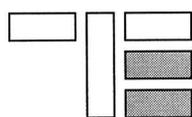


RECENSIONES



ESTEVE ZARAZAGA, José Manuel (1997): *La formación inicial de los profesores de secundaria* (Barcelona, Ariel), 181 pp.

La publicación de este libro viene a coincidir con el segundo aniversario del Real Decreto que establece la reestructuración del curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP); aunque estas regulaciones aún están pendientes de aplicación total, en la mayoría de las Comunidades Autónomas. En base a varios años de investigación y experiencias sobre el tema de la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria, el autor señala aciertos y problemas de la nueva orientación del curso; aportando varias sugerencias para que su desarrollo concluya con óptimos resultados.

En el primer capítulo hace una revisión crítica de las investigaciones más relevantes que se han centrado en la formación inicial de profesores. Distingue dos líneas de investigación: analítica y sintética. Los estudios de carácter analítico tienen por objetivo descifrar las variables del entorno psicosocial educativo, que influyen en la determinación de la eficacia docente; mientras que los estudios de carácter sintético se enfocan hacia la comprensión de la influencia del trabajo docente sobre la personalidad del profesor.

El segundo capítulo se dedica a describir la situación actual y avanzar el futuro inmediato de la formación inicial de los profesores de secundaria. Señala tres pautas de mejora sobre el desarrollo actual de este proceso de formación. En primer lugar, establecer mecanismos selectivos, para acceder a la docencia, en base a criterios de per-

sonalidad, completando los actuales criterios de cualificación intelectual. En segundo lugar, utilizar enfoques descriptivos que ofrecen una visión más realista, eliminando los enfoques modélicos que dibujan una descripción ideal de la enseñanza. Y, en tercer lugar, adecuar los contenidos a la práctica educativa que deben afrontar; permitiendo la adaptación de los contenidos a las capacidades de los alumnos y a las peculiaridades de la materia a impartir. En concreto, propone tres contenidos imprescindibles para formar adecuadamente al profesorado: la identificación del propio estilo de enseñanza, la capacidad de organizar el trabajo de clase, y el conocimiento de actividades de enseñanza-aprendizaje. El autor señala que la desconexión entre la formación que los futuros profesores reciben en su Facultad y la posterior formación pedagógica, seguirá planteando problemas en la identidad profesional de estos sujetos. También subraya que los programas de formación deben incorporar las nuevas responsabilidades sociales que se atribuyen al profesorado de secundaria. Por último, da prioridad al desarrollo de períodos de prácticas a fin de reducir los sentimientos de desconcierto que surgen en el «choque con la realidad».

En el capítulo tres se discuten los contenidos del nuevo curso de cualificación pedagógica para la formación inicial de profesores de secundaria. Según la regulación establecida se propone una carga lectiva entre 60 y 75 créditos, distribuidos en dos bloques: enseñanzas teórico-prácticas y enseñanzas de práctica profesional docente. En el primer bloque, el autor destaca tres grandes problemas: no se

cuenta con una plantilla estable en las universidades para impartir este curso, el alumnado no asiste con una actitud receptiva, y se dedican pocas horas a las técnicas de interacción y comunicación en el aula. Con respecto al bloque de prácticas, el autor distingue entre prácticas de observación, prácticas de simulación, y prácticas de intervención; siendo estas últimas el elemento central del bloque. Para terminar, adelanta que el desarrollo adecuado de las prácticas de intervención va a depender, fundamentalmente, de la implicación de los tutores, que pertenecen a centros de enseñanza secundaria, así como de la coordinación de la tarea de éstos con la actividad de la Universidad.

Dedica el cuarto capítulo a las prácticas de observación, que tienen la misión de relacionar los contenidos teóricos con la situación educativa y la profesión docente. Asegura que estas prácticas deben suponer una iniciación a la realidad educativa que se vive en los institutos de enseñanza secundaria (IES). No obstante, advierte que los futuros docentes han de ser guiados en esta fase de reflexión. En general, el significado de las prácticas de observación va a depender de su planificación, realización, evaluación y relación con la teoría. Por otra parte, subraya la importancia de elaborar un Diario de Prácticas, puesto que este documento ayuda a comprender la realidad a través de la reflexión e interpretación de las propias experiencias. Termina este capítulo declarando la necesidad de realizar una evaluación crítica del desarrollo de las prácticas de observación, centrándose en la evaluación cualitativa de experiencias, resultados y metodología.

En el último capítulo, dedicado a las prácticas de simulación, asegura que los programas de formación del profesorado no se han adaptado al cambio acelerado de las exigencias sociales; por el contrario, siguen transmitiendo una visión idealizada de la enseñanza, que provoca el ya mencionado «choque de la realidad». Por ello resulta imprescindible que estos sujetos adquieran destrezas sociales y aumenten su resistencia al estrés. Con este fin se planifican las prácticas de simulación, ya que permiten la identificación del propio estilo docente y el desarrollo de destrezas frente a los problemas derivados de la organización del trabajo en clase. El autor opina que es conveniente comenzar por el desarrollo de las prácticas de inmersión y las de simulación, para asimilar posteriormente los contenidos teóricos con otra perspectiva (no como alumnos, sino como profesores). Igualmente, se propone la aplicación de técnicas cognitivas: las técnicas de inoculación del estrés y el entrenamiento de estrategias para la resolución de problemas, se plantean como las más adecuadas para afirmar la seguridad del profesor debutante en sí mismo. El autor desarrolla el programa de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas, en el cuál distingue tres secuencias: modelado, ensayo autoinstructivo, y aplicaciones generalizadoras. La experimentación y evaluación de ese programa, se llevó a cabo por un equipo de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga, 1987-88. Los resultados fueron positivos, e incluso resultó exitosa su aplicación posterior a otros ámbitos profesionales.

En conclusión, esta reciente publicación del profesor Esteve Zaragoza,

supone un material muy interesante para que los responsables de impartir y planificar los cursos de cualificación pedagógica se replanteen sus tareas, para que los alumnos de dichos cursos cambien su disposición, para que los profesores de instituto se comprometan con la tutorización de prácticas a sus futuros colegas, y, por supuesto, para que todos los pedagogos reflexionemos ante la regulación legislativa de estos cursos para su óptima aplicación.

AMPARO C. CIVILA SALAS

FERMOSO, Paciano: *Manual de Economía de la Educación*. Madrid, Narcea, 1997, 196 pp.

El enorme volumen de recursos financieros que se destinan a la educación y el gran número de personas implicadas en el proceso educativo ha suscitado recientemente, a partir de la década de los ochenta, un interés inusitado por la economía de la educación: las investigaciones, publicaciones monográficas y artículos en publicaciones periódicas se han multiplicado en los últimos años de una manera espectacular. Más desde que en 1992 la Economía de la Educación se convirtió en asignatura troncal en los planes de estudio de la licenciatura en Pedagogía. Las preocupaciones epistemológicas del profesor Fermoso se insertan en este contexto científico y académico desde hace ya algunos años. Fue uno de los primeros en abordar el tema de la educación desde una perspectiva económica, que ahora revisa y actualiza. Contempla la Economía de la Educación como ciencia social y apli-

cada, y como ciencia auxiliar de la Pedagogía. Es, para Fermoso, un saber científico, pero no pedagógico, «porque no normativiza cómo ha de hacerse la educación». Es, en definitiva, «la ciencia de la administración de la educación». Desde estos supuestos, elabora un constructo epistemológico que articula de una manera ordenada, coherente y sistemática los problemas más actuales y controvertidos de la Economía de la Educación: planificación, costos, financiación de la educación... desde diversas tendencias epistémicas, que el autor deriva hacia una concepción menos economicista y más pedagógica de este *corpus* científico.

Asimismo, el profesor Fermoso aborda la siempre polémica y controvertida relación entre el crecimiento económico, el mercado de trabajo y la educación, exponiendo críticamente, pero de una forma amena, las distintas interpretaciones que sobre este problema se han sucedido históricamente. La Teoría del Capital Humano, la inversión en el hombre, siempre tan sugestiva y atractiva para el mundo de la educación, adquiere una especial relevancia, no exenta de reflexión y de crítica.

El manual de Paciano Fermoso nos gusta, porque se percibe y adivina que está pensado y escrito para pedagogos, alejado de tecnicismos económicos innecesarios desde nuestro particular punto de vista, con una bibliografía temática muy amplia y significativa. Es un libro sencillo, a la vez profundo, que se lee bien y que de buen seguro va a formar parte del acervo cultural y científico de quienes nos dedicamos a reflexionar sobre estos temas.

JOSÉ MARÍA PINEDA ARROYO

GARCÍA ARETIO, Lorenzo (Coord.) (1996): *La Educación a Distancia y la UNED*. Madrid: IUED, UNED (Colección *Estudios de Educación a Distancia*), 532 pp.

La sociedad actual está demandando un nuevo modelo de enseñanza que se adapte mejor a las características de los hombres y mujeres de hoy. Un modelo de enseñanza más flexible, personalizado, abierto, eficaz y de calidad. La Educación a Distancia es una modalidad educativa en crecimiento y capaz de afrontar los retos que plantea la sociedad. En este sentido, es necesario continuar profundizando en el conocimiento de los diferentes atributos, elementos, procesos, metodologías... que intervienen en el éxito de esta forma de enseñar/aprender a distancia con el convencimiento de que este conocimiento redundará, sin duda, en un superior desempeño docente del profesor y, consecuentemente, en un incremento de la calidad de la educación.

