

RECENSIONES

GIMENO SACRISTÁN, J. (2005). *La educación que aún es posible. Ensayos acerca de la cultura para la educación*. Madrid: Morata, 183 pp.

El profesor Gimeno Sacristan publica este libro, compuesto –al modo anglosajón– por un conjunto de ocho ensayos, la mayoría publicados en diversos medios y revistas, que dice son originales “en el sentido de que cada uno de ellos tienen su propio origen”. Las anteriores obras del autor, además, habían sido originales en el sentido de inéditas. Nada tiene que objetar que ya hayan sido publicadas, máxime cuando algunas no son fácilmente asequibles, excepto la novedad que puedan tener para el posible lector. En mi caso, desconocía tres (“La educación en la sociedad de la información”, “Propuestas de directrices para el desarrollo del currículum basado en el derecho a la educación”, y “¿Cual es nuestro credo pedagógico?”). Por su parte, el título –afortunado o sugerente– del libro deja entrever una cierta melancolía (otras formas no serían posibles o han quedado irremisiblemente abandonadas en el camino), al tiempo que caben aún posibilidades reales, sin caer en la resignación de la globalización o mercantilización del espacio público.

El final de milenio nos ha dejado un tanto desengaños de la racionalidad y bondad del sueño emancipador del cambio que la modernidad asignó a la educación. Si las grandes metanarrativas, que daban identidad al proyecto educativo de la modernidad, han sufrido un debilitamiento de las bases ideológicas que lo sustentaban; tampoco las alternativas divisadas en el horizonte son caminos expeditos por los que se haya de transcurrir en el futuro. Más bien, por ahora, lo que sabemos es por dónde no conviene caminar. De ahí la necesidad de oponerse a los renovados discursos de la calidad, procedentes de la ofensiva neoliberal, que substraen la educación de la esfera pública moderna para situarlo como un bien de consumo privado. Mientras tanto, cabe recluirse en el análisis sociológico de las tendencias presentes (globalización, sociedad de la información, etc.) y, en su función, hacer propuestas deseables por las que debieran discurrir las acciones educativas futuras.

El hilo conductor –dentro de la diversidad que significa piezas yuxtapuestas en tiempos distintos, con propósitos, públicos y temáticas diferenciadas, producidos *ad hoc*– viene a ser el telón de fondo que configura un pensamiento coherente del autor en la preocupación por la cultura de la escolaridad, su lógica y su contenido. Dice el autor que estos textos justifican su agrupación por encarnar la idea de “impulsar un proyecto para la escolaridad que se realiza hoy en un contexto social y cultural particular: proyecto que reclama un gran esfuerzo para que las instituciones se reinventen a sí mismas y puedan sostenerse gracias a un contrato entre los agentes educativos” (pág. 10). La educación para el futuro ha de reinventarse sin fantasías futuristas ni miradas melancólicas, basta apoyarse en las mejores tradiciones y prácticas educativas. El marco dibujado, como refleja casi fielmente el cuadro de la cubierta de Aurora Valero, es un cierto archipiélago, eso sí, debidamente conectado. Ello me obligará, en esta breve reseña, a hacer una reseña de cada uno de los capítulos, en lugar de un tratamiento unificado. En cualquier caso, calificar como capítulo primero las tres páginas de la introducción al libro no sabemos a qué propósito responde, a no ser exigencias editoriales para incrementar el número de capítulos, lo que no tendría sentido, pues podría haber permanecido simplemente como introducción.

Una Primera Parte (*Grandes rasgos de la sociedad y de la cultura para un modelo formativo*), compuesta de tres trabajos: el ensayo (“El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizada”) publicado en el monográfico de la *Revista*

de Educación (2001) dedicado a "globalización y educación", a cuya configuración contribuyó con Rogelio Blanco; junto al trabajo "La educación en la sociedad de la información. La orientación de un nuevo discurso", procedente de un curso de doctorado en la Universidad de Córdoba; seguido de "Del humanismo y de las humanidades en educación", una ponencia presentada en la Universidad Internacional de Andalucía en 1998. En conjunto, viene a reflejar Gimeno, las nuevas coordenadas obligan a replantear las metas y contenidos de la educación. El primero, escrito bajo el síndrome del brutal atentado contra las Torres Gemelas, analiza la globalización vinculada al neoliberalismo, a las TIC y a la sociedad de la información, lo que obliga a resituar el papel de la educación al tiempo que trastoca los grandes ejes sobre los que se ha montado la modernidad. La globalización, con sus contradicciones y ambivalencias, plantea retos nuevos para la educación. Si creemos que ésta debe servir a un proyecto de ser humano y de sociedad, tendremos que aprovechar las posibilidades y afrontar los riesgos de la globalización formando a sujetos que la puedan reorientar. Algo similar acontece con la llamada "sociedad de la información", cuyos múltiples significados analiza, que plantea nuevas agendas y tareas para la educación, tal como fue entendida en la modernidad. Por último, el capítulo dedicado a "Las humanidades en educación" se sitúa en la polémica generada en el primer gobierno del Partido Popular, con motivo de la escasa presencia de las Humanidades (especialmente la Historia) en el currículum de la LOGSE. No obstante, estima, el debate de fondo puede seguir teniendo sentido, en la medida que dilucida la configuración del currículum y el lugar de las disciplinas en una educación comprensiva.

