

## LA ESCUELA QUE APRENDE

Miguel Ángel Santos Guerra

"Allá en tiempos muy remotos, un día de los más calurosos del invierno el Director de la Escuela entró sorpresivamente al aula en que el Grillo daba a los Grillitos su clase sobre el arte de cantar, precisamente en el momento de la exposición en que les explicaba que la voz del Grillo era la mejor y la más bella entre todas las voces, pues se producía mediante el adecuado frotamiento de las alas contra los costados, en tanto los Pájaros cantaban tan mal porque se empeñaban en hacerlo con la garganta, evidentemente el órgano del cuerpo menos indicado para emitir sonidos dulces y armoniosos.

Al escuchar aquello, el Director, que era un Grillo muy viejo y muy sabio, asintió varias veces con la cabeza y se retiró, satisfecho de que en la Escuela todo siguiera como en sus tiempos".

MONTERROSO, Augusto (1997): La oveja negra y otras fábulas. Alfaguara. Madrid.

La escuela tiene como misión fundamental contribuir a la mejora de la sociedad a través de la formación de ciudadanos críticos, responsables y honrados. Sería un problema gravísimo que el sistema educativo fuese en sí mismo un medio para empeorar éticamente la sociedad. No solamente por lo que hacen quienes, después de salir con éxito de la escuela, asumen puestos de responsabilidad en la sociedad, sino por el entramado mismo del sistema educativo que hace más potentes y profundas las diferencias de partida. No olvidemos que fueron médicos muy bien formados, ingenieros muy bien preparados y enfermeras muy bien adiestradas en su oficio, quienes diseñaron las cámaras de gas en la Segunda Guerra mundial. No se nos puede ocultar que los grandes triunfadores del sistema educativo, quienes han llegado a la cúspide del poder, no se muestran obsesionados por reducir la miseria, la injusticia y la desigualdad. ¿Por qué se habla de éxito del sistema educativo?

Cada ciudadano tiene que plantearse esta cuestión y, más intensamente, cada profesional que trabaja en una institución educativa. ¿Qué papel desempeña la escuela en la formación de los individuos y en la mejora de la sociedad? ¿A quién beneficia la escuela? ¿Cómo aprende para transformarse en una escuela mejor? Para responder, hay que ir más allá de las definiciones, de los propósitos y de los deseos. Hay que trascender la esfera de las intenciones para llegar al corazón de la práctica. ¿Qué sucede realmente?

Si nos entregamos a la inercia, es posible que estemos navegando a la deriva o, lo que es más grave, hacia el abismo. No hay viento favorable para un barco que va a la deriva. Es preciso preguntarse de manera constante por el cometido de la escuela, por su papel en la sociedad, por

la naturaleza de sus prácticas en una cultura cambiante. Las escuelas tienen que aprender. Tienen que romper la dinámica obsesiva de la enseñanza para transformarla en una inquietante interrogación por el aprendizaje. Por su propio aprendizaje.

La institución escolar ha recibido también la encomienda de enseñar a cada ciudadano, de formarlos en todas las dimensiones de la persona, para incorporarlos críticamente a la cultura. La escuela tiene, pues, que enseñar. Ese es su cometido, esa es su función. Una función compleja y problemática ya que exige responderse a preguntas nada sencillas: ¿qué tienen que saber los escolares?, ¿cómo se les puede enseñar?, ¿cómo saber si lo han aprendido?, ¿cómo adaptarse a cada uno? Para ello se diseña un curriculum básico que todos comparten y que posteriormente las instituciones adaptan a las peculiares características, exigencias y necesidades de los alumnos y alumnas. Se fijan los contenidos, se eligen los métodos, se realizan evaluaciones, se establecen normas de funcionamiento destinados al aprendizaje de los alumnos.

Este cometido tiene una cara complementaria, frecuentemente ignorada. La escuela tiene también que aprender. Tiene que saber dar respuesta a esas preguntas y, desde luego, añadir otras nuevas: ¿Cómo saber si lo que hace está alcanzando los fines que pretende?, ¿cómo descubrir nuevos presupuestos, nuevas exigencias? La historia, la ciencia, el arte, la filosofía...han avanzado a través de nuevas preguntas o de la reformulación de las anteriores. Las preguntas sobre el aprendizaje de los alumnos tienen que completarse con otras sobre el aprendizaje de la institución: ¿qué tienen que aprender las escuelas?, ¿qué tienen que hacer para desarrollar adecuadamente la formación?, ¿qué obstáculos existen para el aprendizaje?, ¿cómo se puede saber si han aprendido?, ¿cómo tienen que ser para que la tarea que realizan no se convierta en un mensaje contradictorio con lo que enseñan?

