

Bibliografía

MONCADA, ALBERTO: **La adolescencia forzada**. Dopesa. Barcelona, 1979, 371 p.

El título de este libro, que corresponde a uno de los capítulos en que está estructurado, nos sugiere una serie de reflexiones que son pertinentes respecto al tipo de sociedad en que hemos derivado a partir de la segunda posguerra mundial y singularmente en la última década y media. Un tipo de sociedad que se convierte en paradigma en los países occidentales más desarrollados, en el que entramos los españoles con algo de retraso, pero ya a partir del período desarrollista, y que está sacudida por crisis de muy distinto signo. Crisis en el desarrollo, agudizada por la crisis energética a partir de 1973; crisis de legitimación y paralelamente el surgimiento de nuevas culturas, con vocación liberadora y superadora del «ethos» productivista y racionalista que tiene su punto de arranque más significativo en las bases ideológicas de la Ilustración.

La crisis económica y de modelo provoca, en nuestros días, una gama nueva de retrasos que viene a unirse a los que ya se habían manifestado con mucha anterioridad. Si la sociedad productivista se basaba en el aplazamiento de la satisfacción, del contenido lúdico, al existir una actividad (trabajo) no pensada en la gratificación, las pautas actuales son la misma colonización del ocio, que se convierte en sujeto de producción, la distorsión de la comunicación, el nuevo aplazamiento no ya de la gratificación, sino del trabajo mismo, consideradas como dos actividades separadas.

El paro provoca la imposibilidad en el marco de las pautas de la sociedad actual, de incorporar al proceso productivo a las nuevas demandas procedentes de los sectores juveniles. Independientemente de las modificaciones que esto produce en los comportamientos generales del mundo juvenil, el libro plantea pertinentemente, y es lo que aquí más nos interesa, la utilización del sistema educativo en esta serie de aplazamientos. Sin cambiar los contenidos y sin cambiar el carácter autoritario y abstracto del proceso educativo, la escolaridad se prolonga de forma generalizada, en cuanto a los países, y sucesiva, en cuanto a los períodos obligatorios, a fin de amparar en su seno, en un seno que no tiene mucho que ver con las condiciones de la vida real y de la «futura» actividad profesional, a quien la sociedad no ofrece ninguna alternativa activa ni gratificadora.

El libro comentado utiliza distintas metodologías —y técnicas— sociológicas en el estudio de los problemas que aborda. En primer lugar analiza las condicionantes de tipo estructural que conforman y modifican el comportamiento juvenil, singularmente la situación del mercado de empleo, el sistema educativo en cuanto a las expectativas que genera —ya ha sido puesto de manifiesto que paradójicamente la crisis impulsa a la educación en los niveles superiores y que a pesar del paro «titulado», el poco empleo que se consigue está muy ligado a la condición de titulado— así como las consecuencias de la urbanización y de la industrialización en el proceso de socialización juvenil.

En el segundo momento disecciona una

serie de datos obtenidos por recientes encuestas referidas al trabajo, familia, ocio, participación y mundo de valores y pautas subjetivas de los jóvenes. Incorpora también métodos de encuesta —diálogo directo con cuatro jóvenes que representan distintas posiciones, más o menos estereotipadas—. Otro de los capítulos está destinado a la producción teórica referida a esta problemática, y por fin incorpora al diagnóstico las metodologías y los enfoques de otros científico-sociales: economista, pedagogo, psicólogo, antropólogo.

En definitiva este libro es un libro interesante que plantea de forma amena —y no por ello menos científica— la problemática del mundo juvenil y sugiere y reflexiona acerca de las modificaciones de carácter global que se están produciendo en el seno de una sociedad muy lejana del consenso con unos valores que ya pueden considerarse pretéritos, aunque a nivel político se intente forzar dicho consenso.

E. G.

GIMENO SACRISTAN, JOSE: Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1976. 263 p.

Desde hace mucho tiempo sabemos que el rendimiento escolar no depende exclusivamente de la capacidad intelectual del alumno. Tampoco dicho rendimiento se puede medir, como si se tratara de una máquina, por la capacidad de la máquina y por el tiempo trabajado. Ni siquiera depende, como en un ordenador, del conjunto de la capacidad, del tiempo invertido y de la programación señalada.

La persona humana no es simplemente un órgano pensante, sino un ser complejo que, además, como señaló nuestro filósofo, integra en sí mismo a sus propias circunstancias. De este modo el alumno, que es una persona completa y no únicamente un cerebro, está inmerso en lo que se refiere al aprendizaje de un mundo definido en el que en cuanto a su rendimiento escolar está condicionado por varios factores.