La obra *La Educación a Distancia y la UNED* presenta de forma amena y atractiva los aspectos fundamentales sobre los que se sustentan los sistemas de educación a distancia en general y el *Modelo Educativo de la UNED* en particular.

La temática de este volumen es interesante para los diferentes profesionales de la enseñanza, estando especialmente dirigida y siendo de necesario conocimiento para aquéllos que ejercen o vayan a ejercer una función importante en un sistema de estudios a distancia. Responsables docentes, profesores, tutores, asesores, colaboradores... de instituciones, organismos o centros educativos comprometidos

con la docencia a distancia y que deseen adquirir unos conocimientos teóricos sólidos de su fundamentación y de los principios que rigen el aprendizaje a distancia de la persona adulta. Sin olvidar el papel de excepción que desempeñan la tecnología y los materiales didácticos en esta modalidad de enseñanza.

Numerosos centros educativos tradicionales, es decir, de enseñanza presencial, están actualmente masificados y muy por encima de sus posibilidades, repercutiendo negativamente en la calidad de su enseñanza. Muchos profesores, expertos de contenidos, diseñadores de materiales y profesionales de estos centros habrán de reconvertirse y adaptarse a las nuevas funciones que precisa la modalidad de enseñanza-aprendizaje a distancia, necesitando adquirir la formación específica que su nueva etapa profesional exige.

La Educación a Distancia, como sistema de enseñanza innovador y en desarrollo permanente, requiere de nutridos grupos de docentes expertos e investigadores especializados en el tema que analicen y estudien esta modalidad de enseñanza, orientando a los docentes y proponiendo nuevas vías, metodologías o instrumentos que proporcionan una práctica más eficaz de la docencia a distancia.

El libro *La Educación a Distancia y la UNED*, que está prologado por el profesor Pérez Juste, está organizado en diez Unidades y han intervenido en su elaboración diversos especialistas en Educación a Distancia de la UNED. Su coordinador y autor de la mayoría de sus contenidos es Lorenzo García Aretio, Director del Instituto Universitario de Educación a Distancia. Han

realizado valiosas aportaciones los profesores Carpio y Castillo y los profesores miembros del IUED Farjas, Gallego, Madrigal, Nogales y Oliver, todos ellos con una dilatada experiencia en el Instituto y en la formación de profesores tutores.

Las dos primeras Unidades, elaboradas por García Aretio, tratan con detalle la fundamentación teórica sobre la que descansa la Educación a Distancia (bases teóricas, características más relevantes, concepto, objetivos, componentes que la integran, historia, ventajas e inconvenientes...) y las peculiaridades y condicionantes del aprendizaje adulto, ofreciendo pautas y estrategias didácticas para enseñar a distancia al alumno adulto.

En la Unidad III, García Aretio y Gallego, ofrecen una esmerada descripción del Modelo UNED de Educación a Distancia desde su nacimiento hasta hoy, presentando y explicando la organización y estructura de esta Universidad (órganos de gobiernos colegiados y unipersonales), las semejanzas y diferencias respecto a otras universidades españolas, la función docente (profesores y profesores tutores), el papel de los Centros Asociados entre otros.

La cuarta Unidad, *el material impreso en la UNED* de García Aretio, se centra en los fundamentos (modelos de elaboración del material didáctico) y sugerencias (propuestas de estructura) que han de conocerse y conviene respetar para una adecuada elaboración del material didáctico impreso (pilar básico en la educación a distancia), destacando así las Unidades Didácticas y las Guías Didácticas.

El profesor Carpio, realiza en la Unidad V una interesante aportación con el título Los Materiales Didácticos

y Canales de Comunicación no impresos en la UNED. Así, en esta Unidad se explica en qué consisten estos medios no impresos y qué función se les asigna dentro del modelo educativo y docente de la UNED.

Las Unidades VI y VII, cuyos autores son los profesores Castillo y García Aretio, abordan las funciones del profesor tutor, la tutoría en el modelo UNED y el desarrollo de la acción tutorial. En la primera de ellas, se destacan las competencias especiales, como docente y como orientador, que el profesor tutor precisa en la enseñanza a distancia, señalando la necesidad de una adecuada formación en habilidades de comunicación y en la utilización de diferentes recursos de aprendizaje. Y en la segunda, se plantean las tareas reales y concretas de la práctica tutorial habitual, poniendo de manifiesto cómo en sus actividades se materializa la singularidad del trabajo didáctico de la enseñanza a distancia que tanto se diferencia del que se ejerce en la enseñanza presencial. De esta forma, la función tutorial subraya la identidad de la UNED.

En la octava Unidad, García Aretio, describe los aspectos fundamentales que sustentan la evaluación de los aprendizajes, diferenciando los distintos tipos de pruebas y de instrumentos de evaluación que normalmente vienen siendo utilizados en enseñanza a distancia en general y, particularmente, en la UNED. La evaluación no debe ser una fase aislada o final del proceso educativo, sino que ha de plantearse y mantenerse siempre integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los profesores Farjas, Madrigal y Nogales presentan pormenorizadamente en la novena Unidad las rela-

ciones que se establecen entre la sociedad y la UNED. En segundo lugar, describen los principales aspectos del alumnado de la UNED, analizando el éxito y fracaso de los mismos. Y en tercer lugar, exponen como conclusión, los resultados obtenidos de la reflexión sociológica sobre la enseñanza a distancia centrada preferentemente en los alumnos de esta Institución.

Por último, en la Unidad X, el profesor García Aretio, analiza hábilmente la enseñanza a distancia desde las perspectivas nacional e internacional. En esta Unidad se destaca la energía y vitalidad de que disfruta esta modalidad de enseñanza a distancia, presentando su enorme flexibilidad y capacidad para adaptarse a las más variadas situaciones. Una rápida visión global de la educación a distancia en el mundo y un breve repaso de algunos documentos internacionales de nuestro entorno más cercano (Europa e Iberoamérica) sirven, sin duda, para impulsar definitivamente a esta forma de enseñar/aprender del presente y mucho más del futuro.

Como se ha señalado anteriormente, este volumen consta de diez Unidades que se extienden a lo largo de 532 páginas. La totalidad de estas Unidades se ajustan a la propuesta de estructura del material didáctico impreso para educación a distancia, siendo un valioso ejemplo y modelo a seguir en el futuro. En cada Unidad se contemplan los diferentes apartados sugeridos: introducción y orientaciones para el estudio, objetivos, esquema, desarrollo de los contenidos, resumen..., además de las indicaciones referidas a la redacción y estilo a emplear en este tipo de material (frases claras y breves, párrafos poco recargados, estilo agr-

dable, sencillo y cercano...), pero sin que se disminuya la exactitud, profundidad y rigor científico exigibles a esta clase de publicaciones.

JOSÉ MARÍA LUZÓN ENCABO

GARCÍA CARRASCO, J. (Coord.) (1997): *Educación de Adultos*. Ariel Educación, Barcelona.

La idea de Educación como un proceso que se extiende a lo largo de todo el ciclo vital y la del adulto como sujeto permanente de formación se han convertido en una exigencia dentro del contexto de una sociedad como la que vivimos. Se contempla ya el sistema educativo tradicional no como un proceso completo sino como el inicio de la educación permanente, y la Educación de Adultos cobra cada vez una mayor relevancia. Es por ello por lo que los libros como el que nos ocupa constituyen un punto de referencia importante e imprescindible dentro del ámbito de la educación.

Coordinado por el profesor García Carrasco este compendio de diversas perspectivas sobre la Educación de Adultos analiza desde sus diferentes capítulos: datos, informes y aspectos complementarios sobre los que reflexionan distintos autores. Cada uno de ellos ofrece una visión de la educación de adultos desde una perspectiva que enriquece la totalidad.

Como hilo conductor común se destacan a lo largo de las páginas del libro algunas ideas compartidas; la gran expansión y demanda de la educación de adultos es una de ellas. Este aumento es consecuencia en parte de la cada vez mayor cantidad de infor-

mación y conocimientos que se requieren para desenvolverse adecuadamente y reciclarse laboralmente y en parte por el aumento de tiempo libre que las personas pueden dedicar a la formación. De manera circular el mayor nivel educativo genera una mayor demanda de formación y viceversa.

Otra idea compartida es el enfoque de la educación de adultos no ya desde una perspectiva compensadora de carencias básicas que no pudieron adquirirse antes, sino sobre todo como un proceso permanente que permite desarrollar capacidades para integrarse dentro de un mundo cambiante, comprenderlo y participar de forma activa en sus continuas transformaciones. Un proceso que ofrezca una formación flexible, capacitando a los individuos para enfrentarse a un tipo de sociedad que aumenta rápidamente su complejidad, y cuyos procesos de información se han convertido en algo socialmente esencial.

La creación de un marco social cooperativo y solidario como causa y efecto de una adecuada educación de adultos es otro de los aspectos que implícita o explícitamente se refleja a lo largo de los distintos capítulos del libro.

García Carrasco y García del Dujo reflexionan acerca de la forma en que tradicionalmente se ha planteado sociopolíticamente la Educación de Adultos, y los nuevos planteamientos a los que lleva una forma de sociedad cada vez más compleja, dinámica y con mayor demanda educativa. Realizan una crítica del modelo de desarrollo vigente y el énfasis en una orientación excesivamente laboral y economicista de la formación de adultos. Proponen una educación de adul-

tos que vaya más allá de la mera formación del individuo como trabajador/consumidor y lleve a conseguir mayores cotas de bienestar personal y social permitiendo una adaptación flexible a los vertiginosos cambios sociales. Todo ello, no sólo a través de la educación formal sino aprovechando la importante potencialidad de sistemas de formación surgidos del contexto social, con recursos, entornos y espacios culturales más flexibles que los sistemas educativos formales.

