

Bibliografía

NOTAS CRITICAS

CHIARANTE, GIUSEPPE; TORTORELLA, ALDO: *Gli insegnanti e la riforma*. Roma, Editori Riuniti, 1976, 128 p., 2 h.

El presente libro recoge los documentos de la segunda conferencia de los enseñantes y trabajadores comunistas de la escuela en Rimini el 14-15 de febrero de 1976. Los documentos van precedidos por dos textos de G. Chiarante y A. Tortorella.

Las coordenadas sobre los que se mueven los análisis son básicamente dos. Por una parte el desarrollo científico y tecnológico que ha influido de modo decisivo no solo sobre los modos de difusión de la cultura, sino también sobre el papel de la propia cultura. En segundo lugar la «herencia» recogida por el sistema educativo italiano y la crisis política por la que el país atraviesa. Es en la conjunción de estos dos factores donde la segunda conferencia inserta la problemática de la enseñanza italiana actual.

El vigente sistema de enseñanza no resulta adecuado para canalizar las necesidades educativas, cada vez más importantes de la población y por otro lado plantea la enseñanza como un puro y simple aprendizaje para la explotación. Ello hace urgente una reforma de todo el sistema desde la escuela elemental hasta la superior, pasando por los centros de formación profesional a fin de conseguir una mayor cualificación de la fuerza de trabajo, necesaria para el progreso científico y técnico y la estructura del aparato productivo, necesaria para la organización civil del país con objeto de que los altos niveles de productividad no se consigan

a través de los mecanismos habituales: la explotación de la fuerza de trabajo.

Aún más, esta situación incide decisivamente sobre las condiciones de trabajo y el status social de los ochocientos mil trabajadores intelectuales que existen en Italia que sufren de la marginación y ven sus posibilidades de promoción social muy limitadas. En este sentido los textos tanto de Chiarante como el documento sobre «el papel de la mujer enseñante», destacan la importancia del trabajo femenino en el sector de la enseñanza, así como la presencia de la juventud. Los textos analizan los problemas que esto plantea en el seno del debate político poniendo de manifiesto el fuerte impulso progresista que late en el sector.

Ese impulso se ha puesto de manifiesto a lo largo del proceso de sindicación en la enseñanza, a la vez que se llevó a cabo una «batalla política sindical» en torno al problema jurídico de la situación de los trabajadores de la enseñanza y muy especialmente en torno al principio de contratación trienal.

La conferencia, a través de los documentos e intervenciones aquí recogidas, señala que ésta lucha se ha llevado a cabo por un número considerable de enseñantes y no exclusivamente por los comunistas.

Cabe decir que dentro y fuera de la escuela han trabajado conjuntamente comunistas y no comunistas a fin de superar las habituales escisiones entre intelectualidad y cultura de masas, escuela y sociedad, tradición humanística y científica... en una palabra entre la enseñanza y los problemas del país.

I. CH.

FERRER GUARDIA, FRANCESC: *La escuela Moderna*. Barcelona, Tusquets, ed. 1976, 226 p., 2 h (Colección Los Libertarios, 5 vol. 13).

«¡Apuntad bien, amigos! ¡Soy inocente! ¡Viva la Escuela Moderna!» Con este grito moría el 13 de octubre de 1909 Francisco Ferrer Guardia creador de la Escuela Moderna y una de las figuras principales del anarquismo español en los últimos años del fin del siglo XIX y primeros del XX.

En la actualidad han aparecido varias ediciones de la Escuela Moderna, la más completa es esta de Tusquets que tiene una biografía sumaria del autor a cargo de Pedro Costa y un extenso estudio sobre la escuela y la educación en los medios anarquistas de Cataluña 1909-39 de Pere Solà, así como el prólogo a la edición original de Anselmo Lorenzo.

