

Una Escuela

Una Escuela Reflexiva Frente al Problema de la Calidad y la Desigualdad Educativa

Juan Casassus

Resumen

En este artículo se analizan de manera crítica las nociones de calidad y desigualdad educativa, en su vinculación con la realidad educativa y con las reformas que se han impulsado para enfrentar los problemas derivados de ellas. Se resignifica el concepto de escuela y el quehacer de los profesores en el espacio escolar. Se concluye con un análisis acerca de la escuela reflexiva, sus características y posibilidades de ser, en tanto cuenta con profesionales que asuman la responsabilidad de reflexionar, de pensarse a sí mismos y de tomar conciencia de la realidad que han de afrontar cotidianamente.

Palabras clave: calidad – desigualdad educativa – escuela reflexiva.

Summary

This article critically examines the concepts of quality and educational inequality, in its relationship to the educational reality and the reforms that have been implemented to address problems arising from them. Enhances the concept of school and the daily activities of teachers in the school environment. It concludes with a discussion about school reflective, their characteristics and possibilities of being, as has professionals to take responsibility to reflect, to think of themselves and become aware of the reality they face daily.

Key words: quality and educational inequality - school reflexive.

Presentación

En este artículo abordaré algunos elementos vinculados a lo que se ha llamado calidad de la educación y los problemas de la desigualdad educativa. Ello se inscribe dentro del marco de una reflexión sobre ambas problemáticas y el movimiento de la práctica reflexiva.

En este contexto, quiero formular algunos conceptos que nos permitan construir la idea de una escuela reflexiva como forma de enfrentar a la desigualdad, y por ello mismo, producir calidad. Escuela en la que juegan un papel fundamental los profesores conocedores del mundo escolar.

Al respecto, comparto el punto de vista de Henry Giroux, en que el tema central es “el desarrollo de un lenguaje que a los educadores y a otros les permita develar y comprender el nexo existente entre instrucción escolar, relaciones sociales, en sentido amplio, que forman dicha instrucción escolar y las necesidades y competencias, productos de la historia que los estudiantes llevan a la escuela” (Giroux, 1997). Esto supone que el profesor debe entenderse a sí mismo como un profesional reflexivo, es decir, un intelectual que es capaz de relacionar a cada estudiante con su historia, con su actividad pedagógica en el aula.

La desigualdad ante la calidad de la educación

Ahora quisiera examinar lo que puede ser considerado como el problema principal de la calidad en educación. El problema no es tanto el de la calidad en sí misma. Cómo mejorar la calidad de la educación pensada académicamente, o desde la investigación, es en sí un tema complicado, no sólo por tratar de ponernos de acuerdo en que queremos decir por calidad sino principalmente por la dificultad de cómo hacerlo. Sin embargo, el tema no es sólo el de la calidad en abstracto o para una escuela, sino que el problema real es ver cómo lograr calidad en y para el conjunto del sistema, el problema de la desigualdad en la generación, o el acceso, a la calidad para todos.

Si uno se hace la pregunta “¿la calidad de la educación, para quién?”, la respuesta es: “para todos”. Sin embargo, uno ve en los informes de los sistemas de evaluación, que la primera y más constante información es la de la desigualdad en cuanto a los resultados académicos entre las distintas escuelas. Entonces, estamos enfrentados a un problema serio, porque las oportunidades de acceso a esa calidad no son las mismas para todos.

Hay un acceso diferenciado a las posibilidades de producción de la calidad que ofrece el sistema. Así algunos acceden a buenas escuelas mientras otros acceden a escuelas deficientes. Esta situación es particularmente delicada, pues son los sectores carenciados, es decir, los que necesitan las mejores escuelas, los que acceden a una escuela de baja calidad. Se produce así un “doble riesgo” de fracaso (Willms, 1992). Los que necesitan más son los que reciben menos. Esta formulación muestra que los niños en situaciones carenciadas, no están en un riesgo de fracaso, sino que su situación es de doble riesgo de fracaso escolar,

y por lo tanto de generar desigualdad educativa. En consecuencia, las acciones para prevenirlo deben tomar en cuenta esta situación particular.