El texto elaborado para unas Jornadas sobre Bibliotecas Escolares de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez ("La importancia de desescolarizar la lectura en las sociedades de la información") compone el único capítulo de una Segunda Parte, que titula *¿Con qué herramientas entran nuestros alumnos en la sociedad de la información?*. Si bien es importante analizar el lugar de la lectura en los jóvenes y repensar su lugar en la sociedad de la información, parece excesivo que, con ello, se componga el cuadro de las herramientas con que cuentan los alumnos en la sociedad actual. Sin embargo, es un buen trabajo, en especial por el análisis de recomponer las funciones de la lectura y la biblioteca en el marco expandido de la sociedad de la información, por lo que demanda "cambios en escuelas, bibliotecas y en cualquier otro ámbito de lectura, cuando las redes de la información se multiplican y se interrelacionan". En efecto, "las nuevas redes de acceso al conocimiento desbordan los patrones de domesticación que en las aulas y bibliotecas se han hecho de la lectura. La duda radica en si las aulas serán capaces de reescolarizar la lectura tomando las posibilidades que se abren" (pág. 104).

La Tercera Parte (*La articulación de un proyecto educativo para una enseñanza relevante y valiosa desde el punto de vista de los sujetos*) la componen cuatro ensayos, dos de ellos (al parecer) inéditos. El primero de ellos ("El currículum como texto de la experiencia. De la calidad de la enseñanza a la del aprendizaje"), con la analogía de la partitura e interpretación de la música, que ya utilizara Ben-Peretz para los libros de texto, el currículum es un texto cuyo valor dependerá de los intérpretes y de los instrumentos, de modo que puedan provocar las experiencias deseadas. "Poner demasiado énfasis en el texto y no prestar atención a las condiciones y agentes de la ejecución es desnaturalizar el valor y poder del texto", señala. En el capítulo "Propuesta de directrices para el desarrollo del currículum basado en el derecho a la educación" se trata de tomar los derechos universales como base para un acuerdo sobre el mínimo común para el currículum básico. Se trata de extraer las implicaciones o derivaciones que tiene para la educación las declaraciones de derechos humanos, así como los principios que debieran regir el diseño y desarrollo del currículum. En analogía con *Mi credo pedagógico* de John Dewey (parece extraño citar como traducción ¿primera? al español una publicada por la Universidad de León en 1997, aun cuando esté editada en inglés y español J. y F. Beltrán con traducción de Fernando Beltrán con motivo del centenario, olvidando que ya lo hicieron Domingo Barnés o Lorenzo Luzuriaga) titula el capítulo VIII "¿Cuál es nuestro credo pedagógico?".

Por otra parte, resulta un tanto excelso recurrir a este venerable título, con riesgo de profanarlo con las estadísticas de lo que se piensa sobre la educación o con las propuestas obvias de una buena educación (por ejemplo, los contenidos han de ser comprensibles y atractivos para los alumnos). El último ensayo, que no encaja con la problemática tratada hasta ahora, se justifica con el título "Nos habíamos olvidado del *alma mater*". Se trata de un análisis de las implicaciones del Crédito europeo en la enseñanza universitaria con motivo del llamado proceso de convergencia europea, elaborado para la extinguida UCUA andaluza. En él analiza las posibilidades de renovación que se abren al tiempo de que quede sólo como un cambio nominalista o meramente estructural.