En el volumen se revisan la evolución y el estado actual de la educación de adultos: Moreno Martínez y Viñao Frago realizan un recorrido por la historia de la educación de adultos a lo largo de los dos últimos siglos tanto en el ámbito formal como no formal y López Palma analiza la distribución del nivel de estudios de la población española comparándola con la de otros países europeos y constatando hasta que punto este influye en el nivel de información que circula dentro de la sociedad, el mismo autor destaca la influencia del nivel de estudios sobre la promoción social, la oportunidad laboral y el reciclaje profesional; en definitiva sobre el estatus social.

Florentino Sanz analiza la realidad educativa europea en el campo de la educación de adultos, la evolución histórica, la gran demanda actual. Destaca el hecho de que las orientaciones educativas europeas están de acuerdo en la importancia de la educación de personas adultas, siendo esta objeto de atención prioritario en la política comunitaria, y analiza las tendencias más significativas.

I. López-Aranguren y P. Montero se centran en la repercusión del desarrollo de las nuevas tecnologías de la infor-

mación y la comunicación en la educación de adultos, así como las nuevas demandas y tendencias de formación que ello implica. Subrayan las ventajas de utilizar los medios tecnológicos y de comunicación como instrumento de mejora y optimización del aprendizaje en la educación de adultos.

La necesidad de formación específica y especialización del profesorado de adultos es reivindicada por Sainz de la Maza, señalando a la vez la escasa presencia que tiene aún esta formación en la mayoría de las universidades españolas y dejando constancia de las iniciativas en este terreno hasta el momento. Ofrece además propuestas de trabajo para la formación universitaria de educadores de adultos.

R. Alonso Maturana propone la formación permanente como estrategia clave para desarrollar la igualdad y solidaridad social y crear las condiciones que posibiliten el acceso universal a los conocimientos y a las destrezas necesarias para la integración.

Puesto que sin una buena formación general no existe posibilidad de integración social ni participación social de calidad, y las desventajas y déficits educativos se encuentran sobre todo acumulados en la población adulta, Maturana propone un nuevo contrato educativo que garantice universalmente el acceso a esta formación dentro de un marco más amplio de nuevo contrato social. Este nuevo marco implica un compromiso de solidaridad y cooperación en la coordinación de los sistemas de producción, transmisión y procesamiento de información y conocimiento.

Todo ello permitiría la ruptura del «círculo perverso» por el cual pertenecer a un entorno enriquecido determi-

na las posibilidades de integración social, mientras que la pertenencia a un entorno social empobrecido supone vivir atrapado en este empobrecimiento en una perpetuación del círculo.

La crítica al modelo compensatorio y el rechazo a la percepción de la adultez como una edad menos apropiada para aprender son enfatizados por R. Flecha que propone centrarse en las necesidades formativas de las personas adultas, y orientar el aprendizaje al aprovechamiento de sus capacidades en lugar de hacerlo a la compensación de déficits. Otras propuestas esenciales consisten en basar el aprendizaje en las inteligencias prácticas más que en la inteligencia académica; mantener expectativas positivas hacia las capacidades del adulto, incrementar el aprendizaje basándose en las reservas de capacidades que se encuentran desaprovechadas. El diálogo e implicación humana para mejorar el aprendizaje, el énfasis en lo comunitario y lo igualitario produce según el autor mejor resultado con adultos que los métodos «tradicionales».

A. Borja enfoca la educación de adultos desde el punto de vista laboral y profesional productivo. Revisa los grandes cambios sociales; cambios tecnológicos, económicos y organizativos y las tendencias de la formación continua, las innovaciones de los últimos años en relación sobre todo con el mundo laboral, los aspectos de la formación continua española y la actividad formativa de la empresa española. Propone interrelaciones institucionales estables entre el mundo productivo y el mundo educativo para definir y organizar los contenidos formativos que respondan a las necesidades del mundo productivo y defiende

un modelo de sociedad cooperativo frente al modelo liberal y dual de productividad.

A. V. Martín García analiza la problemática que plantea la jubilación en las sociedades actuales y los diferentes modos de percibirla; desde las teorías que la conciben como una forma de ruptura social, de pérdidas, de improductividad, a aquellas teorías que consideran que el individuo puede entrar en una nueva fase de actividad y satisfacción vital, en un momento de renovación y desarrollo personal. Es desde esta última perspectiva desde la que se plantean los programas de preparación para la jubilación; los programas educativos pueden ayudar a desarrollar aspectos positivos que aseguren el ajuste y minimicen los aspectos negativos.

Teniendo en cuenta que cada proceso de jubilación puede ser distinto en función de características diferenciales personales y sociales, el autor destaca la importancia de fomentar desde la educación el disfrute del tiempo libre, promoviendo contextos sociales estructurados que favorezcan actividades de ocio y faciliten el establecimiento de interacciones y apoyo social. Fundamentalmente se trata de un ocio productivo que lleve a una contribución, participación y ayuda a la comunidad.

La educación de adultos con enfermos mentales, es el tema que aborda D. López Gómez, entendiendo la rehabilitación como un proceso de aprendizaje para fomentar los recursos de las personas, de forma que sean capaces de hacer frente a sus propias necesidades. Por una parte, propone diferentes programas de rehabilitación e inserción basados en las actividades que los enfermos pueden realizar en la comunidad con vistas a su normali-

zación, al desarrollo de habilidades y competencias personales, y por otra, la dotación de conocimientos y habilidades académicas con una preparación para el trabajo que permita la participación de la persona dentro de la vida comunitaria.

La Educación de adultos vinculada a la participación y dinamización sociocultural y al desarrollo comunitario es el presupuesto básico del que parte J. A. Cieza y M. González que hacen énfasis en la integración de los adultos en la comunidad como parte fundamental del desarrollo comunitario, de las transformaciones culturales y sociales. La educación de adultos está para los autores integrada en un proyecto global de educación permanente que facilita al individuo una participación activa, crítica y responsable en el medio social, que responde a las necesidades cotidianas de la población y que integra desarrollo personal y desarrollo comunitario.

El conjunto de capítulos de los distintos autores ofrece una perspectiva completa e interesante de lo que constituye en este momento la Educación de Personas Adultas en sus diversas facetas y orientaciones, lo cual convierte este libro en un punto importante de referencia para todos los que se interesen por la educación actual.

MARÍA DOLORES PÉREZ GRANDE

JORDAN, José Antonio: *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Ediciones CEAC, Barcelona, 1996.

Expresión clara del aumento de sensibilidad sobre la educación inter-

cultural es la proliferación de obras con esa temática en los últimos tiempos, si bien algunos autores podemos considerarlos ya como perfectamente comprometidos con ella. Es el caso del profesor José A. Jordán, de la Universidad Autónoma de Barcelona, autor de varias obras que giran en torno a la vinculación entre educación y diversidad cultural.

En esta ocasión se trata de un libro dedicado al profesorado de secundaria, quien sin duda se ve ahora situado de lleno en una problemática de amplias dimensiones al incorporarse todos los alumnos a la escolaridad obligatoria hasta los 16 años.

El autor, tras presentar los principios sociológicos y antropológicos que explican el fenómeno cultural y sus diversas manifestaciones actuales, así como los criterios fundamentales que rigen la educación intercultural, se adentra en el marco concreto del centro escolar y sus proyectos educativos y curricular para presentar ideas concretas de cómo hacer efectiva la educación intercultural en las diversas materias.

Las obra que nos ocupa pertenece a una serie denominada «aula práctica» y hace honor a este calificativo, porque realmente los docentes encontrarán ideas de aplicación directa a su actividad cotidiana para hacer realidad el principio curricular de considerar la educación intercultural como un «eje transversal»; prueba de ello son las propuestas para diseñar créditos variables de cariz intercultural, en el área de educación artística, o el conocer códigos cronológicos pertenecientes a diversas culturas, en la de ciencias sociales.

Especialmente interesante resulta el capítulo dedicado a la actividad

tutorial y a la evaluación del clima intercultural existente en el centro, para lo cual se ofrece una guía evaluativa en forma de escala cualitativa que, sin duda, puede ser de gran ayuda para realizar un diagnóstico de la situación. La mejora de la situación se podrá realizar con la ayuda de las estrategias pedagógicas que se ofrecen como paradigmas posibles.

Jordán evita en todo momento caer en un falso idealismo al que nos tienen acostumbrados cierto tipo de publicaciones que luego resultan sumamente alejadas de la práctica docente. El autor no esconde los problemas que surgen al querer materializar la educación intercultural, que debe superar auténticos conflictos y «dilemas» por seguir con el término ya acuñado para representar situaciones donde no existe una solución válida predeterminada.

El punto de confluencia entre utopía y realidad se halla en la práctica pedagógica comprometida y soportada por los conocimientos técnicos que son propios de la profesionalidad docente. Y esa práctica es cuestión institucional, por cuanto afecta a todos los docentes, quienes en el libro que nos ocupa encontrarán una ayuda estimable para su formación y actuación cotidiana.

JAUME SARRAMONA

JORDÁN, J. A. y SANTOLARIA, F. (1995): *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas* (Barcelona, Eds. Universitarias de Barcelona), 392 pp.

Sacar a la luz hoy una reedición de este libro, aún cuando la rapidez con que se suceden las publicaciones

sobre educación moral, reviste una considerable actualidad, pero también constituye una amenaza a esta obra con aparecer ya desfasada. Esta amenazadora circunstancia, sin embargo, refuerza su especial relevancia.

