

Bibliografía

JOSE MARIA QUINTANA CABANAS:

«*Sociología de la educación. La enseñanza como sistema social.*» Editorial Hispano-Europea. Barcelona, 1977, 467 páginas.

El libro que aquí reseñamos es una obra importante, tanto desde el punto de vista de la educación como desde el punto de vista de la sociología en general. Tradicionalmente, la educación ha sido tratada desde el prisma de la pedagogía o ha sido insertada en la obra general de grandes filósofos y pensadores. Este último es, por ejemplo, el caso de Platón, cuyas referencias educativas son amplias. El primero sería el caso de un autor de tanta influencia como Rousseau. Mientras el caso de Platón tiene un significado fuertemente social —inserta como estaba la educación en la construcción de un estado ideal—, el de Rousseau afecta a un modelo de educación individual, aunque las preocupaciones sociales —y las críticas a la sociedad, como tal, también— estén en la raíz de esta educación.

Ahora bien, como ya hemos dicho, la historia de la educación puede identificarse con la historia de la pedagogía. Y si bien es cierto que algunos sociólogos de capital importancia han analizado el papel de la educación desde un prisma social, como es el caso de Marx, Durkheim o Parsons, el interés generalizado de la sociología por la educación es un fenómeno bien reciente, aunque es también un fenómeno bien pujante. Como señala el autor de este libro, la Sociología de la educación es una ciencia reciente que está alcanzando en estos momentos un

intenso cultivo y, sobre todo una notable popularidad, habiendo salido del ámbito de los especialistas para pasar a los periódicos, a la calle y a los comentarios del público en general. Existe en numerosas personas una verdadera preocupación por ciertos temas de la sociología de la educación; mejor dicho, muchos de los que se interesan por la educación, en realidad se interesan sólo por la sociología de la educación. Es lo que les ocurre a numerosos estudiantes, pendientes de cuestiones sociales y políticas, entre las cuales descuella la educación por sus repercusiones en la vida nacional; temas como los de la selectividad, la enseñanza gratuita, la reforma del sistema educativo, la escuela privada, las subvenciones económicas a los colegios, la situación del profesorado y otros análogos suscitan un comentario obligado en muchos ambientes.

El libro de Quintana pretende servir de manual universitario, habida cuenta que el autor es profesor de dicha disciplina en la Universidad de Barcelona. Es por ello un compendio, un análisis global del «estado» actual de la materia de la disciplina, una visión de conjunto de las aportaciones hasta ahora realizadas, estructuradas en los más diversos apartados en que el tema se subdivide. El libro está dividido en tres partes: la primera de ellas, partiendo de la concepción de la educación como algo «preponderantemente social», se propone precisamente justificar esta concepción a través de una definición de los fines, contenidos y condicionamientos de la educación, así como de la elaboración conceptual de una socio-

logía de la misma y de sus relaciones estrechas con la Pedagogía. También se realiza un estudio histórico de la evolución de esta ciencia social, de sus métodos y sus fuentes. La segunda parte, que el autor define como «macrosociología de la educación», intenta enmarcar la educación en la sociedad a través del análisis de la influencia del medio social en la educación, del papel de ésta como medio de control social, de sus posibilidades como factor, tanto de continuidad como de cambio social, de la estrecha relación entre clase social y consecuencias educativas, de la falacia relativa del principio de igualdad de oportunidades, de las tremendas modificaciones que comporta la revolución educativa, de las políticas educativas diseñadas para hacer frente a tal revolución-exploración escolar y de la aplicación de conocimientos técnicos de otras disciplinas a la necesaria planificación de la actuación en este campo. Especialmente interesante en esta segunda parte es el capítulo destinado a la economía de la educación, otra disciplina que partiendo del tronco de la economía en general, afronta de forma específica el campo educativo y que conoce también un proceso de acelerada expansión y de creciente interés. La tercera parte, definida por el autor como «microsociología de la educación» sitúa en la perspectiva sociológica el papel de la familia, el profesorado, y la escuela, planteando a forma y modo de conclusión el polémico tema de la desescolarización planteado por Ivan Illich con más fuerza que cualquier otro, pero no de forma aislada.