En la actualidad, cuando en el seno de nuestros medios pedagógicos se desarrolla una viva polémica en torno a los problemas de la enseñanza, las ideas de Ferrer cobran una mayor actualidad, incorporándose fecundamente a esa polémica, como pone de manifiesto su presencia en el último número de «Ajoblanco» dedicado al «Corsé de la enseñanza», n.º 19 febrero 1977 . 21-23 de fuerte tendencia anarquista.

Las ideas de Ferrer tienden no sólo a la transformación de la escuela, sino a la transformación de la sociedad misma en un sentido antiautoritario y libertario; tal fue no solo su persona, sino su práctica concreta en el campo de la educación, que culminó con la creación de la Escuela Moderna en Barcelona cuyos puntos principales fueron 8: 1. *La educación es —y debe ser tratada como— un crucial problema político* (se trata de ocupar el lugar que el poder hegemónico de la burguesía ejerce en las escuelas); 2. *La enseñanza será científica y racional* al servicio de las verdaderas necesidades humanas y sociales, *de la razón natural y no de la razón artificial* del capital y la burguesía. 3. *Coeducación* de ricos y pobres. 5. Orientación anti y a-estatal de la educación. 6. *Importancia del juego en el proceso educativo*. 7. *Pedagogía individualizada* sin competencia técnica ni profesional. 8. *Ausencia de premios y castigos, supresión de exámenes y cursos*.

En la actualidad algunos de estos puntos pudieran parecer ingenuos pero no cabe la menor duda de que en general muchos de ellos, siendo aceptados por multitud de enseñantes (libertarios o no) brillan por su ausencia en el actual panorama educativo español. La necesidad de una enseñanza científica y racional, la eliminación de la selectividad, la transformación de los sistemas actuales de la evaluación... son asuntos sobre lo que nadie encuentra hasta el momento presente satisfacción. Otros como el carácter anti y a-estatal que propone Ferrer son extraordinariamente polémicos pero no cabe la menor duda de que se encuentran en el seno del actual debate. Al decir esto no quisiera dar la impresión de que integro a Ferrer y sus partidarios en orientaciones polémicas de las que evidentemente se encuentran alejados. Solo quiero señalar que por encima y debajo de eventuales enfrentamientos a veces extraordinariamente vivos, los temas que preocupan a los defensores de la escuela pública, son los mismos intereses de los defensores de la escuela libertaria aunque las soluciones para unas y otros sean distintas, y por ello también es diferente el énfasis que se pone en las diversas cuestiones.

En la sociedad anarquista dice Ferrer: «la educación y la instrucción de los niños se hará de tal forma que todos comprenderán la necesidad del trabajo sin otras excepciones que las enfermedades físicas irremediables. Y como no habrá el mal ejemplo actual de unos que trabajan y otros no, de unos que comen y otros que ayunan, todo el mundo contribuirá a la producción de la riqueza común en la medida de sus fuerzas y todos comerán según el hambre que tengan.»

«Y será fácil para los educadores impulsar a los niños el gusto y la obligación general del trabajo». «Siendo los hombres razonables, al contrario de lo que ocurre hoy, encontrarán sin grandes esfuerzos la manera de ser, durante toda su vida, propietarios de aquello que les rodea y de aquello que aman, sin que este derecho a la propiedad pueda perjudicar a nadie ni crear supremacías de ningún tipo.»

«Precisamente, la demencia de aquellos que no comprenden la anarquía proviene de la impotencia con que se encuentran

de concebir una sociedad razonable.» Francesc Ferrer Guardia en «La huelga general».

I. CH.

HESS, REMI: *La Pedagogía Institucional, hoy*. Narcea, S. A. de Ediciones. Madrid, 1976, 112 págs.