En efecto, uno de los peligros que acecha a la abundante publicación, variada y a veces oportunista, de libros sobre educación moral es que se pretenda zanjar cuestiones de enorme complejidad, dejando atrás planteamientos, convicciones o propuestas críticas de gran interés y con un innegable fundamento de verdad. De este modo, la tendencia a evitar una reflexión sosegada sobre cuestiones importantes de educación moral está bastante extendida en nuestra comunidad pedagógica cuando se trata de elaborar materiales, recursos e instrumentos útiles para dicha praxis. Esta tendencia está producida desafortunadamente por la rápida implantación de la reciente reforma educativa. La consecuencia más inmediata de ello es una práctica educativa sin referentes claramente delimitados, en la que se mezcla, a modo de conglomerado absurdo, acciones formativas que son deudoras de distintos modelos ético-morales (conductismo, cognitivismo, virtudes, etc.). Según mi opinión, el resultado no puede ser muy esperanzador. Por ello, considero necesario seguir tomando en serio la educación moral. Son pocos o muy pocos, los textos que contribuyen a lograr un tratamiento riguroso de los principales problemas que afectan al núcleo más íntimo de esta praxis educativa. Y el libro aquí referenciado es una buena muestra de ello.

Los profs. Jordán y Santolaria, conscientes de la gravedad y actuali-

dad del tema han impulsado la reedición de esta obra que, en su día (1987), constituyó una aportación de innegable valor y de primera magnitud teórica en el todavía escaso terreno de la reflexión pedagógica sobre moralidad. Este libro ha sido, y sigue siendo, un referente obligado y fuente de continua inspiración para la investigación pedagógica, al menos durante la última década en nuestro ámbito nacional. Considero que los editores de esta obra han colaborado en su reedición con el acertado juicio que, en su día, les animó a su publicación: «la voluntad de contribuir, en algún grado, a sacar a la luz el interés y la fuerza pujante de esta temática en la actualidad, mediante 'cuestiones' consideradas como centrales y 'perspectivas' enriquecedoras» (p. 12). Por este motivo, creo muy recomendable su lectura, y también estudio, a quienes desean «amueblar» su pensamiento, de modo riguroso y ordenado, sobre los problemas actuales que plantea la educación moral.

El contenido del libro está dividido en cuatro partes: planteamientos antropológicos, enfoques, conceptos y cuestiones, y la educación moral en la sociedad actual. Cada capítulo está redactado por prestigiosos autores de renombre nacional (Escámez, Puig, Martínez, Marín, Fullat, Jordán, Medina, Quintana, Feroso y Santolaria) e internacional (Peters, Kohlberg, Dienelt, Brezinka y Johnson). Excedería los límites de una reseña bibliográfica realizar aquí un comentario detallado del contenido de cada capítulo. Baste decir que los autores han logrado dotar a esta obra de un armazón capaz de hacer inteligible la educación moral desde aspectos diferentes. Sin embar-

go, esta obra hubiera adquirido mayor relevancia si se hubiera incluido los últimos avances teóricos, fruto de la notable investigación que existe dentro y fuera de nuestro país. Junto a ello, la aportación de una bibliografía más actualizada le hubiera dotado de mayor vigencia. Estos matices, en modo alguno, restan importancia a la exquisita obra que aquí se comenta brevemente. Quizás, estos detalles, acaso ajenos al objetivo de esta obra, puedan servir de motivo para contribuir a la voluntad de ofrecer una nueva compilación de educación moral.

RAMÓN MÍNGUEZ VALLEJOS

LÓPEZ MARTÍN, R. y GARFELLA ESTEBAN, P. R. (1997): *El juego como recurso educativo. Guía antológica*. Valencia, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Universitat de València, 264 pp.

Es el juego, sin duda, una forma de comunicación, una estrategia para la socialización, un medio de inculturación inconsciente, en definitiva —tal como reza el título del libro que presentamos—, un recurso o instrumento educativo.

El trabajo de los profesores de la Universitat de València, R. López Martín y P. R. Garfella Esteban, mezcla de manera magistral y en perfecto maridaje la perspectiva histórica con el análisis psicopedagógico de juegos actuales, no faltando el auxilio del elemento iconográfico que confiere a la obra un carácter lúdico y aun didáctico.

Dos partes manifiesta su estructura: pedagógica e histórica, la primera y

básicamente práctica, la segunda. Se inicia el texto con el estudio de los fundamentos pedagógicos del juego y una aproximación al devenir de las actividades lúdicas en la historia de la educación. Se abordan, en el capítulo primero, los fundamentos teórico-pedagógicos del juego, realizando un ajustado análisis desde las concepciones clásicas de la educación (enculturación, instrucción, descanso-relajación, motivación, etc.) a las explicaciones constructivistas actuales, con mayor predicamento para la práctica educativa formal y no formal (Piaget, Vigotsky, Secadas). Asimismo, se completa con un acertado estudio conceptual y una propuesta teórica, científico-técnica de la pedagogía del juego.

El sugerente y novedoso capítulo dedicado al juego en la historia de la educación, se aproxima a las estrechas relaciones y prolongados divorcios entre «el jugar» y «el aprender», efectuando una revisión crítica y etnográfica de las propuestas teóricas desde la Antigüedad Clásica, hasta los planteamientos contemporáneos, pasando por los postulados de autores humanistas. No faltan, asimismo, referencias a la realidad sociológica del juego en cada una de las etapas históricas citadas, demostrando —una vez más— los planos ideal y fáctico en los que se manifiesta la actividad lúdica en el marco de la historia de la cultura.

Como anuncia el profesor León Esteban en el *Preludio* que prologa la obra, es en la segunda parte donde «reside toda la razón pedagógica de la obra, en la que teoría —la precisa— y práctica —básicamente— e iconografía, se armonizan de modo magistral». Recoge la *Guía antológica* diez agru-

paciones de juegos con idéntica estructura: una iconografía o representación gráfica del juego; un estudio documentado de sus antecedentes históricos, señalando citas y testimonios literarios de su uso; sus virtualidades pedagógicas; y, finalmente, se presenta una ficha para el análisis pormenorizado de un juego prototipo de su categoría, en la que aparece su descripción, datos pedagógicos, desarrollo y reglas del mismo, objetivos educativos, normativa de acción, materiales necesarios, edad recomendada, número de jugadores, espacio de actividad y tiempo de realización.

Se pretende con esta *Guía* ofrecer un amplio abanico de posibilidades que respondan a los intereses prácticos de los educadores, animadores y ludotecarios, válidas para su trabajo en diferentes áreas del curriculum (educación intercultural, moral, para la salud, del lenguaje, etc.) y en el ámbito del ocio.

En resumen, sólo nos resta recomendar la fácil lectura de esta original obra, estéticamente cuidada y editada, que supone una notable contribución en un ámbito necesitado de orientaciones pedagógicas.

BERNARDO GARGALLO LÓPEZ

LORENZO MOLEDO, M^a del Mar (1997): *La Delincuencia Femenina en Galicia. La intervención pedagógica*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, Secretaría Xeral da Presidencia y Consellería de Familia, Muller e Xuventude, 616 pp.

Bajo el título «La Delincuencia Femenina en Galicia. La intervención

pedagógica» se presenta una profunda reflexión sobre un colectivo (el de las mujeres) dentro de la marginalidad de la delincuencia en general en la Comunidad Autónoma de Galicia. Con tal fin, el libro se articula y vehiculiza en torno a la necesidad de analizar la naturaleza de la delincuencia femenina para poder diseñar, con criterio científico, intervenciones que atiendan a su especial problemática e idiosincrasia.

La obra aparece estructurada en dos partes que, aunque diferenciadas, están interrelacionadas. La primera de ellas, titulada «*Teorías pedagógicas, perfiles de la mujer delincuente e intervención educativa en el medio penitenciario*», se divide en cuatro capítulos.

El primero de ellos parte de la conceptualización de la delincuencia femenina analizando los principales marcos teóricos que han intentado ofrecer una explicación de la misma para centrarse en la valoración de la situación de la delincuencia femenina en España desde los datos oficiales. Todo ello lleva a la autora a poner de relieve los cambios cuantitativos y cualitativos producidos en la criminalidad femenina en los últimos años, para concluir que la delincuencia femenina es un problema social que va adquiriendo más magnitud y que requiere el diseño de políticas de intervención eficaces.

En el segundo capítulo, se describe el perfil individual y social de la mujer delincuente, lo que permite poner de relieve el carácter marginal que define la vida de estas mujeres, reflejado fundamentalmente en la existencia de un conjunto de déficits en los ámbitos formativo-cultural, laboral y cognitivo-social. Estas carencias dificultan su vida

en sociedad de forma prosocial, por lo que deben ser objetivos prioritarios de la intervención.

A continuación, el estudio se centra en el contexto de la intervención, la cárcel, y, específicamente, en el tratamiento educativo que se sigue, para afirmar que éste no es el más idóneo para atender al perfil deficitario de estas mujeres. Desde esta situación, se señalan los presupuestos que desde el modelo de tratamiento educativo-comunitario o de reintegración deben guiar la intervención eficaz en centros penitenciarios, destacando sobre todo la efectividad del modelo cognitivo en la intervención educativa con delincuentes.

En el último capítulo de esta primera parte, se defiende el estudio del tema que nos ocupa desde la Pedagogía con el fin de constatar la necesidad de articular, en consonancia con los presupuestos anteriores, un conjunto de programas que desde el modelo educativo-comunitario o de reintegración incidan sobre los factores que condicionan la reinserción social de las internas, dotándolas de las capacidades, habilidades y destrezas necesarias para posibilitar su reeducación social.

