

UNA SALIDA PARA LA EDUCACION

NO constituye ningún descubrimiento señalar que la enseñanza en España representa, por desgracia, una realidad absolutamente insatisfactoria. Y ello no quiere decir que una mentalidad crítica, preocupada por los auténticos ideales educativos, pueda entonar las loas de la enseñanza que se da allende nuestras fronteras. Ciertamente tampoco. Todo el mundo de la enseñanza históricamente rebosa de frustraciones, manipulaciones, fracasos. La crítica de la enseñanza tradicional es un fenómeno mundial. Pero en España la situación reviste características especialmente graves. Baste con pensar en nuestro retraso respecto a la superación del analfabetismo y en la penuria de nuestra producción científica, como exponentes del fracaso en los objetivos extremos y decisivos del sistema educativo: proporcionar a la totalidad de la población el nivel de instrucción adecuado a la sociedad moderna, contribuir a la creación cultural de nuestra época.

Tal deficiencia de rendimiento revela un inadecuado montaje del aparato educativo en nuestro país. En efecto, si comparamos éste con el de los países en que durante el siglo XIX se cumple la revolución educativa, paralela a la revolución industrial, observamos características peculiares sostenidas a lo largo de nuestra Edad Contemporánea: la radical insuficiencia de la Escuela Nacional, pública y gratuita, la inexistencia de una Universidad concebida en términos científicos. La privatización de la enseñanza primaria y secundaria y la Universidad puramente profesional y burocrática son el reverso de estas dos ausencias básicas. Y lo que toda la situación en su conjunto manifiesta es el desentendimiento del Estado de cara a sus responsabilidades culturales. La Iglesia asumió una función vicariante de las atribuciones estatales, en situación propia de anteriores épocas. En consecuencia, la enseñanza quedó encerrada en el mundo de la beneficencia o el privilegio. Fámulos, señoritas marcadas por su educación refinada, padres agobiados por el gasto educativo en la voluntad de promocionar socialmente a sus retoños, son figuras típicas y novelables de la sociología producida.

Respecto a la Universidad, tratando de superar una situación caótica —proliferación de pequeñas Universidades y despotismo de la casta de los colegiales—, asumimos el modelo estatal, centralista y burocrático, que se instituye a mediados del XIX. Aquí el Estado sí

vindicó sus funciones, pero no se preocupó —como en otros países en los cuales tal modelo se inspiraba— por establecer las condiciones necesarias para la creación científica: seminarios, laboratorios, bibliotecas adecuadas, figuras múltiples del profesorado en equipo. Se impuso la figura del profesor-catedrático repetidor de clases teóricas y del alumno que memoriza un texto con vistas al examen.

Bases políticas y sociales de nuestra deficiente estructura

Ciertamente, este Estado que hemos tomado como término de referencia no define naturalmente la política educativa que acabamos de ver sino en función de las clases dominantes de las cuales es vehículo y expresión. Ahora bien, la composición y mentalidad de éstas presentan en nuestro país características muy peculiares respecto a otras naciones europeas. El capitalismo español aparece por una serie de circunstancias que no es este el momento de estudiar —algunas de ellas de fuerte raíz histórica, otras más ligadas a episodios traumatizantes como la guerra de

Independencia— cual un capitalismo tardío grabado por una fuerte herencia arcaizante. Será un capitalismo siempre vacilante entre la índole moderna, innovadora, del fenómeno y el retorno a los más ancestrales hábitos de aristocracia heroica o cortesana. Y, desde luego, dependiente del extranjero, a

nización oficial. En otros países se da también, sin duda, el conflicto entre la ciencia oficial y los grandes revolucionarios científicos como Darwin, Marx o Freud. O en otro orden, entre la escuela establecida y los innovadores. Pero aquí la situación es mucho más grave, porque el término de referencia

Carlos París

pesar de su afición a la retórica patriótica que espontáneamente se reviste de mitologías hereditariamente imperiales.

Estos rasgos hacen perfectamente comprensibles las características deficientes de nuestro sistema educativo. Ya que tal planteamiento capitalista no experimenta la necesidad ni de una mano de obra cualificada y cultivada ni de una investigación. Más bien teme que el desarrollo de ambas ponga en crisis su instalación en el poder e incomode su interior mundo de seguridades dogmáticas.