Han ocurrido cambios en cuanto a la manera de entender el fracaso escolar. En una primera etapa, las políticas educativas se plantearon el tema de la búsqueda de la “igualdad de oportunidades”. El tema de la calidad –la primera calidad– era el acceso a la escuela. Así, desigualdad fue vista como desigualdad para ingresar al sistema educativo. La respuesta a ello fue la expansión del sistema educacional de manera que éste pudiera ofrecer el acceso a la escuela a todos quienes lo desearan. En alguna medida esta desigualdad se mantiene, si comparamos el acceso diferenciado de los alumnos a la educación media. Esta diferencia es mayor aún cuando se considera el acceso a la educación superior.

Posteriormente, hacia fines de los ochenta, se estimó que existía una oferta que ponía un cupo para todos los alumnos que quisieran entrar al sistema. Se llegó así a lo que ha sido llamado “la igualdad fácil”. Cuando esto ocurrió, el problema de la calidad dejó de ser la de ofrecer un cupo, sino el de ofrecer calidad de acuerdo a lo que ocurriera al interior del sistema. Pero, para que ello ocurriera, lo primero fue hacer visible algo que se correspondiera con alguna idea de calidad “cualitativa” en vez de la calidad “cuantitativa” anterior. Con esta idea en mente, se establecieron los sistemas de evaluación de calidad de la educación. El establecimiento de sistemas de evaluación, produjo una mutación en la manera de ver el problema de la desigualdad.

El cambio consistió en la introducción de la idea que había que medir la calidad. Para que los sistemas de evaluación pudieran funcionar, fue necesario generar alguna idea de calidad que se pudiera cuantificar y lo que se habría de medir sería considerado como el producto o el resultado del proceso educativo. En este proceso se pasó de la desigualdad frente al acceso a la educación, a una “desigualdad en cuanto a los resultados” de la educación.

Una educación centrada en los resultados, como pareciera ser el criterio dominante hoy, es una educación que se centra en dos ideas: la idea de la jerarquización de las personas y la idea de la educación como un proceso de selección. Dicho proceso, es visto como una etapa preparatoria para distribuir a la población de alumnos en posiciones sociales y lugares de trabajo jerarquizados. Esta visión contemporánea está muy ligada a la noción que Durkheim tenía de la educación, a saber, como una actividad destinada a desarrollar en el individuo las capacidades y actitudes que requieren de él, la sociedad política y el medio al cual él está destinado. También está cercana a la visión de Parsons, en la cual, la educación es vista como el medio de socialización y de diferenciación selectiva. En estas visiones, se da por establecida una igualdad de oportunidades al inicio y la diferenciación de resultados al final, aparece como una consecuencia de la desigualdad de status. En esta perspectiva la evaluación “objetiva” de las pruebas estandarizadas, no hace sino que consagrar y mantener, en la práctica, el principio de la desigualdad.

Esto último quizá amerita una explicación. Cuando se desarrollaron las pruebas de evaluación llamadas “objetivas”, la idea de igualdad se expresaba como la posibilidad de pasar la misma prueba con los mismos ítemes a todos los

alumnos. Así, en la evaluación se evitaba el problema de que ésta pudiera caer en lo que en los inicios de la revolución conductista se llamaba “las tergiversaciones subjetivas”. Las pruebas “objetivas” fueron concebidas en una perspectiva de igualdad de oportunidades frente a la prueba que era la misma y la discriminación que de ello se lograba obedecía a las deficiencias que los alumnos demostraban en las respuestas. Sin embargo, los alumnos no llegan iguales a las pruebas. Tal como ocurre con el concepto del “doble riesgo”, también se produce un “doble privilegio”. Notemos que un sujeto que está situado en la cúspide de la escala social, o sea, encima de este “doble privilegio”, por ese solo hecho, e independientemente de cualquier otra consideración, está cualitativamente cuatro veces mejor que el que está en la base del doble riesgo. Esta desigualdad se manifiesta con claridad en los sistemas de evaluación, pues dan una constatación estadística de la existencia de desigualdades.