Asistimos sin duda alguna, a una continua ebullición en el campo de la renovación pedagógica. Son muchas las vías que se encuentran abiertas y en constante experimentación. A veces los resultados son esperanzadores, pero quedan reducidos al «ghetto» experimental, constreñidos a la unidad educativa sobre la que se ha aplicado una nueva metodología. Si algún campo presenta especiales dificultades de renovación en el conjunto de un sistema educativo es el pedagógico. Es muy difícil aplicar al conjunto de aquellas pautas seguidas en una acción experimental por definición reducida. Por ello, un sistema educativo abierto deberá llevar a cabo una verdadera descentralización pedagógica, lo que implica pluralidad.

El libro de Hess resulta ser un interesante compendio de las experiencias sobre pedagogía institucional llevadas a cabo en Francia especialmente en los niveles de Liceo y enseñanza superior. Tras señalar el camino que lleva al autor a la pedagogía institucional, analiza someramente una serie de experiencias llevadas a cabo como alternativa a la escuela tradicional y que son un precedente del movimiento base de este libro: se trata de la labor de Makarenko y Blonskij en la Unión Soviética, de la tradición libertaria alemana, y más tardíamente las «boutiques d'enfants» de Berlin, Summerhill y Barbiana, deteniéndose específicamente en Celestin Freinet, cuya pedagogía según el autor «llega a ser el crisol en que habrá de elaborarse la pedagogía institucional en la década 1960.»

El libro es también un poco la historia del camino recorrido por los más significados defensores de tal pedagogía: Lapassade, Lourau, Lobrot y el propio Hess; y al fondo de todo ello, Mayo del 68, explosión de expectativas y punto de partida de posteriores arrinconamientos.

Si en algo falla el libro es en la exposición sintetizada y clara de cuáles son las bases de la pedagogía institucional, que pueden ser seguidas, sin embargo, a través de los retazos de las obras de Vázquez y Oury, Lapassade y Lourau que el autor nos ofrece. En palabras de Lourau «El análisis institucional generalizado es la desaparición de las evidencias que rigen no sólo la vida cotidiana y el comportamiento de todo el mundo sino también, con mayor sutileza, el pensamiento y comportamiento de los que piensan y mandan, de los dirigentes y de los que poseen el saber. Por consiguiente, el análisis institucional generalizado no conserva sino relaciones lejanas con las explicaciones suministradas por los psicoanalistas, psicosociólogos, economistas, politicólogos, y todas las categorías de expertos en ciencias sociales. Es el *gay saber*, que niega los saberes instituidos no en nombre de una mística oscurantista, sino en nombre de la colectivización del saber, de todo saber, de la socialización del análisis... es una lucha permanente, una aceptación del conflicto en el seno de los equilibrios armoniosos y preestablecidos. Lucha contra las representaciones de que son portadoras las instituciones, contra las representaciones que las instituciones han impreso hondamente en nuestras mentes, contra las mismas instituciones.»

La escuela es, claro está, una institución más y en la medida en que no sean aceptadas las pautas y representaciones que aquella es transmisora y se creen —no solo acepten— nuevas pautas nos encontramos con una acción instituyente. Así la pedagogía institucional, al tiempo que analiza las instituciones se convierte en pedagogía instituyente.

E.G.

JOSE LUIS CARRO: *Polémica y Reforma Universitaria en Alemania*. Editorial Civitas, 149 págs.

José Luis Carro, profesor adjunto de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense, refiere, en el Prólogo de su libro, que «el traer a estas páginas el proceso de la reforma universitaria en Alemania no se debe únicamente al hecho de que el autor haya podido seguirlo perso-

nalmente durante sus años de estudio en la Universidad de Heidelberg, sino también y, sobre todo, a su deseo, en cuanto universitario preocupado por estos temas, de contribuir mediante la exposición de las soluciones encontradas en otro lugar al gran debate nacional —que al igual que en la República Federal de Alemania— debe iniciarse en nuestro país para, con imaginación y sacrificio, hacer salir de su postración a nuestra vieja Universidad». Divide su obra en seis Capítulos y acompaña al texto un índice de autores y la bibliografía consultada.