Y es por ello por lo que la historia de la educación en la España contemporánea se presenta como una larga lucha entre la situación descrita y las fuerzas renovadoras del país que tratan de reformarla o subvertirla, y que en ocasiones tienen que asentarse fuera de la orga-

polémico no está representado por una institución moderna, sino por entidades anquilosadas que, sin embargo, se defienden barroquemente.

Esta es la larga historia en la que se sitúan empresas colectivas como la Institución Libre de Enseñanza, o la escuela progresista de signo socialista o libertario. Otras veces es la aventura individual del creador solitario, que se empeña con tesón celtibérico en hacer ciencia. Gracias a esta heroica resistencia a las vicisitudes institucionales hemos podido dar algunos frutos y crear un clima positivo que se fue expandiendo desde fines del pasado siglo, al mismo tiempo que en el mundo político se va tomando conciencia de la insuficiencia de nuestra situación, asistiéndose a amplios debates sobre la política educativa, cuya real operatividad



Los centros docentes no pueden ser concebidos como oficinas homogéneas que se van distribuyendo sobre el territorio estatal, sino que necesitan personalidad propia.



resulta, sin embargo, muy discutible (1).

La agudización en la España posbélica

No nos hemos detenido ante este panorama histórico por amores arqueológicos. Ya que no se trata, ciertamente, de contemplar unas ruinas o de desenterrar restos sepultados por el tiempo, sino de examinar lo que aún es plataforma de nuestra problemática educativa última. Como recientemente ha señalado la Revista de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia, refiriéndose al momento de discusión de la Ley General de Educación: "... Todavía por estas fechas permanecían sin solución algunos problemas que arrancan del siglo XIX. Ni la autonomía universitaria, ni la secularización de la educación se habían logrado plenamente y ambas fueron objeto de polémica en las sesiones de discusión del proyecto de Ley General de Educación en Cortes" (2).

En efecto, la política educativa del nuevo Estado surgido en la guerra civil —después de los intentos renovadores de la Segunda República— reforzará en toda su primera etapa los defectos estructurales del sistema educativo tradi-

cional en nuestro país. La privatización de la enseñanza alcanza sus cotas más altas, especialmente en el mundo del Bachillerato, donde la creación de nuevos centros estatales queda prácticamente paralizada por completo hasta la década de los sesenta, y se sustrae al control de los catedráticos la calidad de la enseñanza en su propio nivel. La Universidad atraviesa por su etapa más baja científicamente. Desciende el presupuesto de educación. El mundo oficial, en sus declaraciones programáticas, lanza una mitología que hoy día es objeto de sarcasmo cuando resulta exhumada. Como vemos, a partir de esta situación quedábamos pésimamente equipados para enfrentar el futuro que esperaba a la vida nacional.

Y, ciertamente, la profunda contradicción entre la política educativa planteada y las reales necesidades del país se patentiza cada vez con más fuerza a lo largo de las décadas cincuenta y sesenta. Contradicción que se tiende también entre la situación española y la realidad internacional. En la sociedad española se produce un fuerte dinamismo cuyos hechos básicos son sobradamente conocidos para que sea preciso algo más que simplemente recordarlos: Suavización creciente del traumatismo de la guerra civil e irrupción de nuevas generaciones que no la habían protagonizado. Crecimiento económico apoyado en el desarrollo de nuestros vecinos geopolíticos y en una intensa explotación de la fuerza de trabajo. Desplazamiento del campo a la ciudad dentro de un grave caos migratorio. Renovación y revisión del catolicismo español.

Inmersión de España y sus hombres en la realidad internacional. La proyección de toda esta constelación de hechos en el mundo de la educación alcanza a mí modo de ver tres órdenes principales: la demanda creciente de educación, la necesidad sentida en nuestra industria de disponer de una mano de obra de cualificación adecuada —como fenómeno más frecuente, la reconversión del trabajador agrícola en industrial—, disconformismo ideológico y político con los esquemas fundacionales del nuevo Estado.

Quizá no estaría de más señalar que básicamente la fenomenología producida en España, si bien dentro de una circunstancialidad muy peculiar, responde a un dinamismo mundial y a una profunda lógica histórica, en hechos tales como la expansión educativa (3). Realizamos esta indicación por los errores de perspectiva que frecuentemente se han producido al discutir la realidad educativa de nuestro país. Ello resulta muy evidente en la última política de selectividad, que ha enfocado el fenómeno cual si se tratase de una sorprendente y anómala ocurrencia de la vida española. La falta de cualquier prospectiva racional, ciertamente, es perfectamente coherente con una política cuyo despegue nos había situado en sentido opuesto a las tendencias mundiales.

