

Bibliografía

LA COEDUCACION. *Las Ciencias Sociales: ¿Cómo se plantean en la E.G.B.? Matemáticas: ¿Un nuevo modo de pensar? Ciencias de la Naturaleza: Hacia una nueva didáctica.* Apuntes I.E.P.S. Narcea, S. A. de Ediciones. Madrid, 1976.

Cada uno de los títulos citados constituye un cuadernillo, un folleto monográfico —de entre treinta y cuarenta páginas de extensión— que van dirigidos especialmente a los educadores, a los profesionales de la enseñanza.

El folleto sobre la coeducación intenta ofrecer una reflexión sobre el tema y sus planteamientos en estos momentos en que, tanto a nivel internacional como entre nosotros, se está procediendo a una búsqueda y a una renovación pedagógica continua. Sabido es que el tema de la coeducación es un viejo tema en la discusión y en la lucha hacia una educación en libertad y para la libertad. Entre nosotros ha sido objeto desde el siglo pasado de continuas defensas e inserciones en el sistema educativo y —desgraciadamente— de unas continuas anatemizaciones y persecuciones. Corrientes como la Institución Libre de Enseñanza figuran entre sus más fervientes defensores. La autora de la monografía distingue claramente entre coeducación y enseñanza mixta y enfrenta la cuestión desde distintas perspectivas: antropológica, psicológica, social, moral y pedagógica; señala, asimismo, los objetivos que persigue la coeducación, las condiciones que la hacen posible y su importancia en el contexto de una educación integral.

La monografía sobre las matemáticas sitúa la cuestión en torno a los pronunciamientos públicos a favor y en contra de lo que se ha venido denominando «matemática moderna», implantada oficialmente en los programas es-

colares desde hace unos años y que ha sido objeto de frecuentes desazones para alumnos, enseñantes, padres de familia, etc. Entre sus detractores se señala que «muchos padres temen que sus hijos no salgan capacitados para resolver las sencillas realidades aritméticas que presenta la vida. Los «antiguos» profesores se sienten vejados por la imposición desagradable y molesta de una nueva teoría que les obliga a cambiar su habitual método de trabajo y a incorporar a su bagaje cultural una terminología que les resulta absurda e innecesaria». La monografía defiende claramente la matemática moderna, que es un nuevo modo de pensar, de hacer ciencia, de crear. También se incluye una experiencia realizada con alumnos de 5.º de E.G.B. bajo el tema: «Secuencias lógicas, inclusión de conjunto».

La monografía sobre las Ciencias Sociales y su planteamiento en la E.G.B. plantea la necesidad de una renovación en su enseñanza: «En primer lugar, una clarificación de la amplitud y contenido de estas ciencias. Las Ciencias Sociales en la E.G.B. no pueden ser la Geografía y la Historia exclusivamente». En segundo lugar, un replanteamiento de los objetivos propuestos y una transformación del proceso didáctico: «Frente a la clase tradicional expositiva, el trabajo indagatorio que arranca de los problemas y centros de interés del alumno o de la comunidad; en lugar de dogmatismos, apertura, diálogo, pluralismo democrático en el aula; en vez de memorización, conceptualización...». Un ejemplo de la vinculación a los problemas e interés del alumno y la comunidad se ofrece también en la monografía que recoge la experiencia de un estudio a nivel 5.º de E.G.B. sobre la región valenciana, y otro sobre la Industria en España realizada a nivel de 4.º de E.G.B.

En la monografía sobre las Ciencias de la

Naturaleza se hace un recorrido sobre el proceso de integración de las ciencias y sobre las discusiones acerca del modo de enseñar las materias científicas. Incluye también experiencia realizada a nivel de 7.º de E.G.B. sobre el tema: «La Tierra, un lugar para la vida».

E. G.

RAY HEMMING. *Cincuenta años de libertad.*

Las ideas de A. S. Neill y la escuela de Summerhill, Madrid, Alianza Editorial, S. A., 1975. 312 págs.

Aparece de nuevo un trabajo sobre la obra de Neill en Summerhill. El autor, Ray Hemmings, es un testigo directo, ya que trabajó como profesor en el internado inglés en los años cincuenta, presenta un equilibrado balance de los orígenes, desarrollo y consecuencias de las ideas de A. S. Neill en su escuela de Summerhill.