Sin embargo, al final, nos quedamos sin saber del todo claro cuál es "la educación que aún es posible". La respuesta a este enfático título es que el papel de la educación ha de redefinirse en el nuevo contexto sociocultural (globalización, sociedad de la información, etc.), donde ya las escuelas no pueden funcionar más como si estuvieran solas, perdido inevitablemente el monopolio de la información y la educación. Para ello, aconseja, no hay que lanzarse a inciertos futuribles, basta apoyarse en las mejores tradiciones y prácticas educativas. Mientras tanto, seguramente, es prudente que "ni las esperanzas deben sobrevalorarse ni el fracaso o la crisis generalizarse" (p. 146). Los puntos del "contrato" en "mi credo pedagógico" son demasiado obvios como para no aceptarlos.

Antonio **Bolívar Botía**

BONILLA, O. (Ed.) (2005). *Diálogos entre directivos: De la reflexión a la sistematización de la mejora educativa*. México: SEP/OEI, 301 pp.

El libro que se recensiona recoge un conjunto de relatos y reflexiones profesionales de directivos escolares que describen experiencias novedosas de mejora educativa, surgidas a partir de una pasantía auspiciada por la SEP y la OEI, en Madrid. En ellas se describen la realidad de la práctica profesional y las limitaciones que encuentran en su desempeño profesional o para generar y mantener iniciativas de cambio. Junto a ello se destaca también –y ello es un dato bastante interesante– el valor de los proyectos educativos como motores y plataformas de acción y de transformación. Como bien señala Sylvia Ortega en la presentación del manual, con esta publicación se pretende hacer de lo cotidiano, de la reflexión sobre ello, de la emergencia y hacer públicos relatos de experiencia y del diálogo colectivo sobre los mismos, algo extraordinario, una forma y una plataforma para aprender, al tiempo que un esfuerzo de acopio de buenas prácticas, a modo de historias de aprendizaje.

El valor más destacado de la obra, no es la colección de descripción de experiencias, sino que éstas rebasan los simples testimonios planos, para constituirse en relatos biográficos con gran componente reflexivo, significativo y enraizado en la experiencia profesional. Sin duda, el ejercicio de escribir una experiencia profesional e institucional, buscando un hilo conductor que explique la continuidad entre lo que el era y ha llegado a ser, supone un esfuerzo de introspección y de reconstrucción/reapropiación, de la experiencia y de los aspectos recónditos, personales y contextuales que le han ido dando sentido. Con ello se resalta el valor de la experiencia y el saber acumulado, que se integra en el conocimiento y se hace público en la narración y se defiende que al contar y escribir un caso, se produce un mayor grado de concienciación y elaboración del mismo. Lo que va en línea con las propuestas que, desde la investigación biográfico-narrativa, se van haciendo con los relatos de aprendizaje (McEwan y Egan, 1998; Connelly y Clandinin, 1995).

Esta obra, pues, consciente del giro hermenéutico de las ciencias sociales, opta por acceder al mundo del cambio y de la dirección escolar en estos contextos, desde las personales y particulares voces de sus principales agentes. De este modo, el trabajo se encuentra preñado de significativas y enraizadas dimensiones de la experiencia, de aspectos relevantes (sentimientos, propósitos, deseos, etc.), que la investigación y el conocimiento pedagógico formal dejarían fuera.

No en vano, diferentes autores (Ricoeur, 1996; Bruner, 1988; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), defienden que este tipo de narraciones biográficas ofrecen un marco conceptual y metodológico, una vía legítima de conocimiento, para analizar aspectos esenciales del desarrollo del cambio y de la profesión en el tiempo de una persona y marca "sus" personales líneas y expectativas de desarrollo, proporcionando el marco biográfico que hace inteligible la complejidad del cambio y de la función directiva en el mismo. La vida puede ser interpretada como un relato, siendo básico para comprender la acción y el conocimiento humano. Así la narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, estimula de reflexión profesional, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad.

Insistiendo en esta idea, pero desde otra perspectiva, la obra es consiente también de las lecciones aprendidas sobre el cambio educativo y que tan magistralmente nos ha ido comunicando recurrentemente Fullan. El subtítulo del trabajo es bastante

esclarecedor: "De la reflexión a la sistematización de la mejora educativa". Con ello se está haciendo hincapié en la idea de proceso de concienciación y participación/implicación de los agentes internos son inherentes al desarrollo de estas iniciativas. Y que en ese personal camino la reflexión es también un elemento determinante. Lo que viene a conectar muy directamente con las nuevas lecciones del cambio (2002b, 2003), al reparar en la importancia del "sentido", el significado y las vivencias asociadas a los procesos de cambio, y cómo son integradas y afrontadas por los profesionales implicados en el proceso, reconstruyendo la identidad profesional y la cultura institucional, aprendiendo a convivir con las dificultades y el propio cambio.

