

LORENZO DELGADO, M. (coord.) (2011). *Organización y gestión de centros y contextos educativos*. Madrid: Universitas, 592 páginas.

Las sociedades modernas se organizan en estructuras complejas cuya gestión ha sido cada vez más estudiada y la abundancia de propuestas organizativas innovadoras se sucede en los ámbitos más variados. Los centros educativos como subsistemas dentro del sistema educativo o macrosistema, se han visto arrastrados por la intrincada selva normativa (orgía legislativa, la han llamado algunos) por un lado, y por la dimensión investigadora, científica y básica, por otro. La formación del profesorado en este contexto contempla el estudio de los centros educativos como organizaciones complejas, hasta cierto punto caóticas, y siempre cambiantes. En esta línea de formación, desde la dimensión científica y desde los ámbitos aplicados y normativos, se presenta este libro en el que un selecto grupo de profesionales de diversas universidades españolas, coordinados por el catedrático de la Universidad de Granada, Manuel Lorenzo Delgado, recopila, selecciona, recrea y estudia los centros y los contextos educativos.

El libro está dividido en seis partes o unidades: la primera se refiere a la fundamentación epistemológica y normativa de la organización de centros educativos y está dividida en tres capítulos, todos ellos a cargo del coordinador, que abarcan la conceptualización de la organización, su contenido, su objeto y su lugar dentro de las Ciencias de la Educación, el estudio del centro educativo como organización y el sistema escolar como ecosistema envolvente de los centros educativos. Ofrece una visión panorámica del tema y de los paradigmas más habituales en el tratamiento de la organización escolar desde la perspectiva científica.

La unidad dos se centra en el estudio de la población del ecosistema:

los alumnos, el profesorado con los departamentos y equipos docentes, y los padres: con sus asociaciones y la participación comunitaria. Es novedoso el estudio de la transición del alumnado entre la primaria y la secundaria para lo que se proponen algunos ejemplos de colaboración interinstitucional. Se revisa la organización vertical del alumnado y del profesorado, la participación de todos y la atención a la diversidad. La pregunta del millón que se formula es: ¿cuál es la mejor estructura de un centro? Se responde señalando que no existe una respuesta que sirva para todos y lo que se pretende es buscar soluciones imaginativas dentro del margen de autonomía en la regulación. La relación del centro con la comunidad es también objeto de estudio con propuestas de colaboración mutua.

La unidad tres estudia la estructura y el sistema relacional del centro, con tres capítulos que se refieren a la estructura, a los órganos unipersonales y colegiados de gestión y gobierno, a la colaboración y al conflicto en las relaciones escolares, y al Reglamento de Régimen Interior y normas de convivencia como expresión plástica del sistema relacional. Se repasa la comunicación, sus redes y canales, la participación, con sus condiciones y niveles y se pasa al estudio de la convivencia escolar con la normativa y las estructuras de apoyo a la misma. Además se completa con propuestas metodológicas para promover la cooperación y la convivencia en las aulas.

La unidad cuatro se refiere a la Tecnología del ecosistema y repasa los documentos institucionales permanentes y los elementos contingentes. El primero de ellos es el Reglamento de Régimen Interior de los centros que se define, se dan marcos para su contextualización,

se recogen los objetivos del mismo y el contenido que ha de desarrollarse. El marco legislativo autonómico se recoge y se comparan las propuestas de las distintas autonomías en este punto, a la vez que se recogen propuestas para el trabajo conjunto de los temas de convivencia y las competencias en el centro educativo. El resto de documentos institucionales se engloban en el Proyecto Educativo que se define, se desarrolla su planificación, se determina su responsabilidad y se muestra cómo elaborarlo y aprobarlo. Además se justifica su necesidad y se muestra un ejemplo de cómo se elabora un proyecto educativo. Llama documentos contingentes a la Programación General Anual, al Proyecto de Gestión y a la Memoria Anual. En los tres casos sigue un esquema de concepto y finalidades de los mismos, cómo se elabora y se aprueba, y muestra un ejemplo del documento referido.

La unidad cinco se centra en el ambiente y acoge tres capítulos referidos al ambiente físico (organización de tiempos, espacios y recursos educativos); al ambiente simbólico (referido a la cultura y al clima del Centro Educativo). El espacio escolar se aborda desde la perspectiva organizativa vertical con una visión de los edificios, del significado del espacio y de los espacios en infantil, primaria y secundaria, así como recomendaciones para la mejora en la distribución y aprovechamiento de los mismos. El ambiente simbólico desde la perspectiva de la cultura se estudia desde la escuela como espacio de vida, se estudian las características de la cultura escolar desde la visión estática y dinámica; la complejidad de la cultura de la colaboración, de la responsabilidad y de la transformación para la mejora de la escuela. El clima también configura el espacio simbólico

del centro apoyado en los discursos y en la cultura colaborativa del centro.