Hemmings, de acuerdo con Paul Goodman, sostiene que la obra de Summerhill fue tarea de Neill, pero también y en gran parte de la época. Neill reconoce en varias ocasiones su deuda con hombres como Homer, Lane, Freud, que influyeron de una manera decisiva en su pensamiento, pero por encima de esta ideología Summerhill es una cuestión de historia, es un aspecto de la lucha en contra y en favor de la libertad del hombre.

El autor no se propone en este libro minusvalorar las excepcionales cualidades de Neill, que hicieron posible seguir adelante con su obra y mantenerla viva el tiempo necesario para que no se quedase en ser un simple experimento. Cincuenta años de existencia es un período suficiente para que evolucionara como consecuencia de sus propias experiencias internas. Precisamente la obra trata de estudiar esta evolución con la esperanza de ofrecer una ayuda para clasificar el contexto actual de las ideas a que Summerhill ha dado cuerpo. El trabajo que nos ocupa no es una biografía sobre Neill, el propio pedagogo manifestó su animadversión a las biografías porque, en su opinión, lo que importa «no es lo que el hombre es, sino lo que el hombre hace». La selección de hechos y movimientos de que se ocupa la obra ha sido hecha por el autor resaltando lo importante dentro del amplio universo de la actividad humana en el presente siglo. Nuestro siglo ha estado preocupado por la libertad. Todas las épocas han

vivido preocupadas por la libertad, pero el siglo xx aporta como innovación la exploración de los aspectos psicológicos de la libertad teniendo como fondo la ampliación de las libertades intelectuales, económicas y políticas que habíamos heredado. Neill ha contribuido de una manera importante a esta actividad exploratoria.

La tesis que sostiene Hemmings es que Neill trató por todos los medios de formar para liberarnos de la sociedad sin que ello ocasionase la destrucción de la sociedad. No llega a posiciones extremas de conformismo e inconformismo sin una base y un proceso de elección.

El libro ofrece un amplio panorama de la obra de Neill desde sus orígenes, pasando por todas las experiencias que vivió este maestro libertario. A lo largo de la narración, mezclado con el relato de los pasos que siguió Neill, en sus escuelas aparecen citas de las obras y escritos del maestro, toda su doctrina de libertad se palpa en los hechos y situaciones que se plantean.

Neill veía el peligro que encierra el concepto del saber académico y procuró por todos los medios que el tiempo que los niños desperdiciaran adquiriéndolo fuese mínimo. Neill quería hacer «conscientes» a sus alumnos de la capacidad de enriquecimiento que tiene el ser humano en todas sus facetas.

Señala el autor las corrientes actuales de «desescolarización» como el proyecto de Illich de establecer «estructuras interrelacionadas que constituyan una especie de red de aprendizaje», este proyecto no parece del todo idóneo, si bien resulta una alternativa razonable frente a las instituciones «manipuladoras», ya que la pertenencia a ellas es obligatoria, son complejas y costosas, producen efectos contrarios a los fines que dicen perseguir, toda su organización es antieducativa y más que la liberación del individuo lo que se pretende es la sumisión del alumno a las plantas culturales vigentes.

Neill manifestaba: «Summerhill no es una escuela, sino una forma de vida». Era una pequeña sociedad desescolarizada, puede ser que los medios resulten inadecuados y fuese una comunidad demasiado aislada, pero en ella estaban presentes los elementos esenciales para una educación abierta. Quizás hubiera que complementar estos pequeños centros con «las redes de aprendizaje» que describe Illich, pero siempre tendrían que ser instituciones de servicio a las necesidades del niño.

Summerhill era una demostración práctica de este tipo de antiescuela, y el problema de la libertad en la educación sigue latente hoy.

Al final del libro aparecen dos apéndices. El primero ofrece las respuestas de directores de escuelas de Inglaterra a un cuestionario enviado por el autor sobre la obra de Neill y sus escritos. El segundo recoge notas de la prensa sobre Neill desde 1915 a 1968 (Neill falleció en septiembre de 1973).

C. C.

DIEZ HOCHLEITNER, RICARDO; TENA ARTIGAS, JOAQUIN; GARCIA CUERPO, MARCELINO: *La reforma educativa española y la educación permanente*. Oficina Internacional de Educación e Instituto de la U.N.E.S.C.O. para la Educación. U.N.E.S.C.O. París, 1977, 116 págs.