"Al ser las escuelas instituciones de enseñanza, no habría de parecer descabellado preguntarse cómo aprenden las escuelas, y sin embargo esta pregunta tan lógica es poco habitual" (San Fabián, 1996: 41).

Se debe hacer un metacurriculum para la escuela. Es decir, un curriculum con los aprendizajes que la escuela tiene que realizar, con los métodos que tiene que emplear para asimilarlos, con los medios que necesita para lograrlo y con los mecanismos evaluadores que nos garanticen que lo está consiguiendo de manera adecuada y oportuna.

No se trata de aprendizajes que tiene que realizar cada uno de los profesionales por su cuenta, a su aire, fuera de la institución, sino de aprendizajes de carácter colegiado, realizados en el desarrollo de la práctica. Hablo de aprendizajes institucionales que, si bien requieren los de cada uno de los miembros que la integran, no se limitan a ellos. ¿Tendría sentido que un equipo quirúrgico con un elevadísimo fracaso en las intervenciones limitase la formación de sus miembros a la asistencia a Congresos Internacionales de alguno de sus integrantes sin preocuparse de

analizar lo que sucede dentro del quirófano, sin revisar la coordinación entre los diferentes miembros del equipo, sin estudiar la adecuación de tiempos y de materiales disponibles, sin conocer el tipo de pacientes que acude al Hospital, sin saber cómo se hacen los diagnósticos y cómo son los tratamientos postoperatorios? No se trata sólo de que cada profesor aprenda sino de que aprenda la escuela como institución.

"Resulta evidente que la mejora escolar sólo es posible si la escuela, como organización, es capaz de aprender, no sólo en el caso de los individuos, como los profesores o los directores, sino de manera que la propia escuela pueda sobreponerse a un comportamiento ineficaz mediante una cooperación estrecha" (Bollen, 1997:29).

La escuela tiene que aprender para saber y para saber enseñar, para saber a quién enseña y dónde lo hace. Esta exigencia no depende solamente de la voluntad de cada uno de sus integrantes sino que exige unas estructuras que la hagan viable, una dinámica que transforme los aprendizajes teóricos en intervenciones eficaces.

La escuela tiene que saber cómo aprender ya que el saber no se adquiere de forma espontánea, automática y fortuita. ¿Cómo puede la escuela realizar de forma sistemática y enriquecedora los aprendizajes que necesita? Esa es la cuestión que nos ocupa.

La escuela tiene que disponer de medios para desarrollar los aprendizajes que debe hacer de manera ininterrumpida y colegiada. Si sólo existen tiempos para la acción no habrá forma de hacer reflexión sobre la acción. Si sólo existen tiempos trepidantemente llenos de actividad ciega, no será posible articular un debate comprensivo y transformador.

La escuela debe saber qué está pasando con los procesos de intervención que realiza para el aprendizaje de los alumnos. Si los procesos atributivos se simplifican es fácil que la explicación se tergiverse y que ese mecanismo se utilice para defender intereses particulares o gremiales.

"Una escuela inteligente o en vías de serlo, no puede centrarse sólo en el aprendizaje reflexivo de los alumnos sino que debe ser un ámbito informado y dinámico que también proporcione un aprendizaje reflexivo a los maestros" (Perkins, 1995:218).

Si explico todo el fracaso que se produce en la escuela (lo que André Antibi llama "constante macabra") por causas situadas en la Administración, en la familia y en el alumno, no será posible comprender lo que sucede. Está claro, por otra parte, que estos procesos de análisis resultan claramente exculpatorios. En mi obra "Evaluar es comprender" (Santos Guerra, 1998: 31-53) aludo a una experiencia realizada en un Centro de enseñanza secundaria. Asisto a una sesión evaluadora del equipo pedagógico. En ella los profesores señalan las causas del fracaso de los alumnos. Todas -¡todas!- las explicaciones se sitúan en deficiencias de los estudiantes o de la familia.