La explicación de las desigualdades también está sufriendo un cambio. Desde la década de los sesenta se han efectuado una serie de estudios a nivel macro en el cual se encuentran explicaciones de las diferencias en las estructuras sociales, económicas y culturales. En un estudio para América Latina (Casassus, 2002) se estimó que estas estructuras explicaban alrededor del 30% de la variación en los resultados. Esta estimación empírica es considerablemente menor que la que se ha estado usando en otras referencias como Cepal y el Banco Mundial. Es importante notar el tipo de reflexión que ha ocurrido en este ámbito, tiende a decir algo así como: los niños de ciertas comunidades tienen bajos resultados porque vienen de comunidades carenciadas. En este contexto muchas personas estiman que los bajos resultados se deben a la comunidad de la que viene el alumno. Con frecuencia uno escucha el problema formulado de la siguiente manera: “la escuela de bajos resultados es una escuela cuya comunidad no alcanza los estándares o niveles establecidos para dicha escuela”. En esta formulación se dice que la dificultad radica en la comunidad y en sus limitaciones para alcanzar lo estipulado. Pero también podría pensarse de otra manera y formular el problema al revés. Es decir, que los estándares y los procedimientos no son adecuados para las necesidades de la comunidad.

Por otra parte, el estudio muestra que a nivel micro, es decir a nivel de la escuela, los procesos que allí ocurren, explican alrededor del 60% de las variaciones en los resultados. Este descubrimiento implica que sin descontar el impacto del macro análisis, es en el microanálisis donde se pueden encontrar numerosas pistas de acción para reducir la desigualdad.

Una escuela reflexiva

Consideremos ahora el tema de la escuela reflexiva y ver cómo una escuela de este tipo podría ayudar en esto.

En primer lugar, tenemos que preguntarnos si no es una tontería decir que una escuela puede reflexionar. ¿No se trata de un abuso de lenguaje?, ¿es legítimo hablar de una escuela reflexiva? No, no es una tontería ni un abuso de lenguaje. Para comprender esta afirmación, primero es necesario aclarar lo que

se entiende por escuela, de la misma manera que al principio nos interrogamos acerca del tipo de calidad en educación.

Al igual que cuando decimos calidad, no nos estamos refiriendo a una cosa que existe “afuera” como existe un árbol, debemos interrogar acerca de qué tipo de entidad es la que denotamos cuando decimos “una escuela”. Al hacer esta locución, en general hacemos referencia al tipo de cosa como, por ejemplo, de que es algo que existe, que tiene edificios, que es un lugar donde se dan clases, donde interactúan grupos de personas de distintas generaciones. Pero lo que caracteriza a una escuela no son estas cosas, que son las que con frecuencia se ven en los dibujos acerca de la escuela. El tipo de existencia de la escuela, es la de un flujo de interacciones entre personas. Notemos que lo fundamental en esta noción de escuela, es la idea de que sus elementos constituyentes son las personas que interactúan. En realidad, la interacción de dos personas es la interacción de dos sujetos. La interacción entre dos (o más) sujetos es llamada “intersubjetividad.”