Es, pues, un temario apretado el que desarrolla en este libro, con vocación generalizadora. Como señala el autor: «la principal tarea del presente libro es la de exponer las diferentes cuestiones planteando los problemas a que dan lugar y dando a conocer las distintas soluciones que han sido propuestas para resolverlos; por este procedimiento el lector podrá informarse, ponderar el asunto y optar por la actitud que se le ofrezca como la más razonable. En general hemos procurado no tomar partido por ninguna solución ni exponer opiniones personales; esta postura aséptica, con todo, resulta en algunos casos imposible o improcedente, y por eso, de vez en cuando, nos hemos

visto obligados a propósito de algún punto, a manifestar nuestra aprobación o nuestra repulsa.»

E. G.

OCTAVI FULLAT: *Educación: Desconcierto y esperanza*. Barcelona. Ediciones CEAC, 1976. 193 páginas.

Explica Fullat en el Prólogo del libro que «siguiendo con la terminología griega —más propiamente aristotélica— diré que no poseo «epistème» —demostración científica—, sino elemental «tékhne» —saber hacer. No soy un pedagogo, un teórico, un científico; mas simple práctico, productor o fabricante —poiesis— de concretos procesos educativos». «No; por esto hablé de «tékhne» y no de «empiría»; ésta es hacer cosas mientras aquélla es saber hacer las cosas. Quiero significar que me ha preocupado más el momento del saber que el del hacer, aun reconociendo que éste último ha sido anterior en mi vida de educador. El empírico —el hombre de la empiría— sabe que enseñando así se aprende más rápidamente que enseñando «asá». El técnico (el hombre de la tékhne— sabe por qué al enseñar de una concreta forma se ahorra uno tiempo —utilizo ahora este vocabulario en su «prístino» significado griego». «Lo más probable es que este libro se trate de una reflexión educativa a partir de lo que uno tiene más a mano. Este dato proporciona un peculiar tono a lo escrito que forzosamente lo distinguirá de lo redactado por el sabio, por el especialista, por el científico».

Estructura el autor la obra en dos partes: «I. El desconcierto; II. La esperanza».

Dedica Fullat, en la primera parte de su libro, unas reflexiones a la juventud. Así: «pero, y ¿cómo son nuestros jóvenes, los que viven ahora? No caigamos en la ingenuidad, alienadora además, de hablar de los jóvenes como si constituyeran un todo monolítico. No es lo mismo el joven pakistaní que el sueco; pero tampoco es lo mismo el joven de un pueblecito rural de Burgos que el universitario que termina el último curso en la Facultad de Medicina de Barcelona; como se diferencian también el joven obrero con un sueldo insig-

nificante y el joven aristócrata que nada en dinero y despilfarro». Así, el autor distingue en la juventud dos grandes grupos: los adaptados a la sociedad en la que están implantados y los inadaptados sociales. Entre los primeros menciona a los adaptados ignorantes, a los adaptados cobardes y a los adaptados revolucionarios (en este subgrupo Fullat incluye a «cuantos jóvenes hacen algo, poco o mucho, para darle vuelta a la sociedad de manera real y no sólo fantaseada —que éste sería el caso del psicópata y del infantil, tipos que convendría situar en el segundo gran grupo—). Y en relación a los inadaptados sociales diferencia entre «los que viven en organizaciones y los que viven desorganizadamente». En el primer grupo incluye a gamberros, provos, delincuentes, rockers..., y en el segundo a yeyés, beatniks, hippies... En este último sentido Fullat apunta que «los jóvenes inadaptados no constituyen terapéutica alguna para la sociedad occidental, pero nos sirven para diagnosticar el morbo que aqueja a ésta, o, por lo menos, para constatar que hay enfermedad». Para Fullat «ni los jóvenes, en general, constituyen una clase social; como algunos beatos precipitadamente han asegurado; ni los estudiantes —de enseñanza media y superior— forman un grupo de presión serio, como ciertos lectores de Marcuse van predicando por esos pagos». Para Fullat, en la juventud se encuentra «la tentación de ser dichosos (que) es una constante de la peripecia juvenil, y no sólo buscando con avidez el regodeo individual —cosa específica de los adultos—, sino procurando, además, la dicha para la sociedad toda», pero ocurre también que «los estudiantes son, por término medio, casi tan egoístas como nosotros, los adultos. El egoísmo constituye el fruto perfecto de la sociedad de consumo; no hay lugar, pues, para el pasmo». La juventud, según las tesis expuestas antes por Fullat, ofrecería, pues, como el dios Jano, dos caras.