Son vagos  
Son torpes  
Están mal preparados  
Están desmotivados  
No tienen técnicas de estudio  
Tienen problemas  
Se influyen negativamente  
La familia no les ayuda  
Están en un grupo muy malo  
Tienen mal ambiente  
Ven mucha televisión  
Están por la calle  
Tienen mal comportamiento  
Etc.

No digo que no exista en las causas enunciadas por el profesorado una parte de la explicación. Pero, cuando todo se explica de esta forma, es imposible que aparezcan las preguntas sobre la naturaleza y estructuración de los contenidos, sobre la metodología utilizada por los profesionales, sobre la coordinación de los mismos, sobre la evaluación realizada, sobre el clima del aula, sobre el nivel de exigencia, sobre el sentido de la escuela.... Y si no existen preguntas, es difícil que se busquen respuestas. Cuando el diagnóstico está mal hecho, las soluciones son inevitablemente defectuosas.

Resulta chocante la frecuencia con la que los profesores insisten en la necesidad de aprender. Pero estas consideraciones se establecen exclusivamente en dirección "descendente". El empeño se pone en la necesidad que los alumnos tienen de aprender. Los profesores enseñan. Los alumnos aprenden. De esta manera quedan atrofiadas dimensiones a mi juicio capitales:

Los profesores aprenden  
La escuela aprende  
Los alumnos enseñan a los profesores  
Los alumnos aprenden unos de otros  
Los profesores aprenden juntos  
Todos aprendemos unos de otros.

La obsesión por la eficacia en los aprendizajes que deben realizar los alumnos lleva a la escuela a exclusivizar su atención en los mecanismos docentes, no en los discentes. Cuando se trata del aprendizaje de los alumnos se focaliza la atención en el proceso de enseñar, no en el de aprender. La didáctica se ha centrado más en los procesos de enseñanza que en los de aprendizaje. Se ha hablado más de la calidad de la enseñanza que de la calidad del aprendizaje. Por otra parte, del aprendizaje de los profesores y de la escuela, ni se habla.

De esta forma es fácil que la escuela repita sus prácticas de manera

irreflexiva. Se da por hecho que la enseñanza causa el aprendizaje y que cuando el aprendizaje no se produce se debe a que los alumnos no han estado suficientemente atentos o no han sido tan trabajadores o tan inteligentes como es necesario.

Me preocupa sobremanera la inercia de la institución escolar, la forma en la que repite los errores y mantiene las limitaciones, sin hacerse pregunta alguna sobre lo que sucede como resultado de su actividad (¿educativa?).

Reconocida la necesidad que tienen las escuelas de aprender, hay que analizar los obstáculos que existen para que se produzca el aprendizaje. Una institución cerrada al aprendizaje, hermética con las interrogaciones, asentada en las rutinas, repetirá de forma inevitable los errores. No aprenderá.

Si, una vez puesta a reflexionar, se guía más por la defensa de sus actuaciones que por la búsqueda de la verdad, encontrará explicaciones que justifiquen su actuación y no podrá comprender nada. Hemos oído muchas veces elogiar la tarea de un Centro porque de sus aulas surgió un ex-alumno célebre. Eso explica, al parecer, la buena actuación de la escuela. Cuando entre los ex-alumnos aparece un delincuente, el problema reside en que el estudiante no siguió convenientemente las instrucciones que le dieron en la escuela. ¿Y si el éxito del primer caso se debe fundamentalmente a la responsabilidad del alumno y el fracaso del segundo a los pésimos planteamientos de la escuela?

El deseo y la responsabilidad de aprender serán eficaces si nacen de la propia escuela. Serán menos eficaces cuando las tareas del aprendizaje de la escuela sean impuestas desde fuera. Es probable que si esto sucede se produzcan reacciones de rechazo y de defensa. Las fórmulas impuestas tienen escasa eficacia. El verbo aprender, como el verbo amar, como el verbo leer, tienen una imposible conjugación en imperativo. Para aprender hay que querer hacerlo. Aprender a la fuerza puede convertir el aprendizaje en una tarea odiosa y detestable.

"En conjunto, los docentes no ponen en práctica adecuadamente las ideas de otras personas. En consecuencia, el desarrollo del profesorado es una condición previa para el desarrollo curricular y los maestros y profesores tienen que desempeñar una función generatriz en el desarrollo de currículos mejores. Sus ideas, su sentido de la responsabilidad, su compromiso con la oferta eficaz de experiencias educativas a sus alumnos se refuerza de forma significativa cuando son dueños de las ideas que plasman y autores de los medios que traducen esas ideas a la práctica de la clase" (MacDonald, 1999: 12).