Para el autor el origen próximo de la moderna Universidad alemana ha de buscarse en la creación de la Universidad de Berlín (1810), que será obra personal de Wilhem von Humboldt. Esta Universidad —que pretenderá elevar la formación integral del hombre por la ciencia— surgirá como reacción frente a la Universidad de la Ilustración —que será marcadamente utilitarista y reflejará las características de una época en la que la investigación en las Academias, y la docencia en las Universidades, estaban separadas—. Con Fichte y Humboldt, con el Idealismo, se hablará de la «unidad de la investigación y la docencia». Señala Carro en este sentido: «en definitiva, libertad de investigar y transmitir lo investigado sería el significado propio del principio de la unidad de la investigación y la docencia». En la Universidad de Berlín, en suma, se defenderá el principio de que la ciencia pura es patrimonio exclusivo de la Universidad. Por otra parte, el creador de la Universidad de Berlín, Humboldt, «vio siempre con desconfianza la capacidad de los profesores para autoadministrarse». Para él, «la autonomía universitaria no constituía una derivación necesaria de la autonomía de la ciencia.»

Pero el modelo de Universidad humboldtiana se ha visto contestado en nuestros días. En efecto, se asiste «al espectacular desarrollo que han experimentado las ciencias de la naturaleza y que ha hecho entrar en crisis el concepto idealista de la ciencia». «La investigación deja de ser algo individual, artesanal, para convertirse en la mayoría de los casos en un asunto colectivo que exige considerables medios materiales y personales». Además, «la ciencia moderna adquiere cada vez más

carácter empresarial y el trabajador científico tiende a convertirse en un trabajador tout court...». Así serán inevitables la especialización y profesionalización de la ciencia y la desaparición de la unidad de la investigación y de la enseñanza (todo ello supone una franca contradicción con la Universidad del Idealismo). Y ello conllevará a una nueva concepción de la Universidad, jerárquica y empresarial.

Y esta concepción ha sido duramente criticada en nuestros días: Los estudiantes, ya en 1961, y a través de la Federación de Estudiantes Sociales Alemanes, publicaban un memorándum en el que criticaban la nueva concepción de la Universidad alemana, jerárquica en la vida académica y con una ideología empresarial. «La democratización de la Universidad se decanta, pues, como la reivindicación fundamental de los estudiantes alemanes a partir de los primeros años sesenta.» Y en este sentido el autor sigue a Habermas cuando éste divide en tres fases el movimiento estudiantil alemán: la primera que abarcaría de 1965 a junio 1967 (caracterizada por producirse en la Universidad Libre de Berlín y por su preocupación casi exclusiva por los problemas universitarios); la segunda se extendería desde junio de 1967 hasta junio de 1968 (el movimiento estudiantil aborda, preferentemente, temas extrauniversitarios) y la última fase, desde 1968, que comporta una vuelta a temas universitarios, aunque Habermas opina que los grupos más activistas los utilizan para impedir las reformas.

A estas protesta se respondió por los distintos órganos competentes en materia educativa y Carro va diseccionando los distintos acontecimientos que se han ido sucediendo sobre el particular y así se observan las resistencias de los Rectores y de los Ministerios de Educación de los Länder a una cogestión paritaria de la Universidad. Incluso se defiende un catálogo de cuestiones reservadas a los profesores. Estos criterios son abiertamente criticados por la Asamblea de la Unión de Estudiantes Alemanes, de 4-10 de mayo de 1968 (Carro transcribe unas Recomendaciones del Consejo Científico, de noviembre de 1968, más abiertas a la participación en el sentido de que se propone la creación de Comisiones de estudios con un 50 por 100 de estudiantes y un

25 por 100 de profesores y por Asistentes. Y Carro, con ironía, sin duda, y para reafirmar más las tesis sustentadas por el Poder público acerca de la participación en la Universidad señala: «... sin embargo, no nos asombremos, pues dichas Comisiones no poseen ninguna facultad decisoria y su función se reduce más bien a intercambios de información; quizás por ello el Consejo se ha mostrado generoso»).