Entre estos factores merecen destacarse, además de por supuesto la inteligencia, el concepto que el alumno tenga en sí

mismo, es decir, el autoconcepto, la posición de integración o rechazo que los demás alumnos tengan de él, es decir, la sociabilidad, la actitud del profesor o profesores y el ambiente doméstico o familiar.

El autor dedica una atención preferente en su estudio, que mereció el Primer Premio Nacional INCIE a la Investigación Educativa, a los dos factores mencionados en primer lugar, pero hace frecuentes incursiones al campo correspondiente a los demás factores, pues, como señala, no siempre es posible distinguir y diferenciar con nitidez entre sí, pues la personalidad del alumno se ofrece siempre completa al educador y por consiguiente ella se manifiesta íntegra en los procesos y resultados del aprendizaje.

El método que el autor emplea en su investigación es inductivo, basado en unas estadísticas cuidadosamente preparadas y elaboradas con estudiantes españoles de diez a catorce años fundamentalmente. El aparato estadístico, sin embargo, queda reducido al mínimo indispensable para dar los datos necesarios.

El alumno desarrolla buena parte del trabajo escolar en clase. Es decir, que lleva a cabo su actividad escolar en el marco de un contexto interpersonal. A la vez que el alumno es compañero de sus colegas y se desenvuelve en una atmósfera y dinámica propias. En ese clima muestra una conducta peculiar que es un producto de su individualidad y de todos los condicionamientos sociales exteriores.

Es en ese clima donde el alumno tiene que ejercer su papel de estudiante con las exigencias que esta condición le impone. El autor dice haber encontrado una correlación bastante aceptable entre rendimiento escolar del alumno y status de popularidad. Los alumnos que se destacan en sus clases por su buen rendimiento escolar tienden a ser los alumnos más elegidos por sus compañeros en criterios sociométricos. ¿Qué es causa de qué?

En principio hay que admitir la posibilidad de una influencia en ambas direcciones. Los datos indican la posibilidad de que mejorando la aceptación social que un alumno tiene entre sus compañeros pueden mejorarse las calificaciones escolares. Por otro lado, dadas las peculiaridades de la situación escolar, no sorprende que el

alumno de buen rendimiento escolar esté en posición favorable para que sea bien aceptado por sus compañeros por este motivo.

El otro factor del autoconcepto académico o autoimagen académica está positivamente relacionado con el rendimiento escolar y con los status sociométricos. Los alumnos con un rendimiento aceptable tienen autoconceptos más elevados y son mejor acogidos por sus compañeros. Además, son los que tienen autoimágenes más adecuadas de sí mismos, y más estables a través del tiempo.

El autor recalca en sus conclusiones que los estímulos educativos, que a veces son factores más insospechados, pueden producir efectos múltiples sobre los más diversos aspectos de la personalidad y de la conducta, una especie de reacción en cadena, lo cual se puede obtener inconscientemente por medio del instinto educativo, pero logrará mejores frutos mediante la planificación de una estrategia adecuada.

B. I.

FERRER GUARDIA, FRANCISCO: La Escuela Moderna. Ediciones Júcar, Madrid, 1976, 180 p.

Hace la presentación de *La Escuela Moderna* Carlos Díaz, conocedor y estudioso de la obra de Ferrer Guardia, pedagogo vanguardista de finales del siglo XIX y primeros años del XX.

En el presente trabajo nos cuenta el autor todo el proceso de gestación y puesta en marcha de la Escuela Moderna.

Un personaje polémico como Ferrer Guardia está hoy vigente y su modelo pedagógico es motivo de análisis y estudio por parte de todos los que están interesados en la educación. Frente a esta figura y su obra las posturas son diametralmente opuestas, para unos es el cerebro de la «Semana Trágica» catalana y el inductor indirecto del atentado real cometido por Mateo Morral en la calle Mayor de Madrid, éstos son sus detractores. Para sus seguidores y admiradores era «La Luz, la Verdad y la Vida». Naturalmente ninguna de las dos posturas es desapasionada. Hay tremendas contradicciones en la vida de Ferrer Guardia, con toda su doctrina de

libertad, a las mujeres que conoció en relaciones inestables las utilizó también para sus negocios, un hombre que predicaba la «educación racional de la infancia» abandonó a sus hijos, es «el gran reformador que no siente la necesidad de la propia reforma». Lo que sí es cierto y evidente es que el ideal ferreriano era hermoso. En su guía se defienden ideas de actualidad: «la ciencia, maestra de la vida; el juego, acceso al saber; la no coerción, generadora de libertad; la inexistencia de exámenes, concursos o competiciones traumáticas; la abolición del criterio tradicional de premios y castigos; la higiene escolar; el deporte, saneador de la mente»... Estos postulados y otros temas como la coeducación de ambos sexos, la coeducación de las clases sociales, laicismo y biblioteca, el profesorado..., van desarrollándose a lo largo de la obra desde el punto de vista de un ateo convencido.

