestra capacidad para detectar los fracasos es mayor que nuestra capacidad para alcanzar el éxito; buscando equilibrar esta relación, aumentando las posibilidades de éxito se cuestionan en la actualidad, desde distintos ángulos, tanto los planteamientos teóricos como el proceso metodológico y las conclusiones de las investigaciones ya realizadas (Martín-Moreno, 1982). Por el momento, y debido a la complejidad del problema (inegable la mayor frecuencia del fracaso escolar en los grupos socioeconómicamente desfavorecidos, no demostrada su inferioridad intelectual ni lingüística), faltan datos para concretar estrategias de compensación a nivel de causas.

En lo que sí hay unanimidad es en que el modelo escolar actual es insuficiente para satisfacer las necesidades educativas de todos los grupos sociales; no basta con posibilitar el acceso a la escuela a todos los grupos socioeconómicos, sino que es preciso, además, que salgan de ella igualmente favorecidos para lo cual es necesario que las técnicas y los métodos pedagógicos tengan en cuenta que el desarrollo de la personalidad de los alumnos puede encontrar dificultades distintas en función de la clase social a la que pertenecen; en este punto es fundamental la labor del psicólogo escolar (en la determinación y análisis de las causas de los fracasos escolares) cuyos informes deben permitir al docente trabajar sobre la base de las experiencias que los niños desfavorecidos han tenido. Y es preciso subrayar que no basta «compensar» en el aspecto instructivo exclusivamente; los problemas del desarrollo intelectual no pueden ser comprendidos al margen de los problemas de personalidad, autoestima, motivación, expectativas, ...; la relación alumno-profesor tiene una importancia capital, por lo cual sería conveniente que el docente en medios socioeconómicamente desfavorecidos completara su formación didáctica con el entrenamiento para el contacto humano con los niños desfavorecidos y se familiarizase con las experiencias propias de su ambiente.

Por otra parte, las estrategias de compensación no deberían implicar a otras instituciones, ya que si los resultados positivos de los programas de compensación no son persistentes se debe, en buena medida, a que el medio familiar y el entorno del alumno desfavorecido no refuerzan aquello que ha aprendido en la escuela e, incluso, a veces están en abierta contradicción con sus adquisiciones. Por ello, el aparente fracaso de los programas de compensación centrados en la escuela ha conducido a poner más énfasis en la comunidad en la que está enclavada. Contrariamente a lo que proponía la estrategia tradicional de compensación —como ha señalado Riessman (1977) se basaba en la hipótesis implícita de que las escuelas estaban bien como eran y que sólo era necesario cambiar a los alumnos— la escuela es una de las variables que pueden y deben ser manipuladas en el contexto de una intervención educativa a favor de los alumnos desfavorecidos; la escuela debe observar al niño y adaptarse a sus características psicosociológicas para no hacer del alumno un inadaptado al sistema escolar.

La existencia de competencias de la colectividad sobre el sistema escolar local posibilita, sin duda, la adecuación de los objetivos educativos a la realidad sociocultural que rodea al alumno y puede tener una incidencia positiva en el bagaje cultural de la familia reduciendo la separación existente entre los valores de la escuela y los de la comunidad en la que está inserta. Las investigaciones sobre programas de este tipo han sido pocas hasta el momento para concretar con qué éxito el control de las instituciones pedagógicas por parte de la colectividad puede incidir en la modificación de la situación de aprendizaje en aspectos tales como la mejora de las condiciones materiales (mejores bibliotecas, mayor número de actividades extraescolares, p. ej.), estabilidad y continuidad del profesorado (en las escuelas mal equipadas es difícil retener al profesor, incidiendo negativamente en la calidad de la enseñanza su continuo relevo), disminución del número de alumnos por profesor (una clase sobrecargada dificulta la creación de situaciones de aprendizaje adaptadas a cada alumno), adaptación del currículum escolar a las experiencias de los alumnos, posibilitar a los docentes la realización de cursos de especialización acerca de las dificultades de la enseñanza en las zonas deprimidas, incrementar el período de escolarización, prolongar la situación de aprendizaje —p. ej. posibilitando la educación preescolar y programando vacaciones educativas que limiten el descenso del nivel de rendimiento académico de los alumnos socioeconómicamente desfavorecidos durante los meses de verano (David y Pelavin, 1978)—.

En cualquier caso, es preciso que la escuela como institución responda a las necesidades de su medio, no sólo a través de la labor de educación de las nuevas generaciones que le es propia, sino contribuyendo en la medida de sus posibilidades, al desarrollo de la comunidad.

LA DISCONTINUIDAD HORIZONTAL Y LA DISCONTINUIDAD VERTICAL EN EDUCACION COMPENSATORIA

En educación compensatoria, y por consiguiente en los escolares socioeconómicamente desfavorecidos, inciden especialmente dos tipos de discontinuidad educativa que se producen con frecuencia no deseable en el sistema educativo actual: la discontinuidad horizontal o discontinuidad entre los diversos ambientes de la vida del niño y la discontinuidad vertical o discontinuidad entre los niveles del sistema educativo.

En relación con la primera es preciso subrayar que en el relativo «fracaso», anteriormente apuntado, de los programas de compensación se ha encontrado una prueba evidente de que, en general, es la familia y su entorno, y no la escuela, la que ejerce la influencia más decisiva en la educación del niño. En efecto, se ha verificado repetidamente que aquellas experiencias de educación compensatoria en las cuales los investigadores han programado una intervención educativa conjunta de padres y profesores obtuvieron resultados positivos más persistentes que aquéllas en las cuales los programas se dirigieron exclusivamente a la actividad de los alumnos en el aula (Radin, 1972). La educación que proporciona el sistema educativo institucionalizado constituye sólo una parte de un gran proceso; el niño aprende en cualquier lugar y habitualmente sus primeros profesores son sus padres (gran parte del aprendizaje, fundamen-

talmente de conductas, tiene lugar en la familia y en otros marcos relevantes de la comunidad) por lo que la educación no debe ser identificada con los edificios escolares. En definitiva, como ha señalado Perrenoud, los resultados del niño en la escuela (R) dependen no sólo de su herencia genética (G) y de su experiencia escolar (E) sino también de su experiencia extraescolar (S):

$$R = f(G, E, S).$$

Desde esta perspectiva, se han concretado seis principios pedagógicos fundamentales que resumimos a continuación: 1) la escuela no es sino uno de los muchos lugares en los que el niño aprende; 2) las experiencias escolares no deben estar separadas de las otras experiencias del niño; 3) los profesores deben considerar su rol como el de facilitar el aprendizaje donde se produce; 4) la planificación pedagógica debe ser susceptible de adaptarse a la comunidad donde está enclavada la escuela; 5) las sociedades y las comunidades están en continuo cambio por lo que la planificación escolar debe ser lo suficientemente ágil como para seguir las en su evolución; 6) deben crearse los mecanismos necesarios para que la cooperación de padres, profesores y comunidad se pueda ejercer a todos los niveles, desde el establecimiento de la política educativa hasta la organización de la enseñanza en cada clase (Woodhead, 1977). En resumen, se insiste actualmente en la necesidad de reforzar la cooperación entre la familia, el sistema escolar y la comunidad. Esta cooperación aparece como un buen medio de incrementar el potencial escolar de todos los niños.