La unidad seis se dedica a ecosistemas escolares diferenciados: la escuela infantil, la escuela primaria, el centro de secundaria y el centro de educación de adultos. Referido a la escuela infantil, se aborda la organización del alumnado (agrupamiento y promoción), el profesorado, las familias, los recursos, servicios de la etapa, el espacio y el tiempo. En Educación Primaria se estudian los requisitos mínimos comunes referidos a instalaciones, la clasificación de estos centros, el profesorado y la relación funcional y estructural de los centros de primaria con otras etapas educativas. Los centros de Secundaria se abordan desde la complejidad de la organización curricular de sus distintos niveles: secundaria, formación profesional de grado medio y enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño, las enseñanzas deportivas y un apartado a la gestión. Finalmente, el centro de adultos se refiere a las tendencias europeas, al modelo español y a la propuesta de un plan de acción concreto para el aprendizaje permanente que pueda hacer frente a los retos del futuro.

El libro constituye un muy completo manual de la materia adaptado a las corrientes y paradigmas organizativos y a la normativa. Echamos en falta alguna propuesta de ejercicios aplicados al terminar cada capítulo, o al menos cada unidad. Pero su gran dimensión, el estudio pormenorizado y especializado de los temas, hacen de él un referente inexcusable en la formación del profesorado de Primaria y Secundaria.

Isabel Cantón Mayo
Universidad de León

CASTILLO, G. (2011). *21 matrimonios que hicieron historia*. Madrid, Rialp, 319 páginas.

Gerardo Castillo, reputado experto en temas sobre la naturaleza matrimonial, baja a la arena de la historia y, utilizando con brillantez la metodología didáctica de las historias de vida, nos plantea diversas lecciones de la historia sobre el amor conyugal. La obra es sobre todo un ensayo didáctico de la dignidad humana vista a través del matrimonio y expresada en 21 ejemplos vivos, del pasado más remoto y del presente más actual, que, a modo de finas lecciones histórico-pedagógicas, muy bien documentadas, pretenden dignificar la institución matrimonial en unos tiempos especialmente duros y críticos con el amor conyugal.

Esas 21 lecciones son ejemplos de personajes extraordinarios de la Historia, que tienen como denominador común ser protagonistas de una época histórica y haber vivido una meritoria historia de amor conyugal, caracterizada sobremanera por la donación, la fidelidad, la admiración, la pasión, la ayuda, el diálogo, la confianza y el respeto mutuo. Conjunto de cualidades que sustentan en buena manera la naturaleza del matrimonio y que este libro pretende actualizar mostrando, incluso en condiciones muy adversas, cómo el matrimonio es por encima de todo y antes que nada una pasión de donación que, a pesar de todo, merece ser vivida y reivindicada.

Abre la serie histórica los matrimonios de Aquila y Priscila (año 40 d. C.) y de Plutarco y Timoxena (46 d. C.). Ambos se desarrollaron en un ambiente cultural desigual: el primero, en el cristianismo de los primeros tiempos; el segundo, en el marco de una cultura acusadamente misógina. Aunque ambos pusieron de manifiesto cómo el amor genera respeto, aceptación y reconocimiento interpersonal.

Muy ligado a esta tesis aparece una segunda lección: el uso de la libertad. La historia de la cultura parece en no pocas ocasiones oscurecer ese principio. Este es el caso de los matrimonios concertados por intereses políticos, tales son los de Luis IX de Francia con Margarita de Provenza, de Fernando III de Castilla con Beatriz de Suabia y después con Juana de Ponthieu, de Isabel de Hungría con Luis de Turingia y de Isabel I de Castilla con Fernando II de Aragón. En todos los casos, el vínculo matrimonial, aunque fue motivado por intereses políticos, fue válido porque en los cónyuges hubo voluntad libre de respetar la dignidad del matrimonio y de amar. Valores que, entre otros, permitieron a los dos primeros reyes y a Isabel de Hungría alcanzar la dignidad de santos en la Iglesia de Cristo, a Fernando de Aragón proclamar su amor indeleble por Isabel y a las otras reinas conseguir el respeto y admiración de la Iglesia y de sus pueblos.