Vemos a lo largo de la obra en Ferrer a un precursor de las ideas educativas actuales, para él la escuela es un «faciendum», es un constante renovarse en técnicas, con un profesorado dedicado y en una sociedad que permita esa renovación. El trinomio: maestro-escuela-sociedad es indisoluble y la base para una Escuela Moderna y libre. Con esta visión de la educación Ferrer está dentro de la corriente actual de la muerte de la escuela, la escuela racional tiene que sobrevivir por encima de la vieja sociedad.

Hay puntos de la doctrina de Ferrer que hoy están superados, en otros puntos se sigue luchando. De todos modos es sorprendente ver en su vida y su tarea cómo lleno de fe en su ideal intentó llevarlo a cabo hasta donde le dejaron y fundó escuelas en donde quedó su semilla.

C. C.

JUNOY, GONZALO: La cooperación cultural y educativa en el marco del Consejo de Europa. 1949-1978. Prólogo de Georg Kahn-Ackerman. Libros de Bolsillo de la REVISTA DE EDUCACION. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1979, 378 p.

En el centro mismo de la segunda guerra mundial, cuando podía parecer que la

civilización europea estaba irremediablemente comprometida, enterrada bajo el hierro y el fuego, apareció el primer signo de voluntad de los gobiernos aliados de aunar sus esfuerzos para salvar y desarrollar su patrimonio cultural común. El mejor medio para evitar el retorno de un conflicto entre los miembros de una misma familia era mostrarles que pertenecían a una misma civilización y que su principal preocupación debía ser, en adelante, unirse para defenderla. La cultura se había convertido en uno de los caminos necesarios para la unión de nuestro continente.

Así se expresa Georg Kahn-Ackerman, secretario general del Consejo de Europa, en el prólogo que ha escrito para el libro de Gonzalo Junoy.

Desde la aparición de aquel «primer signo de voluntad» que registra Kahn-Ackerman ¿qué se ha hecho por la cooperación cultural y educativa? ¿Cuáles han sido los esfuerzos concretos realizados, las instituciones y organismos creados con tal fin y cuáles los resultados conseguidos? ¿En qué momento nos encontramos y con qué perspectivas en el camino hacia una «Europa de la cultura y la educación»?

El libro que comentamos da respuesta cabal, sistemática, aguda y documentada a las anteriores preguntas. Para escribirlo, su autor —doctor en Ciencias Políticas y profesor de la Universidad Complutense— ha consultado la documentación del Consejo de Europa en su sede de Estrasburgo. Este estudio a fondo ha permitido a Junoy historiar, de un modo riguroso y metódico, treinta años de cooperación intergubernamental cultural y educativa en el marco del Consejo de Europa. Su trabajo no es sólo expositivo. Comprende también un análisis y una valoración de lo realizado hasta ahora en materia de cooperación cultural y educativa en el marco del Consejo de Europa, así como un juicio sobre la causa y la naturaleza de las dificultades encontradas y —lo que todavía es de más valor— del modo de superarlas.

Contamos, pues, a partir de ahora, con un texto completo sobre este tema y, en consecuencia, con una fuente excepcional de información y consulta para todo lo relativo al mismo.

En 1949 se crea el Consejo de Europa y en la primera sesión que el Comité de Ministros de la organización celebra ese mismo

año crea un Comité de Expertos Culturales, integrado por representantes de los diferentes países, al que se encarga que formule propuestas de cooperación cultural europea.

En 1954, elaborado por dicho Comité de Expertos, se firma un Convenio Cultural Europeo, que Junoy califica como la piedra angular de la cooperación cultural multilateral europea. El Convenio pretende ampliar y reforzar las actividades culturales bilaterales y añadir objetivos comunes a los Estados signatarios, los cuales se obligan a favorecer el intercambio de personas y de objetos culturales a fin de favorecer el estudio de la lengua, la historia y la civilización de los otros países.