En los diferentes relatos aparecen narrativamente retazos de esos "sentidos", que nos ayudan a comprender tanto las secuencias o los hitos, como los motivos o ejes temáticos. Haciéndose palpables en los diferentes episodios los atributos de las verdaderas fuerzas del cambio: no linealidad, imprevisibilidad, interacción, complejidad, oportunidad, atemperar el cambio, no tener prisas... Descubriendo elementos significativos (más allá de la norma o la teoría) que sí que han tenido peso en la práctica o en la reflexión sobre la misma como para constituirse en leitmotiv o elementos generadores/dificultadores del proceso de cambio en desarrollo.

Hacer estos abordajes desde estos relatos autobiográficos ofrece inestimables pistas más allá del contenido, para insistir en lo experiencial, en las vivencias, en los sentimientos, en las razones micropolíticas, culturales y estratégicas que se han ido poniendo en juego (unas veces a favor de la iniciativa y otras en contra) o desde las que se ha tenido que actuar. Lo que dota al manual de una frescura, una cercanía al docente y directivo, con gran potencialidad descriptiva y formativa. Enseñándole, de paso, cómo poder repensar su práctica, bajo nuevos nortes, para poder liderar en una cultura de cambio (Fullan, 2002a).

En cuanto a la estructura de la obra, ésta se encuentra dividida en cuatro grandes bloques temáticos: función directiva, trabajo colegiado, trabajo colaborativo y organización en la escuela, además de un bloque de presentaciones y otro de anexos que recoge la programación y participantes en la actividad formativa. Aunque no alcanzo a percibir el matiz que diferencia entre el segundo y tercer bloque, todos ellos, aún sin acotar definitivamente el terreno, son ámbitos nucleares para situar la función directiva de cara a promocionar y apoyar la mejora escolar. De manera particular en cada relato, incluso focalizándose en ella o ejerciendo como eje temático en unos casos, o de manera transversal en otros, se abordan temáticas relativas a mediación, supervisión, liderazgo, asesoría, gestión, colaboración, proyecto educativo, participación, comunidad educativa, evaluación y micropolítica.

A modo de botón de muestra, se podrían destacar algunas pinceladas que ofrezcan unos primeros esbozos de color de la obra, por los que convendría profundizar con mayor detenimiento. Así, destacar aspectos y dimensiones relevantes en la función directiva como son inexcusablemente la gestión, la mediación, la colaboración y la promoción de la colegialidad profesional, la evaluación y la supervisión, el diagnóstico de la situación, la asesoría y el apoyo al desarrollo, la innovación y la mejora, el ejercicio flexible, estratégico y adaptado del liderazgo técnico y pedagógico, las relaciones con los padres y la comunidad, el integrar esfuerzos y compromisos en torno a un proyecto educativo compartido... Llama, en este sentido, la atención la metáfora del director en su labor de "pilotaje" e incardinado en todo un complejo proceso de interacciones e interdependencias que hacen posible la navegación. O la insistencia en la idea de complementariedad y simultaneidad de los procesos de desarrollo institucional y profesional, "a lo largo del proceso iba aclarando cuestiones y aprendiendo, lo que repercutía en el desarrollo del proyecto y a la inversa". Por lo que aprende a convivir con el conflicto y las dificultades, integrándolos en las dinámicas del centro para consolidar

ambientes enriquecidos, diversos y positivos, en las que hacer posible el cambio y el ejercicio de la dirección “sin morir en el intento”, buscando nuevos aliados desde –entre otras propuestas– una mejor forma de incorporar a los padres a las tareas de la escuela y organizar más productivamente la participación de los mismos; o bien desde racionalizar y abordar desde parámetros realistas, pero profesionales, la colaboración entre los maestros.

En línea con las propuestas de Dubar (2000) sobre los procesos de creación y crisis de la identidad, aparecen indicios de la importancia de tales procesos de identificación con la institución, con los procesos de mejora puestos en marcha y con su propio ejercicio profesional: “Ser miembro de esta escuela tiene un valor especial para mí, en ella aprendí mis primeras letras... que me fortalecen en la convicción de ofrecerles a mis alumnos, compañeros y comunidad, una opción de trabajo, dignidad y satisfacción”; o esta otra, “los directores de escuelas somos quienes impulsamos o favorecemos las acciones en pro del desarrollo de nuestra comunidad”. Al mismo tiempo se dan cuenta de otros procesos de crisis de identidad o de reconocimiento de la complejidad de cambiar: “virar de una acción directiva como gestor y de supervisión con fines exclusivos de control y sanción a otra para orientar y asesorar, es un ejemplo de las dificultades a las que nos enfrentamos”.