Se inicia de este modo, la segunda parte titulada «*Un modelo de intervención pedagógica: Aplicación del programa de 'Competencia Psicosocial' en el módulo de mujeres del centro penitenciario de Pereiro de Aguiar (Ourense)*» dividida en tres capítulos.

La aplicación del programa en un centro penitenciario con módulos de mujeres como es el de Pereiro de Aguiar, requiere que se plantee en primer lugar, la parte empírica de la investigación: definición de las hipótesis general e intermedias, de las varia-

bles de estudio, el diseño a seguir (diseño de más de dos grupos, con dos medidas, una de pretest y una de post-test y una variable independiente), el procedimiento de selección de la muestra, los grupos de estudio (dos controles y un experimental) y la descripción de los instrumentos de medida empleados. Por último, se lleva a cabo un exhaustivo análisis de las mujeres de la muestra y del medio de intervención para conocer con exactitud las necesidades déficits y posibilidades para la intervención educativa y establecer el programa de tratamiento.

Con esta primera evaluación se demuestran los déficits que definen no sólo a la población penitenciaria femenina en las cárceles del ámbito territorial de Galicia, sino también los de la propia institución que en muchos casos dificultan o imposibilitan las posibilidades de intervención educativa.

Todo ello justifica que el segundo de los capítulos se centren en el programa de intervención, el programa de Competencia Psicosocial. Se planifica la intervención, explicando las técnicas de entrenamiento, así como los cambios que la práctica diaria en el centro penitenciario de Pereiro de Aguiar originó sobre el esquema original de la intervención. Por último, se describen los diferentes instrumentos de evaluación del programa empleados.

Finalmente, se evalúa la aplicación del programa de «Competencia Psicosocial» desde dos vertientes complementarios: en primer lugar, un análisis cuantitativo de los efectos del programa, por medio de un análisis comparativo de los resultados obtenidos en el pretest y en el post-test y de los resultados obtenidos en el post-test entre los grupos de estudio y, en

segundo lugar, un análisis cualitativo de los resultados del programa, desde tres frentes: los sujetos participantes, el programa de entrenamiento y la institución. Estos análisis demuestran la efectividad del programa en la adquisición por parte de las internas participantes en el mismo de las habilidades cognitivas y sociales deficitarias y que se estiman necesarias y fundamentales para su reinserción y reeducación social.

Este libro es un intento de escapar de posicionamientos derrotistas en cuanto a la imposibilidad del tratamiento educativo en las prisiones o de la apuesta por la vuelta a un sistema punitivo, para reclamar desde la propia práctica penitenciaria que es posible y necesario intervenir educativa-mente en las prisiones con mujeres delincuentes y hacerlo de forma eficaz. La política educativa en instituciones penitenciarias debe contemplar una serie de programas que atiendan a las necesidades y a la especial idiosincrasia de las mujeres que delinquen, desde una perspectiva educativa y/o globalizadora. El «Programa de Competencia Psicosocial» se presenta como uno de los más esperanzadores programas de intervención en el campo.

ANTONIO RODRÍGUEZ MARTÍNEZ

MERINO FERNÁNDEZ, José V.: *Programas de animación sociocultural. Tres instrumentos para su diseño y evaluación*. Editorial Narcea, Madrid, 1997.

El autor del libro D. José V. Merino Fernández es profesor de Pedagogía Social y de Programas de Animación

Sociocultural (A.S.C.) en la Universidad Complutense. Su rica experiencia en actividades de trabajo y educación social se ha desarrollado en muy diversos ámbitos y situaciones. El subtítulo de la obra anuncia «tres instrumentos para el diseño y evaluación de la animación sociocultural». Así el texto desarrolla tres instrumentos, con un acertado equilibrio entre teoría y práctica, bien articulados y coordinados entre sí.

La *primera parte* del libro presenta el *instrumento teórico-ideológico* analizando la naturaleza de los programas de A.S.C. desde las perspectivas epistemológica, histórica, funcional y prospectiva. Concluye en una síntesis conceptual, afirmando que la A.S.C. se define como algo más que un conjunto de prácticas creativas y participativas: implica una filosofía de la vida, una concepción de la sociedad y de la persona humana y al mismo tiempo una forma de hacer y de vivir la vida, en suma *una forma de ser, de vivir y de hacer* caracterizada por:

— Un proyecto de persona y de sociedad en el que cada persona es el agente de su propio destino en y con su grupo, esto es, en unión con su comunidad. Requiere tener o generar la capacidad y cauces para preservar y configurar cada día su «propia identidad», definir sus «señas de identidad», en la vida cultural, académica, científica, comunitaria, productiva, de tiempo libre, etc. a través de una participación activa en las decisiones que se tomen sobre ello. La A.S.C. se caracteriza por una forma de ser distinta a la pasiva, consumista y reproductora; *es activa y transformadora*.

— Un conjunto de *estrategias, metodologías y prácticas activas y*

transformadoras, desarrolladas siempre por el propio grupo implicado con o sin ayuda de especialistas. En cualquier caso, el grupo implicado, ha de ser siempre el agente responsable.

Esta primera parte ayuda al animador a fundamentar bien sus programas y a precisar la dirección y finalidad de los mismos: definiendo así el «qué», el «por qué» y el «para qué».

La *segunda parte* articula el *instrumento estratégico-procedimental*, que facilita al animador desarrollar el «cómo», «dónde», «cuando», «quiénes lo van a hacer», «a quiénes va dirigido», «cuánto».

Advierte el autor la necesidad de articular bien entre sí la base teórica-ideológica y la realidad social y poblacional en la que surge y se desarrolla el programa concreto de A.S.C. La carencia de un marco teórico-ideológico conduciría a la proliferación de actividades puntuales sin ningún tipo de coherencia; no habría programa, sino actividades y tareas dispersas.

Con el fin de alcanzar las metas, objetivos y fines derivados de la reflexión científica y los generados por la realidad social concreta, es necesario fijar todo un procedimiento de análisis y organización de la práctica que introduzca en la misma procesos y elementos de previsión y de racionalidad. A este procedimiento que pone en relación los fines (metas y objetivos), medios (materiales, técnicos, temporales, económicos...) y agentes (personales y sociales) se denomina *planificación*. Esta segunda parte o instrumento estratégico-procedimental se centra en ofrecer al animador y al especialista en planificación de la acción social, documentación y elementos conceptuales y técnicos aplicados a la planificación

de programas de A.S.C. La *tercera parte* del texto aporta el *instrumento técnico*, los problemas referentes al «con qué». La abundancia de publicaciones existentes en el mercado sobre este objetivo constituye un fondo, muy amplio y a veces contradictorio, compuesto por gran variedad de recursos metodológicos y didácticos, así como de recopilaciones de técnicas. Ante esta abundancia y dispersión, el autor presenta guías operativas para el diseño o elaboración de proyectos, para la selección y aplicación de técnicas participativas de dinamización grupal y para la elaboración de una base de datos de la diversidad de técnicas y recursos.

En su conjunto la obra es un conjunto articulado de teoría y práctica, útil para los animadores, educadores profesores y pedagogos.

ANTONIO MUÑOZ SEDANO

MUÑOZ SEDANO, A. (1997): *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.

Es conocido y vivenciado que las sociedades multiculturales y multiétnicas son un hecho en nuestra sociedad actual, y constituyen una preocupación social, política, económica, educativa y teórico-práctica de individuos, grupos, asociaciones e instituciones. La convivencia en el respeto y la aceptación de las diferentes culturas y étnias están requiriendo nuevos modos de relación y de formación en los que la educación intercultural adquiere una importancia y urgencia inusitada hasta el momento.

El libro que comento significa una respuesta valiosa y positiva al reto edu-

cativo originado por la sociedad multicultural y multiétnica.

«Fe en el hombre y en la humanidad. (...) Fe en la educación. (...) No hay caminos para la paz. La paz es el camino. (...) Solución negociada y acordada de los conflictos. (...) Construcción solidaria de nuestro mundo actual y del próximo siglo. (...) Valores consensuados en la Declaración de los Derechos Humanos», forman los pilares teóricos y actitudinales en los que se fundamenta el libro y las ideas e ideales ejes que dan vida a su desarrollo.

El profesor A. Muñoz Sedano ha vivenciado el problema al tiempo que posee una profunda y densa experiencia teórica y práctica sobre el tema que estudia en la obra orientándola y estructurándolo hacia la formación de profesores y educadores. En el libro busca y, en mi opinión consigue, dos grandes objetivos principales:

1. *Delimitar las ideas, valores, actitudes y políticas sobre los que se desarrolla la educación intercultural en modelos teórico-prácticos y concretar a aquellas y a éstos en programas de acción.*

2. *Ofrecer desde la perspectiva pedagógico-didáctica a profesores y educadores un instrumento teórico-práctico plural y útil, no sólo para su personal formación, sino también para el desarrollo de la educación intercultural en el sistema formal y en otros espacios educativos.*

El libro se articula en tres partes teóricas y tres prácticas. Las teóricas fundamentan y estructuran «las políticas sociales y educativas de atención educativa en España y Europa» (1ª parte), «los modelos y programas de educación multicultural e intercultural» (2ª parte), las bases y caminos para incorporar la

educación intercultural en los centros desarrollando de manera especial su aplicación a los Proyectos Educativos y Curriculares de Centro (3ª parte). Las partes prácticas son sesiones de formación práctica en las que se ofrecen no sólo modelos prácticos de educación intercultural, sino también programas, orientaciones, ejercicios y valiosa documentación bibliográfica y metodológica para que cada profesor o equipo de profesores fundamente y articule el programa más adecuado y ajustado al nivel o necesidad educativa concreta.