Para aprender de forma eficaz hace falta tener deseos de hacerlo y tener los ojos abiertos para ver, la mente despierta para analizar, el corazón dispuesto para asimilar lo aprendido y los brazos prestos para aplicarlo. Todo habla en la escuela. Hace falta saber escuchar y saber analizar lo

que se ha escuchado.

No es, pues, a través de medidas externas, de agentes externos, de asesores impuestos, de inspecciones jerárquicas, de directores autoritarios como puede cambiar enriquecedoramente una escuela. Porque entonces los profesores se convierten en piezas de un engranaje en el que no creen y al que no aman.

¿Cómo pueden, pues, aprender y mejorar las escuelas? Propongo una secuencia de verbos encadenados que, una vez concluida, comienza con nuevas interrogaciones y va produciendo bucles de reflexión, comprensión y cambio.

Interrogarse: si no existen preguntas, no se buscarán las respuestas. La escuela avanza por preguntas. Es necesario pasar de un modelo basado en rutinas y certezas a otro que esté sustentado en incertidumbres. Claro que la duda es un estado incómodo. Ahora bien, desde el punto de vista intelectual, la certeza es un estado ridículo.

Las preguntas que se formula la escuela sobrepasan la línea de superficie, profundizan en cuestiones nucleares. No sólo se pregunta si los alumnos han conseguido meter en su cabeza una serie de datos. Tiene preocupación por saber si aprenden a ser mejores personas y mejores ciudadanos. No uno a uno sino en el marco de una sociedad más justa. Quiere esto decir que tiene que preguntarse lo que sucede con las personas que no se pueden escolarizar o con los pobres que no llegan a superar la escolaridad elemental. ¿Quién se preocupa por estas cuestiones si no es la escuela?

Si no se ponen en tela de juicio las prácticas, si no se formulan preguntas nuevas o se reformulan las preguntas que ya se hacían, es fácil que la rutina domine las prácticas de la escuela.

Investigar: La respuesta que se busca no es fruto de la intuición, de la suposición, de la arbitrariedad, de la rutina, de la comodidad, de los intereses, sino de la indagación rigurosa. Si después de preguntarnos nos damos la respuesta que se nos antoja, la que defiende nuestros intereses o la que confirma nuestras teorías previas, no habremos avanzado en la comprensión.

Algunos docentes cuando oyen hablar de investigación piensan en complejas metodologías y en intrincadas fórmulas estadísticas. Es, a mi juicio, un error. Cuando un profesor se pregunta sinceramente por alguna cuestión y comienza a buscar evidencias rigurosas que den respuesta a esa pregunta, está investigando. Tengo más dudas sobre la eficacia y la necesidad de otros tipos de investigación aparentemente más sofisticados y autocalificados por sus autores como "científicos".

Dialogar: El proceso de investigación lleva consigo un diálogo entre los protagonistas de la escuela, entre éstos y la sociedad. Hablo de un aprendizaje compartido en el que toda la institución comprende, no sólo de

un aprendizaje individual.

Se trata de un aprendizaje de la escuela como institución. Todos los miembros de la comunidad toman parte en el diálogo, no por una concesión generosa de la autoridad sino por el pleno derecho que les asiste. Esa inquietud institucional ha de convertirse en una plataforma de discusión en la que todos toman parte, en la que todos se juegan mucho, por la que todos están apasionados.

Para que el diálogo se produzca no sólo hace falta actitud de practicarlo. Se necesitan también estructuras organizativas que lo hagan posible.

Comprender: A través de la investigación se puede alcanzar la comprensión de los fenómenos que es, en definitiva, la finalidad de las exploraciones educativas (son educativas, no sólo porque se ocupan de la educación sino porque educan al hacerse).

En el campus de la Universidad de Norwich los alumnos del fallecido Laurence Stenhouse plantaron en 1982 un árbol en su memoria. Al pie del árbol colocaron una placa con un texto que reproduce un pensamiento clave de su obra: "Son los profesores los que, a fin de cuentas, van a cambiar el mundo de la escuela, comprendiéndolo". Es, por consiguiente, la comprensión una de las claves de la transformación y de la mejora.