El siguiente párrafo resulta bastante ilustrativo de lo que puede dar de sí la lectura de este trabajo: “La educación supone entrar en un combate donde prevalecen las mejores ideas, prácticas y relaciones sociales y formas organizativas para la educación. Sin embargo, las nuevas ideas no bastan por sí solas para generar estos cambios [...]. Fue este el escenario donde desde hace varios años decidimos transformar nuestras prácticas, buscar alternativas diferentes de acción mediante la organización del trabajo colectivo y hacia una construcción compartida de la gestión escolar. [] Empezamos por reconocer que se requieren maestros comprometidos, dispuestos a romper viejas estructuras y con ganas de aventurarse a crear y poner en marcha iniciativas, pero que a falta de super-maestros, los que allí estábamos, aún en nuestras penurias y dificultades, podíamos empezar a caminar desde la revisión de lo que hacíamos, lo que queríamos y de lo que teníamos”. No se trata de una última sentencia, ni quizá la mejor, pero sí podría ser una primera sugerencia, una llamada de atención, una invitación a entrar en los relatos...

De la lectura de los mismos emanan ejemplos que ilustran claramente, de una parte, la complejidad del cambio, insistiendo en el personal proceso de transformación de perspectivas de acción, o en la dificultad de compartir y que se sigan los proyectos (por muy iluminados que éstos sean), a veces llegando a deslumbrar por exceso de pretensión, de liderazgo, o por todo lo contrario. De otra, pistas de acción directiva como gestores y elementos dinamizadores de buenas prácticas docentes, capaces de pilotar esta nave por complejos y no siempre seguros mares, pero desde la certeza de que la colaboración y el trabajo en equipo es un buen amarre, y surcar al soplo de estos vientos de colaboración profesional un garante de calidad y mayor viabilidad (que no de mayor rapidez) del proceso. Además de hacer emerger toda una pléyade de dificultades cotidianas de diferente calado y en distintas dimensiones de la vida del centro que podrían quedar en el silencio de otro modo, y que al hacerse públicas, sirven como reivindicación, como aviso a navegantes y como retos que hay que afrontar; apareciendo a veces pistas de cómo sortear, salvar e integrar con naturalidad estos conflictos en el propio proceso.

Estos relatos nacen con la intención de ejemplificar los procesos de cambios vividos y analizados con la excusa de la pasantía, pero tienen un punto de valor añadido, cuando en ellos aparecen y se entrecruzan diferentes visiones y perspectivas (director, responsable de la Administración Educativa, supervisor escolar...), que abordan temáticas parecidas, pero desde realidades, si duda, particulares. Lo que ayuda bastante a observar esa cara poliédrica y, hasta cierto punto, tamizada por personales caleidoscopios que lleva

cada proceso de cambio. La lectura atenta y reposada de los mismos, puede tener la virtualidad sobreañadida de provocar al lector en la reflexión de su propia experiencia, ofreciéndole nuevos elementos desde los que reconstruir la comprensión de su experiencia y su proceso de desarrollo profesional e institucional.

Por último, a modo de epílogo, destacar que esta colección de relatos posibilita poder adentrarse con propiedad en las cuestiones subjetivas y en los asuntos vitales, en el rico universo de los significados particulares/locales/institucionales (cultura, micropolítica, sentimientos, deseos, motivaciones o propósitos), que determinan estas experiencias y realidades, que difícilmente podrían ser expresados de otro modo (Sabariego, Masot, Dorio, 2004). Tanto los procesos generados para elaborar los relatos, como para comprenderlos e interpretarlos, ofrecen una interesante oportunidad para reapropiarse de la realidad y de sus significados particulares y colectivos, para reconstruirla. De este modo, es un acierto ofrecer un banco de relatos que hacen emerger toda esta fuente de conocimiento relevante e insustituible del modo en que los centros y sus directivos "experiencian" el cambio y sus avatares. Por todo ello, además de su valor situado –por retratar retazos de la realidad mexicana–, siempre que se tomen las debidas precauciones –para no caer simples saltos y trasvases ingenuos–, puede ser un trabajo interesante para comprender el cambio y el ejercicio de la labor directiva en el mismo en realidades particulares. Lo que, sin duda, hará emerger pistas de acción y alertará de posibles disfunciones para quienes desde la reflexión teórica o el ejercicio profesional se aventuren por estos derroteros de mejora. Por todo ello, convendría recomendar la lectura del trabajo y animar a que se insista por esta línea de creación, difusión y debate del conocimiento práctico e implícito de los docentes, para hacerlo explícito, contrastado, depurado y compartido.