Así ocurre que toda la política educativa de las décadas de los cincuenta y sesenta se convierte en una sucesión de medidas ortopédicas que tratan de ir remediando los

(3) Cfr. C. Paría: "La Universidad española actual. Posibilidades y frustraciones", Madrid, Edicusa, 1974.

problemas que afloran de una manera más escandalosa, sin decirse a atacar las deficiencias últimas del sistema educativo. Se trata de una variada historia que cubre los dominios más distintos desde la enseñanza laboral o profesional hasta el conflicto de los estudiantes con el SEU, que ya está siendo tratada por variados estudiosos de nuestra problemática educativa (4).

El intento de reforma educativa; sus problemas e inoperancia

Es a fines de la década de los sesenta, y con la llegada de Villar Palasí al Ministerio de Educación y Ciencia, cuando se trata de acometer esta empresa pendiente y realizar una reforma educativa total. Sus supuestos son establecidos en el Libro Blanco sobre una crítica de nuestra realidad educativa. Tal crítica se desarrolla fundamentalmente a través de una metodología comparativa con el contexto internacional, la cual hace aparecer con claridad las peculiaridades deficientes del sistema español, pero las posibilidades de incidir en los últimos supuestos político-económicos e ideológicos se encuentra por fuerza extraordinariamente limitada.

Si el profesor Villar Palasí partió —según sus propias declaraciones (5)— de la preocupación por la Universidad, integrándola después en la perspectiva más amplia de todo el sistema educativo, podemos afirmar que se produjo un proceso de totalización incompleta. Porque el sistema educativo no es sino parte de una política total. De aquí que inmediatamente surgiera en la opinión pública la pregunta por el realismo de una reforma educativa que no formara parte de un movimiento reformista general del Estado español. ¿Resultaba posible dicha reforma? (6).

La experiencia que suponen los cinco años transcurridos desde la promulgación de la Ley General de Educación parece indicarnos claramente que a la pregunta planteada hay que responder con un no. La ley ha resultado básicamente inoperante. En la Universidad, desde luego, las cosas han seguido tal como estaban antes. Apenas in-

(4) V. Francisco Rubio Llorente: "La política educativa", en "La España de los años 70". Madrid, Moneda y Crédito, 1974, volumen III tomo II, cap. VI. Magdalena Pérez: "La formación profesional" y Mariano Pérez Galán: "El Bachillerato en España, 1936-1970", en el volumen colectivo "La enseñanza en España". Madrid, Comunicación, 1975. Manuel Utande: "Treinta años de Enseñanza Media (1938-1968)", en el número ya citado de la Revista de Educación.

(5) "La educación en España. Bases para una política educativa". Madrid, MEC, 1969, págs. 9 y 10.

(6) Así, "En torno al Libro Blanco", en "Cuadernos para el Diálogo", núm. 66, marzo de 1969. Una crítica sobre los supuestos capitalistas de la reforma en Ignacio Fernández de Castro: "Reforma educativa y desarrollo capitalista". Madrid, Edicusa, 1973.

(1) Véanse los recientes artículos de Ivonne Turín: "1898, el desastre, ¿fue una llamada a la educación?", y de D. Quintana de Uña: "La política educativa de España entre 1850 y 1939", en Revista de Educación, núm. 240, "Historia de la educación en España (1857-1970)", septiembre-octubre de 1975.

(2) Revista de Educación, núm. cit. "Presentación", pág. 4.

UNA SALIDA PARA LA EDUCACION

ciada la reforma educativa se pone en marcha un movimiento de signo inverso a la misma —justamente en sus aspectos más renovadores— que ya es habitual designar como "contrarreforma educativa" (7). Se inicia con la suspensión de la autonomía y estatutos de las Universidades madrileñas en el verano de 1972 —así como con la subsiguiente purga de profesorado— todavía en el periodo ministerial de Villar Palasí. Y se irán sucediendo una serie de disposiciones y acciones de carácter claramente regresivo. En ellas retorna la vieja concepción del profesor como funcionario escalafonado, que ingresa en un cuerpo por oposición, de espaldas a la situación real de la mayor parte del profesorado. Se desmantelan los planes de estudio creados por la iniciativa de las distintas Universidades, buscando la uniformidad. Se pretenderá frenar la expansión de la enseñanza mediante la selectividad, cuya instrumentación no hará sino reproducir el anterior examen de Preuniversitario bajo el disfraz de una nueva nomenclatura. En suma, regresan las tradicionales estructuras como tenaces fantasmas, tercamente habitantes de nuestro recinto universitario, que ahuyentan toda pretensión de nuevo quinquenio.