Es una propuesta abierta. Orienta e informa con rigor al caminante.

JOSÉ V. MERINO FERNÁNDEZ

ORTEGA RUIZ, P. (Coord.) (1997): *Educación moral*. Caja Murcia, Murcia.

Bajo la coordinación del profesor Pedro Ortega, presidente del VI Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación sobre educación moral, se publica el texto que presentamos estructurado en una sección de ponencias y otra sección de mesas redondas.

En esta obra colectiva, pero perfectamente estructurada, se aborda, de forma exhaustiva y rigurosa, por diferentes autores y desde diversas propuestas y perspectivas, la reflexión centrada en una temática de actualidad: *La educación moral* en nuestra sociedad presente.

José Antonio Marina en: *el problema moral de nuestro tiempo* defiende la tesis de que es posible fundamentar una moral universal, pues en un mundo globalizado, la fragmentación moral puede ser un serio obstáculo para la convivencia.

Como el propio autor pone de manifiesto, su aportación «consistirá en presentar el proyecto para una ética constituyente» porque es en la justificación de la ética donde debe comenzar la reflexión sobre la educación en valores.

Plantea dos modos de pensar la educación en valores: dar por supuesto que el contenido de los valores no ofrece ninguna dificultad y la otra que es conflictiva y considera él dramática, pues cualquier educación en valores sin fundamentación, sin fundamentación ética, se queda en unas recomendaciones vagas, de sentido común y con frecuencia, equívocas. Concepción vigorosa de la enseñanza ética que defiende, a la que considera el centro de toda la actividad educativa y no un adorno superfluo.

Nadie mejor que el propio autor para presentar su trabajo; Miguel Martínez aborda: *La educación moral en el currículum*, como pone de manifiesto en el inicio del texto, a través de 3 vectores: El primero se centra en el análisis de las tendencias que reclaman un nuevo modelo de ciudadanía en nuestra sociedad. El segundo, se centra «en el estudio del clima moral de la institución educadora que debe ser la escuela y en su reconstrucción a través de la elaboración de proyectos educativos docentes que contemplen la integración del trabajo pedagógico sistemático sobre el desarrollo moral y la educación en valores». El tercero, se centra «en el contrato moral que el profesorado debe asumir en su ejercicio profesional y que deberá integrar en el marco de sus derechos y deberes». Convicción necesaria, por parte del profesorado, de que su contrato es moral, para la incorporación de la educación moral en el currículum.

Desde la orientación piagetiana prolongada y desarrollada en el enfoque evolutivo-cognitivo de Kohlberg del desarrollo del juicio moral, Pérez Delgado trata, en *Desarrollo moral y construcción de la personalidad*, de verificar empíricamente —previa fundamentación teórica— algunas variables fundamentales que influyen en el desarrollo del juicio moral y que tienden hacia la autonomía moral, planteando el Cuestionario de Problemas Socio-morales (DIT) a tres poblaciones de diferentes niveles de madurez humana, concluyendo que hablar de desarrollo y educación moral supone mirar hacia la meta de la autonomía moral.

Reconociendo la aportación del cognitivismo kohlbergiano a la educación en el ámbito moral, Pedro Ortega propugna, en *De la ética de la compasión a la pedagogía del encuentro*, una educación moral que tenga en cuenta la ética de la compasión y del compromiso con el otro, que lleva a conocer las razones del otro y de los demás (empatía) y la situación del otro realmente existente.

Hace una propuesta pedagógica como forma de educación moral: la educación para la compasión que debe «favorecer la comprensión empática como punto de partida en la construcción de la personalidad moral».

El profesor Gonzalo Vázquez nos plantea su aportación, titulada *Escuela Pública en la sociedad civil*, en torno a la cuestión de *qué* educación moral y *para qué* la educación moral en la escuela de nuestra sociedad y de los próximos años.

Después de señalados algunos problemas actuales de la educación y situado en el marco de una sociedad educadora, se plantea los valores que

han de inspirar todo proyecto de educación en la escuela de la ciudadanía moral y ética, siguiendo las orientaciones de formación de la propia identidad personal y comunitaria y construcción dialógica de la realidad común, finalizando, con los requisitos para una metodología de la formación de los valores en la escuela.

El profesor Escamez, en *La educación del carácter*, reflexiona sobre los planteamientos más relevantes para la educación moral, buscando su complementariedad necesaria, entre los modelos y programas de la educación del carácter. Se impone, por encima de las polémicas y diversidad de planteamientos teóricos sobre la educación moral, la colaboración y a juicio del autor lo verdaderamente sustancial es que la educación moral efectivamente se produzca con una buena formulación de los problemas educativos y con el planteamiento de estrategias metodológicas para resolverlos.

Mónica J. Taylor en *Research on moral education: a consideration...*, presenta algunos aspectos de investigación en educación moral en contextos actuales, refiriéndose principalmente a la educación moral en el Oeste de Europa, ejemplos concretos de Inglaterra y señalando trabajos relevantes de Norte-América.

Aun centrándose en la educación moral en el ámbito formal, identifica otras áreas y propone otras perspectivas e investigar en el ámbito de la educación informal aportando sugerencias para futuras investigaciones.

Además de estos capítulos comentados, el libro presenta las reflexiones de J. Sarramona, J. G^a Carrasco y J. M^a Quintana en la mesa redonda: *Poderees públicos y moral*, donde se pone en

relación y analizan el poder y la moral, la vinculación política-moral, lenguaje, diálogo-política o poder y planteamientos éticos.

En una segunda mesa redonda titulada: *Educación moral y ciudadanía* con Puig Rovira y F. Bárcena reflexionan en torno a la contribución de la educación moral a la construcción de la ciudadanía a través de cuatro vías relacionadas y la educación moral y el aprendizaje de la existencia.

Estamos, por último, ante un libro que podemos catalogar de general pero de calidad y que a la vez es completo, riguroso, de enorme interés y con profundidad en el tratamiento del complejo y difícil campo de los valores morales; libro que invita a la discusión y profundización individual y colectiva.

MARGARITA GONZÁLEZ SÁNCHEZ

PETRUS, A. (Coord.) (1997): *Pedagogía social*. Ariel, Barcelona.

Los espacios sociales de la Pedagogía en España adolecían de cierta uniformidad curricular: casi todo se reducía a una implementación de contenidos desde una vertiente más metateórica que real, más repetitiva que innovadora, según el contexto del tejido social. J. M^a Quintana y otros (Colom, Arroyo, Feroso, Sáez y el colectivo de profesores universitarios de Pedagogía Social, etc.) habían abierto el camino del estudio de los perfiles o papeles educativos de la sociedad civil para seguir investigando en la materia de una forma diacrónica. La entrada de la Pedagogía Social como disciplina en el curriculum aca-

démico de ciertas Licenciaturas y Diplomaturas (Trabajo Social y Educación Social) permitió que los avances científicos se sucedieran continuamente. Fruto de tal contagio profesional son los diversos espacios sociales estudiados en profundidad (drogas, delincuencia, marginación, animación sociocultural, educación cívica y ciudadana, etc.) y la publicación de la revista *Pedagogía Social*. En otros países, principalmente en Alemania, los espacios sociales contaban ya con una larga historia y una dilatada presencia en las instituciones oficiales.

La aparición de esta obra colectiva, coordinada por Antonio Petrus, pone de manifiesto que el campo de lo social con todos sus referentes educativos, en su sentido más amplio, ha alcanzado ya una madurez científica en cuanto al uso de una terminología más o menos uniforme, a la construcción de modelos explicativos y terapéuticos de los problemas sociales más acuciantes en la actualidad y a la creación de respuestas contextualizadas para las políticas sociales en el llamado Estado del bien/malestar. La presencia real de la denominada *nueva Pedagogía social* en los ámbitos de la Unión Europea, permite que, desde los distintos países comunitarios, se abran novedosos enfoques epistemológicos que vayan más allá de las tareas meramente explicativas o localistas de los problemas sociales y de todas sus secuelas que se producen en el *espacio social europeo*. Es necesario dejar atrás las aportaciones compensatorias de la educación social y los brindajes caritativos que encerraban ciertas actitudes de la misericordia comunitaria. La construcción de una nueva sociedad europea con ribetes de *mundializa-*

ción exige la formulación de principios exegéticos que ayuden a una auténtica cohesión intercultural y a la creación de un pensamiento divergente en la aldea global.