Estas propuestas de reforma se reflejarán en la Ley universitaria de 19 de mayo de 1968, de Baden-Württemberg, que representó un paso adelante en la cogestión, pero que, quizás lo más importante, no aludió a la existencia de un «catálogo negativo» de cuestiones reservadas a profesores y enseñantes en general. Esta Ley suscitó protestas por parte de los profesores en el sentido de que la cogestión se oponía a la libertad científica, garantizada por la Constitución. Y al hilo de esta polémica entre libertad científica y cogestión Carro refiere la evolución que en la doctrina alemana se ha observado en relación a la libertad de la ciencia. Así arrancando del artículo 142 de la Constitución de Weimar, que decía que «el Arte, la Ciencia y su docencia son libres. El Estado les concede su protección y participa en su fomento», se dibujan dos tesis. Para unos la Administración está vinculada por los derechos fundamentales, que se encuentran a disposición del legislador que —a través de la reserva de ley— puede actuar soberanamente sobre aquéllos; para otros, se trata de poner límites a esta disponibilidad de la ley sobre los derechos fundamentales: es el pensamiento «institucional». Así para Smend «la caracterización de una actividad como docente o investigadora no puede estar vinculada a un criterio puramente externo, sino que su determinación ha de ser realizada mediante el criterio de la intención del trabajo científico.»

En nuestros días, por otra parte, «la nueva polémica va a girar en torno al problema de determinar hasta qué punto aquella libertad (la científica, se entiende) incide en la estructura organizativa de la Universidad. Así la doctrina Weimariana estaba más preocupada por las intervenciones que se pudiesen hacer «desde fuera» en la libertad de la ciencia, mientras que la moderna doctrina está más ocupada por las intervenciones «desde dentro».

«De aquí que —señala Carro— ahora se subraye el carácter individual de la libertad científica». Apunta Carro que los profesores Rupp y Geck presentaron a una sesión de la Asociación de Profesores alemanes de Derecho público, celebrada en Bochum, en 1968, unas ponencias en las que se decía que el aspecto individual sería la esencia de la libertad científica, que constituiría un derecho de libertad profesional frente a ingerencias extrañas; el aspecto institucional se referiría a la necesidad de que la estructura organizativa del establecimiento científico imposibilitase tales injerencias. «El problema que se va a plantear será, dice Carro, si este aspecto institucional se agota en la concesión de la autonomía a la Universidad o si además impone a la misma una determinada organización interna». En este sentido habrá dos posiciones: una, que pretenderá extender la participación estudiantil a todo el campo de la autonomía universitaria, invocando el principio democrático sancionado por la Constitución y otra, que sostiene que las decisiones de tipo científico no son susceptibles de someterse a las reglas de la democracia. (La libertad científica está consagrada, actualmente, en el artículo 5.º-3 de la Ley Fundamental).

Carro también ha planteado el tema del «*numerus clausus*» y la polémica a que ha dado lugar. Así, refiere que «aceptado de forma general que el “*numerus clausus*” sólo puede encontrar su justificación en el limitado número de las plazas de estudio existentes, se ha discutido también quién de los dos —la Universidad o el Estado— es competente para establecerlos y bajo qué criterios». También han sido objeto de discusión los métodos de selección en el caso de establecimiento de «*numerus clausus*».

El autor señala cierta jurisprudencia de los Tribunales administrativos: a) Compatibilidad entre «*numerus clausus*» y libertad de elección de centro docente. Se plantea la cuestión de si el estudiante tiene una pretensión a la creación de nuevas plazas de estudio. En este sentido la jurisprudencia alemana es contradictoria, pero la opinión mayoritaria es que no puede derivarse una pretensión, ya que ello es cuestión del legislador que ha de abordar el problema político. b) Los Tribunales, por otra parte, realizan un detenido estudio

de los factores que determinan la capacidad de cada establecimiento docente, aunque los Tribunales se han limitado a comprobar que no han sido establecidos de forma arbitraria los criterios de selección.