Referencias:

- Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Connelly, F.M. y Clandinin, D.J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Fullan, M. (2002a). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2002b). *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2003). *Change forces whit a vengeance*. Londres: Routledge/Falmer.
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2004): «Estrategias de recogida y análisis de la información», en R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla.
- McEwan, H. y Egan, K. (Comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ricoeur, Paul (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.

MORENO, J.M. (Coord.) (2004). *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: UNED, 391 pp.

Organización y Gestión de Centros Educativos se ofrece como una obra colectiva coordinada por Juan Manuel Moreno, profesor titular de Didáctica y Organización Escolar en la UNED, en la que se dan cita diversos especialistas del ámbito de la Organización y Gestión Escolar, para ofrecer un conjunto de Unidades Didácticas de cara al estudio de esta disciplina pedagógica.

La Organización Escolar es uno de los ámbitos del mundo profesional y académico que más ha evolucionado en los últimos años; esta evolución ha generado una variedad de perspectivas que posibilitan una riqueza de enfoques y perspectivas de cara a su estudio. Los autores afrontan el difícil reto de presentar una panorámica distinta y actualizada de la asignatura, centrada en la práctica y prácticas unidas a la vida cotidiana de los centros educativos y de aquellos que trabajan en ellos. Sin dejar de lado cuestiones clásicas, propias de un manual que tiene como finalidad el estudio de los contenidos y dimensiones fundamentales de una asignatura, estas unidades didácticas ponen el énfasis en aspectos novedosos y actuales vinculados a la dimensión cultural de las organizaciones escolares, a los procesos, estrategias y problemas relacionados con su desarrollo y mejora. En este sentido, podemos afirmar, como un aspecto positivo del mismo el hecho de abordar cuestiones que constituyen el principal desafío para políticos de la educación, investigadores o prácticos, nos referimos a problemáticas que gravitan en torno a la difícil convivencia y disciplina en los centros escolares, el papel de las tecnologías digitales y sus implicaciones organizativas, o al impacto de las políticas de evaluación externa de la calidad de la educación en la gestión de los centros.

Aunque el manual constituye una obra colectiva, en la que resuena una polifonía de voces distintas, sin embargo existe una unidad interna en la perspectiva y orientación y en la forma. En efecto, tal y como señala el coordinador en el preámbulo, se ha tratado de escapar de la tentación enciclopédica, es decir, intentar repasar todos y cada uno de los temas y asuntos propios y relacionados con la disciplina, y del excesivo autoanálisis que conduce a ofrecer una gran cantidad de información en torno a la evolución histórica de la disciplina, la problemática epistemológica que la envuelve y la crítica de sus principales fuentes bibliográficas. Por el contrario se ha optado por una orientación que incide en la claridad expositiva, la centralidad en la presentación de los conceptos y la actualidad de las cuestiones abordadas. Pero esa unidad también se percibe en la forma. Cada unidad didáctica se construye siguiendo un esquema común: una introducción, en la que se plantea la problemática abordada en el mismo; unas orientaciones para el estudio, en las que se citan diversas fuentes de información que el alumno puede utilizar para profundizar en los contenidos desarrollados en el capítulo; el desarrollo de los contenidos, que constituye el cuerpo central de cada capítulo; las conclusiones, a modo de síntesis del desarrollo de contenidos; las actividades que permiten la profundización sobre el contenido expuesto; y por último un elenco amplio de referencias bibliográficas.

Las diversas unidades didácticas se distribuyen en tres grandes bloques. El primer de ellos, *La Organización Escolar*, aglutina los cuatro primeros temas. *Naturaleza y Características de las Organizaciones Escolares: una aproximación inicial*, (María Teresa González) ofrece una panorámica general de la naturaleza y características de las escuelas o centros escolares como organizaciones o contextos organizativos en que se desarrolla el "currículum", el aprendizaje de los estudiantes y la actividad docente. *Metáforas para comprender los Centros Escolares como Organizaciones* (J.M. Nieto),

constituye de una descripción de las metáforas o imágenes que construimos, desde nuestra percepción, para describir y comprender la organización de un centro escolar (metáfora mecánica, metáfora biológica, metáfora cultural, metáfora artística). *Las formas de los centros escolares y su determinación* (Antonio Portela), aborda las cuestiones relativas a la dimensión formal de los centros educativos. *El centro como unidad básica de acción educativa y de mejora* (Antonio Bolívar), desde el marco general de las políticas educativas, que se han sucedido en los últimos años, se analiza cómo el centro escolar se ha erigido en una unidad base de la acción educativa y de mejora.