El contenido del libro aparece vertebrado en dieciséis capítulos, donde están tratados los temas más puntuales y significativos de la educación social en España. La historia de la Pedagogía Social española, en su vertiente académica y científica, tiene una «historia poco gloriosa» (Fermoso, 1994). Aunque los antecedentes históricos (Ortega y Gasset, Fernando de los Rios, María de Maeztu, Luengo de la Figuera, Ruiz Amado, Luzuriaga, etc.) sean escasos, el futuro de la educación social se presenta con todas las garantías de éxito, dados los grandes espacios sociales que emergen en los contextos de la comunidad y que esperan el oportuno tratamiento científico desde las esferas de la Pedagogía Social. La funcionalidad específica de cada tema permite una profundización en la problemática que suscita dentro de las coordenadas socioculturales de la sociedad. Temas como la educación social especializada, la inadaptación, la educación de personas adultas o de los mayores, los servicios sociales, el interculturalismo, la pedagogía ambiental, las drogodependencias, etc., están desarrollados desde una perspectiva profunda, coherente y sugestiva, además de científica y actual. Los inquisidores de las ciencias metateóricas, acostumbrados a perfiles más intelectuales y apocalípticos que realistas, nos acusan con frecuencia a los pedagogos sociales de profundizar con exclusividad en una temática social, lo que López Quintás llamaría el «Mal de Teresias», fruto de la especialización

que nos brinda la pedagogía de la vida. Echan en falta una construcción científica de la Pedagogía Social, con unos esquemas más o menos uniformes y unos modelos que fundamenten todo tipo de intervenciones sociales. La búsqueda de la identidad epistemológica de los amplios ámbitos de la Pedagogía Social exigirá un esfuerzo de autorreflexión sobre las cuestiones problemáticas que esta disciplina aún tiene. Como escribe Juan Sáez, (capítulo 2: *La construcción de la Pedagogía Social: algunas vías de aproximación*), «conceptualizar el complejo campo de la pedagogía social no es una tarea fácil». Sin embargo, creemos que su atinada y sistemática exposición abre sugerentes fundamentos científicos y vías de acercamiento a la reconstrucción de la Pedagogía social como ciencia y tecnología. Aunque la Pedagogía Social es Pedagogía, se nos presenta como una *pedagogía especial*. De ahí que podamos afirmar que la Pedagogía Social es ciencia y tecnología del fenómeno socio-educativo y de la intervención pedagógico-social.

Las aportaciones de los autores en los distintos capítulos del libro al campo de la educación social son novedosas y matizadas desde una óptica comprometida y realista. Los cambios que experimenta la sociedad del bienestar se reflejan en los ámbitos de la educación social. Quizás ya podamos hablar de una nueva Pedagogía Social, porque son múltiples y diversos los investigadores y profesores universitarios que se ejercitan con todas sus fuerzas y ánimos en la construcción de una «teoría de una práctica para la práctica» (Petrus, 1993), además de los agentes sociales (trabajadores/educadores sociales) que viven salpicados

por los problemas sociales reales en los enormes entornos de la convivencia humana. Unos y otros, investigadores y trabajadores del campo social, deben caminar unidos hacia la búsqueda de una conciencia cívica que permita que los colectivos y las personas en concreto alcancen un mejor nivel de vida. El reto de la Pedagogía Social está en la misma comunidad, arbitrando modelos de acción social y nuevas formas de intervención.

S. FROUFE QUINTAS

RODRÍGUEZ NEIRA, T.; PEÑA CALVO, J. V. y ÁLVAREZ PÉREZ, L. (1997): *Nuevas tecnologías. Nueva civilización. Nuevas prácticas educativas y escolares*. Oviedo: Monografía núm. 29 de Aula Abierta, I.C.E. de la Universidad de Oviedo, 168 pp.

No resulta fácil abordar el mañana desde las limitaciones de hoy, más cuando hoy, bien que se pueda vislumbrar, y aun acariciar, la nueva era, ésta genera tal incertidumbre, tal impaciencia, también angustia, que el hombre parece forzado a replantearse y afirmar sus propias señas de identidad, existenciales, culturales y sociales, si no quiere vivir en la permanente zozobra y ser sólo sombra en un mundo que ya se ve enhilado por la novísima tecnología y que, parece que inevitablemente, aboca a nuevas relaciones sociales y de poder, a nuevas orientaciones económicas, a otras formas de cultura, también a una educación distinta, a otros sistemas de enseñanza. Mientras estamos aún inventando el mañana, pero en un mundo ya multiplicado por la cultura tecnológica,

Rodríguez Neira plantea, así, ya desde el primer capítulo de esta sugerente —e inquietante— obra, y en no fácil equilibrio, la tensión que va del desasosiego a la esperanza —quizás a la inversa—, señalando y significando cómo en ese futuro cercano, casi hoy, la ingente información no será un valor más, sino casi el único, la nueva savia que lo hará ser, un nuevo dios generador de nuevas idolatrías y a la vez, casi desprendida del sujeto, de nosotros mismos, fuerza y energía que, por sí misma, permitirá transformar la propia realidad que nos envuelve: desde la familia a la producción de bienes.

El peligro estriba en que la información anegue al hombre y, de dominarla, pase éste a ser atezado por sus «bites». Posiblemente, por ejemplo, pierda parte de su valor el viejo libro que se amolda a nuestras manos, que aún huele —un solo CD-ROM puede ya contener más información que toda una biblioteca—; pero si queremos que el hombre no sea tan sólo objeto de su propia ignorancia, el libro habrá de seguir siendo esencialmente él: puede cambiar el soporte, el formato, pero no sus funciones; en caso contrario, si la información nubla la creación, el hombre perderá lo mejor de sí mismo. Incluso la realidad se podrá simular, producir, representar a nuestro antojo, casi crear a capricho, hasta experimentarla, sentirla y olerla mediante la máquina y el ordenador, paradójicamente, de forma virtual; pero si no apuntalamos y somos conscientes de que somos seres físicos en esta otra realidad «real», si no aprovechamos, sorprendentemente, la virtual, para explorar el mundo, la ciencia, la vida, y aplicarla en bien de la salud del cuerpo y de la curiosidad del alma, el

hombre perderá también lo mejor de sí mismo. Y en todos los ríos caben siempre dos orillas.

¿Y la enseñanza, la educación? Inevitablemente habrá de modificar su currículo si quiere servir al hombre y servirse de la tecnología y de la ciencia que la hace posible. Siempre desde una posición de auxilio y complemento, no de confrontación; bien que, en tanto que enseñanza y tecnología basan gran parte de su ser en la información, es indudable que, en esa competencia, la enseñanza perderá parcelas tradicionales. El mismo saber quedará transmutado, tanto desde la perspectiva de investigación como desde la de transmisión de conocimientos. El reducto escolar, amén de otros muchos ámbitos, también al transmisor, el maestro, pueden verse afectados, secuestrados, en cierta medida, por la nueva técnica, por el ingente poder que conlleva; en dialéctica tensión siempre, y en desequilibrio de fuerzas, con la propia escuela. La tecnología entrará en la educación cambiándola y cambiando mentalidades, mudando la enseñanza; pues, desde su posición de dominio, serán los medios los que transformen el aula, los modelos, el hombre mismo como sujeto educando, la misma educación. Esta habrá forzosamente de servirse de la técnica para nuevos aprendizajes; pero también para no olvidar y aprovechar mejor los viejos, desde los idiomas a la ciencia.

Resistirse al vértigo imparable de las nuevas tecnologías —desde la realidad virtual a los nuevos procesadores de texto, pasando por INTERNET y los miles de programas informáticos y audiovisuales ya hoy diseñados— es imposible; y quien lo intente —maes-

tro, discípulo, sistema— sucumbirá en el empeño. La escuela habrá de procurar, pues, aprovechar en lo posible la potencialidad del oleaje tecnológico dejando en el camino el menor número de jirones posible, también el menor número de heridas. Para poder subsistir siendo ella, habrá de batallar mediante una depurada selección y organización de la información infinitamente acumulada, amontonada, de la que se dispondrá, de la que ya hoy disponemos, con objeto de dotarla de significatividad, con el fin puesto siempre en promover el conocimiento y el saber; corrigiendo, a su vez, aquellos aspectos de la tecnología que desvirtúen su verdadera misión educadora, que es lo que permite seguir apostando por el hombre, por su esencia verdadera y por su libertad.

También, y en último término, las nuevas tecnologías remodelarán, en un cambio sin precedentes, la estructura social, tanto nacional como supranacional, global, en todos sus aspectos y relaciones —humanas, económicas, de trabajo y producción, de comunicación e información—. Y la escuela, indudablemente, no es sino parte de esa estructura; por lo que, en la misma medida, se verá afectada por la transformación, cuando no estará en el mismo vértice. Ante unos cambios tan grandes y acelerados, la educación habrá, así, señala Peña Calvo, de buscar reforzar aquellos elementos y disciplinas (Filosofía, Lengua, Educación cívica y para la democracia, Ciencias Sociales) que afirman la identidad humana, que revitalicen el sentido del ser y del ser en el mundo. De lo contrario seguirá habiendo muchas más preguntas que respuestas, aunque muchas de éstas, lamentablemente, pueden venir dadas sin haber

siquiera interrogado, a otros o a nosotros mismos.

En suma, Rodríguez Neira, Peña Calvo y Álvarez Pérez nos ofrecen en sus bien delineadas páginas una invitación para, tomando como eje el hombre y su educación, la escuela y la enseñanza, adentrarnos en un mundo del que ya estamos pisando el umbral, para reflexionar como docentes y protagonistas cercanos de esa nueva sociedad y de esa nueva enseñanza, para, al menos, preguntarnos, aunque no siempre nos podamos responder, también para, más expectantes que espectadores, buscar el tránsito posible de la desazón a la esperanza.

JESÚS HERNÁNDEZ GARCÍA

SANTOS REGO, M. A. (coord.) (1997): *Política educativa en la Unión Europea después de Maastricht*. Santiago de Compostela, Escola Galega de Administración Pública/Xunta de Galicia, 239 pp.

A lo largo de esta segunda mitad de siglo la idea de lograr una Unión Europea ha sido una constante para los políticos. Como acicate había, sin duda, un interés económico. Ahora bien, cuanto más se avanzaba en los diferentes tratados, más se veía la necesidad de abordar aspectos sociales y educativos para asentar, con visos de realidad y futuro, estas alianzas. No se puede seguir anclados en la Europa de los mercaderes si se quiere lograr una auténtica unidad. Los motivos son múltiples: demográficos, culturales, económicos, laborales...