La Ley General de Educación es analizada por el autor y dice sobre el particular: «respecto a las anteriores leyes de educación —y margino los puntos de referencia absolutos—, la Ley Villar Palasí resulta ser un progreso y un avance. Entre todos, derechas e izquierdas, la estamos marchitando, dejándola malparada, estéril». «Pero, bueno, en la práctica, ¿cómo se ha tradu-

cido cuanto de valioso aportaba la Ley? Aquí es donde brota la fuente de mi desánimo. ¿Qué hay de los graduados universitarios?; ¿cómo se aplica la gratuidad?; ¿dónde reside la autonomía universitaria?; tutores, evaluación continuada, metodología activa, ¿con qué recursos implantarlo?; los profesores contratados, ¿qué son?; de las enseñanzas profesionales que desembocan en la universidad, ¿qué?, etc.». Sobre la selectividad dirá el autor que: «hay una selectividad social perversa —que ya se inicia durante los primeros años de la vida, con el mal aprendizaje de mecanismos psíquicos de base, y en lo que tiene mucho que ver la clase social a la que pertenece la familia— y otra selectividad académica razonable, la cual está es función de las necesidades comunitarias y pretende conocer las capacidades de cada quien. Mientras la primera es siempre perversa, esta segunda sólo se vuelve tal, debido a los modos de llevarla a cabo o por colocarla al servicio de la primera». En el mismo sentido se pronuncia sobre la total igualdad de oportunidades, a la que encuadra en la esfera de las ideas, y resume: «la manera de acercarnos a la igualdad en el terreno de los hechos es procurándola más allá del terreno estrictamente escolar, es decir, buscándola en el amplio abanico de lo social».

En otro orden de cosas Fullat expone: «para mí, sin lugar a dudas, toda escuela, de pequeños o de mayores, tiene la estrictísima obligación de instruir sobre anatomía, fisiología y sociografía sexuales, acomodándose, claro está a la capacidad comprensiva del alumnado». Y considera indispensable la colaboración entre psicólogos y enseñantes para conseguir una acertada educación del alumnado.

En la segunda parte del libro el autor expone el parecer que le merecen distintos planteamientos pedagógicos. Así, analiza la obra de A.S. Neill, fundador del centro de Summerhill, en 1921, y refiere que «el estudio facultativo y la autodeterminación constituyen dos pilares fundamentales de la pedagogía summerhilliana». «La confesión de fe pedagógica de Neill es la misma que la de Rousseau: el niño nace bueno, y no endemoniado; los adultos y su civilización lo dañan». Para Fullat «sostener que el hombre nace naturalmente bueno me parece aserto siempre inverificable;

tan válido puede ser esto como lo opuesto». «A mi entender el problema reside no en suprimir o en no suprimir, sino en qué suprimir y qué no suprimir, del actual ejercicio represivo de toda autoridad». Acerca de Iván Illich, Fullat expone: «¿es trabajo científico, el de Illich? No. Es exagerado cuando nos asegura que los niños de una sociedad liberada de la institución escolar tendrán espontáneamente hambre de saber». Illich propondrá en lugar de la institución escolar «objetos educativos públicos —bibliotecas, laboratorios, salas de exposición...—, servicios públicos a fin de intercambiar conocimientos, redes de comunicación...». Para Illich lo fundamental de nuestros males no se encuentra ni en la línea del conflicto capitalismo-comunismo, ni en el plano de la sustitución de una clase social por otra, en la plataforma del poder. Sin minimizar tales cuestiones, para Illich resulta mucho más importante el hecho de que los objetos y los conocimientos sofisticados que los hombres se han creado están devorándolos, tanto en el Oeste como en el Este». En cualquier caso, y aun disintiendo Fullat de los planteamientos de Illich, refiere: «A pesar de todo, lo admiro y reconozco su validez como profeta, como inquietador de conciencias, como destructor de certezas inútiles.»

Acerca de Freinet, el autor refiere que «el pedagogo francés —fallecido ya— se propuso la obtención de una escuela moderna. Tal modernización se entendía con la particular ponderación del binomio educación-instrucción». «Freinet publicó un conjunto de técnicas pertinentes, a fin de alcanzar la nueva función escolar. El fichero de documentación, la imprenta, la revista, el texto libre, la planificación del grupo de escolares, la autogestión, los corresponsales en otras escuelas... constituyen técnicas a tener muy en cuenta. De esta guisa puede lograrse la integración crítica en el medio ambiente por parte del alumnado. Este se dirige a la vida tal como ésta es y no como la describen los manuales de texto. Las matemáticas y la lengua juegan un papel personalizador.»