No obstante, los programas de educación compensatoria se han diseñado con frecuencia sobre la base de considerar que las experiencias familiares y comunitarias del niño desfavorecido son deficientes y deben ser rechazadas porque comprometen su futuro académico. De ahí que una gran parte de los programas de compensación se hayan dirigido a someter al niño en la escuela a un régimen educativo «más apropiado», a proporcionarle dosis masivas de «enriquecimiento cultural» a determinadas horas, ignorando el potencial de experiencias de la familia y su entorno. Las teorías en las que se apoya este modelo de educación compensatoria insisten especialmente en los llamados handicaps socioculturales de los alumnos desfavorecidos, olvidando que la existencia de tales handicaps ha sido puesta de manifiesto por un tipo de escuela centrada en los valores, normas y expectativas de la clase media que tiende a etiquetar de deficiencias las diferencias con el modelo escolar dominante (p. ej. Riessman, 1974 y diversos trabajos de CRESAS (2)), deficiencias, por otra parte, que la escuela intenta «compensar».

Desde la perspectiva psicossociológica se ha llamado la atención sobre el riesgo de sobrestimar los déficits intelectuales y lingüísticos de los niños socioeconómicamente desfavorecidos sin haber determinado previamente si la desventaja educativa que se les atribuye es el resultado de factores disfuncionales del ambiente familiar o de las estructuras escolares inadaptadas a este grupo; mientras no se clarifiquen las relaciones escuela-clase social es prematuro considerar deficientes a los alumnos socioeconómicamente desfavorecidos.

(2) CRESAS: Centre de la Recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire de l'Institut National de Recherche Pédagogique (Paris).

En la actualidad, estas diferencias, esencialmente a nivel de expresión verbal o escrita, son factores de desigualdad que provocan juicios de valor negativos acerca del niño, su familia y la clase social a la que pertenecen, dando lugar a un modelo de educación compensatoria que subestima la cualidad y la importancia de las experiencias familiares del niño y la discrimina con expresiones tales como «niño que sufre de privación cultural», «niños de hogar lingüísticamente deficiente», etc., por el contrario, cuando se diseña un programa de compensación para un grupo determinado de niños es necesario conciliar objetivos relevantes de aprendizaje de estas dos fuentes: a) conocimientos que se poseen de las características generales y universales del desarrollo del niño y b) lo que se sabe de las experiencias culturales específicas de ese grupo de niños (Nafstad, 1977).

Hasta el momento, los autores de los programas escolares se han ocupado demasiado de lo general en detrimento de lo particular. En la mayor parte de los países los programas se establecen a nivel nacional por un organismo central y, como ha señalado Nafstad, la administración central, en cada caso, utiliza los conocimientos acerca de las características generales y universales del desarrollo del niño para establecer ciertas «normas» de desenvolvimiento correspondientes a valores admitidos por el conjunto de la sociedad. En el otro extremo del continuo, los padres y la comunidad esperan, además, otra cosa de la educación institucionalizada, por pocas particularidades que presenten los valores y circunstancias locales —en la práctica, las sociedades europeas son pluralistas y las colectividades urbanas y rurales poseen numerosas tradiciones y valores culturales (Woodhead, 1977)—, de tal forma que una escuela que quiera ser eficaz en su tarea debe completar las experiencias familiares de los niños en lugar de contradecirlas y fundar sus enseñanzas en la vida extraescolar de los alumnos.

Los programas de compensación que rechazan los valores y actitudes del hogar e intentan situar a los niños en valores y actitudes diferentes son poco eficaces (Nafstad, 1977; Woodhead, 1977) porque al tratar de proporcionar al niño una cultura diferente a la suya crean conflictos entre los valores de la familia y los de la escuela; por otra parte, los niños no asimilan con facilidad conceptos extraños a su vida cotidiana. En definitiva, si lo que se pretende con los programas de educación compensatoria es que el niño aprenda de una manera pertinente y coherente y, además, que los resultados positivos sean duraderos, es preciso basar su aprendizaje en la diversidad de sus experiencias, objetivo que sólo es posible alcanzar con el esfuerzo conjunto de padres y profesores.

Por todo ello, la educación compensatoria debe proponerse específicamente reducir las discontinuidades entre las diversas facetas de la vida del niño porque esas discontinuidades pueden impedir su éxito escolar (Pringle, 1980; David, 1980; Robinson, 1981; Apple, 1982); discontinuidades que están en la base de los denominados handicaps socioculturales. En resumen, si no se actúa eficazmente contra la discontinuidad horizontal se limitan extraordinariamente los logros de la educación compensatoria (Martín-Moreno, 1977, 1982), ya que la familia y, en general la comunidad, es el fondo permanente ante el cual se deben considerar todas las experiencias del niño.

La discontinuidad vertical o discontinuidad entre los niveles del sistema educativo se constata con demasiada frecuencia, en la práctica educativa, entre el nivel preescolar y la EGB, pero también afecta a la transición entre otras etapas de la educación institucionalizada. En general, es menos problemática que la discontinuidad horizontal por cuanto al producirse en el seno del sistema educativo es más fácil de controlar y reducir; en efecto, los diversos niveles de enseñanza se confían a grupos de profesionales que, en principio al menos, se supone colaboran entre ellos.

Hay que señalar, sin embargo, que la discontinuidad vertical afecta también especialmente a los escolares socioeconómicamente desfavorecidos que han participado en un programa de educación compensatoria por cuanto es frecuente que la intervención educativa de que han sido objeto en un nivel escolar determinado —generalmente en preescolar— no tenga una continuidad de apoyo en los sucesivos niveles educativos por lo que el cambio de objetivos, métodos y técnicas de enseñanza se acentúa en su caso y los logros obtenidos no persisten. Por último apuntar que las posibles soluciones a la discontinuidad vertical en la educación compensatoria trascienden las competencias de los docentes de los distintos niveles del sistema educativo e implican a otras instancias decisorias en cuanto a posibilitar la continuidad y la financiación de este tipo de intervención educativa.