También en los otros niveles se ha patentado la resistencia de las viejas estructuras, manteniendo sus posiciones. Uno de los aspectos más ambiciosos de la reforma, la consecución de una enseñanza gratuita y de calidad homogénea para todos los sujetos hasta los catorce años, lo que en el orden efectivo ha producido ha sido la reducción del Bachillerato y en ciertos sectores un descenso de la calidad docente, pero no una real equiparación en el nivel más alto. Subsisten enormes diferencias entre los centros minoritarios y los populares. Se han canalizado considerables recursos —10.000 millones de pesetas el pasado curso— hacia los centros privados, cuya gestión y gobierno son en principio ajenos a todo control social. Algunas familias burguesas que enviaban sus hijos a colegios de pago se han encontrado con aleatorios regalos de gratuidad, pero los Colegios Nacionales son totalmente insuficientes. La enseñanza no universitaria sigue, pues, privatizada, y no se puede decir que se haya avanzado en la superación del cla-

sismo, que el Libro Blanco señalaba como uno de los grandes objetivos de la nueva política educativa.

Y es que el intento de modificar nuestra situación educativa ha tropezado en tres frentes principales: El económico, que ha ido haciendo ver el considerable costo de montar una enseñanza estatal de calidad para todos los ciudadanos, dentro de un proceso de expansión, y de organizar un verdadero aparato investigador. El político-ideológico, que recubre una amplia gama de fenómenos, desde la necesidad de control incompatible con el pequeño despegue democrático y autonómico iniciado hasta las presiones del sector privado de la enseñanza. Finalmente, no olvidemos la natural inercia de los hábitos generados en nuestra tradición educativa, reforzados por la evidente coherencia de este sistema parcial con el resto de la organización estatal.

El nuevo marco estatal necesario para la transformación educativa

La conclusión parece clara: el actual Estado español no goza de la capacidad necesaria para afrontar una verdadera reforma educativa que remedie nuestras deficiencias tradicionales. En primer lugar, según la reflexión anterior, desde un punto de vista económico. Los hechos son significativos. Nuestro presupuesto de educación ha crecido intensamente en los últimos años, tanto en cifras absolutas como relativas, y, sin embargo, sigue resultando notoriamente insuficiente. Y es que nuestra economía educativa encierra aspectos muy peculiares, en consonancia con su estructura, los gastos privados representan un apartado típico, no fácil de estimar en cifras exactas, pero que en todo caso, según el Libro Blanco, constituye "una parte importantísima" (8). Tal gasto significa una detración hacia intereses particulares de lo que podría y debería ser financiación de un servicio público. Nuestro gasto público en educación y en investigación en términos del PNB nos ha venido situando en lugares bastante escandalosos en la comparación internacional (9). Nos encontramos con un Estado económicamente débil en el marco de un capitalismo en fuertes sectores dependiente

del exterior, cuyo interés por elevar nuestros niveles educativos e investigadores resulta forzosamente reducido.

La salida de esta situación sólo puede encontrarse al nivel óptimo en un Estado socialista, depositario de la riqueza nacional y distribuidor de ella, según el interés de la comunidad, el cual considere a la educación como un servicio público de clara prioridad. O bien —en un programa mínimo— en un Estado capaz de una seria reforma fiscal —en la actualidad ideal tantísimo— siempre invocado pero nunca acometido— que ponga en manos estatales la posibilidad de atender la renovación educativa y científica del país.

Tal Estado, por otra parte, necesita gozar de la necesaria independencia ideológica y política que le sustraiga a las siempre renovadas presiones del sector privado de la enseñanza. Y estatuir como presupuesto de toda actividad pedagógica y científica la libertad sin la cual la cultura creadora es imposible. Libertad que se concretará en la liberación de todo dogmatismo y autoritarismo.