Cuando consideramos la interacción que caracteriza el tipo de entidad que es una escuela, implica que no se trata de cualquier flujo de relaciones de manera genérica. Es un tipo de flujo particular que está modelado por un conjunto de normas, cultura y pautas que le dan coherencia al flujo. La escuela se constituye en escuela en primer lugar, en tanto que se presenta como la interacción intersubjetiva (entre sujetos) enmarcada en un patrón que regula el flujo de interacciones y que le da su identidad -su unidad- en tanto que escuela. Efectivamente, se puede decir que una escuela tiene edificios y normas. Pero su unidad, lo que le permite que una pueda decir “es una escuela”, está dada por el patrón de interacciones entre sujetos. Una escuela concebida así, es lo que en el campo de las ciencias cognitivas se considera un “fenómeno emergente” (Varela, 2000). Otros nombres que se le da a este modo de existencia es “auto organización” en biología, “complejidad” en filosofía, o “red comunicacional” en teoría de las organizaciones.

Notemos que “la escuela”, en este sentido, es un nivel de análisis caracterizado por el tipo de interacciones propio del sentido de la interacción. Es propio del “por qué” y del “para qué” de la interacción. El “por qué” y el “para qué” están determinados por las cosas que son propias de la escuela. Por ejemplo, una interacción entre profesores para ir a cenar en un restaurante, no es, en principio, una cosa regida por el patrón del flujo de interacciones, como lo sería una reunión de profesores para discutir el proyecto del establecimiento. En el nivel de la escuela interactúan las personas que forman la comunidad educativa. La interacción constituye la escuela, le da, su identidad en tanto que su interacción está regida por las preocupaciones de esa comunidad educativa.

Observemos esto a nivel del aula. En el nivel del aula, interactúa un sujeto en tanto que profesor con otros sujetos en tanto que sus alumnos. Hacen que el “aula” exista; literalmente crean el aula, en la medida que su interacción está regida por el patrón que guía el proceso de enseñanza y aprendizaje. Notemos que, independientemente del nivel de análisis, siempre lo que los constituye son los sujetos interactuando bajo un patrón de acción determinado.

Pero estos sujetos pueden interactuar de manera reflexiva o no reflexiva. Una escuela reflexiva, es entonces, lo que ocurre cuando los sujetos miembros de la comunidad educativa entran en un proceso de interacción de manera reflexiva.

¿Qué se entiende por el proceso reflexivo?

El proceso reflexivo se refiere al proceso de tomar conciencia de la acción que se está realizando. J. Dewey distingue entre acción reflexiva y acción rutinaria. La acción rutinaria está dirigida por la reacción refleja, la convención, la tradición y autoridad. Por ejemplo, en la práctica los docentes de una escuela tienen distintas apreciaciones acerca de cómo tratar el tema de las debilidades en el aprendizaje que ocurren en su escuela. Frente a ellas existe la cultura de la escuela que se expresa en la frase “aquí las cosas las hacemos de esta manera”. Esta, pasa a constituir la cultura oficial de esa escuela. Cultura que es frecuentemente percibida como un freno al cambio. Los maestros no reflexivos aceptan automáticamente la visión del problema que se adopta por regla general en una situación dada.

La acción reflexiva, por el contrario, expresa una consideración activa, persistente y cuidadosa de los fundamentos que la sostienen, la creencia acerca de una práctica y de las consecuencias a las que conduce. La perspectiva reflexiva no constituye un conjunto de procedimientos específicos. Es, como lo llama Schön, una epistemología de la práctica. Es una epistemología diferente que se caracteriza por ser un estado mental, una forma de afrontar y responder a los problemas. La acción reflexiva constituye un proceso más amplio que el de solución lógica y racional de los problemas. La reflexión implica intuición, emociones y pasión. En este sentido, no es algo que pueda acotarse de manera precisa y que pueda enseñarse como un conjunto de técnicas para el uso de los maestros, muy por el contrario, es una posición de conciencia.

La acción reflexiva es, ante todo, una posición de conciencia que pone a los maestros en un estado mental de conciencia acerca de qué es lo que él o ella está haciendo y cómo lo está haciendo. No se trata de preguntarse si está haciendo lo que le han dicho que haga, o si está utilizando la técnica apropiada. Se trata de la conciencia de lo que él está haciendo en relación al aprendizaje de sus alumnos. Esto es lo que Schön distingue como la reflexión en la acción, a diferencia de la reflexión sobre la acción, que es una reflexión posterior a la que se ha realizado, ésta no ocurre en la acción, sino que después para mejorar la próxima acción.