PROBLEMATICA DE LA ESCUELA EN LOS MEDIOS SOCIOECONOMICAMENTE DESFAVORECIDOS

Desde la perspectiva de la educación compensatoria, según lo expuesto anteriormente, se atribuye a la escuela situada en medios socioeconómicamente desfavorecidos la función de compensar las carencias familiares en el desarrollo intelectual, social y afectivo de los alumnos desfavorecidos, a fin de que puedan conseguir una real igualdad de oportunidades para el éxito académico. No obstante, las investigaciones realizadas sobre la situación de la escuela en estos medios han puesto repetidamente de manifiesto la escasez de recursos y servicios en relación con el volumen de las necesidades. Lo que sigue es la descripción de un contexto que hace difícil, si no imposible, el desarrollo de la tarea educativa en la escuela del medio desfavorecido y el éxito escolar de sus alumnos.

a) El proceso de socialización

Desde la perspectiva de la psicología social la explicación de las variaciones en el rendimiento escolar entre grupos socioeconómicos tiende a buscarse en algún aspecto diferencial del proceso de socialización. Así, Kahl (1953) al estudiar la complejidad de la cadena causal entre las presiones de los padres y los logros académicos de sus hijos señaló que, en su opinión, la fuerza de las expectativas paternas es uno de los factores más determinantes del éxito académico de los niños, si bien, en determinados casos esas influencias pueden ser neutralizadas por otros factores. Para McClelland (1963) una consecuencia importante de la presión familiar sobre los logros académicos durante el proceso de socialización es la adquisición por parte de los hijos de una sensibilidad

especial para la perfección personal que él denomina «necesidad de rendimiento» e informa de que los sujetos que puntúan alto en los tests que piden elicitar este valor tienden a trabajar duro en tareas de tipo académico, a aprender con mayor rapidez, a escoger a expertos como compañeros de trabajo con preferencia a amigos y hacer el mejor trabajo cuando el resultado se va a reflejar en el expediente, pero no cuando se plantean otro tipo de incentivos, p. ej. dinero. En su opinión los niños que son impulsados por sus padres a ser eficaces en las tareas escolares, lo que se detecta con mayor frecuencia en hogares de clase media que en hogares socioeconómicamente desfavorecidos, tienden a adquirir una alta «necesidad de rendimiento». Para Rosen (1956) la orientación hacia el rendimiento tiene dos dimensiones; por una parte, constituye un aspecto de la personalidad que se caracteriza por un ímpetu interno hacia la excelencia y, por otra, es un factor cultural que destaca el valor del rendimiento; en su opinión esta segunda dimensión es más frecuente en los grupos de clase media que en los grupos socioeconómicamente desfavorecidos.

Los estudios longitudinales de la infancia acerca de las influencias psicosociales que afectan a los logros educativos han puesto repetidamente de manifiesto diferencias en la socialización entre diversos medios socioeconómicos; Douglas, Ross y Simposon (1968) p. ej. han apuntado como una de las variables importantes para el éxito académico de los niños, el interés de los padres hacia su trabajo en la escuela. En la misma línea, Newson y Barnes (1977), en un amplio estudio longitudinal de niños procedentes de hogares distribuidos en cinco categorías socioeconómicas, determinaron dos índices de interés paterno por cada uno de los sujetos; un Índice de Interés de Cultura General, basado en «ítems» en los cuales se preguntaba por la frecuencia con la que los padres estaban dispuestos a pagar para proporcionar lecciones extraescolares a sus hijos —asistencia al cine, teatro, zoo, etc.— y un Índice de Concordancia Casa-Escuela con preguntas relativas al interés demostrado en el hogar por las actividades escolares. El análisis de resultados puso de manifiesto, por una parte que el rango de las experiencias de interés cultural era mucho más restringido en el grupo de sujetos socioeconómicamente más desfavorecido y, por otra, que los padres de los niños de este grupo estaban menos predispuestos a preguntarles acerca de las tareas realizadas en la escuela, usaban con menor probabilidad libros y periódicos para proporcionar nuevos conocimientos a sus hijos y mostraban una menor tendencia a responder a las preguntas de sus hijos sobre cualquier tema. En este mismo trabajo se puso de manifiesto que las puntuaciones de las niñas en el Índice de Concordancia eran significativamente más altas que las de los niños, lo que se interpretó como un dato de que las niñas están más predispuestas a interrelacionar sus experiencias familiares y escolares, que los niños.

No obstante lo anterior es preciso recordar la complejidad de la conducta humana. La familia no es el único agente de socialización y sus efectos, por otra parte, no se pueden separar de la de otros agentes como el barrio y la escuela. Clarke (1976) ha llamado la atención acerca del riesgo de suponer de forma simplista que la pertenencia a una determinada clase social determina la conducta, sin tener en cuenta, simultáneamente, otros factores (culturales, geográficos, de oportunidades económicas, etc.) que filtran los factores de clase.

b) La percepción del medio socioeconómicamente desfavorecido por los profesores

Lo primero que destaca en el estudio de las actitudes y comportamientos de los profesores del medio socioeconómicamente desfavorecido es su visión unilateral de las relaciones escuela-medio desfavorecido; en efecto, las investigaciones realizadas (Laperrière, 1977; Pringle, 1980; Robinson, 1981) han puesto de manifiesto que los profesores tienen una concepción mucho más concreta en cuanto al rol de la escuela en el medio desfavorecido que en lo que concierne al rol del medio desfavorecido en la escuela, en el sentido de que el conocimiento del medio no se percibe, en general, como un prerrequisito a la labor de la escuela en los medios desfavorecidos. Además, este enfoque unilateral de la cuestión es compartido por la gran mayoría de los padres e, incluso, es apoyado implícitamente por las estructuras escolares.

Por otra parte, es preciso señalar que también existe parcialidad en la concepción que tienen los profesores acerca del rol de la escuela en el medio desfavorecido, de tal forma que para el profesor la escuela es un servicio destinado, no a una comunidad, sino exclusivamente a los niños de esa comunidad (Laperrière, 1977); y aún otra delimitación, a los niños «normales» de esa comunidad, esto es, a los niños capaces de recibir una intervención educativa «uniforme» —desde la óptica del sistema educativo actual, en la mayor parte de los países, cuando un niño no es capaz de seguir una enseñanza «normal» lo que importa es poder enviarle a los especialistas para que detenten el origen de las anomalías y las corrijan en lo posible, pero no el cambiar las normas escolares para adaptarse a otros modos de ser, de vivir y de pensar, «inadaptados» para triunfar en la sociedad actual—. Lo anterior plantea una serie de problemas específicos al profesor que realiza su trabajo en un medio socioeconómicamente desfavorecido, puesto que habiendo sido formado para enseñar a niños «normales» se encuentra ante una clase en la que los «inadaptados», los niños con «handicaps intelectuales y/o lingüísticos», los niños que sufren de «privación cultural», los niños, en fin que no pueden obtener de la escuela todo lo que la escuela les ofrece, constituyen la mayoría, a pesar de la posibilidad que le proporciona el sistema educativo de enviar los casos más graves a los centros especializados.