Hay que añadir algo más —y muy decisivo— en la crítica de nuestra actual organización estatal como agente obstaculizador del desarrollo educativo: se trata de un Estado centralista. Aquí tocamos una de las deficiencias más graves, responsable de que los pueblos de España no hayan dado la medida de su vitalidad cultural aún. La alucinante escuela en que el niño iniciaba la aventura de su entrada en la cultura científica a través de una lengua distinta de la familiar, que alejaba inmediatamente las realidades escolares, sumergiéndolas en un mundo de apariencia mágica, convirtiendo la lección en esoterismo.

La discusión de nuestro centralismo no se agota ni debe centrarse en términos de eficacia administrativa. Alcanza hondas cuestiones. Por una parte, nada menos que el empobrecimiento del concepto de España, tema que no podemos sino apuntar aquí. Por otra, incide sobre un tema esencial de la pedagogía, la relación entre la escuela y la vida. La necesidad de superar la escisión —en que cierta patología de la cultura se ha afinado— entre el universo de los maestros y los libros y las urgencias y goces cotidianos. Entre las palabras cultas y los objetos habituales que nos rodean. ¿Qué diremos cuando, además, reforzando la pedantería tradicional, se interpone una lengua no espontánea? No habría más que un remedio a gusto de necrófilos: asesinar estas lenguas maternas. Pero parece que ante los intentos de este tipo han mostrado la vieja capacidad de resistencia que se nos ha enseñado a admirar en nuestra historia.

La transformación del aparato de decisión

La crítica del centralismo debe llevarnos a un nuevo aspecto. El momento esencial del cambio de estructuras, a mi modo de ver, debería venir dado por la sustitución del aparato central burocrático y uniformador por una organización educativa basada en la iniciativa de los centros. Tal desplazamiento del eje de decisión tiene, sin duda, un sentido claramente democrático de base. Pero la convicción de su necesidad no descansa en motivaciones puramente ideológico-políticas, sino en el examen de las exigencias propias de la realidad educativa, agudizadas en una comunidad de las características de la nuestra.

Los centros docentes no pueden ser concebidos como oficinas homogéneas que se van distribuyendo sobre el territorio estatal. Necesitan poseer personalidad propia. Tal exigencia resulta especialmente viva en los dos polos del sistema educativo: la escuela y el centro de investigación. La primera necesita estar enraizada en las características del ambiente que le rodea, justamente para dar un sentido vital a los contenidos universales de la cultura. La investigación requiere diversificación, tradición, continuidad en un campo determinado. Una red de Universidades homogéneas no es pretendida en ninguna política científica seria. Y todo ello impone que el trabajador de la enseñanza y la investigación no sea ya un funcionario viajero que va cruzando aleatorios destinos —y pierde años preciosos en oposiciones y traslados burocráticos—, sino una figura vinculada a la personalidad propia del centro en que presta sus servicios.

No debe asustarnos, hablando de descentralización, el recuerdo de los tiempos anteriores a la Ley Moyano, a cuyo caos con anterioridad hemos aludido. Ya que el mismo era producto no de una real democracia, sino justamente de la tiranía de las castas y grupos de presión formados en la historia cultural de la España del XVII y XVIII, y cuyo resultado era el abandonismo, la consideración del puesto docente como título social y no como lugar de trabajo (10).

Y es que esta organización de base de la enseñanza supone plasmar un gobierno de los centros en que se equilibren las opiniones y perspectivas del cuerpo docente propio, de los alumnos y sus familias, de las fuerzas locales y regionales representadas democráticamente. Y pienso que es necesario también el asesoramiento e intervención de figuras que representen la cultura científica y peda-

(10) V. "Los comienzos de la crisis universitaria en España". Antología de textos del siglo XVIII. Introducción y selección de F. Aguilar Pinal. Madrid, Magisterio Español, 1967.

(7) Personalmente lancé este término —que ha tenido amplia difusión para designar el fenómeno— pensando en la mentalidad de alguno de los protagonistas del proceso, pero sin duda ingreso en la dialéctica general de reformas y contrarreformas educativas que llena nuestra historia desde el XIX, al margen de cualquier ironía.

(8) "La educación en España", página 175.

(9) V. "Datos y cifras de la enseñanza en España", Madrid, MEC, 1971. "Statistical Yearbook", UNESCO. C. París: "La Universidad española".