La reflexión en la acción, significa pensar en lo que se hace cuando se está haciendo. Hacer esto produce una sensación especial. La sensación que produce, es que se está en una situación única, en un momento único, en un momento incierto, abierto a la creación personal. Esta sensación tiene la particularidad de producir una cierta tensión y este tipo de tensión, es la que permite una alternativa. Por una parte, puede hacer brotar lo mejor del ser docente en el profesor. En esta tensión prevalecen la creación y la relevancia de la solución. Pero por otra parte, si el profesor ha perdido la confianza en sí

mismo, la tensión puede dar lugar a la tentación de apoyarse exclusivamente en técnicas aprendidas, que no estén formuladas para situaciones particulares como las que está viviendo el profesor en ese momento, sino para situaciones generales que no existen de manera concreta.

Uno podría pensar, como se hace con frecuencia, que estamos ante dos caminos distintos: por un lado, está el camino de los “tecnócratas”, que sólo confían en la técnica y por otro lado, está la vía de los “humanistas” que sólo confían en las capacidades innatas. No es necesario definirse en uno u otro bando. En el campo educativo hay que tener un lado tecnócrata y otro lado humanista. Sin embargo, es necesario saber cuál es el lado que manda y cuál es el lado que obedece. Si es el lado tecnocrático el que manda, se da un cierto tipo de educación, si es el lado humanista el que manda, es otro tipo de educación.

Hoy estamos viviendo un momento complejo. Las reformas educativas, al mismo tiempo que ponen de relieve la importancia de la educación en la sociedad, y por lo tanto valoran a sus profesionales, expresan una desconfianza en la capacidad de los profesores de la educación pública para llevar a cabo la labor de educar. Así, vemos que se multiplican las iniciativas con un componente técnico cada vez mayor, y que ve en los profesores, no a profesionales reflexivos, sino a técnicos especializados, con habilidades para gestionar el aula y ejecutar las orientaciones técnico-pedagógicas diseñadas por personas lejanas de la cotidianidad del aula.

Naturalmente, esto hace referencia al tema de la identidad profesional de los docentes. Desde esta perspectiva, es importante notar que la racionalidad positivista que subyace en la racionalidad técnica que anima las reformas, supone que el profesor es un instrumento en la aplicación de la técnica y no un profesional creativo. Al refugiarse en la técnica, se corre el riesgo de perder las virtudes del conocimiento profesional adquirido en la práctica, se pierde la oportunidad de creación, de la relevancia y la acción se orienta a entregar soluciones pre envasadas.

Sin embargo, si pensamos que la labor educativa es una labor intelectual, nos ponemos en una posición teórica que toma distancia con la definición opuesta, que considera la educación como una labor de ejecución, lo que en cierta manera, proletariza la profesión docente. ¿Cuál posición teórica? Aquella que define el trabajo intelectual, a saber, el trabajo de análisis y transformación de la inteligencia en sus distintas manifestaciones.

Quiero dejar en claro que no estoy diciendo que no se deban usar técnicas. Por el contrario, es importante adquirir maestría en el uso de técnicas, puesto que ellas facilitan el desarrollo de recursos personales del docente. Pero las técnicas están al servicio del docente y no el docente al servicio de las técnicas.

El profesional reflexivo se caracteriza por estar en un estado mental conciente. El uso de las técnicas es secundario. Usar las técnicas de manera no reflexiva, es desconocer la capacidad de análisis diverso que permite la realidad. Si hacemos un paralelo con otras actividades profesionales como la medicina o las leyes, no podemos sino que constatar que los profesionales destacados son

siempre los que actúan en base a la interpretación profesional de los problemas que tienen que enfrentar.