Los autores del presente estudio se plantean un doble objetivo. El primero de ellos sería una clarificación «de los criterios, métodos y problemas implicados en la elaboración de una reforma integral que, como la española, preconiza la aplicación del principio de la educación permanente y aspira a transformar, en función del mismo, el sistema educativo antes existente». El segundo consistiría en «determinar en qué sentido se recoge en la reforma el principio de la educación permanente, cuáles son sus manifestaciones características, hasta dónde llega actualmente su aplicación y qué perspectivas se ofrecen para su ulterior desarrollo, habida cuenta de que la Ley General de Educación de 1970, que es el instrumento jurídico de la reforma, marca hasta el año 1980 el período de su total implantación».

A cumplir el primer objetivo se dirigen las primeras 41 páginas del estudio, a través de un recorrido sobre los condicionamientos y presupuestos de la reforma educativa española en el que se incide sobre las transformaciones sociales producidas en nuestro país en las dos décadas anteriores a la reforma. Estas transformaciones chocan, sin duda, con el sistema educativo imperante hasta 1970. La decisión política de configurar un nuevo sistema educativo globalmente entendido, y no meros retoques parciales que minimicen las disfuncionalidades más sangrantes, es el punto de partida de un proceso renovador en el que destacan la aparición del Libro Blanco «La Educación en España. Bases para una política

educativa»; la elaboración del proyecto de ley que, discutido y aprobado en Cortes, constituye la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970.

La parte segunda del estudio analiza el nuevo sistema educativo desde la perspectiva de la educación permanente, la estructura de dicho nuevo sistema, la aplicación de los imperativos de la ley hasta 1976, para finalizar realizando una valoración del sistema en relación precisamente con la educación permanente y un intento de sistematización del proceso de reforma.

El punto de partida exige, claro está, una concepción de la educación permanente. Los autores parten del concepto elaborado por la U.N.E.S.C.O., entre cuyas características conceptuales destacan:

- La educación no acaba con la instrucción escolar, sino que constituyendo un proceso permanente abarca toda la vida de la persona.
- La educación permanente abarca a la vez las modalidades formales y no formales de la educación y no se limita a la educación de adultos, sino que comprende y unifica todas las etapas de la educación.
- El hogar, la comunidad, las instituciones pedagógicas desempeñan todas un importante papel en la educación permanente, que no corresponde en exclusiva a las últimas.
- La educación permanente configura en su integridad a todo el sistema educativo, es principio organizador de la educación toda y tiene como misión adaptar e innovar al individuo de acuerdo con las necesidades que plantea continuamente la realidad, con vistas a mantener y mejorar la calidad de la vida.

En base a estas características se valora el sistema educativo español surgido de la reforma de 1970; un sistema que intenta responder a las características de totalidad, calidad de vida, integración, flexibilidad, democratización, interrelación de niveles educativos, interrelación educación-trabajo, igualdad de oportunidades, mejora de la educabilidad. También se hace un balance de los logros conseguidos con la reforma y de cuáles son los sectores y aspectos en los que habrá que poner más énfasis.

E. G.

BERNARD CHARLOT: *La mystification pédagogique*. Payot, París, 1977, 285 págs.

El libro de Charlot ha de inscribirse en el seno de una incesante producción francesa que en los últimos años se ha volcado no sólo sobre el análisis de su propia historia educativa, sino también sobre el estudio de la educación en su contexto social, considerándola como uno de los aparatos ideológicos a través de los cuales la ideología dominante se impone como tal.

En este camino podríamos citar, como referencias más significativas, los trabajos de *Baudelot y Establet* «L'École capitaliste en France», *Bourdieu y Passeron* «La Reproduction», los trabajos de Vázquez, Oury, Lapassade, entre otros, sobre la pedagogía institucional, etc.

Evidentemente, los postulados de cualquier ideología tienen vocación de universalidad, y específicamente la ideología burguesa hace hincapié en esta vocación; pero señalar que conceptos como libertad, igualdad, progreso, justicia, hombre, etc., no tienen ningún sentido extraídos de realidades concretas, de un contexto social caracterizado por su división en clases —clases definidas por su relación con los medios de producción— no supone precisamente una innovación. Sin olvidar precedentes históricos no demasiado sistemáticos, los padres del marxismo lo especificaron hace más de un siglo al desentrañar el complejo de relaciones sociales vinculadas al modo de producción capitalista. El interés, pues, de estos trabajos no reside en su originalidad, sino en su carácter militante en el proceso de lucha por la hegemonía ideológica.