Por todo ello, los profesores, obligados por la realidad impuesta —no se les pide desarrollar las capacidades intelectuales, sociales y afectivas del niño en función de lo que es, de sus experiencias, de su entorno, sino en función de las necesidades de la sociedad entendida en sentido amplio— han tenido que redefinir implícitamente la función de la escuela en los medios socioeconómicamente desfavorecidos, de tal forma que, según puso de manifiesto la amplia encuesta de Laperrière (1977), el objetivo prioritario de la enseñanza elemental en estos medios quedaría reducido, por una parte, al aprendizaje de las técnicas instrumentales (lectura, escritura y cálculo) que todos los profesores consideran necesarias para una mínima autonomía en la sociedad de hoy y, por otra, todos los docentes insisten, además, en base a su experiencia en estos medios, en la necesidad de enseñar a los niños un funcionamiento social elemental y en desarrollar en ellos la autonomía y la autoestima. Es de destacar que, según la encuesta citada, los profesores no se atribuyen, en general, el rol de participar explícitamente en la definición de los objetivos fundamentales de la escuela, en

la elaboración de los programas o en la determinación de los métodos de enseñanza, a pesar de las numerosas críticas que formulan en relación con el enfoque de la educación en los medios socioeconómicamente desfavorecidos; el origen de esta postura se halla, para Laperrière (1977) en la sensación de impotencia del profesor ante las decisiones de los «especialistas» encargados de la definición determinante de estos aspectos.

Además, la percepción que tienen los profesores del medio socioeconómicamente desfavorecido es, en general, una imagen bastante superficial, formada a partir de impresiones sobre la apariencia y el comportamiento de los padres con ocasión de sus breves visitas a la escuela, de las confidencias de sus alumnos y de los comentarios de otros profesores; a través de esa imagen creen adivinar el modo de vida y las preocupaciones, normas y valores del medio desfavorecido. En la encuesta citada, las descripciones de los profesores acerca de la situación se correspondían con la imagen que las clases medias tienen, generalmente, de los medios desfavorecidos: poca instrucción, múltiples problemas familiares (alcoholismo, niños desasistidos...), falta de recursos y de organización, etc., lo que llevó a Laperrière a concluir, respecto a este punto, de una parte, que la unidad de análisis para el docente no es el barrio o la comunidad, sino la familia y, de otra, que los profesores tienen tendencia a identificar el medio desfavorecido con «las familias de múltiples problemas», lo que les lleva a considerar que el conocimiento del medio no es necesario sino en tanto constituya un obstáculo a los objetivos de la escuela.

La mayor parte de los profesores encuestados situaron espontáneamente en la familia el origen de los problemas escolares y establecieron una clara dicotomía entre «las buenas» y «las malas» familias, si bien especificaron que no todas las familias desfavorecidas lo son en un mismo grado. En relación con este aspecto es importante referenciar el trabajo de Sharp y Green (1975) acerca del proceso de etiquetación de los profesores relativo a los alumnos y sus familias, que les llevó a identificar tres etapas en este proceso: 1) especulación (basada en impresiones), 2) elaboración (verificación de las primeras impresiones que puede conducir a abandonarlas o a afirmarlas) y 3) estabilización (el profesor llega a una concepción estable de la identidad de los alumnos y de sus familias, difícil de modificar). En el plano académico, los problemas de la escuela más citados fueron, sin duda, deficiencias en la expresión verbal y pobreza de vocabulario. En otro plano, los profesores se refirieron a la falta de motivación para el esfuerzo y a la apatía, o a la excitación, según los casos, provocadas por la falta de sueño y de alimentación adecuada, y por las discusiones familiares. Los profesores no atribuyeron a más de seis niños por clase los handicaps mayores debidos a la familia pero manifestaron que la presencia débil de estos handicaps en la mayoría de la clase, combinada con la influencia de los alumnos más deficitarios en el aula bastaba para impedir una enseñanza normal.

En resumen, y según las investigaciones citadas (no tenemos conocimiento de algún estudio similar realizado en nuestro país, por lo que advertimos del riesgo de una generalización automática de los aspectos aquí comentados); en la mayoría de los casos, la percepción que tienen los profesores del medio socioeconómicamente desfavorecido se caracteriza por ser, no una comprensión global del medio, sino un conocimiento de los elementos que pueden explicar el

origen de la disfunción de la escuela en el medio desfavorecido y definir los puntos de aplicación de los correctivos a aportar. La cultura del medio desfavorecido no tiene de específico con relación a la escuela más que una serie de rasgos disfuncionales. Esta tendencia de los profesores a situar en el medio, más que en la escuela, la responsabilidad de los problemas escolares está empezando a cambiar. En la actualidad son ya bastantes los profesores que se preguntan en qué aspectos la situación, las normas y los valores de las gentes del medio considerado pueden contribuir al éxito del niño en la escuela.

c) Las soluciones de los profesores

El profesor de los medios desfavorecidos, al no ver en la comunidad en la que está enclavada la escuela más que carencias y deficiencias, se centra, en la búsqueda de soluciones a los problemas escolares con los que se enfrenta a diario, en el análisis de su tarea y cuestiona aspectos tales como horarios, relación numérica alumnos-profesor, programas, tipo de actividades, etc., los cuales constituyen los elementos sobre los que gravitan sus preocupaciones. La encuesta de Laperrière (1977) puso de manifiesto que los profesores de los medios desfavorecidos reclaman ciertos cambios en la escuela, a nivel de medios. La prioridad de sus reivindicaciones la sitúan en la necesidad de reducir la relación numérica profesor-alumnos a 1/20 como máximo, lo que les permitiría atender a los niños de forma individualizada y conseguir más éxitos.