El autor, además, para completar la información que suministra sobre la libertad científica, la cogestión y el «*numerus clausus*» en la Universidad Alemana, alude a dos sentencias del Tribunal Constitucional de Karlsruhe (una, de 18 de julio de 1972, y otra, de 29 de mayo de 1973, respectivamente) sobre «*numerus clausus*» y sobre cogestión y libertad científica. El Tribunal Constitucional realiza matizaciones importantes sobre estos supuestos y, así, es partidario de que en el establecimiento de los criterios de selección para el ingreso en la Universidad, haya de dejarse una «*chance*» de ingreso a los aspirantes. De esta forma distingue el Tribunal Constitucional entre la pretensión individual de que el Estado aumente las posibilidades de formación disponibles y el mandato constitucional dirigido al Estado para que cree suficientes posibilidades educativas en cada una de las carreras. Y en el capítulo de la libertad científica y de cogestión el referido Tribunal afirma que ésta «no exige por sí misma una determinada y concreta organización de la Universidad», y, por otra parte, niega que exista la posibilidad de una cogestión paritaria como fórmula de organización general. Es así como el estamento profesional en unos casos debe tener «*influencia determinante*» y en otros «*influencia decisiva*» en la adopción de decisiones en el marco universitario (hay que señalar que la sentencia de 29 de mayo de 1973, sobre cogestión y libertad científica, contó con el voto particular de dos jueces, que se pronunciaron en el sentido de que la libertad científica es un derecho individual frente a cualquier tipo de organización universitaria y no un derecho de un grupo, en este caso el estamento profesional, como tal).

Carro, finalmente, analiza la Ley-marco federal universitario de 1976. La Ley-marco citada prevé un procedimiento general de selección (para el ingreso en la Universidad) un procedimiento especial (para los solicitantes cuyas aptitudes no puedan deducirse de las notas escolares). También analiza la referida Ley el tema de

la participación y de la cogestión: para determinar el alcance concreto de la participación de los distintos estamentos (profesores, asistentes universitarios y colaboradores científicos, estudiantes y restantes colaboradores) el legislador de cada Länd habrá de tener en cuenta la competencia del órgano, su cualificación, su función y responsabilidad en la Universidad. La Ley-marco, en fin, también se extiende en pormenores sobre la estructura del Profesorado, sobre la organización de la Universidad (la ley habla sólo de Departamentos y no de Facultades), a la misión de la Universidad...

Estamos ante un libro que «hay que leer». Cualquier persona interesada por la Universidad española —que atraviesa momentos difíciles— deberá consultar esta documentada obra del profesor Carro acerca de la Universidad alemana. Y no por mimetismo, del que quizás se haya abusado por estos pagos, sino para comprender que para sacar a la Universidad del «*impasse*» en que se halla habrá que derrochar generosidad e imaginación en la empresa.

F. D. L.

JOSEP PALLACH: *La explosión educativa*. Libros G. T., 1975.

El autor de «*La explosión educativa*» es Josep Pallach, conocido pedagogo y líder político, recientemente fallecido. Estructura la obra de esta forma: a) el estado de la cuestión: hechos y factores del cambio; b) nuevas técnicas, nuevos instrumentos nuevos maestros: consecuencias de la explosión educativa.

Refiere Pallach que el concepto «*explosión escolar*» fue utilizado por Luis Cros y aludía al aumento de efectivos en todos los niveles educativos en el siglo XX. En efecto, observó Cros que si se transcribía esta progresión de efectivos sobre gráficos obteníamos las curvas, bien conocidas de los matemáticos, características de las explosiones. Lo que sucede es que, en la actualidad la expresión explosión educativa ha pasado a ser de dominio público.