Los siglos XVIII y XIX, a pesar de ser la cuna de una posmodernidad individualista no oscurecieron la fuerza ejemplarizante de la donación conyugal. Especialmente relevantes fueron los ejemplos de Juan Sebastián Bach y Anna Magdalena Wilken. Su pasión musical les llevó a un matrimonio de admiración, sacrificio y respeto mutuo que contrastaba con el convulsionado mundo de la música ilustrada. No menos alocador fue el matrimonio de Ana Fiódorovna y Nicolás II de Rusia, que supieron vencer oposiciones familiares, enfermedades y avatares políticos que terminaron incluso con su asesinato pero no con el ejemplo de su donación y entrega sin límites. Igualmente ejemplarizante fue el caso de Victoria I de Inglaterra, que prefirió ser esposa de Alberto de Sajonia-Coburgo-Gotha antes que

reina de los ingleses. Destacan también los amores de Alfonso XII con Mercedes de Orleans (1868) y María Cristina de Habsburgo (1879), que hicieron de la admiración y entrega mutuas los símbolos del Romanticismo decimonónico español. El siglo XIX se cierra con los ejemplos de Pierre Curie y María Sklodowska. En ellos la pasión por la ciencia impedía cualquier concesión al amor interpersonal. Un impedimento que pronto vencieron al descubrir en el matrimonio el mejor medio de servicio a la verdad y a la comunidad científica.

El siglo XX, a pesar proyectar una acusada individualidad ha dejado testimonios admirables de entrega conyugal. Sugerentes resultan los matrimonios de Gilbert Keith Chesterton y Frances Blogg (1901), que a pesar de sus notables diferencias lograron hacer efectivo el dicho de ser dos voluntades en una. O el de Jacques Maritain y Raissa Oumancoff (1904), que juntos encontraron el sentido de la vida en la búsqueda de la fe. Antonio Machado y Leonor Izquierdo (1909) demostraron igualmente que la fuerza del amor supera las dificultades de la edad y la enfermedad. Una fuerza que cuando descansa en una voluntad firme y confiada

no la destruye ni la guerra, ni el destierro, ni la soledad o enfermedad, tal es el caso de matrimonios como los de Carlos de Austria y Zita de Borbón-Parma (1911) o de André Maurois y Jeanne-Marie de Szymkiewicz (1912). Ejemplos suficientes que se complementan con otros testimonios de vida: John Tolkien y Edith Brath (1916), Juan Ramón Jiménez y Cenobia Camprubí (1916), Miguel Delibes y Ángeles de Castro (1946), o Fabiola de Mora y Aragón con Balduino de Bélgica (1960), matrimonios todos que pusieron de manifiesto la grandeza insondable de la vida conyugal.

Todos estos ejemplos, a pesar de ser casuísticas particulares de tiempos distintos, proyectan una idea profundamente sentida en la obra el profesor Castillo: la vida alcanza uno de sus mayores sentidos cuando se sostiene en la donación sin tacha y medida a los demás. La lectura de este libro es un buen ejemplo y una ayuda inestimable para ver en las historias de vida clases magistrales sobre el sentido y alcance del amor conyugal.

Javier Vergara Ciordia
 Universidad Nacional de
 Educación a Distancia-Madrid

PÉREZ JUSTE, R. (coord.); QUINTANA DÍAZ, J.; GONZÁLEZ GALÁN, M^a A.; GARCÍA LLAMAS, J. L.; RIOPÉREZ LOSADA, N.; GOIG MARTÍNEZ, R. M^a. (2012). *El portfolio. Aprendizaje, competencias y evaluación*. Madrid: UNED. 272 páginas.

Los actuales planteamientos sobre las competencias como elemento directriz del aprendizaje del alumnado y, por lo mismo, de la actuación docente por parte del profesorado tanto en los niveles no universitarios como en los nuevos grados universitarios en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, deben representar un notable cambio en los planteamientos docentes, menos directivos y más orientadores, y del alumnado, verdadero protagonista de su aprendizaje.

En este contexto debe inscribirse la obra coordinada por el profesor R. Pérez Juste, al frente de un grupo de profesores del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la UNED: *El portfolio. Aprendizaje, competencias y evaluación*.