Sobre las vacaciones escolares, Fullat tiene sus propios criterios: es partidario de planificarlas en dos fases: una, de reposo, de diversión, y otra, de trabajo. Ello permitirá, según el autor, evitar que fabriquemos «idealistas, vomitadores de

palabras, gente desarraigada que del trabajo conoce tan solamente el nombre. Y lo más adecuado será, por otra parte, que el trabajo no sea intelectual, sino manual y dentro de un horario riguroso, como el del proletariado».

El autor también se refiere a la educación liberadora, a la pedagogía —a la que concibe «como una dialéctica, un pugilato organizado, querido, entre reproducción e innovación»—, a la educación permanente, a la educación preescolar... Para el autor, en fin, «los buenos educadores, convencidos de ir tras la verdad sin jamás conseguirla, serán forzosamente antidogmáticos en la humildad radical».

Termina Fullat su obra con estas palabras: «Podemos sufrir el desconcierto ante mucha noticia educativa, pero si nos colocamos a la espera renacerá la esperanza —«espoir», en francés— y pondremos manos a la obra educadora. Motivos tampoco faltan, entre los datos traídos en este libro, para que vivamos en la esperanza. Sólo es cuestión de no buscarles seguridades a la espera; quien las inquiera, menosprecia la esperanza, dejando de luchar en pro del futuro.»

Se podrá o no, por parte del lector, estar de acuerdo con las tesis expuestas por Fullat. En cualquier caso, es indiscutible la sinceridad que emana de estas reflexiones educativas del autor, su intento de abordar de frente y por derecho, sin prejuicios, las distintas cuestiones educativas. Su libro, en fin, es como una invitación a un debate global sobre la educación, tema siempre polémico y apasionante.

F.D.L.

DIETRICH HOFFMANN: *Politische Bildung 1890-1933*. Editorial Hermann Schroedel. Hannover.

El interés del estudio al que dedicamos el presente comentario reside en que ofrece una visión detallada y sistemática de la evolución histórica de las concepciones sobre la Formación Política en Alemania durante un período fundamental de su Historia, asociando el enfoque pedagógico con la problemática política e ideológica sometida a debate en el ámbito de la sociedad en su conjunto.

El autor se ocupa, esencialmente, de vincular la Formación Política con el problema de la democratización de la sociedad en el período analizado, llegando a la conclusión del fracaso de los esfuerzos educativos dirigidos a crear una conciencia colectiva favorable al mantenimiento de las instituciones y reglas de juego democráticas, que pudiese actuar como contrapeso a presiones totalitarias aniquiladoras del pluralismo.

En realidad, del mismo modo que las vivencias democráticas no llegaron a arraigar en numerosas capas de la población alemana, la preocupación por la formación política en un sentido democrático de la generación joven y por extensión de los restantes sectores ciudadanos, tampoco se efectuó de manera profunda y sistemática.

El período que abarca la investigación, 1890-1933, corresponde a etapas políticas diferenciadas. Hasta 1914, el II Reich alemán, caracterizado por el predominio de los elementos conservadores (Kaiser, burocracia, ejército...), que dominan la estructura del Estado y le dan un carácter autoritario y nacionalista, y junto a ellos un partido socialdemócrata dotado de una destacable organización y que va incrementando su poderío electoral y el número de sus afiliados, siendo uno de sus objetivos básicos la instauración plena de una democracia parlamentaria, que permitiera la transformación social a través de una vía reformista.

La Formación Política (Politische Bildung) será utilizada por los partidos liberales y socialdemócratas como medio para contribuir a la democratización política, contrarrestando la ideología transmitida predominantemente por el sistema educativo y centrada en la defensa de la monarquía, el militarismo y el nacionalismo exaltado.

El texto que comentamos recoge el pensamiento de autores como Max Weber, Friedrich Naumann, Walther Rathenau, Hugo Preuss, Georg Kerchensteiner... que propugnan una formación política capaz de fomentar la responsabilidad de los ciudadanos y la adopción de posturas éticas en el comportamiento político. En este sentido recordemos aunque sea incidentalmente la distinción que realiza Max Weber entre «ética de convicción y ética de res-

ponsabilidad», atendiendo ésta última más a los fines que se pretenden que a los procedimientos para conseguirlos.