El segundo bloque temático, *Estructuras y procesos del centro escolar*, aglutina cuatro unidades didácticas. *La cultura institucional* (Julián López Yañez y Marita Sánchez), constituye un análisis de la cultura institucional como estructura socialmente construida de creencias, valores, normas y modos de ver el mundo que regula el pensamiento y la actividad humana de sus miembros; así la actividad del docente, su conocimiento, sus decisiones, su estilo de enseñanza, su modo de relacionarse con los alumnos y padres, con los otros profesores, no sólo está determinado por los rasgos personales y psicológicos, sino por el universo social, por los significados que la comunidad posee y transmite. *El conflicto como elemento fundamental para entender las relaciones en la organización escolar* (Juan Santiago Arencibia y Juan Carlos Torrego), presenta el conflicto como mecanismo para analizar las relaciones en las organizaciones educativas; desde un marco general de descripción de los elementos y características del conflicto ofrece un acercamiento tipológico a los distintos conflictos que se dan cita en un centro escolar. *Organización y estructuras para el trabajo y aprendizaje del profesorado y el alumno* (María Teresa González) es un acercamiento a los centros escolares como contextos claves para el desarrollo del currículum, el aprendizaje de los alumnos y la actividad docente. *La Dirección de centros escolares* (Teresa Bardisa), frente a una idea de dirección caracterizada como una actividad técnica, racional-burocrática, transmisora acrítica y sumisa de las directrices de la Administración, el capítulo ofrece distintos enfoques teóricos que iluminan la práctica e la dirección a partir de la investigaciones sobre organización escolar.

El tercero de los bloques temáticos, *Procesos y estrategias de desarrollo y mejora institucional*, recoge los seis últimos capítulos. *Mejora de la escuela y escuelas eficaces. Dos importantes tradiciones de investigación con implicaciones en el campo de la organización escolar* (Juan Manuel Moreno), el capítulo se adentra en los orígenes y evolución de las tradiciones de investigación que centran la problemática sobre los factores y variables que hacen a una escuela eficaz, productiva y de calidad. *La autorrevisión institucional desde un modelo de proceso y en colaboración* (Juan S. Arencibia), aborda la Autorrevisión Institucional, como elemento dinamizador de las energías internas de las organizaciones por medio de la capacitación y el cultivo de las competencias propias. En este sentido encontramos una presentación de los principales instrumentos de análisis y diagnóstico del centro en vistas a su mejora. *La gestión de la convivencia desde la perspectiva de centro* (Juan Carlos Torrego), constituye un acercamiento polidrico a la espinosa cuestión de la convivencia de centro; a partir de la descripción de la situación y teniendo en cuenta la clarificación conceptual al respecto, el autor expone los distintos modelos de gestión de la convivencia desde una perspectiva de centro. *El papel de las tecnologías digitales en la organización de los centros educativos* (Sara Osuna), sitúa el uso de las tecnologías digitales en los centros educativos como una exigencia y una necesidad ineludible que emana de la sociedad de la información en la que estamos inmersos. *Evaluación de centros: ¿estándares para la mejora?* (Antonio Bolívar), desde una perspectiva amplia de la evaluación de centros, se detiene en la evaluación basada estándares y rendimientos, para contrastarla con un modelo de evaluación basado en la autorrevisión del centro para su mejora interna. Tras este análisis descriptivo, el capítulo presenta un modelo de evaluación que conjuga los dos modelos de evaluación expuestos. *El psicopedagogo como asesor interno de los procesos de mejora cualitativa de los centros*

educativos (Jesús Domingo), el último capítulo de este manual colectivo describe, a grandes rasgos, la realidad de la práctica profesional de la orientación en los centros educativos; desde esta aproximación, sin olvidar las luces y sombras de tal función, se abordan los grandes retos que revisten los procesos de apoyo para la mejora y se ofrece una propuesta para redimensionar la función y el rol de los orientadores escolares.

Después de esta presentación, casi telegráfica, de los bloques temáticos que integran este manual, y teniendo en cuenta las características anteriormente expuestas, podemos concluir que nos encontramos ante un valioso y práctico instrumento para el acercamiento y profundización a la disciplina de *Organización y Gestión de Centros Educativos*. Con seriedad y rigor científico en la exposición de los contenidos, a la vez que con gran sentido pedagógico, los lectores que a él se acerquen encontrarán una presentación actual de esta parcela del saber pedagógico y la base para una ulterior profundización en las cuestiones que la integran.