El segundo cambio que reclaman los profesores de los medios desfavorecidos se refiere a los contenidos de los programas establecidos para todas las escuelas; eran unánimes al manifestar que les era imposible enseñar en el medio desfavorecido sin relacionar los programas escolares con lo vivido o lo conocido por el niño —Laperrière informa de haber encontrado en las escuelas visitadas abundante material elaborado por los profesores con este objetivo— lo que implicaba para ellos el dedicar gran cantidad de tiempo y trabajo a rehacer los programas. El siguiente punto para el que se reclama cambio, en orden de importancia, se refiere a la actividad escolar de tipo sedentario; en opinión de un gran número de profesores el régimen escolar debe ponerse totalmente en cuestión porque no se adapta a la vitalidad propia del niño («permanecer sentado la mayor parte de la jornada, escuchando, escribiendo, dibujando, ..., no es normal en su estado de desarrollo»), lo que se agudiza en el caso del alumno desfavorecido («más nervioso, más agresivo, más necesitado de una actividad física frecuente»), por lo que los profesores sugieren la programación de una alternancia tiempo-pedagógico/tiempo-deportivo en la jornada escolar.

Por otra parte, según la opinión de los encuestados, la motivación del profesor en el contexto particular del medio socioeconómicamente desfavorecido es indispensable para la eficacia de la tarea escolar («enseñar en este medio es más duro») por lo que el siguiente punto que se pone en cuestión es el de la adscripción del profesorado a las escuelas de estos medios; subrayan que estas escuelas, situadas tradicionalmente al final de la lista de preferencias, han heredado profesores obligados a enseñar en ellas a falta de otra plaza mejor, profesores, en general, sin experiencia, lo que ha dejado inoperantes los mecanismos de reforma que se han puesto en marcha en este tipo de escuelas.

El último punto mencionado por los profesores para aumentar sus posibilidades de éxito en los medios desfavorecidos se refiere a las limitaciones de tiempo, que les impiden, en la actualidad, dedicarse suficientemente a la preparación de las clases, a su propio perfeccionamiento docente, al contraste de pareceres entre ellos y a potenciar las relaciones con los padres.

En resumen, a partir de la encuesta citada, parece que la demanda de cambio a nivel de la escuela por los profesores constituye una declaración implícita de su impotencia para cambiar el medio o para comunicar con él, al mismo tiempo, que pone de manifiesto su interés en hacer un trabajo más eficaz «a pesar de ese medio».

d) La actitud de los padres de los medios socioeconómicamente desfavorecidos hacia la escuela

La escuela situada en los medios socioeconómicamente desfavorecidos ofrece pocas posibilidades de colaboración a los padres, al juzgar escasa su competencia para la formación de sus hijos, como han puesto de manifiesto las investigaciones sobre la percepción de estos medios por los profesores. En efecto, cuando se pregunta a los profesores si en el momento actual los padres podrían apoyarles en sus demandas por una mejor definición de los objetivos y medios de la escuela se muestran excépticos, en general, ya que consideran que, por una parte, las actividades escolares ocupan un lugar poco importante en las preocupaciones de los padres y, por otra, cuestionan su competencia para la educación de sus hijos, dado que ellos mismos han fracasado en la competición social (Laperrière, 1977); la formación de los padres sería, para los profesores, requisito previo para poder llegar a una percepción común del proceso educativo. De ahí que los profesores atribuyan a los padres en los medios desfavorecidos un rol de subordinación a los objetivos y medios de la escuela; al establecer como premisa su falta de preparación, consideran suficiente y, en ocasiones difícil de lograr, que se responsabilicen de que los niños asistan con regularidad y puntualidad a las clases, en disposición positiva para el aprendizaje, en condiciones de aprender (atendidas sus necesidades de alimentación, sueño y salud) y que contacten periódicamente con el profesor ya que atribuyen un importante rol de refuerzo a la presencia de los padres en el aula para el aprendizaje escolar. La participación que ofrece la escuela a los padres en los medios socioeconómicamente desfavorecidos se limita, en general, a la recepción de información y consejos acerca de la educación de sus hijos.

Esta situación explica el desinterés de un número importante de padres por una participación activa en la escuela; tienen la impresión de ser anónimos, de no contar para casi nada. La indiferencia y la pasividad, a veces, incluso, la hostilidad, se desarrolla, con frecuencia, en ellos, al no tener ningún sentimiento de participación que pueda alimentar la esperanza de que, con su colaboración activa, llegarían a ejercer una influencia real sobre el funcionamiento de la institución escolar y su posible cambio. Perciben que el sistema educativo depende de especialistas y administradores que ofrecen soluciones completamente hechas «por el bien de los alumnos» y que tienen siempre una respuesta para todo. Su análisis de la escuela se acaba en la percepción inmediata y, paralela-

mente, en la «vigilancia» de los profesores; no obstante su limitada escolarización, en general, desean conservar para sus hijos la suerte de poder asistir a la escuela; confrontados con el fracaso académico de sus hijos no lo atribuyen a los objetivos y modelidades del sistema educativo sino a los prejuicios o a la incompetencia del profesor o, más raramente, al exceso de trabajo de éste en base a la relación numérica alumnos-profesor.

En general, lo que piden los padres de los medios socioeconómicamente desfavorecidos a la escuela, conscientes de su falta de instrucción, no es una participación a nivel de objetivos, contenidos o formas de enseñanza, sino, de una forma global e implícita, no sentir el rechazo de la escuela hacia su medio de origen y que los profesores consigan que sus hijos aprendan tanto como los que más, además de cierta participación en las actividades parapedagógicas (fiestas escolares, deporte, etc.). En la actualidad, y desde diversos ángulos, se apunta la necesidad de un modelo innovador que proponga una reorientación de los modos de intervención para tener en cuenta en el proceso educativo las experiencias familiares y sociales de los niños de medios desfavorecidos.

e) Relaciones entre escuelas y profesorado de medios socioeconómicamente desfavorecidos

A pesar de sus problemas comunes no es frecuente que las escuelas y los profesores de medios socioeconómicamente desfavorecidos tengan contactos periódicos entre ellos, lo que posibilitaría la puesta en común de sus iniciativas individuales y el estudio de la «transferibilidad» de soluciones. Esta ausencia de colaboración se ha puesto de manifiesto incluso entre profesores de una misma escuela (Laperrière, 1977), atribuida por ellos al factor horario. Esta escasez de contactos es absolutamente disfuncional por cuanto impide el contraste de las aportaciones de los profesores en los medios socioeconómicamente desfavorecidos y supone una falta de aprovechamiento de las energías empleadas en ellas.