Los postulados de Charlot son claros y consecuentes. La educación es política y lo es porque la cultura es socialización, formación de la personalidad social del educando. «El niño se educa, se cultiva, se humaniza, se socializa (todas estas expresiones pueden ser consideradas equivalentes), integrándose en un mundo social adulto, organizado ya según ciertas estructuras económicas, sociales y políticas. La escuela juega un papel de mediación entre el niño y el mundo social adulto.» La pedagogía, por otra parte —sea nueva o tradicional—, «presenta la cultura como un fenómeno individual de autorrealización, fenómeno que presenta ciertas consecuencias sociales, pero que no es en sí mismo un fenómeno social; define al hombre y al niño por referencia a una naturaleza humana, universal

y eterna; aísla la escuela de la realidad social, concibiéndola como un medio educativo destinado a proteger al niño de la influencia corruptora de la sociedad».

La pedagogía dominante es, pues, una mistificación, transmite una visión falsa de la realidad, la presenta intentando ocultar la división en clases que en ella impera; es más, intenta imponer una concepción autónoma de la ciencia y de la cultura, aislada del contexto social, de la necesidad social.

El autor propone una pedagogía social y señala que se han dado ya pasos en este sentido; la concepción pedagógica de Freinet, los trabajos de los institucionalistas, una cierta concepción de la educación permanente son las bases, los trazos sobre los que se puede construir esta pedagogía. El quid de la cuestión es que ésta no es posible sin una previa transformación de la sociedad, sin la construcción de una sociedad sin clases. Por ello, concluye Charlot, la pedagogía social es una pedagogía socialista, sólo posible en el socialismo.

Tenemos que señalar que desde otras perspectivas también se ha advertido la limitada capacidad transformadora de la educación por sí misma. Los trabajos críticos sobre las falacias de la igualdad de oportunidades, de la educación compensatoria, entre otros, han concluido de igual manera: no hay que transformar la educación, sino la sociedad; el primer intento si no es simultáneo con el segundo tiene unos efectos muy limitados, cuando no baldíos.

Lo que caracteriza, sin embargo, el trabajo de Charlot y de otros citados es que señalan precisamente el modelo concreto de sociedad transformada que se propone; en este sentido, a la par que su carácter sistemático, adquieren su mayor importancia a la luz de la lucha de clases en su nivel ideológico.

E. G.

SOLA PERE: *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*. Tusquets Editor. Barcelona, 1976, 222 págs.

Para el autor, la Escuela Moderna, fundada por Ferrer i Guardia, fue «un intento más o menos coherente de conjugar en un proyecto renovador de la enseñanza elementos ideológicos masónicos-racionalistas (burgueses ilustrados) y elementos de crítica libertaria de la

escuela, de la sociedad y de la apropiación burguesa de la ciencia positiva». Parece demostrado que en vida de Ferrer su proyecto pedagógico racionalista cuajara mucho más en los medios escolares lerrouxistas que en los círculos obreros anarquistas, y así poco después de 1907 se constituye una Asociación de Profesores Laicos Racionalistas, integrada en buena parte por profesores vinculados al lerrouxismo.

El autor va mostrando los acontecimientos que, en relación con las Escuelas Racionalistas se produjeron en el período 1909-39. Así el I Congreso Libre pensador español se celebró el 10 de octubre de 1910. En este Congreso, bajo la rúbrica de maestros racionalistas, se reunieron pedagogos de ideologías diversas: lerrouxistas, republicanos de otras tendencias, anarquistas o simplemente libre pensadores. Sólo poco a poco se fue configurando el mito de Ferrer como pedagogo ejemplar en las filas anarquistas. Anselmo Lorenzo tendrá mucho que ver con ello. Dirá Lorenzo: «Para mí la enseñanza racional es como un anticipo de la sociedad futura, es ya una parte de la revolución triunfante.» Con el tiempo se planteará la necesidad de establecer escuelas dentro de los sindicatos obreros al estimar los círculos anarquistas que la escuela público-estatal y la privada eran de naturaleza profundamente clasista. De esta forma, en los órganos de expresión «Solidaridad Obrera» y «Tierra y Libertad» la educación racionalista será un tema obsesivo.