Al estudiar el autor el estado de la cuestión (de la explosión educativa, se entiende) analiza cómo el desarrollo de la ins-

trucción primaria en el siglo pasado originó el crecimiento de la Revolución Industrial y «así en la mayor parte de los países europeos se contabilizaban 50 analfabetos por cada 100 adultos antes de 1850; al terminar el siglo no llegaban a 10 muchos de ellos». El analfabetismo tendía a resolverse en Europa y América del Norte —con algunos islotes— en las primeras décadas del siglo. Pero el siglo XX presenta la explosión demográfica, y escolar, del Tercer Mundo. Señala Pallach cómo la población escolarizada entre 5 y 19 años de edad, que era de 955 millones en 1960 pasó a casi 1150 millones en 1968. De continuar así las tasas de crecimiento demográfico «en 1980 carecerán de escuela primaria más de 230 millones de chicos y chicas», (ya se sabe la conexión existente entre enseñanza primaria y desarrollo económico). Por otra parte, el analfabetismo plantea que «en 1980 la población analfabeta en el mundo será de 820 millones de personas, casi todas concentradas en los continentes de la subescolarización». (Transcribe el autor una frase de Paulo Freire: «La alfabetización sólo es auténticamente humanista, sólo es el primer paso que debe ser dado con vistas a la integración del individuo en su realidad nacional, cuando —sin tener la libertad— se instaura como un proceso de búsqueda, de creación, de recuperación de la palabra por el alfabetizado. Palabra que, en la situación concreta en que se encuentra, le está siendo negada».) También el siglo XX se ha caracterizado por la explosión de la enseñanza secundaria y universitaria (en Francia en 1950 había 1.100.000 estudiantes de Bachillerato, que se convirtieron en más de 4, en 1969 y en la enseñanza superior se pasó de 134.000 estudiantes en 1950 a más de 600.000 en 1970). La enseñanza preescolar ha sufrido un crecimiento importante, fruto de las investigaciones de Piaget y otros, del intento de democratización de la enseñanza y de la incorporación de la mujer al trabajo.

Pallach aborda también el tema de la expansión escolar/expansión educativa. Esta última se ve incidida decisivamente por las «mass media» (libros, radio, cine, televisión). Es decir: la educación no se realiza sólo a través de la escuela. Pallach apunta: «los medios electrónicos audiovisuales, que componen la llamada tercera

generación de medios de enseñanza, están muy lejos de intervenir en las técnicas didácticas con la pujanza con que continúan haciéndolo los medios de la primera generación (la palabra, la tiza y la pizarra) o de la segunda (el libro, el texto, el manual)». El autor estima que gran parte de las críticas que recibe actualmente la escuela se debe a la relativa incapacidad que muestra para asimilar las transformaciones tecnológicas de nuestro tiempo. E insiste en que a pesar de las tesis de Remer o Goodman o Illich la escuela no ha muerto; antes al contrario se observa cómo aumenta la demanda educativa, a través de la construcción de centros y el crecimiento del número de profesores. (Sobre el particular es interesante el artículo de G. Junoy y G. Gómez Orfanel, «Iván Illich o la desescolarización», en el número 242 de la Revista de Educación).

También Pallach, y después de analizar los hechos de la explosión educativa, alude a los factores del cambio y a la conexión entre educación y trabajo; cultura y profesión; ciencia y técnica y la democratización de la enseñanza. Conviene quizás detenerse en este último factor y recordar con E. Faure que la igualdad de oportunidades es algo más amplio que la igualdad de acceso y que la democratización de la educación implica una gestión democrática de la misma y no sólo más educación para más gente.