José Manuel **Martos Ortega**

CANO, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó, 213 pp.

Elena Cano, autora de este manual, es licenciada en Ciencias de la Educación y en Ciencias Económicas y Empresariales. Es doctora en pedagogía y profesora titular de la Universidad de Barcelona, siendo sus principales líneas de investigación las relacionadas con la calidad de la educación y la evaluación educativa.

Este manual publicado por la Editorial Grao forma parte de la colección que esta editorial dirige hacia el desarrollo personal del profesorado y que incluye otras publicaciones relacionadas con los planes docentes, formación del profesorado etc.

Actualmente estamos inmersos en numerosas reformas educativas en todos los niveles educativos que obligan a reconversiones profesionales. Es claro el ejemplo de la reforma del Sistema Educativo universitario español. La Declaración de Bolonia (1999) sienta las bases para la construcción de un "Espacio Europeo de Educación Superior", organizado conforme a ciertos *principios* (calidad, movilidad, diversidad, competitividad) y orientado hacia la consecución entre otros, de dos *objetivos* estratégicos: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo. Una de las implicaciones de esta reforma se centra en el ámbito de las *competencias* que deberían adquirir los estudiantes universitarios, vinculadas al perfil que tienen que poseer los egresados universitarios para integrarse adecuadamente en el mundo laboral, es decir las competencias necesarias para los distintos profesionales.

Las competencias son conceptualizadas como el conjunto de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y en un momento particulares. Éstas pueden ser específicas, es decir, aquellas que se derivan e las exigencias de un contexto o trabajo concreto, y transversales, que son esenciales para el desarrollo vital de todos los individuos. Es en el marco de las competencias específicas del profesional de la docencia en el que se centra este manual.

Para el correcto desempeño docente es necesario disponer no sólo un formación profunda sobre la disciplina, así como de ciertas habilidades psicopedagógicas y finalmente, pero no por ello menos importante de ciertas competencias personales y profesionales que nos permitan desarrollar nuestro quehacer diario. Las competencias aplicadas a la profesión docente se pueden estructurar, según esta autora, en dos tipos de tareas principales: las tareas del profesorado como mediador en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Y la tarea de conocedor disciplinar, que comporta la intervención curricular.

Las competencias que ha de poseer un docente son diversas siendo objeto de diversas clasificaciones propuestas por Sriven, Angulo, Perrenoud y por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Así, en particular, para la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, que tiene como objetivo la adecuación de las titulaciones de maestro al Espacio Europeo de Educación Superior, fija unas competencias transversales de tres tipos: instrumentales, personales y sistémicas. Junto a esta clasificación la autora analiza otros sistemas clasificatorios que coinciden en señalar las siguientes competencias: capacidad de planificación y organización del propio trabajo, comunicación, trabajo en equipo, establecer relaciones interpersonales satisfactorias y resolver conflictos, utilizar *nuevas tecnologías de la información y la comunicación*; y como competencias personales: autoconcepto y autoevaluación constante de nuestras acciones. Todas estas competencias han de permitir al docente resolver su actividad diaria de forma

eficaz. Si bien algunas de ellas son capacidades con un carácter más instrumental como el uso de las nuevas tecnologías y de la comunicación, no se obvian, tampoco las habilidades interpersonales que deben incorporarse al quehacer de esta profesión con n objeto de que seamos más competentes en el sentido amplio del término.

A lo largo de la obra se van profundizando en siete competencias, especialmente importantes en el ámbito de la profesión docente: las capacidades de planificar y organizar el propio trabajo, de comunicarse, de trabajar en equipo, de afrontar conflictos desarrollando habilidades interpersonales, de utilizar las nuevas tecnologías, de revisar constantemente nuestro trabajo y de hacer todo ello con responsabilidad y realismo conociendo nuestras posibilidades y nuestras debilidades.

Las habilidades que conducen a estas competencias pueden aprenderse y/o mejorarse, siendo para ello necesario modalidades y acciones formativas que faciliten su adquisición.

Coincidimos con la autora de este libro en recomendar este ejemplar a todos aquellos profesionales de la enseñanza interesados en disponer de ciertas competencias personales e interpersonales que les ayuden a enfrentar los retos crecientes y cambiantes de la época que nos ha tocado vivir, ya que el desarrollo de estos profesionales depende el crecimiento y desarrollo de otras personas.

Esperanza **Bausela Herreras**