En 1959 se va a producir un acontecimiento importante para la marcha de la cooperación cultural europea: el nacimiento de la Conferencia de Ministros europeos de Educación, cuya segunda reunión, celebrada dos años después en Hamburgo, estuvo abierta a todos los Estados miembros del Consejo de Europa o adheridos al Convenio Cultural Europeo.

A partir de entonces, el Consejo de Europa, a través de su Comité de Ministros, va a conceder más importancia a los problemas educativos. Un órgano nuevo, el Consejo de Cooperación Cultural (C.C.C.) es encargado de coordinar y ejecutar el programa cultural y educativo.

La actividad del C.C.C. no ha consistido sólo en estudios e investigaciones de alto nivel, cuya incidencia en los respectivos sistemas educativos nacionales resulta difícil de evaluar. También ha dado un enfoque práctico a sus tareas. Así, después de algunos estudios para esclarecer el concepto de educación permanente —sobre cuya idea fundamenta actualmente todo su programa educativo— se ha puesto en marcha un proyecto de análisis y evaluación de varias experiencias pilotos de educación permanente —en los diversos niveles educativos— realizadas en varios estados miembros. Asimismo, están en curso análisis de experiencias nuevas y proyectos pilotos en el grupo de edad 16-19 años.

El autor hace una referencia a la existencia de otras organizaciones internacionales que también realizan tareas de cooperación cultural o educativa y resume

cuáles son las relaciones del Consejo de Europa con las mismas.

La Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (O.C.D.E.), la Comunidad Económica Europea (C.E.E.) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (U.N.E.S.C.O.) desarrollan en Europa un programa de cooperación educativa.

Observa Junoy que, en todo caso, en el sector de la cooperación cultural y educativa europea no tiene por qué existir necesariamente duplicidad de esfuerzos. De un lado, porque son distintas las zonas geográficas cubiertas por la C.E.E., U.N.E.S.C.O., O.C.D.E. y Consejo de Europa y de otra parte, porque cada organización trabaja con una finalidad, en razón a unas necesidades particulares y a un nivel diferente.

Después de describir detalladamente la trayectoria histórica de la cooperación cultural y educativa europea, tanto desde el punto de vista de su organización como de su contenido, el autor deduce las conclusiones de este estudio tratando de resaltar las tendencias de esta evolución y las posibilidades futuras de la cooperación cultural.

Entre estas conclusiones, Gonzalo Junoy destaca que los resultados de los esfuerzos del Consejo de Europa como de otros organismos intergubernamentales y no gubernamentales, en materia educativa y cultural han servido para que hoy se pueda hablar de una Europa de la educación entendida como una comunidad europea de investigación sobre problemas educativos. Gracias a dichos organismos se ha tomado conciencia de dichos problemas, se ha puesto de relieve la necesidad de dar una dimensión europea a las políticas de educación y, sobre todo, se han destacado las vinculaciones entre estas políticas y el desarrollo económico y social. El paso siguiente debe ser el tránsito del estudio a la acción, de las investigaciones a las realizaciones concretas.

Termina el autor señalando cómo es muy probable que se intensifique la cooperación cultural europea en la medida en que se percibe cada vez con mayor claridad que es dicha cooperación —más que las medidas y acuerdos económicos— la que da su mayor firmeza y solidez

al proyecto de la construcción política europea.

E. L.

NORTES CHECA, A. MARTINEZ ARTERO, M.^a R.: **Psicopedagogía de las matemáticas**. Santiago Rodríguez, S. A. Madrid, 1978, 220 p.

Según los autores «nuestra finalidad en este libro ha sido doble, por un lado la de recoger en un manual algo que hasta ahora difícilmente podía ser asequible al profesional, al encontrar en un texto aquella parte de la didáctica, de la pedagogía y de la psicología necesaria para tener en cuenta en su labor docente matemática, ya que como decíamos se encuentra el joven profesor de Bachillerato o de la Universidad un tanto desamparado ante sus alumnos porque desconoce los procedimientos y recursos existentes para llevar a cabo felizmente su labor. Por otro lado, presentar a los alumnos de Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. una conjugación entre lo aprendido por separado en distintas asignaturas y ver su aplicación en la enseñanza de las matemáticas».