En este sentido, el Tratado de Maastricht ha supuesto un verdadero

punto de inflexión dentro de este proceso de construcción europea. En él se defiende, por primera vez de forma explícita, la idea de educar ciudadanos, por lo que la cuestión educativa será una de las claves para el asentamiento de una auténtica unión de estados europeos, conservando cada uno su propia identidad.

No es un proceso sencillo, todavía no estamos avalados por una clarificación conceptual rigurosa, los objetivos que pretendemos están aún desdibujados... De aquí el interés y actualidad de esta obra en que diferentes autores, a lo largo de los capítulos, ofrecen un estudio serio y riguroso sobre esta dimensión europea de la educación que nos ayudará, sin duda, a introducirnos en ese importante debate.

Santos Rego, coordinador de la edición, inicia esta obra justificando la necesidad de un proyecto educativo común en Europa. Defiende que la Europa del intercambio económico sólo podrá subsistir si está apoyada en una Europa con un proyecto social y educativo común, anclado en la solidaridad, la interculturalidad y la cooperación. Ahora bien, esta propuesta educativa del Tratado sólo puede comprenderse bajo el concepto de subsidiariedad «(...) para significar que la acción comunitaria en educación ha de subordinarse, en aspectos básicos, a lo que dispongan los estados miembros. Esto es, allí donde no lleguen los Estados tendrá que llegar la Comunidad» (p. 12).

Ahora bien, ¿existe una cultura europea? Si pretendemos una unión entre los diversos Estados del llamado continente europeo, deberemos buscar qué elementos nos unen, qué puede reforzar estas alianzas... Ibáñez-Martín

ofrece un amplio análisis de cuáles son los rasgos esenciales que caracterizan a la común cultura europea. Y a las que, lógicamente, las diversas políticas educativas europeas deberán prestar especial atención.

Destaca, en primer lugar, la necesidad de redefinir el lugar de la razón en la existencia humana. La cultura europea se ha caracterizado a lo largo de su historia por ser capaz de una creación continua, por estar abierta en un constante diálogo: «por ello Europa es la cuna de la democracia, del diálogo y la conversación basadas en razones, del imperio de la ley sobre todos, y las exigencias de forma y procedimiento judicial que manifiestan un igual respeto a cualquier ciudadano; la cuna de la justicia social, de la tolerancia, de la monogamia, de la atención a los débiles» (p. 38). En segundo lugar, destaca la necesidad de conservar y profundizar en la propia identidad de cada Estado, sin caer en los nacionalismos intolerantes. Por último, subraya el gran peligro de la fragmentación, de la dispersión. Europa está cayendo en grandes divisiones culturales, económicas, laborales... Tal vez sea esta uno de los mayores peligros para lograr esta unión.

McLaughlin, por su parte, aborda uno de los problemas más acuciantes de la actualidad: la aparente contradicción entre la nación y la identidad. La idea de Estado no debe oponerse a la existencia de diversas comunidades con una identidad propia. En este contexto surge la propuesta de ciudadanía, como concepto jurídico que se refiere a la relación entre el Estado y sus miembros, que trata sus derechos a la vez que sus libertades. Ahora bien, no podemos perder de vista que la mayoría de los Estados actuales son

multinacionales, en el sentido de que albergan varias comunidades y culturas diferentes. Por ello, la educación debe aportar valores como el respeto y la lealtad hacia todas las comunidades, debe promover formas de comprensión, aperturismo, tolerancia...

El profesor Medina Rubio realiza un recorrido sobre cómo se ha ido constituyendo la Europa de los ciudadanos. El Tratado de Maastricht es donde se establece esa ciudadanía europea que se modula alrededor de un conjunto de derechos y deberes cívicos que emanan de la pertenencia a la comunidad. El papel de la Unión Europea será el de potenciar todas las acciones que fomenten el logro de esta ciudadanía, sin usurpar las competencias de cada Estado miembro, dentro de un respeto constante a la identidad nacional.

Con objeto de consolidar este proceso de integración, destaca cuatro notas como elementos necesarios para su logro: la subsidiariedad, la representatividad y fortalecimiento de la legitimidad democrática de los órganos de la Unión Europea, la permeabilidad e interacción entre los diferentes sistemas educativos de la Unión y la educación para la movilidad. Todo ello con un mismo propósito: «pensar globalmente y actuar localmente».

Por su parte Jover Olmeda realiza un minucioso análisis sobre los significados de la subsidiariedad como principio político. De modo que «(...) a la hora de aplicar una competencia, si la comunidad puede elegir entre varios modos de acción, debe escoger a eficacia igual, aquella que deja más libertad a los Estados miembros, a los particulares y a las empresas» (p. 103). Es

la mejor fórmula para definir el límite de la intervención, evitando así dobles competencias, solapamientos..., con el fin de fomentar la iniciativa y la solidaridad. La idea que subyace es la de incitar a las bases a tomar iniciativas de forma enteramente voluntaria y descentralizada, tal como manifiesta la propia Unión.

Si la educación es uno de los elementos más vinculados a la configuración de una identidad nacional, el principio de subsidiariedad deberá ser uno de los aspectos en los que deberá basarse la política educativa de la Unión Europea. Esta idea es la que exponen los profesores Pueyo Losa y Lirola Delgado, destacando también la ambigüedad que reviste, patente con las «obligaciones» que pueden imponerse a los Estados miembros (p. 153), insistiendo más que en una obligación de cooperación en una participación voluntaria para el logro de esa ciudadanía europea.

A su vez, Santos Rego analiza esta idea de subsidiariedad dentro del caso español como marco relacional Estado-Autonomía, en un intento de una nueva asignación de responsabilidades entre el poder estatal, el poder regional y el local.

En esta misma línea, Touriñan lleva a cabo el análisis sobre la situación de la universidad desde el Tratado de Maastricht que se están llevando a cabo a partir de cuatro ejes de acción: las redes de información, las redes académicas y profesionales, la adaptación consensuada de las formaciones y la evaluación de la calidad de la formación como instrumentos altamente eficaces para avanzar en los objetivos comunes de la educación universitaria europea (p. 208).

Por último, Stromnes defiende la necesaria antinomia unidad-diversidad, que deberá estar presente en toda tarea educativa europea. La educación posee la capacidad de lograr la cooperación, la tolerancia... entre los ciudadanos europeos. «En este nivel, todos los esfuerzos deben estar guiados por la idea primordial de que la escuela tiene un papel decisivo en el proceso de dar forma a una Unión Europea verdaderamente unida» (p. 222). La clave para una ciudadanía europea, continua este autor, está en una unidad que defienda la diversidad cultural, la pluralidad, la tolerancia religiosa, la libertad, la justicia social, los derechos humanos... Todo ello, sin duda, es tarea de la escuela.

Lógicamente, la educación en su macro nivel es una materia de elaboración política. En esta línea, con el Tratado de Maastricht se ha iniciado una importante andadura. Ahora bien, como bien señala Husen, esta debe llevarse a la práctica por parte de cada nación, de cada comunidad, de cada grupo. De aquí la importancia de la tarea educativa en la formación de los ciudadanos.

MARTA RUIZ CORBELLA

SARRATE CAPDEVILA, M^a Luisa:
Educación de adultos. Evaluación de centros y de experiencias. Ed. Narcea, Madrid, 1997.

En los albores del nuevo milenio, la educación de personas adultas aparece como un campo de creciente relevancia, al constituir una respuesta

eficaz que posibilita al ciudadano enfrentarse al conjunto de transformaciones profundas, derivadas de los efectos provocados por la globalización de la economía, la emergencia de la sociedad de la información y la aceleración de los progresos científicos y tecnológicos. Por otra parte, la evaluación se halla integrada de toda actuación educativa. Su presencia resulta ineludible para obtener una visión ponderada de la misma que permitirá actuar sobre ella, con efectos de feedback, subsanar los posibles fallos que pudieran observarse y así potenciar su eficacia. Estos supuestos sustentan el trabajo de referencia.

El ejercicio de la evaluación de la práctica profesional en el sector educativo de adultos carece, todavía de suficientes guías y referencias, por lo que obras de este tipo presentan claros puntos de interés, así como posibilidades de aplicación en algunos de sus presupuestos.

Este libro consta de cuatro módulos básicos, sucesivamente dedicados a la consideración de lo que la educación de adultos significa para el progreso humano a través del cambio social que genera, a su evaluación, a su situación en nuestro país y a los desafíos actuales en este sector educativo. A lo largo de tales unidades, la autora relaciona la creciente importancia de la educación de adultos en nuestras modernas sociedades con las necesidades de evaluar experiencias y centros en este terreno, como inherentes a los logros de calidad y eficacia. A partir del establecimiento básico de la evaluación, se analizan los componentes esenciales que conforman la misma, de manera eminentemente práctica, proponiendo sugerencias para el dise-

ño y los procedimientos evaluativos, incluyendo la presentación de un modelo específico en el que se condensan las principales propuestas de aplicación, derivadas de la experiencia obtenida, cuya exposición e interpretación terminan por delinear unas conclusiones significativas de la situación real.

El libro está redactado en un lenguaje claro y directo, haciéndose sencillas su comprensión y la de las insti-

tuciones analizadas. Esta obra se basa en un trabajo que fue distinguido con el premio 1996 de Investigación Pedagógica del Consejo General de los Colegios de Doctores y Licenciados. En la misma destacan la preocupación prioritaria detectada por la aplicación práctica y el afán por contribuir al progreso global de la educación de adultos.

LORENZO GARCÍA ARETIO