Tras el paréntesis de los años de la Primera Guerra Mundial, asistimos a la instauración de la República de Weimar, basada en el pacto realizado entre los sectores democrático-liberales y socialdemócratas con vistas a organizar un Estado democrático-social y pluralista, mantenedor de las estructuras capitalistas y opuesto y superador de la alternativa revolucionaria que pudo convertirse en realidad a fines de 1918.

La República de Weimar, se presentaba como un Estado de democracia parlamentaria, basado en el juego de los partidos políticos. Las consecuencias de los Tratados de Versalles consideradas humillantes para la nación alemana (que se vio expropiada de sus colonias, amputada en zonas de su territorio, desmilitarizada y obligada al pago de ingentes sumas en concepto de reparaciones a los vencedores), generaron un acre sentimiento nacionalista de revancha y de rechazo de los modelos políticos parlamentarios que se asociaban por parte de diversos sectores conservadores a los países vencedores de Alemania. Si a todo esto unimos las crisis económicas, la dependencia de los préstamos del exterior, la inestabilidad política correspondiente a un período de agudización de los conflictos entre clases sociales y partidos políticos, comprenderemos mejor las grandes dificultades y peligros que acechaban a la joven República democrática que acabaría sucumbiendo, finalmente, ante el nacionalsocialismo.

Por ello, no es de extrañar que las concepciones sobre el enfoque y contenido de la educación política, reflejasen la intensa pugna ideológica que se desarrollaba en el marco de la sociedad.

En relación con este debate Dietrich Hoffmann analiza las posiciones de pedagogos como Theodor Litt, Eduard Spranger, Ernst Krieck y Gerhardt Giese, entre otros. Destacando además un apartado dedicado a resumir la postura de diversos partidos políticos (Zentrum, Sozialdemokratische Partei, Deutschnationale Volkspartei...) acerca de los problemas de la formación política.

Se hace referencia asimismo a diversas experiencias como la fundación de la

Deutsche Hochschule fur Politik (Escuela Superior Alemana de Política) en Berlín, poco después del fin de la Primera Guerra Mundial, con objeto de contribuir, mediante la vinculación entre Ciencia y Política, a la democratización de la sociedad. Es decir, que se pensaba que las cuestiones políticas podían ser objeto de enseñanza, y transmisibles en un marco educativo institucionalizado.

La gran riqueza y profundidad del pensamiento democrático alemán, no impidieron que la sociedad fuese víctima del acoso de ideologías triviales e interesadamente simplificadoras que simulaban ofrecer una solución tajante a los gravísimos problemas que afectaban a la mayoría del pueblo alemán. A partir de enero de 1933, comenzaron las soluciones aparentemente radicales y Alemania quedó totalitariamente homogeneizada.

G. G. O.

Cultura para 70.000. Universidad Popular de Rekaldeberri. Editorial «Nuestra Cultura». Madrid, 1977, 178 págs.

Las experiencias educativas llevadas a cabo fuera de las instituciones claramente escolares cuentan, sin duda, con una ya importante tradición. En momentos históricos especialmente significativos, la revolución cultural, los avances metodológicos científicos, han encontrado eco en instituciones que surgieron de forma paralela y a veces sustitutiva de las que estaban específicamente concebidas para expandir la educación. Por citar un ejemplo, éste fue el caso de las sociedades económicas de amigos del País, respecto de las Universidades españolas de la segunda mitad del siglo XVIII. El intento, más específico, de llevar la Universidad a quienes no podían acceder a ella fue también planteado ya en la segunda mitad del siglo pasado. La «extensión universitaria» iniciada en prestigiosas Universidades inglesas, implantada en numerosos países europeos y algún americano, pretendía este objetivo. En nuestro país es a finales de siglo cuando surgen estos intentos, un poco por todas partes, pero especialmente en Oviedo y Valencia.

El caso que nos ocupa no es totalmente una innovación, pero tampoco es una mera continuación de algo que ya existió y que por determinadas y conocidas circunstancias pasó a mejor vida. El libro reseñado cuenta la corta experiencia de la Universidad Popular de Rekaldeberri, y es contada por los maestros y alumnos de la misma, organizada a partir de las actividades de la Biblioteca Rekalde en 1976. Según los promotores de la misma, ésta es la concepción que tenían de lo que debería ser la Universidad Popular:

— «No la entendíamos como «educación permanente de alumnos». La experiencia de la Escuela Nocturna Batasuna, en el barrio, nos decía que para eso debe haber profesionales especializados pedagógicamente y medios adecuados».