En este sentido los autores presentan, en primer lugar, el desarrollo histórico de las Matemáticas y pasan, brevemente, revista a las Escuelas jónica y pitagórica, de Elea, de Atenas, de Alejandría, a la Matemática hindú, Matemática árabe, Matemática durante el Renacimiento, Matemática durante el siglo XVII (Descartes, Pascal, Newton, Leibniz...), Matemática durante el siglo XVIII (Euler, D'Alembert, Laplace, Monge, Legendre...), Matemática durante el siglo XIX (Fourier, Cauchy, Poincaré...), Matemática durante el siglo XX (Peano, Hilbert, Bourbaki, Schwartz...).

Para NORTES y MARTINEZ ARTERO, el siglo XIX, en su final, y el siglo XX se rigen por dos criterios principales que informan el estudio de las Matemáticas: libertad y estructuralismo. Así, en lo relativo al primer punto, CANTOR dirá en 1883 que «la matemática es enteramente libre en su desarrollo y basta con que sus conceptos no sean contradictorios y estén coordinados con los conceptos introduci-

dos anteriormente por medio de definiciones precisas». Y en lo que se refiere al segundo criterio los autores refieren que «junto a la libertad de creación se sigue una tendencia a la estructuración de los conocimientos obtenidos; la preocupación por el rigor basada en el método axiomático complementa y sirve al descubrimiento de nuevas estructuras». Y añaden: «Las matemáticas a lo largo de la Historia han sido utilizadas desde los primeros siglos como recurso y aplicación a otras creencias como la física, mecánica, etc. Conscientes de tal necesidad las matemáticas de este siglo tratan, por una parte, de aventurarse en todas las direcciones, investigando en todos los campos donde su aplicación puede ser necesaria; por otra parte, de consolidar las posiciones obtenidas construyendo la base del edificio y asegurando unos cimientos lo suficientemente sólidos para soportar todo el peso que le viene encima, el de construir grandes marcos (estructuras) donde todas las teorías matemáticas tengan cabida. La libertad absoluta para introducirse en nuevos caminos y la estructuración y consolidación de los conocimientos ya adquiridos serán lema incuestionable de esta primera parte del siglo XX.»

Posteriormente los autores, fieles a la metodología empleada en la obra, se referirán a la Educación, a la Didáctica y a la Pedagogía. En cuanto al primer concepto, Educación, se aportan distintas definiciones del mismo y sus tipos (heteroeducación: «educación impuesta desde fuera y desde arriba» y autoeducación: «aquella que naciendo o partiendo del propio individuo tiende a tomar del exterior todo aquello que necesita y que configurará su personalidad») y fines y objetivos de la misma (considerar las peculiaridades individuales para desarrollar plenamente la personalidad; desarrollar la iniciativa y creatividad del individuo; desarrollar el sentido de la responsabilidad y del espíritu crítico; formación moral y espiritual; favorecer la adquisición de una cultura general con técnicas acopladas; favorecer la integración social a través de la socialización; desarrollar perfectamente los aspectos físicos...). La Didáctica también desmenuzada por los autores (general y especial). El Diccionario Ideológico de la Lengua española de J. Casares refiere que Didác-

tica es el «arte de enseñar» y los autores, en una primera aproximación, entienden que didáctica es «una ciencia que estudia la enseñanza» y por enseñanza «un acto mediante el cual el docente pone de manifiesto los objetos de conocimiento o bien orienta al alumno para que los descubra y comprenda por sí mismo». Por Pedagogía, en fin, es preciso entender la ciencia de la Educación.

A renglón seguido NORTES y MARTINEZ ARTERO abordan la cuestión capital del aprendizaje. Según HILGARD constituye un «proceso en virtud del cual se origina o se cambia la actividad de reacción ante una situación dada» o según CORRELL es «una modificación del comportamiento efectuada sobre la base de una experiencia anterior». Y se pasa revista en el libro a ciertos estudios sobre el aprendizaje realizado por PAVLOV —sus experimentos acerca del «estímulo no condicionado» y del «estímulo condicionado»—, por THORNDIKE, por WATSON, el «conductismo». «Para WATSON —dicen los autores— el hombre desde su nacimiento posee unas respuestas básicas y únicamente el aprendizaje hace que se vinculen y conecten los distintos estímulos a las respuestas básicas e innatas con que el hombre está dotado. Las respuestas a cualquier estímulo dado pueden ser condicionadas, lo que origina que el aprendizaje se lleve a cabo mediante un condicionamiento.