f) La situación del profesor en los medios socioeconómicamente desfavorecidos

La situación del profesor en los medios socioeconómicamente desfavorecidos no es satisfactoria, ni en el interior ni en el exterior del sistema educativo. No es satisfactoria en el interior del sistema educativo por el poco peso que tiene en las decisiones puesto que, en general, no existen mecanismos formales de consulta a los profesores en ninguno de los aspectos de la enseñanza (ni en los programas, ni en los métodos, ni en la organización de la escuela, ni en cuanto a las relaciones de la escuela con el exterior); no obstante esta falta de consulta, con frecuencia se tiende a atribuir a los profesores la responsabilidad de todo aquello que funciona mal en el sistema escolar. Este contexto no favorece la aparición de iniciativas y, según ha puesto de manifiesto la encuesta de Laperrière (1977) los profesores sólo ven dos opciones: la apatía o la contestación, dos actitudes negativas, frecuentes en el profesorado, que desaparecen cuando se le hace participar en proyectos especiales de innovación. En relación con este punto Wilson (1962) analiza la red de circunstancias en las que el

profesor trabaja y al referirse a las áreas de conflicto e insatisfacción profesional destaca especialmente la relativa a la naturaleza difusa de su ocupación (es difícil saber cuando su labor está hecha, sobre todo en relación con los alumnos desfavorecidos). En la actualidad, muchos profesores buscan nuevos enfoques y métodos alternativos para la eficacia de su trabajo lo que les lleva a ampliar su rol en la búsqueda del perfeccionamiento docente (3).

Tampoco es satisfactoria la percepción que tienen los profesores de su situación social. En primer lugar porque en la medida en que la escuela mantiene una política cerrada con relación al medio impide a los profesores obtener el apoyo de los padres frente a los órganos decisorios (cuando hay un fallo en el sistema escolar los padres se sienten más inclinados a creer a los que critican a los profesores que a los profesores). Los profesores, por su parte, tienden a aceptar estoicamente esta situación, si bien deploran la negligencia de los padres y de la sociedad con relación al sistema educativo y a la importancia real de la educación. A esta doble insatisfacción se une con frecuencia un factor de desgaste físico que adquiere gran importancia tras un cierto número de años de trabajo, incluso en aquellos profesores, que escogieron la enseñanza por vocación. (Laperrière, 1977).

Por todo ello, la enseñanza puede llegar a ser una carga en la vida del profesor, dada su escasa satisfacción profesional dentro y fuera del sistema educativo y las condiciones de su trabajo en los medios socioeconómicamente desfavorecidos. Su única gratificación viene de los alumnos con relación a los cuales se siente útil y constituye para él la motivación significativa que le impulsa a permanecer en esta profesión (Laperrière, 1977). Todo lo cual no hace sino poner de manifiesto la necesidad de una estructura de apoyo al profesor y de una redefinición de la función de la escuela y del contenido de la tarea del profesor para una aproximación escuela-medio desfavorecido.

COOPERACION ENTRE EL SISTEMA ESCOLAR, LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD

A pesar de las inquietudes de un número de profesores cada vez más numeroso, las formas de cooperación entre la escuela y el medio socioeconómicamente desfavorecido se hallan poco desarrolladas. Una buena parte de los profesores se limitan aún al tipo de contacto tradicional con los padres, los contactos ocasionales relativos a la entrega de calificaciones escolares o a las faltas graves de disciplina, pero existe otras formas de contacto, menos extendidas entre padres y profesores de medios desfavorecidos:

- a) *Contactos en el patio de la escuela:* es la forma más frecuente del primer contacto entre padres y profesores de medios desfavorecidos para compartir las responsabilidades en la educación de los niños; es, también, la forma que da lugar a las relaciones más espontáneas.

(3) Fenómeno que se ha constatado en España con el nacimiento de las Escuelas de Verano y los Movimientos de Renovación Pedagógica.

- b) *Contactos de información académica*: organizados por algunos profesores con el objetivo de proporcionar una información más amplia a los padres sobre las actividades escolares. La presentación de esta información suele tomar la formación magistral por parte del profesor. Su eficacia es muy reducida; en la mayor parte de las escuelas en las que se ha puesto en práctica los profesores han quedado decepcionados ante el escaso número de padres que acuden a estos encuentros. No obstante, cuando se han organizado sesiones de información a escala más reducida, en las cuales los padres eran informados concretamente sobre lo que hacía su hijo en la clase, y no sobre la evolución de la pedagogía o de los programas, se consiguió una mayor asistencia (Laperrière, 1977).
- c) *La ayuda académica de los padres*: consecuencia de las tentativas de integración de los padres en las actividades de la clase, lo que les permite ponerse en contacto con las realidades de la escuela. Este tipo de integración se plantea con poca frecuencia en medios desfavorecidos, sin duda a causa de la labor delicada que exige por parte del profesor.
- d) *Las actividades extraescolares*: es en este nivel en el que se concreta la mayor parte de la presencia de los padres de medios socioeconómicamente desfavorecidos en la escuela y comprende su participación en todas aquellas actividades que no les implican directamente en lo académico: organización de fiestas escolares, fabricación de material escolar, decoración de la escuela, colaboración en las excursiones, etc.

Estas formas de encuentro entre padres y profesores de medios desfavorecidos tienden a crear relaciones de clientes a profesionales (Woodhead, 1977; Pringle, 1980) y se basan en una concepción de la educación que sobreestima la aptitud de la escuela para solucionar los problemas educativos del hogar socioeconómicamente desfavorecido. La investigación psicosociológica ha llamado la atención sobre la necesidad de considerar la educación del niño no sólo en su contexto psicológico, sino también en su contexto sociocultural. Esta perspectiva teórica exige un cambio de actitud con relación a la programación y a la organización de la enseñanza y los planificadores de la educación deben tenerlo en cuenta para concebir, a partir del conocimiento y diálogo de las partes interesadas, un sistema educativo capaz de prolongar el aprendizaje del niño derivado de la familia y de la colectividad. En opinión de Nafstad (1977) los niños desfavorecidos tendrían mejores oportunidades educativas, no sólo en el presente sino también en el futuro, si se tomase como base de su educación aquello que conocen y saben utilizar y no sus lagunas. El sistema educativo, según los partidarios de este nuevo enfoque, debe ser concebido en función de esos datos, su punto de partida ha de ser la familia y la colectividad del niño y proporcionar muestras de flexibilidad posibilitando la adaptación de los programas a las comunidades en las que se van a impartir, todo ello sin limitarse a reflejar automáticamente los valores, las actitudes e, incluso, los prejuicios propios de las mismas.

La mayor parte de las innovaciones en este aspecto han nacido en el marco del movimiento de la educación compensatoria, que puede ser considerado como el intento más importante de reforma del sistema educativo en los últi-

mos años, y en torno al nivel preescolar, etapa educativa en la cual el inicio de este tipo de cooperación entre los padres, el sistema escolar y la comunidad es más factible; en efecto, la educación preescolar, al no estar sometida a las limitaciones del aprendizaje escolar clásico ofrece suficiente flexibilidad, para explorar las diversas formas de cooperación existentes y además, si consigue éxito en el rol compensatorio posibilita a los niños desfavorecidos el mejor comienzo educativo posible para su vida académica.