Mejorar: La comprensión tiene por finalidad favorecer la toma de decisiones. La investigación educativa no busca, esencialmente, almacenar conocimientos sino mejorar la práctica. No es un aprendizaje que busca por encima de todo disponer de conocimiento o conseguir diplomas. La finalidad fundamental del conocimiento y de la comprensión es mejorar la práctica.

Hay que diferenciar mejora de simple cambio. Esa distinción debe realizarse en un debate constante, democrático y riguroso. ¿Qué es mejorar? ¿Quiénes mejoran? ¿A qué precio se consigue? Hay cambios que sólo favorecen a los más favorecidos. Hay innovaciones que sólo afectan a dimensiones superficiales de la práctica.

Escribir: Es necesario poner por escrito el proceso y el resultado de la reflexión y de las investigaciones, ya que ayudará a establecer orden en el pensamiento frecuentemente errático y confuso sobre la escuela y la educación. Cuando escribimos sistematizamos, ordenamos el pensamiento. Si plasmamos por escrito lo que pensamos podemos compartirlo con otros.

No se escribe porque falta tiempo, porque falta práctica y porque falta autoconfianza de los profesores, que delegan esta responsabilidad en los académicos.

Difundir: La investigación que se ha realizado (y que se ha convertido en un informe razonado, claro y breve) debe ser difundida para que otros profesionales y ciudadanos puedan conocerla y opinar sobre ella.

Para ello es necesario que la investigación y los informes expresen la opinión de los docentes de forma sencilla y clara. La investigación educativa no roba la comprensión a sus destinatarios.

Debatir: Al difundirse la investigación se genera una nueva plataforma de discusión, de la que pueden beneficiarse, entre otros, los investigadores al recibir la retroalimentación sobre sus argumentaciones y sobre su proceso metodológico.

Se trata ahora de un debate de "segundo grado", ya que participan en él no sólo los miembros de una sola comunidad educativa sino los de muchas que intercambian sus opiniones sobre los diversos informes.

Comprometerse: El debate profesional sobre la educación no está encaminado al diletantismo vacío sino al compromiso eficaz. No discutimos para entretenernos o para matar el tiempo sino para transformar las situaciones en las que la enseñanza tiene lugar.

Al ser la educación una práctica ética conduce al compromiso con la acción. Al ser una práctica política nos obliga a plantear actuaciones estructurales, no sólo referidas a una institución concreta.

Exigir: El conocimiento adquirido y difundido puede conducir a la mejora de las prácticas profesionales y, también, al planteamiento de reivindicaciones que permitan conseguir las condiciones estructurales, materiales y personales que se precisan para el cambio.

No basta con modificar las actitudes de cada persona. No basta con que cada Centro inicie procesos de innovación. Es necesario transformar las situaciones generales. Y, como a veces no basta solicitar los cambios y los medios necesarios de quien tiene el deber de aportarlos, se hace necesario exigirlos desde nuestra condición de ciudadanos. Para ello será necesario en ocasiones practicar la valentía cívica, que es una virtud democrática que nos lleva a emprender causas que de antemano sabemos que están perdidas.

Estos diez verbos han de conjugarse colegiada, ética y políticamente. Colegiadamente porque es necesaria la participación de todos los integrantes de la escuela y de la comunidad educativa. Éticamente porque no se trata de conseguir mejoras técnicas sino morales. Políticamente, porque la educación está impregnada de compromisos ideológicos, sociales y económicos. No basta mejorar una escuela: hay que transformar las situaciones generales que atañen a la educación. Construir un Hospital magnífico será un avance discutible si solamente pueden ser atendidos en él los ciudadanos ricos mientras al lado del mismo se mueren las personas como consecuencia de una gripe que no pueden curar.

En estas líneas planteo la necesidad de aprendizaje que tienen las escuelas para evitar el fracaso y conseguir la mejora. Me pregunto por lo que tienen que aprender y por los obstáculos que impiden o dificultan la

realización del aprendizaje. Finalmente propongo algunas vías de aprendizaje y algunas iniciativas concretas para llevarlo a cabo.

En un momento difícil (quizás todos lo sean) para los profesionales de la educación y para cada escuela, azotados como estamos por los vientos huracanados del neoliberalismo, es preciso pensar, debatir y esforzarse porque esta institución no se convierta en una trampa sino en un proceso de liberación para todos y de ayuda para los más desfavorecidos.