LEWIN, por su parte, será uno de los principales teóricos del «gestaltismo». Y así se ha hablado de la Psicología de la Gestalt, Psicología de la estructura o Psicología de la forma. Según la Gestalt «un modelo se destruye cuando se le divide en sus partes constituyentes, pues el todo es algo más que la suma de sus partes». «Así dicen —NORTES y MARTINEZ ARTERO exponiendo las tesis de la Gestalt—, una canción es un conjunto de notas musicales que la componen y no llegaremos a conocer la canción si no es total su conocimiento y estudiamos por partes las notas que la componen, de forma aislada. Un plano de una ciudad con sus calles y edificios importantes señalados, si lo descompusiéramos en hojas separadas haría que la ciudad no fuera reconocida, es decir, descomponiendo el todo en sus partes y aprendiendo sus partes consti-

tuyentes no nos pueden enseñar el todo que es la ciudad, es decir, y en una palabra, la enseñanza la hacen globalizada.»

Después los autores abordan métodos y técnicas utilizadas en la enseñanza de las Matemáticas.

Por medio didáctico entienden ellos el «conjunto lógico y unitario de los procedimientos didácticos encaminados a dirigir el aprendizaje». Y así se habla de Técnicas Generales de enseñanza; Técnicas centradas en la materia de estudio; Técnicas Individualizadas; Técnicas Socializadas; Técnicas activas; Técnicas de Interrogatorio; Técnica del Diálogo... Y distintos Métodos: deductivo; inductivo; lógico; intuitivo.

Especial interés ofrece la remisión hecha por los autores al libro «Nuevas tendencias en la enseñanza de las matemáticas», editado por la U.N.E.S.C.O.

Completan el libro un «excursus» sobre los distintos recursos utilizados en la enseñanza de las Matemáticas (distinto tipo de material; medios audiovisuales...) y un análisis, a la luz de la Psicología Evolutiva, de los aspectos psicológicos del educando relacionados con la enseñanza de las Matemáticas (se realiza una especial remisión a la obra de J. PIAGET). También se alude en especial al profesor, sus funciones, sus tipos —de acuerdo con distintas definiciones aportadas por diferentes autores— y al profesor de Matemáticas en general. A su formación, rendimiento, perfeccionamiento...

Cierra el libro un análisis sobre las nuevas tendencias en la enseñanza de las Matemáticas. Y, en concreto, sobre la problemática de la Matemática moderna. El hallazgo de adecuadas técnicas de enseñanza de la Matemática moderna constituye un reto al profesorado de esta disciplina.

F. D. L.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

Municipios y educación

VARIOS: «Municipios y educación». Revista «Cuadernos de Pedagogías», número 53, mayo 1979.

Democratizada la vida de nuestros municipios y presente en la Constitución el

tema de la participación educativa, el papel de aquéllos en muchos aspectos de la vida política, social y económica se vigoriza y busca encontrar nuevos cauces en cuestiones tales como la educación, que tan directamente afecta a la vida de los ciudadanos.

«Cuadernos de Pedagogías» presenta en este número una serie de trabajos orientados a centrar el tema en su aspecto actual y a ofrecer algunas experiencias tomadas de otros países.

En «Estado, poder local y competencias municipales» se analiza con detalle las actuales competencias municipales en materia educativa. En «El futuro de las autonomías locales» se realizan algunas reflexiones acerca de las posibles líneas de actuación futura de las Corporaciones. En el capítulo de experiencias, por último, se ofrece una entrevista con el asesor de instrucción turinés y unas notas sobre la orientación seguida y la política realizada por el Patronato Escolar del Ayuntamiento de Barcelona extinguido en 1939.

Inspección

LUIS BATANAZ y OTROS: «Radiografía de la Inspección». Revista «Cuadernos de Pedagogías», mayo 1979.

La Inspección ha sido uno de los cuerpos a través de los que la Administración ha ido concretando y supervisando su política educativa. Su función ha ido modificándose a tenor de las orientaciones más o menos autoritarias, centralistas o pedagógicamente tradicionales. Sin embargo, dentro de la Inspección, han existido y existen tensiones y diversas expectativas; a veces para reclamar el cumplimiento de una legalidad; en otras, cuando el marco jurídico es demasiado estrecho, para acometer una función social pedagógicamente más progresiva.

El número correspondiente a mayo de esta revista dedica su bloque monográfico a este tema. Colaboran Luis Batanaz con «Apuntes históricos de la Inspección docente», en donde se señalan los hitos más significativos desde sus orígenes hasta la actualidad; Rafael Ferrer, «Gestión y control del sistema escolar», centrado en las funciones que debiera realizar la Ins-