Han sido varios los países en los cuales el sistema educativo ha tomado la iniciativa en la creación de servicios para mejorar la cooperación entre los profesores, los padres y la colectividad en los medios socioeconómicamente desfavorecidos. Cabe citar cuatro tipos de experiencias: 1) las asociaciones de padres de alumnos (en los medios desfavorecidos, los padres más atraídos por las actividades que se organizan suelen ser los «mejores padres», de tal forma que se benefician menos del intento de cooperación aquellas familias que más lo necesitan); 2) trabajo de los profesores en el hogar desfavorecido (realizan su tarea no sólo con los niños sino también con los padres, en su propio domicilio); 3) profesores encargados de la relación escuela-hogar (su labor consiste en mejorar la comunicación entre ambos) y 4) visitadores pedagógicos no-profesionales (se basan en la idea de que las personas que tienen menos dificultades para cooperar con las madres de niños desfavorecidos son otras madres de la misma colectividad; su rol no es el de intervenir a título profesional sino el de ayudar a poner en marcha el proceso de cooperación y facilitar su desarrollo. La extensión de estas experiencias es aún reducida por lo que no han sido completamente evaluadas las posibilidades que ofrecen.

Como iniciativa por parte de los padres cabe citar la creación de los «play groups» en el Reino Unido, con el objetivo de llenar un vacío en la educación preescolar de los años sesenta; gran parte de su éxito se debió a la cooperación fructífera que se estableció entre padres y profesionales —particularmente profesores— que colaboraron en la organización de las experiencias pedagógicas propuestas a los niños.

Otros intentos de cooperación han dado lugar al movimiento de la «escuela abierta», expresión que tiende a describir la supresión de las barreras escuela-comunidad; el objetivo de la «escuela abierta» es el de conseguir que los padres, los profesores y el resto de los miembros de la comunidad se sientan capaces de moverse libremente en los diversos contextos donde el niño aprende. Y aún cabe citar las experiencias de Tomlinson en «The Children's House» (Reino Unido), de Nafstad en cuanto a la relación de la colectividad local y el contenido social y pedagógico de la educación preescolar (Noruega), de Pause sobre la formación de los profesores en relación a su cooperación con los padres (República Federal Alemana), de Andreolo en los «organi collegiali» (Italia), de Thirion y Pourtois acerca de una pedagogía de dominio insertada en su contexto social (Bélgica), la «Operación Renovación» (Canadá),...

En resumen, a partir de la evidencia acumulada sobre el rol del ambiente familiar y comunitario en el progreso educativo de los niños, se han multiplicado en el sistema educativo, sino los contactos escuela-medio desfavorecido, al menos las aportaciones sobre el rol educativo del medio desfavorecido.

LA INVESTIGACION ECOLOGICA EN EDUCACION COMPENSATORIA

De todo lo anterior se deduce que es preciso diseñar una metodología de investigación diferente de las precedentes para obtener un conocimiento no deformado de los procesos educativos. Un método que permita estudiar: a) las relaciones entre un sujeto desfavorecido y su medio y b) las relaciones entre los diferentes medios en los que vive ese sujeto. Las características principales de esta nueva forma de investigación, la investigación ecológica, han sido precisadas por Bronfenbrenner de la siguiente forma: 1) no podemos limitar nuestras investigaciones a los estudios de laboratorio; la mayoría de ellos deben realizarse en un medio pedagógico real y 2) nuestra metodología debe permitirnos averiguar si los sujetos pueden aprender en un determinado medio y cómo aprenden en él. La respuesta a esta cuestión depende de un estudio de varios sistemas que debe situarse a diferentes niveles; en un primer nivel se encuentra la relación entre las características del que aprende y su entorno, en cada uno de los principales medios en los que vive; en un segundo nivel se sitúa el estudio de las relaciones de interdependencia que existen entre esos diversos medios.

El estudio científico de estos dos conjuntos de relaciones, tal como ellos actúan en el proceso educativo, constituye la ecología de la educación y debe ser uno de los principales temas de investigación en educación compensatoria. La investigación ecológica pretende posibilitar el contraste sistemático de dos o más medios en los que tiene lugar la experiencia del alumno desfavorecido o de los elementos que los componen. El desarrollo de una actividad de investigación en educación compensatoria no puede referirse exclusivamente al aspecto educativo en sentido estricto; b) no puede estar localizada en un sólo medio (generalmente la escuela), sino considerar simultáneamente varios medios (la escuela, la familia, la comunidad) así como sus interacciones y c) la investigación en educación compensatoria debe basarse en una concepción, en términos de sistema, del conjunto de estos medios y sus interacciones.

El fundamento de la educación compensatoria sobre unas bases metodológicas y conceptuales nuevas, adaptadas a las características del medio socioeconómicamente desfavorecido, no es posible más que por la práctica de la investigación ecológica, que permita resolver los problemas que se plantean en el estudio científico de las diversas situaciones en las que el niño se educa. Sin embargo, los conocimientos obtenidos hasta aquí, en educación compensatoria, están lejos de carecer de importancia; gracias a ellos se conoce mejor la existencia de ciertos fenómenos con implicaciones prácticas importantes, p. ej. la eficacia de los programas de estimulación intelectual, la ausencia de efectos negativos en los niños que asisten a guarderías de buena calidad, la importancia decisiva del medio familiar y comunitario en el proceso educativo, ...por el contrario, las críticas se dirigen a las insuficiencias de un tipo de investigación que ha permitido elaborar un repertorio de vastos sectores inexplorados y la existencia de una terminología relativamente oscura (Martín-Moreno, 1982) cuya clarificación es indispensable para comprender las contradicciones y las resistencias de la realidad educativa en el medio desfavorecido que afectan a los resultados de los programas de compensación. En la actualidad no se debe pretender acumular investigaciones concebidas según un modelo único, sino

que es preciso cambiar el plan estratégico, reemplazar el modelo, a partir de investigaciones concebidas y dirigidas diferentemente.