"La escuela como organización, también posee la capacidad de aprender. Solamente, al igual que las otras organizaciones, ha de tener la voluntad de aplicarla, de disfrutar del aprendizaje" (Duart, 1999: 44).

Ese impulso, esa reflexión comprometida debe tener, a mi juicio, una dirección ascendente, democrática, aglutinadora y entusiasta. De la exigencia de los profesionales, de su espíritu esforzado, de su capacidad de trabajar de forma compartida, de su humildad y de su inteligencia, de su amor a las personas y a la justicia, ha de salir ese impulso que nos hará mejores a todos. Un impulso que hará surgir la ilusión por esta tarea, cada día más difícil y a la vez más necesaria y apasionante.

Si es necesario pensar que las escuelas deben y pueden aprender, no es menos necesario que los políticos se lo crean. De esa creencia surgirán las condiciones para que sea posible hacerlo. De lo contrario seguirán lloviendo sobre las escuelas las normas y las prescripciones de quienes piensan que sólo sus ideas pueden hacerla mejor.

En este proceso que voy a plantear tiene una importancia capital la participación de toda la comunidad y, en especial, de los alumnos. Pocas veces, paradójicamente, se cuenta con ellos. Su perspectiva, su opinión, su actitud son indispensables para que la escuela crezca (Rudduck, 1999).

Tres son los niveles de incidencia que pretende alcanzar la reflexión y el compromiso. El profesor que hoy trabaja en la escuela con la sensación de realizar una tarea problemática, poco valorada y algo desesperanzada. La escuela en la que equipos de profesionales se afanan por hacer un proyecto compartido e ilusionante. La sociedad que espera de la escuela un empuje para salir hacia adelante con esperanza.

Este exordio va dirigido no sólo a los profesionales de la enseñanza (y del aprendizaje) sino a todos los ciudadanos, ya que a todos les ha de importar la escuela. No es ésta una institución que preocupe y ocupe solamente a la comunidad educativa. La educación es una tarea que compromete a todos los ciudadanos, dadas sus consustanciales dimensiones ética y política (Martínez Bonafé, 1998; Bárcena y Otros, 1999). En la medida en que todos se interesen y se comprometan con una escuela mejor, tendremos una sociedad mejor. Si la escuela interesa a cada alumno para obtener buenos resultados, a los profesionales para transmitir acriticamente los conocimientos y a los padres para que sus hijos se sitúen mejor en la sociedad, tendremos una escuela perpetuadora de las

diferencias y acentuadora de las injusticias.

Existe una cuestión básica cuando se reflexiona sobre la escuela. Se trata de su contribución a la causa de la justicia. Lo cual supone interrogarse por la forma de tratar a los desfavorecidos, a las minorías (o a las mayorías tradicionalmente perjudicadas). Pienso, como ejemplo, en el papel de las niñas en la vida escolar. ¿Cómo han aprendido su género en la escuela? (Arenas, 1996) La institución escolar ha marcado sus pautas androcéntricas a las que se han tenido que acomodar las niñas cuando la escuela ha sido mixta. La escuela mixta no es, per se, una escuela coeducativa. El orden de las cosas no es un orden natural, sino una construcción social (Bourdieu, 2000). Pienso en el futuro afortunadamente cercano en el que la mujer tendrá un papel de protagonista, más allá de los fundamentalismos.

"Todo, y para nosotras en especial, lo que concierne a los derechos de las mujeres está abierto a debate público internacional, contra lo que los fundamentalismos de todo pelaje pretenden amparándose en el relativismo cultural" (Amorós, 1997:382).

Los ciudadanos que piensan, que se comprometen y que actúan, contribuirán a construir una escuela mejor para una sociedad más justa. Los ciudadanos críticos ponen en tela de juicio la situación actual y, a través de su comprensión, intentan mejorarla. Interesa que la escuela sea una institución que ayude a desarrollar las capacidades de todos los individuos, pero también que construya una sociedad más equitativa y más hermosa. Para ello, la escuela no sólo necesita enseñar. Necesita aprender tantas cosas...

#### Referencias bibliográficas

ALVES, R. (1996): La alegría de enseñar. Octaedro. Barcelona.

AMORÓS, C.(1997): Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad. Ediciones Cátedra. Valencia.

APPLE, M. y BEANE, J. A. (Comps.) (1997):Escuelas democráticas. Ed. Morata. Madrid.