La segunda parte de la obra plantea las consecuencias de la explosión educativa, que comporta: cambios en las estructuras educativas (se tiende a establecer una enseñanza media hasta los 16 años, igual para todos); modificaciones en los contenidos de la enseñanza sin separaciones tajantes entre enseñanza clásica y técnica; transformación de los métodos educativos a través de la autoformación entendida en el sentido de «poner al alumno en disposición de asimilar los nuevos conocimientos, de buscarlos donde se hallen o de participar en su creación y descubrimiento», intentando superar la dicotomía entre la nueva enseñanza, enseñar a aprender, y los viejos dómnes y así «lo esencial no es lo que se retiene, sino ejercitar la capacidad de retención»; la introducción de los métodos activos; el trabajo escolar en grupo, que fomenta la solidaridad y no la insolidaridad, la rivalidad, que se asentaban en una «pe-

dagogía de la emulación en la que lo importante era superar a los otros y, sobre todo, conseguir una clara proclamación de esa superioridad», sin olvidar que el trabajo escolar en grupo permite también la individualización de la enseñanza; nuevos estímulos para la enseñanza, la tecnología educativa: la enseñanza a distancia ha hecho eclosión, a pesar de sus insuficiencias; modificaciones en la función del maestro (en este sentido Pallach refiere que el maestro hoy «debe inculcar al alumno la idea de la educación permanente», además, «el futuro profesor de universidad o de instituto debe conocer y vivir, como los otros, la realidad educativa básica o preescolar, que es decisiva para las etapas posteriores» y por otro lado es más costoso y duradero preparar un profesor de facultad que construir una Universidad.)

Termina el autor la obra con unas reflexiones sobre el siglo XXI, que habrá de preocuparse de la educación del carácter, del desarrollo del espíritu crítico, del fomento de la educación artística y la conquista de la calidad de vida y del desarrollo de la educación física. Pallach transcribe una frase de K. Marx: «La educación del

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

DR. LORENZO MORRIS: *The Politics of Education and Language in Quebec: A Comparative Perspective*. Revista «Canadian and International Education», Vol. 5, núm. 2, diciembre 1976.

Bilingüismo

En materia de política lingüística la acción política tiende, en los puntos en que aparecen problemas de duplicidad o multiplicidad lingüística, a no apreciar la complejidad e interrelaciones sutiles de los fenómenos sociales inherentes.

Esta tendencia provoca una ignorancia del hecho de que la lengua vive en la cultura y una creencia falsa de que todos los grupos étnicos forman parte de un mismo conjunto étnico.

futuro unirá para todos los jóvenes, a partir de cierta edad, la enseñanza, el trabajo productivo y la educación física, no sólo como método para complementar la producción social, sino como método para producir hombres completos». Ahí está el desafío a unos tiempos como los actuales en que la escuela es un lugar conflictivo, aunque no haya muerto. Históricamente la escuela no ha existido siempre, ya que la escuela obligatoria es del siglo XIX, peor era una escuela que pretendía reproducir las tajantes separaciones entre clases sociales. En este sentido la escuela única del siglo XX se inserta en la lucha por la democratización de la enseñanza. Quizás Pallach podría haber insistido más en la incuestionable dependencia ideológica de clase dominante/educación y en la crisis que suscita y en la necesidad de un control democrático de algunos «mass media» (televisión, radio) por su importancia educativa incuestionable.

El libro inserta una entrevista especialmente interesante con Edgar Faure.

F. D. L.

Partiendo de esta actitud generalizada en el tratamiento de los problemas lingüísticos, el autor analiza las semejanzas y disimilitudes entre la política lingüística norteamericana y canadiense para establecer el grado en que ambas siguen o no esta corriente y los distintos resultados obtenidos en virtud de su diferente enfoque.

Construcciones escolares

VARIOS AUTORES: *El problema de los costos de construcción, equipamiento y mantenimiento de las construcciones escolares*. Revista «Conescal» núm. 41, septiembre 1976.

Entre los problemas a que deben enfrentarse los responsables de satisfacer la demanda de locales escolares, está el de la