Apunta Solá que en el movimiento racionalista, con los años, se entrará en una fase de cierta decadencia, postración, pobreza teórica, insuficiencia de escuelas, aunque «en cualquier caso, empero, se va imponiendo la convicción de que la instrucción politécnica es inseparable de la emancipación social del obrero. Pero esta convicción no se traducirá en hechos hasta 1936». El autor, a lo largo de las páginas de su libro, va resaltando la labor que realizaron algunas Escuelas Racionalistas, tales como la Escuela Natura de Clot, la Escuela del Ateneu Llibertari de Gràcia y la Escuela Laica de San Feliu. También resalta el autor la Institución Horaciana de Cultura (la escuela era mixta; se recibían clases de educación sexual «la mestra explicava a les noies la manera de ser dona»; era neutral en materia religiosa, pero su laicismo era tolerante) y la Escuela de Roigé, de Sants, primera iniciativa escolar seria que surgió en el movimiento anarcosindicalista (en esta escuela «no cabe

duda de que predominaba el adiestramiento oral: lectura, conferencias sobre textos, discursos, etc., sobre el acaparamiento memorístico de nociones»).

Concluye Solá: «la gran desproporción existente en el anarcosindicalismo de estos años entre deseo de una cultura crítica vinculada a la lucha sindical revolucionaria, por un lado, y realizaciones escolares, se vio colmado en algunos casos por la actividad, llena de tesón y voluntarismo, de grupos, sociedades, federaciones de sociedades y sindicatos». Añade: «la llegada de la República actualiza de nuevo la problemática del laicismo escolar», y termina: «por vez primera ya no hablaremos de escuelas laicas, sino de Escuela Laica. La República se propone implantar el laicismo escolar. Ya no será la iniciativa privada la que intente tal cosa, sino el mismo Estado republicano» (más arriba el autor ha planteado las causas por las que la Escuela Unica no tuvo adeptos entre los libertarios, y estima que «la razón —o una de ellas— estriba en que este concepto organizativo-administrativo tiene sentido sólo para aquellos que pretenden transformar la sociedad reorganizando el Estado, reorganizando este aparato ideológico que es la Escuela Estatal»).

Durante la Segunda República, Solá destaca varios acontecimientos. Así la constitución de la Federación de Centros de Cultura Racionalista, promovida en 1933. En 1935 surge la Federación Estudiantil de Conciencias Libre, «su finalidad es promover una cultura crítica». Y en 1936 se celebra el Congreso Confederal, en una de cuyas ponencias se destacan los principios de libertad de creación cultural, científica y artística como patrimonio común, abolición de la división entre trabajos manuales e intelectuales, pedagogía como proceso de formación de hombres «con criterio propio». En 1936 se crea en Cataluña el C.E.N.U. (Consejo de la Escuela Nueva Unificada) con representantes de U.G.T., C.N.T. y de la Generalitat.

Con la guerra civil se agudizarán las tensiones en el C.E.N.U. (los anarquistas lo acusarán de burocratismo y falta de decisión). En 1937 se constituye la Federación Nacional de Sindicatos de la Enseñanza (C.N.T.). De todo el período republicano (1931-39) Solá deduce un relativo fracaso del proyecto escolar racionalista debido a diversas causas que van desde la falta de medios económicos al descuido de la formación técnica combinada con educación humanística, etc.

Al libro de Pere Solá le acompañan unos cuadros que recogen una cronología de acontecimientos educativos y una relación de escuelas laicas fuera del área barcelonesa (1906-1938) y en el área barcelonesa (1900-1938), todos ellos útiles. Y también se adjuntan a esta obra un preludio del autor sobre Ferrer i Guardia y la Escuela Moderna. La Escuela Moderna implicará así: que la educación es y debe ser un crucial problema político; la educación debe desarrollar la ciencia positiva; debe estimarse la coeducación como algo esencial; también debe plantearse la coeducación de clases en la escuela; orientación antiestatal y a estatal de la escuela; importancia del juego en el proceso educativo; pedagogía individualizada; ausencia de premios y castigos...

Como refiere el autor en el prólogo de su obra, «el contenido del libro es mayormente descriptivo y valorativo». Y advierte él mismo que deja para otra ocasión el estudio de las realizaciones pedagógicas de los anarquistas y de los principios educativos en que se basaron.