De todos es conocida la necesidad de coherencia entre las metas educativas, la metodología utilizada en la enseñanza/aprendizaje y la evaluación. Cualquier incoherencia

entre aquellas conduce al fracaso en el logro de los objetivos, y si se da entre ellas y la evaluación lo menos que podemos afirmar es que desconoceremos el éxito si se dio, o el fracaso, y sus causas, si ocurrió. Pero todavía puede darse un mal mayor: que el contenido de la evaluación arrastre el trabajo del alumnado por derroteros diferentes de los previstos en los objetivos y trabajados con las metodologías adecuadas; en definitiva: que una evaluación incoherente con objetivos y metodología altere el currículo pretendido dando lugar a otro diferente.

Si el denominado proceso de Bolonia viene a representar el espaldarazo a planteamientos pedagógicos que resaltan la prioridad del aprendizaje sobre la enseñanza, el papel clave del alumno que deja en segundo plano al profesor y la consiguiente necesidad de acudir a metodologías en las que el alumno, sobre todo el universitario, toma las riendas de su aprendizaje con la dirección, la orientación y el apoyo de su profesor, eso no significa que el alumno pueda avanzar por sí mismo con la misma seguridad y eficacia que si cuenta con el apoyo, la orientación y las recomendaciones de sus profesores, puesto que estos ponen a su servicio su formación específica, su cualificación didáctica y pedagógica y su experiencia profesional.

Teniendo en cuenta ciertas características del aprendizaje por competencias, como su complejidad, transversalidad y la progresividad en su logro, una de las técnicas de evaluación más adecuadas es el *portfolio*. Pero es preciso reconocer que si difícil es evaluarlo, todavía lo es más construirlo, por lo que parece conveniente que los estudiantes tengan una formación básica en torno a lo que es, a sus componentes, a su elaboración y a

sus resultados, además, claro está, de los criterios con los que será evaluado.

Pues bien, por este camino avanza la obra que comentamos. Los autores nos presentan el texto organizado en tres partes y en cuatro grandes bloques. La primera parte se centra en los elementos conceptuales y de fundamentación; en ella se analiza la relación entre enseñanza y aprendizaje, el aprendizaje de competencias y lo que representa el papel de protagonista asignado al estudiante en la construcción del aprendizaje. La segunda se dedica específicamente al *portfolio* como medio para generar aprendizaje y como objeto de evaluación.

Reconociendo su complejidad y dificultad, se aborda su diseño y desarrollo, de forma que los esfuerzos y dedicación del alumnado encuentren su recompensa en la valoración del profesor.

En la tercera y última parte se presentan los criterios que deciden sobre la calidad del *portfolio*, de forma que, por una parte, sirvan para que el alumno aprenda a autoevaluarse y a coevaluar *portfolios* elaborados en equipo y, por otra, a presentar trabajos dignos de una buena calificación, no tanto por esta como por el hecho de representar un trabajo bien hecho que no es sino la manifestación de un aprendizaje logrado.

La obra se completa con el análisis crítico de algunos *portfolios* de diferente calidad, con la intención de que el lector pueda reconocer formas de elaborar y presentar su trabajo.

A nuestro juicio, el texto puede resultar de gran interés tanto para estudiantes de cursos avanzados en los nuevos grados de diferentes titulaciones, no solo pedagógicas, sino para los profesores de niveles

universitarios y no universitarios que se acercan a esta técnica como medio adecuado para la evaluación de aprendizajes complejos.

Las reflexiones que se realizan en la parte de fundamentación sobre el aprendizaje que se desea promover, sobre el papel del profesor, presentado como un «profesional de la ayuda» —en la línea de lo que ya plantearan en 2000 Dalton y Beck en *Pathways to helping professions: graduate study in clinical psychology and related fields*— y, en plena coherencia, con el asignado al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje, pueden resultar de gran interés.

Por otra parte, nos parece un gran acierto la utilización de las ideas del profesor V. García Hoz sobre la Obra Bien Hecha, la única que educa según afirma, como guía para el diseño del *portfolio*, para su realización,

culminación, presentación y autoevaluación. Y en sintonía con tales planteamientos, la traducción de esta guía a criterios para la evaluación de un buen *portfolio*, que no es sino aquel que esté «bien ideado, bien preparado, bien realizado, bien acabado y bien valorado».

Por último, nos parece relevante el estudio analítico sobre una serie de *portfolios* tratando de diferenciar entre los mejores según la evaluación de profesores de Prácticum y aquellos otros de menor calidad, acudiendo a una serie de criterios relativos a los enfoques dados por sus autores, a las relaciones que ofrecen entre las partes del trabajo y, sobre todo, a las cualidades que permiten inducir la existencia de competencias profesionales.

Arturo Galán González
Universidad Nacional de
Educación a Distancia-Madrid