Socialización, libertad, democratización descentralizadora serían las decisiones políticas básicas que pondrían en manos populares un aparato educativo que hasta hoy les ha sido sustraído.

gógica a un nivel estatal —e internacional, si es el caso—, enriqueciendo horizontes que podrían quedar limitados en un localismo. Se trata de instrumentar una armonía entre todas las fuerzas positivas de la educación, resultando asimismo imprescindible una incesante labor de intercambio de experiencias y coordinación desarrollada democráticamente sobre todo el territorio estatal.

Sistema educativo y contenidos

Socialización, libertad, democratización descentralizadora constituirían las decisiones políticas básicas que pondrían en manos populares un aparato educativo que hasta hoy les ha sido sustraído. Entonces se podrá entrar en una nueva etapa que eleve nuestra educación y creación científica a la altura que les corresponde, diseñándose a través de decisiones democráticas la anatomía de un sistema educativo adecuado (11).

En líneas generales, podemos

(11) Son de gran interés en este sentido los documentos de alternativas a la enseñanza elaborados por el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid. V. también el volumen colectivo "La enseñanza en España", ya citado, y "Por una reforma democrática de la enseñanza". Seminario de Pedagogía de Valencia, Barcelona, Ed. Avance, 1975.

indicar que si pretendemos la superación del clasismo educativo —que representa, sin duda, la discriminación más radicalmente condicionante—, el sistema ha de ofrecer un nivel homogéneo hasta la edad más avanzada posible, con inclusión del aprendizaje intelectual y manual. Y no sólo por imperativos humanísticos, sino en atención a la misma índole de nuestra tecnología esencialmente innovadora, que debe desarrollar preferentemente las aptitudes básicas. Por otra parte, la educación no debe considerarse clausurada en sus etapas iniciales, sino reinserirse en la vida profesional, dentro de las perspectivas de una educación permanente tanto laboral como cultural.

Respecto a los estudios superiores, es preciso tener en cuenta que la incorporación de nuestra sociedad al mundo científico requiere una Universidad en expansión, la cual debe aportar un número creciente de trabajadores científicos. Pensemos que éstos, según prospectivas actuales, constituirán la quinta parte de la población activa a fines de siglo en las sociedades avanzadas. Ello no excluye, por el contrario hace necesaria una labor de orientación que racionalice las titulaciones según las previsiones sociales. El acceso no debería ser resultado de un exa-

men, sino basarse en decisiones de la colectividad de profesores y alumnos en que los sujetos han desarrollado su aprendizaje y mostrado a través de su historial sus aptitudes de todo orden. Junto a la formación de sus alumnos más estrictos, la Universidad debería ofrecer en todo caso una gama de actividades de extensión cultural abiertas, a través de las cuales no sólo mantendrá una labor de difusión cultural, sino que tomará contacto con los otros sectores de la vida nacional.

El sentido de la cultura actual hondamente contemplada nos muestra, frente a viejas compartimentaciones, una creciente necesidad integradora de ciencia, técnica y humanismo. La escuela debe responder a este sentido cultural. Es necesaria una renovación tecnológica, y en unión a ella el montaje de una industria pedagógica sería, que proporcione al enseñante la posibilidad de liberarse de los aspectos más rutinarios del aprendizaje y dilatar inmensamente el campo de la observación, trascendiendo los límites escolares. Por otra parte, el acto pedagógico ha de convertirse en descubrimiento y creación. La conjunción de estas exigencias nos da la escuela que abandona la artesanía para entrar en el mundo de la revolución científico-técnica. ■ C. P.

Alianza Editorial

Nuevos horizontes de la lingüística
Introducción y selección de John Lyons

AU. 145 - 372 págs., 320 ptas.

Eric H. Lenneberg
Fundamentos biológicos del lenguaje

AU. 114 - 540 págs., 440 ptas.

William P. Alston
Filosofía del lenguaje

AU. 103 - 168 págs., 140 ptas.

J. Daniel Quesada
La lingüística generativa transformacional: supuestos e implicaciones

AU. 89 - 164 págs., 150 ptas.

N. A. Chomsky y otros
Semántica y sintaxis en la lingüística transformatoria, I
Compilación de Víctor Sánchez de Zavala

AU. 84 - 536 págs., 390 ptas.

Víctor Sánchez de Zavala
Hacia una epistemología del lenguaje

AU. 14 - 260 págs., 120 ptas.

A. S. Diamond
Historia y orígenes del lenguaje

LB. *** 508 - 200 ptas.

José Ferrater Mora
Indagaciones sobre el lenguaje

LB. 228 - 80 ptas.