Como todo estado mental conciente, la acción reflexiva se sostiene y se nutre de actitudes. Dewey identifica tres: apertura intelectual, responsabilidad y sinceridad.

Apertura intelectual: deseo activo de atender a más de un punto de vista, ver alternativas, reconocer la posibilidad de error, de preguntarse por qué se hace lo que hay que hacer, pero quizá lo más importante es identificar las emociones que están en la base de lo que se hace, puesto que la acción está determinada por la emoción.

Responsabilidad: es la valoración y cuidadosa atención a las consecuencias a que conduce nuestra acción. A consecuencias en los planos emocionales, intelectuales y sociales de los alumnos.

Sinceridad: es el ser honesto consigo mismo acerca de lo que se está haciendo. Esta actitud es el soporte de la apertura intelectual y la responsabilidad.

Una escuela reflexiva frente a la desigualdad educativa

Una escuela reflexiva es aquella que es capaz de buscar y aportar respuestas a los principales problemas de la desigualdad. Si lo formulamos al revés, esto queda más claro. Una escuela no reflexiva, se caracteriza por aceptar un estado de cosas en la realidad cotidiana. Una escuela no reflexiva no se interroga acerca de las causas de la desigualdad educativa y del fracaso escolar. Una escuela no reflexiva, opera en los síntomas de un estado de cosas, sin indagar acerca de las causas de esos síntomas. Una escuela no reflexiva, es aquella que opera en el espacio de las interacciones rutinarias.

En la perspectiva del pensamiento reflexivo, el patrón que rige el flujo de las interacciones puede ser modificable mediante la reflexión. El patrón puede ser alterado mediante la ruptura entre las interacciones rutinarias, en favor de interacciones reflexivas. Cuando el patrón de interacciones es tal, que el resultado es la desigualdad, entonces es necesario entrar en un proceso reflexivo.

El patrón que rige la desigualdad, el proceso de producción de la discriminación, se produce cotidianamente en la práctica del aula. Esta ocurre cuando el profesor no se da cuenta que la alumna se distrajo y por lo tanto, no está más en la relación de aprendizaje. Esta ocurre cuando el profesor deja de darse cuenta que un alumno no está entendiendo un teorema de álgebra. Por el contrario, la superación de la desigualdad ocurre cuando el profesor, capta la distracción y las causas de la distracción. La superación de la desigualdad ocurre cuando el profesor, al escuchar la pregunta del alumno, se da cuenta dónde está la confusión. Este darse cuenta de la distracción y dónde está la confusión del estudiante, ocurre como una comprensión intuitiva, y la solución a

la confusión del alumno resulta de la creación, del arte del profesor al enfrentar la situación. En este proceso el profesor crea, prueba nuevas estrategias para llegar a desenmarañar la confusión. El no atender y resolver la confusión, estigmatiza al alumno como un “mal estudiante”. Ciertamente la desigualdad no se restringe al aula, ni necesariamente se origina allí, pero allí se produce y se reproduce.

Como se mencionó anteriormente, el doble riesgo hace que los alumnos lleguen con carencias a la escuela y al aula. Este asunto no es sólo materia del aula, sino también de la escuela. En un texto anterior (Casassus 2002), se demuestra que los procesos en las escuelas y en las aulas, pueden revertir las dinámicas de la desigualdad. Ciertas prácticas de gestión, la vinculación de la escuela con la comunidad, el tipo de formación y especialmente el clima emocional positivo, son algunas áreas donde es posible ver lo que se puede hacer para alterar la producción y reproducción de la desigualdad educativa. Las dificultades que tienen los alumnos y sus carencias, son experiencias particulares (y no generales) de los alumnos. Ocurren en una situación concreta. El diagnóstico adecuado de las experiencias particulares (no generales), la forma en que se sitúa y se formula el problema, no es en sí mismo un tema técnico. Es un problema de reflexión que combina el plano de lo político, de la gestión y de la pedagogía, animada por las actitudes de apertura, responsabilidad y sinceridad. Este es un pensamiento sistémico, porque la realidad es compleja. Pero lo anterior, no se puede hacer si la escuela no reflexiona sobre sí misma. Si no aprende de sí misma. Esta, es una postura similar a los planteamientos en el plano de la gestión de las organizaciones que aprenden. Es mediante la reflexión sobre sí mismo, que se abre el espacio del aprendizaje.