Dada la complejidad de las relaciones entre el desarrollo del niño desfavorecido y los medios en los que tiene lugar su proceso educativo, lo limitado de nuestro conocimiento acerca de las mismas, así como las dificultades que comporta la observación de situaciones reales desde el punto de vista metodológico, sería conveniente recabar información de todos aquellos que comparten la vida diaria del niño desfavorecido y que contribuyen a forjarla; a veces, los padres, los profesores y otros miembros de la comunidad tienen conocimientos acerca del niño desfavorecido que los investigadores no poseen. En este sentido un buen método podría ser el de comparar sistemáticamente la significación que situaciones dadas tienen para los que se relacionan con el niño desfavorecido, para el mismo niño desfavorecido y para los especialistas en educación compensatoria. De esta manera sería posible aprovechar el importante capital de conocimientos tradicionales en materia de educación cuya fuerza se manifiesta en las prácticas comunitarias y familiares espontáneas y cotidianas, ya que como hemos visto, no es posible comprender el mecanismo de la conducta educativa en el medio desfavorecido sin hacer referencia a ellas. Un enfoque de la investigación en educación compensatoria de este tipo da lugar a problemas metodológicos importantes, no siendo de los menores el hecho de que las prácticas familiares y comunitarias varían, con frecuencia, de un lugar a otro y la gran diversidad de las posibles fuentes de información.

La investigación ecológica en educación compensatoria debe dar lugar al desarrollo de la innovación y experimentación educativa por parte de las colectividades; ya existen proyectos de este tipo en numerosos países pero su promoción se inscribe, generalmente, en el marco de programas particulares por lo que, al no disponer de fondos para explotar las observaciones y conclusiones obtenidas, el paso de la investigación educativa a la política educativa se dificulta, advirtiéndose una ruptura entre los programas experimentales y la intervención educativa institucionalizada. Por el contrario es preciso concebir otra organización de la investigación en educación compensatoria que implique modos múltiples de gestión, así como formas diversas de funcionamiento; la investigación ecológica es una manifestación de una concepción diferente de la investigación en educación compensatoria que lleva la renuncia de imponer planes de intervención educativa uniformes para ser aplicados en situaciones muy diferentes. A fin de aprovechar los conocimientos acumulados en la multiplicidad de investigaciones se podría constituir una red de coordinación estable que facilitase la difusión y el análisis de similitudes y diferencias entre las investigaciones realizadas y posibilitase el aprovechamiento de las soluciones propuestas por otros y la previsión de los efectos de ciertos enfoques, con un rol de unión entre experiencias diferentes que no impidiese la vitalidad de las innovaciones.

Desde esta perspectiva, la investigación en educación compensatoria aparece como un medio de determinar leyes pedagógicas y psicopsicológicas que permitan orientar los diseños de reforma educativa y social de los medios socioeconómicamente desfavorecidos.

REFERENCIAS

- APPLE, M.W. (1982): *Cultural and economic reproduction in education*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- CLARKE, J. y JEFFERSON, T. (1976): *Working Class Youth Cultures* in MUNGHAM, G. y PEARSON, G. (eds.) *Working Class Youth Cultures*. Londres; Routledge and Kegan Paul.
- COLEMAN, J.S. (1968): *The concept of Equality of Educational Opportunity*. Harvard Educational Review, 38, 7-37.
- CONANT, S.B. (1959): *The American High School Today*. New York; McGraw Hill.
- CONSEJO DE EUROPA (1977): *Educación compensatoria*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- DANNEQUIN, C. HARDI, M. y PLATONE, F. (1974): *Le concept de handicap linguistique. Examen critique*. París: CRESAS.
- DAVID, M.E. (1980): *The State, the Family and Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- DAVID, J.L. y PELAVIN, S.H. (1978): *Evaluating compensatory education: over what period of time should achievement be measured?* Journal of Educational Measurement, 15, (2), 91 - 99.
- DOUGLAS, J.W.B., ROSS, J.M. y SIMPSON, H.R. (1968): *All Our Future*. Londres: Peter Davis.
- HUSEN, T. (1972): *Origine sociale et éducation*. París: OCDE.
- KAHL, S.A. (1953): *Educational and Occupational Aspirations of Common Man's Boy's*. Harvard Educational Review 23, (3), 186-203.
- LAPERRIERE, A. (1977): *La culture de l'école face aux milieux économiquement faibles I*. Education et Développement, 115. 20-42.
- LAPERRIERE, A. (1977): *La culture de l'école face aux milieux économiquement faibles II*. Education et Développement, 117. 38-60.
- LIGHT, R.J. y SMITH, P.V. (1970): *Choosing a future: strategies for designing and evaluating new programs*. Harvard Educational Review, 40(1), 1-28.
- MCCLELLAND, D.C. (1963): *The Achievement Motive in Economic Growth* en HOSE-LITZ, B.F. y MOORE, W.E. *Industrialisation and Society*. UNESCO: La Haya, 74-96.
- MARTIN-MORENO, Q. (1977): *Estudio de la problemática de la Educación Compensatoria*. Rev. de Ciencias de la Educación, 90, 1977, 261-269.
- MARTIN-MORENO, Q. (1982): *La investigación en Educación Compensatoria: problemas metodológicos* en Ministerio de Educación y Ciencia *Temas de Investigación Educativa-2*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC 105-129.
- NAFSTAD, H. (1977): *La communauté et le contenu social et pédagogique de l'école*. Consejo de Europa.
- NEWSON, J. E. y BARNES, P. (1977): *Perspectives on School at Seven Years Old* Londres: Allen and Uwin.
- O.C.D.E. (1971): *Disparités entre groupes en matière de participation à l'enseignement*. París.
- PRINGLE, M. K. (1980): *A Fair Future for Children*. Londres: The MacMillan Press LTD.
- RADIN, M. (1972): *Three Degrees of Parental Involvement in a Pre-School Program: Impact on Mothers and Children*. Child Development, 43, 1355-69.
- RIESSMAN, F. (1977): *El niño de la ciudad interior*. Buenos Aires: Las Paralelas.
- ROBINSON, P. (1981): *Perspectives on the Sociology of Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

- ROSEN, D. C. (1956) *The Achievement Syndrome: A Psycho-cultural Dimension of Social Stratification*. American Sociological Review, 21, 203-211.
- SHARP, R. y GREEN, A. (1975): *Education and Social Control: A Study in Progressive Primary Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- STUKAT, K. G. (1976): *Current trends in European pre-school research*. Consejo de Europa.
- SWIFT, D. F. (1966): *Social Class and Achievemet*. Motivation Educational Research, 7 (2), 83-95.
- THIRION, A. M. (1973): *Evaluation des programmes d'éducation compensatoire*. Consejo de Europa.
- VEJLESKOV, H. (1977): *Le role compensatoire de l'éducation préscolaire*. Consejo de Europa.
- WILSON, B.R. (1962): *The Teacher's Role - A Sociological Analysis*. British Journal of Sociology, 13 (1), 15-32.
- WOODHEAD, M. (1977): *La coopération entre les parents, le système préscolaire et la collectivité*. Consejo de Europa.