ARENAS FERNÁNDEZ, G. (1995): Triunfantes perdedoras. Servicio de Publicaciones. Universidad de Málaga.

ARENCIBIA, S. y GUARRO, A. (1999): Mejorar la escuela pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina. Dirección General de Ordenación e Innovación educativa de la Consejería de Educación, Cultura, Deportes del Gobierno de Canarias.

BÁRCENA, F. y Otros (1999): La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política. Desclée de Brouwer. Madrid.

- BOLÍVAR, A. (2000): Los centros educativos como organizaciones que aprenden. promesas y realidades. Ed. La Muralla. Madrid.
- BOLÍVAR, A. (2004): La salud de la investigación en organización escolar. En Organización y gestión educativa. Enero-febrero.
- BOLLEN, R. (1997): La eficacia escolar y la mejora de la escuela: el contexto intelectual y político. En REYNOLDS, D. y Otros: Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza. Ed. Santillana. Madrid.
- CONTRERAS, J. (2004): Una educación diferente. En Cuadernos de Pedagogía. N° 341. Diciembre.
- CORONEL LLAMAS, J. M. (1999): Organizaciones escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación. Servicio de Publicaciones. Universidad de Huelva.
- ETKIN, J. y SCHVARSTEIN, L. (1992): Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio. Ed. PAidós. Buenos Aires.
- FARJAT, L. (1998): Gestión educativa institucional. De las intenciones a las concreciones. Aportes para transformar la realidad. Lugar Editorial. Buenos Aires.
- FEITO ALONSO, R. (2000): Los retos de la escolaridad obligatoria. Ariel Practicum. Barcelona.
- FREIRE, P. (1997): A la sombra de este árbol. El Roure. Barcelona.
- GAIRÍN, J. (2000): Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. En Educar. N° 27.
- GALEANO, E. (1999): Patas arriba. La escuela del mundo al revés. Siglo XXI. Madrid.
- HARGREAVES, A. (1996): Profesorado, cultura y postmodernidad. Ed. Morata. Madrid.
- LAVAL, C. (2004): La escuela no es una empresa. Ed. Madrid.
- LUHMANN, N. (1997): Organización y decisión. Autopiesis, acción y entendimiento comunicativo. Anthropos. Barcelona.
- MacDONALD, B. (1999): Introducción crítica: de la innovación a la reforma. Un cambio de referencia para analizar el cambio. En RUDDUCK, J.: Innovación y cambio. El desarrollo de la participación y de la comprensión. M.C.E.P. Sevilla.
- MARTÍN BRIS, M. (2000): Clima de trabajo y organizaciones que aprenden.

Em Educar. N° 27.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998): Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI. Miño y Dávila Editores. Madrid.

PERKINS, D. (1995): La escuela inteligente. Gedisa. Barcelona.

RUDDUCK, J. (1999): Innovación y cambio. Publicaciones M.C.E.P. Sevilla.

SABIRÓN SIERRA, F. (1999): Organizaciones escolares. Mira Editores. Zaragoza.

SAN FABIÁN MAROTO, J.L. (1996): ¿Pueden aprender las escuelas? La autoevaluación al servicio del aprendizaje organizacional. En Investigación en la escuela. N° 30.

SANTOS GUERRA, M. A. (1994): Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar. Ed. Aljibe. Archidona.

SANTOS GUERRA, M. A. (1997): La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas. Ed. Aljibe. Archidona.

SANTOS GUERRA, M. A. (1999): El crisol de la participación. Ed. Aljibe. Archidona.

SANTOS GUERRA, M. A. (2000): La escuela que aprende. Ed. Morata. Madrid.

SANTOS GUERRA, M.A. (Coord.) (2001): Organización y gestión escolar. BBP. Ciss Praxis. Barcelona.

SANTOS GUERRA, M.A. (2003): Trampas en educación. El discurso sobre la calidad. Ed. La Muralla. Madrid.

SCHLEMENSON, A. (1990): La perspectiva ética en el análisis organizacional. Paidós. Buenos Aires.

SENGE, P.M. (1992): La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. Ed. Granica. Buenos Aires.

SMITH, P. B. y PETERSON, M. F. (1990): Liderazgo, organizaciones y cultura. Ed. Pirámide. Madrid.

TEDESCO, J.C. (1995): El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Ed. Alauda-Anaya. Madrid.