Son interesantes las páginas que Solá dedica en su libro a la actitud de los cenetistas en relación a la pedagogía y la guerra civil cuando se estaba desarrollando ésta. Solá recoge un artículo de «Campo» (revista cenetista) polemizado con «Escola Proletaria», órgano de la F.E.T.E., de la U.G.T.

F. D. L.

GIMENO SACRISTAN, JOSE: *Una escuela para nuestro tiempo*. Valencia. Fernando Torres, Editor, ed. 1976, 146 págs.

El libro de Gimeno se estructura en dos partes: I) Para lo que sirve la Escuela que tenemos; II) A la búsqueda de soluciones.

En primer lugar conviene aclarar lo que por escuela entiende el autor: «la institución que en nuestra sociedad se ha especializado en la complicada misión de transmitir el conocimiento». Al hilo de tal enfoque, Gimeno señala cómo la educación constituye una forma de poder, hoy, la más eficaz para situarse en la escala social. Así la escuela acusa una dependencia en la formación de profesionales útiles en la producción que, quizás, anule las otras posibles funciones a realizar por la institución escolar. Ello plantea el que nos formulemos una serie de preguntas, con el autor,

acerca de la escuela de nuestro tiempo y la crisis en que se debate: ¿es o no eficaz la escuela?, ¿no habrá que revisar los postulados políticos y económicos sobre los que se asienta?, ¿acaso es preferible la desescolarización? Gimeno refiere cómo la escuela y su inoperancia actual se manifiestan en la desconexión entre ella y la vida, en una desconexión que se muestra en el contenido de los libros de texto, en una investigación pedagógica atrasada en relación al progreso científico-técnico, en un profesorado anquilosado... Y el autor advierte, además, acerca del carácter selectivo de la escuela contemporánea, connatural a ella desde el momento en que depende de un sistema de producción. Un análisis del principio de igualdad de oportunidades muestra, además, su incumplimiento a partir del claro nexo existente entre rendimiento escolar y cociente intelectual. En efecto, al acentuarse en cada contexto la importancia de un tipo determinado de persona y de inteligencia, y constituir la inteligencia verbal y simbólica el centro de atención de nuestro sistema educativo, y vincularse aquélla a un cierto nivel de desarrollo económico - social - cultural del aprendizaje verbalista, memorístico, se produce una desigualdad en favor de los estratos sociales más dotados culturalmente, que suelen ser los más capacitados también económicamente. Por otra parte, Gimeno señala que las escuelas son también «instituciones totales que controlan de alguna forma la vida entera de los alumnos que pasan por ellas». Y en estas escuelas —refiere el autor— se le muestra al alumno el contenido de la enseñanza como algo acabado y permanente; se familiariza el discente con la idea de aceptar, bajo el principio de autoridad, lo que no comprende; se le mide al alumno lo que se le enseña; se produce una valoración del aprender por las consecuencias que postula, etc. Falla, entonces, la igualdad de oportunidades porque falla la igualdad de participación en el sistema educativo y porque no hay igualdad de tratamiento (igual calidad de la enseñanza) y porque no existe una igualdad a la salida y no a la entrada del sistema educativo, esto es, que todos tengan la misma probabilidad de concluir con éxito cada nivel educativo. Concluye Gimeno: «la responsabilidad de conquistar un nuevo hombre y una nueva sociedad no es exclusiva, pues, de la escuela, si bien sería difícil hacerlo sin ella, sino que es una misión del poder político que rige la sociedad y la misma escuela; la reforma de ésta

es incluso imposible sin la aquiescencia de ese poder».

En la segunda parte de su obra el autor, en el análisis de las distintas hipótesis que podían constituirse en soluciones a la crisis actual de la escuela, estudia, en primer término la desescolarización. Para los partidarios de esta hipótesis la supresión de la escuela es el prerequisite para solucionar los problemas más urgentes que hoy se nos plantean y así «el nuevo tinglado de enseñanza se basaría en la mejor accesibilidad de todos a los conocimientos por medio del fácil contacto con las más variadas fuentes de documentación, con las herramientas y maquinaria, con los centros de producción y con los profesionales de todo orden». Gimeno considera insuficiente esta hipótesis, ya que, en definitiva, la crítica a la escuela es la crítica a la sociedad en la que está inserta y quitar la escuela «sería dejar al individuo preso de las mismas desigualdades que la sociedad hoy en día tiene, indefenso entre ellas». Otra hipótesis, estudiada por el autor, es la de la «Escuela Permisiva». Aquí se defiende una pedagogía no directiva para que el alumno se eduque siempre por sí mismo o junto al grupo del que forma parte. Gimeno entiende que «una escuela al servicio de la expansión de las posibilidades humanas no se realiza con una pedagogía no directiva, sino que postula una institución dirigida a corregir las trabas de expresión de todos los hombres». Así la mejor actitud del profesor «no es cruzarse de brazos y esperar el growth del alumno», tal y como parece desprenderse de la pedagogía no directiva. Una tercera hipótesis es la del trabajo en la educación y la educación por el trabajo. Sobre esta hipótesis señala Gimeno que «compaginar estudio y trabajo sería una adecuada solución al problema de la separación entre la vida en y después de la escuela, con todas las secuelas que este divorcio trae». Además, el trabajo aplicado a la educación debe ser productivo y serio, refiere el autor siguiendo a Pistrak. Para Gimeno, en resumen, la educación y el trabajo deben constituir combinación fecunda.