— «No la entendíamos como una "Escuela Social". Estas escuelas habían funcionado clandestinamente en el barrio, pero su contenido era netamente político, centrándose fundamentalmente en el estudio del marxismo. Eso creíamos que debía seguir funcionando a su aire; pero buscábamos algo que fuese dirigido más a las amplias masas que a un sector reducido de inquietos».

— «No la entendíamos como una "Universidad Paralela", en la que se estudiaran los mismos temas y asignaturas que en la Universidad oficial, aunque con un contenido más elemental. Esto tal vez hubiese convertido la Universidad Popular en una Academia de universitarios, en la que éstos prepararían sus asignaturas de la Universidad».

— «Sí la entendíamos como una "enseñanza vulgarizada" de lo que era hasta entonces para élites. En este sentido tendría algo de paralelo con la Universidad oficial; pero cuando se habla de vulgarizar se entiende ir al grano, a lo esencial de la Filosofía o del Derecho o de la Historia, rompiendo con la idea clásica de asignatura y programa».

— «Sí la entendíamos como "elevar a rango de enseñanza universitaria" lo que hoy se entiende por subcultura, como la alimentación, la cerámica...».

— «Sí la entendíamos como "un abrir ventanas" hacia la cultura, hacia los libros,

hacia temas que interesan al ser humano, no sólo desde el punto de vista práctico, sino también ideológico.

Sin embargo, todo esto será el propio desarrollo y la autocrítica continua lo que irá configurando ese espacio cultural, que hoy, después de un año de funcionamiento, aún no está definido totalmente.

Se organizaron cursillos de duración variable, adaptada a las materias que se iban a desarrollar, charlas específicas y actividades diversas. Se programaron cursillos de Derecho Laboral, de Derecho práctico familiar (arrendamientos, compraventas, herencias, tutela, etc.), de Psicología práctica, de Psicología de grupo y de clase, de Historia del movimiento obrero, de Historia, y de Historia del pueblo vasco, de Introducción a la Filosofía, de Introducción a la Economía Política.

El libro refiere los problemas de todo tipo que se fueron presentando y las soluciones o intento de solución con que se afrontaron, y recoge también una explicación de cada uno de los cursillos, por parte del profesorado y los resultados de una encuesta que refleja los datos de asistencia, composición social de los asistentes, etc., y la opinión evaluatoria de los cursos por parte de éstos. Los datos son muy variables dependiendo de los cursos. Como ejemplo de lo dicho señalaremos que al curso de Historia del movimiento obrero asistieron 40 personas al primer cursillo y 11 al segundo; el 63 por 100 eran varones y el 37 por 100 hembras; el 18 por 100 estudiantes y el 82 por 100 trabajadores; el 20 por 100 de Rekalde

y el 80 por 100 de fuera; el 63 por 100 menor de 25 años; y el 37 por 100 menor de 35 años. Al cursillo de Psicología asistieron 46 personas, el 81 por 100 trabajadores; el 16 por 100 estudiantes, y el 3 por 100 ambas cosas; el 71 por 100 hombres; el 20 por 100 de Rekalde; el 58 por 100 menores de 25 años; el 39 por 100 entre 25 y 35 años y el 3 por 100 mayores de 35 años. En general se observa, pues, una asistencia no demasiado masiva (a este respecto se señala en el libro, que en el curso actual se han cuadruplicado las inscripciones), fuertemente joven y masculina. Hay que destacar la poca asistencia relativa de los que viven en el barrio.

Con los datos de las encuestas realizadas, los promotores de la Universidad Popular de Rekaldeberri —que no hay que olvidar que aún está en sus inicios— intentan crear la necesidad de cultura entre quienes se encuentran alejados de ella y no encuentran aún motivación suficiente para acceder a la misma, corregir los fallos detectados, ampliar los cursos ofrecidos. Terminemos con las propias palabras del libro:

«No hay que olvidar que nuestra Universidad Popular no ha nacido de ningún partido político. No discrimina tampoco a nadie. Tampoco tenemos medios de financiación. Nos interesa, eso sí, intentar una mínima estabilidad financiera... Intuimos lo que queremos, pero hace falta un esfuerzo para huir del idealismo y plasmar nuestras ideas en algo realizable».

E. G.