Si la desigualdad se plantea de manera concreta en la práctica de una escuela como lugar de doble riesgo, es sólo allí donde se puede intentar revertir el proceso; y esto sólo puede ocurrir en una escuela que reflexione sobre sí misma y aprenda de sí misma. El desánimo y la falta de ambición que se puede apreciar en muchas escuelas, tienen que resolverse mediante un cambio emocional y hacia una actitud reflexiva. Una escuela reflexiva no puede sino apoyarse en sus profesionales y sus competencias.

Quiero terminar con este pensamiento. Para que la reflexión sea una forma de ser de las escuelas, es necesario que sus profesionales asuman la responsabilidad de la reflexión. Hoy estamos en un período paradójico, donde coexisten políticas que van, en un sentido aparentemente contrarias, la una con la otra. Por una parte, las autoridades del sistema educativo buscan perfeccionar las prácticas de descentralización y de autonomía; y por otra, multiplican las soluciones propuestas de “las mejores prácticas” y las “escuelas exitosas” de otros contextos. Esta situación paradójica no puede resolverse sino en la medida que en las escuelas se instale la práctica reflexiva, que es la que produce el conocimiento relevante para la situación concreta de los alumnos.

Aprender a reflexionar en la acción se hace haciéndolo. Nadie puede hacerlo por otra persona. Cada uno lo tiene que hacer por sí mismo. Pero puede recibir apoyo y éste es el tipo de apoyo que da un entrenador (“coach”). Se aprende haciendo y también se aprende reflexionando sobre lo que se ha hecho. Es importante notar que estoy proponiendo cambiar la forma en que se puede

apoyar el trabajo de la comunidad educativa. No se trata de enseñar diciendo lo que hay que hacer, se trata de conversar de manera que los que tienen que hacerlo vean por sí mismos sus propias posibilidades para detectar, formular y resolver los problemas de su escuela. Es quizás algo utópico porque supone profesores muy competentes para aprender de sí mismos, pero la utopía empieza por el cambio emocional y por la actitud de apertura, responsabilidad y sinceridad.

Referencias

- Alarcao, Isabel (organizadora) (2000). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre, Artmed Editora Ltda.
- Casassus, Juan y Arancibia, Violeta (1996). *Claves para una Educación de Calidad*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Casassus, J (1999). "Lenguaje, poder y calidad de la educación". En: *Boletín del proyecto principal de educación*, N° 50, Santiago de Chile, UNESCO.
- Casassus, Juan (2002). *La escuela y la desigualdad*. Brasilia, Editorial Plano.
- Dewey, John (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- Durkheim, Emile (1992). *Education et Sociologie*. 3eme edition, France, PUF.
- Giroux, Henry (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Editorial Paidós.
- Parsons, Talcott (1966). *Estructura y Proceso en las Sociedades Modernas*. Madrid, Instituto de Estudios Políticos.
- Senge, Peter (1996). *La Quinta Disciplina*. Madrid, Gárnica.
- Schön, Donald (1987). *A. Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey Bass Publishers.
- Varela, Francisco (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile, Dolmen.
- Willms, J. Douglas (1992). *Monitoring school performance: A guide for educators*. Washington, DC, Falmer.
- Zeichner, Kenneth (1993). "El Maestro como profesional reflexivo". En: *Cuadernos de Pedagogía*. N°220, diciembre 1993. Madrid.