En fin, Gimeno se pronuncia ante la crisis de la escuela de nuestro tiempo por una escuela, pero reformada y sujeta a una serie de directrices: En el sistema escolar deben entrar todos los alumnos en edad de frecuentarlo con independencia de su nivel económico; la educación debe extenderse a todos los escolares; en el sistema educativo no deben establecerse obstáculos en momentos

determinados a través de pruebas; hay que abolir los controles de entrada a los niveles escolares; la escuela debe dejar de ser un centro de selección y clasificación escolar; a la escuela verbalista debe suceder una escuela en que la palabra hablada o escrita no sea el único vehículo de conocimiento; los programas no deben ser rígidos ni impuestos desde arriba; debe existir mayor dotación del profesorado y de locales adecuados; el conocimiento debe estar al servicio de la vida humana, al servicio de la transformación y conocimiento de la realidad para satisfacer las necesidades del hombre; el quehacer del alumno debe de ser cooperativo...

En suma: un programa de futuro para la escuela, necesario y sugestivo, en verdad, el que propone el profesor Gimeno en este bello libro, para arrancar a la institución escolar de la situación crítica en que se halla.

F. D. L.

C. RANDALL POWELL. *Universitarios y primer empleo en U.S.A.* Madrid, Cuadernos Universidad-Empresa, núm. 13, 1976, 270 páginas.

Esta publicación sigue a otros dos trabajos anteriores del mismo autor, «Business Career Guide» y «Reading in Career Planning and Placement», que recibieron críticas de todo tipo, opiniones que Powell tuvo en cuenta a la hora de elaborar el presente trabajo.

El autor ocupa en la actualidad el cargo de director de la Placement Office de la Universidad de Indiana y es, sin lugar a dudas, uno de los máximos expertos en materia de planificación profesional de graduados universitarios de Estados Unidos.

El problema del empleo de los universitarios en U.S.A. se plantea en el momento actual en la década de los años setenta, cuando la oferta de graduados universitarios supera la demanda de sus servicios, existe la incógnita de si el crecimiento económico será lo bastante fuerte para absorber el gran número de graduados universitarios, porque los estudios económicos muestran solamente un débil crecimiento anual hasta 1980. Esta situación podrá resolverse cuando el gran aumento de nacimientos después de la segunda guerra mundial empiece a producir grandes demandas sobre la economía de los años ochenta.

Este libro no ofrece ninguna solución nueva

al problema. Sin embargo, enseña a cada graduado universitario cómo disminuir la situación de desempleo y subempleo mediante la utilización de planes de elección de destinos y colocaciones cuidadosamente establecidas. El trabajo pretende ser una ayuda para los universitarios en el momento de seleccionar y obtener un puesto de trabajo después de terminar sus estudios. Esto se hace presentando conceptos de planificación profesional y técnicas de colocación profesional diseñadas para equipar al graduado universitario de ventaja competitiva en el mercado de colocaciones. Las ideas han sido ensayadas en el propio mercado.

La obra va dirigida hacia el graduado universitario no técnico que esté cercano a la obtención de su título. La planificación profesional no es la única respuesta a este problema nacional, pero ayudará en gran manera a aquellos individuos que lo sepan utilizar.

Por otra parte, este trabajo está respaldado por la ayuda profesional de una larga lista de ejecutivos empresariales, profesionales en materia de empleo, funcionarios gubernamentales, miembros del Claustro Universitario y Consejeros.

C. C.