

Teoría

Arte y creatividad educativa en la posmodernidad

Josefina Santibáñez*

Análisis de las demandas posmodernistas en materia de educación.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo exploraremos las implicaciones que las tendencias posmodernistas demandan a la educación, así como la necesidad de ampliar el concepto de educación formal hacia la educación no formal y telemática. Estudiaremos el concepto del requisito de variedad creativa en educación y su importancia en las instituciones educativas computarizadas y de enseñanza on-line. Por último, examinaremos cómo está influyendo la gran revolución intelectual del pensamiento posmodernista y la necesidad de una práctica docente reflexiva que nos facilite el arte de educar dentro de nuestro propio estilo personal y creativo.

ARTE Y CREATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN

El arte nos llega desde muchos tamaños, colores y formas diferentes. Éste a veces ha sido infravalorado y malentendido, pero estas actividades de creatividad añaden riqueza a nuestra vida diaria. Es difícil imaginarse una humanidad en la que el arte y la creatividad no existieran. Formas del arte de educar han sido investigadas por numerosos pedagogos que encuentran su expresión en una selección completa de numerosos artículos, libros, películas, etc. La educación raramente la entendemos como el arte, como una metáfora o modelo para guiar nuestros esfuerzos docentes.

Para Medina Rubio (1992: 148): "La educación se identifica con la 'creación' y más concretamente con la específica 'creación artística', con el arte (hacer personal sin reglas fijas, modelación o configuración de un material según una imagen u objetivo). Originariamente la educación ha sido un arte, y la pedagogía una teoría o doctrina del arte de la educación... La educación no es una obra automática, mecánica, sino que descansa en gran parte en la capacidad, gracia y destreza del educador".

Los profesores con éxito, cuyas ideas o creaciones fomentan nuestro interés y emociones, manifiestan cualidades creativas para tratar los temas más difíciles. Para conseguir el éxito un profesor se requieren varios atributos, incluyendo entre otros: inteligencia, creatividad, compromiso, etc. y trabajo duro. Cualidades que cualquier institución educativa reconoce gratamente y se beneficia, pero que a menudo no están presentes ni se potencian.

Este trabajo está basado en la premisa de que hay más arte que ciencia donde se crean y mantienen las relaciones educativas con éxito. Al mismo tiempo, sin embargo, los buenos educadores artistas no necesariamente rechazan la ciencia o la tecnología en su práctica docente. Es la mezcla creativa del arte y de la ciencia la que nos ayuda a entender la dinámica compleja que se produce en la interacción didáctica durante el proceso enseñar-aprender.

Para Tynan, (1989: 26) el arte lo concibe la gente como: "una manera complicada de decir cosas muy simples". Para el profesor artista, es una manera simple de decir cosas muy complicadas. Los profesores,

artistas y creativos en su trabajo docente, aprecian esta paradoja y se esfuerzan por encontrar caminos simples que nos ayuden a ver las complejidades de las experiencias educativas con una sencillez que viene de una imagen icónica nueva de la sociedad posmodernista.

El arte en educación desencadena para nosotros una manera de pensar y de ver las cosas de forma diferente, así como hacer conexiones entre temas sin relación aparente. Hay un profesor artista en todos nosotros esperando a manifestarse, él debe tomar sólo una idea concreta, metáfora, imagen o experiencia que le permita confiar en sus propios recursos e impulsos para apreciar sus capacidades creativas. Los profesores artistas nos recuerdan este potencial y en sus trabajos nos desafían para aventurarnos e intentar ver el mundo educativo de una manera diferente a la experiencia vivida.

El arte, sin embargo, no es un motivo para ser ingenuo. Existe la certeza de que nuestras instituciones educativas están siendo cada vez más complejas. Se están enfrentando con deudas, en parte, por condiciones financieras inestables, fluctuaciones de matriculación de alumnado, cambios curriculares poco funcionales y vitales, y por la necesidad de adquisición de materiales para la utilización de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en sus aplicaciones didácticas, organizativas y administrativas. A pesar de estas condiciones difíciles, se continúa demandando a la educación la colaboración para solucionar muchas de las enfermedades de la sociedad actual y proporcionar proyectos que estudien una gran cantidad de necesidades que precisan de respuestas tanto personales como sociales.

Las Instituciones Educativas ofrecen currículos y programas en áreas como las siguientes:

- Educación sexual.
- Educación para la igualdad de género.
- Integración racial.
- Educación para las relaciones humanas.
- Educación internacional.
- Educación ciudadana.
- Educación medioambiental.
- Educación de consumo energético.
- Educación matrimonial y familiar.
- Abuso de drogas, salud y educación de seguridad.
- Destrezas básicas.
- Destrezas de búsqueda de trabajo.
- Educación musical y de arte.

En la posmodernidad, la cultura institucional para Colom y Meli ch (1994: 62-65): "no se fundamentar  en la ciencia ni por tanto en el conocimiento entendido en la modernidad, sino en la adquisición, dominio y utilización de lenguajes, en la necesidad de la comunicación tecnológica".

La educación en la posmodernidad se basará en la utilidad y en la necesidad del aprendizaje de competencias necesarias para acceder a la vida del trabajo, la cultura no será para reflexionar sino para vivir. Se acrecienta el sentido de educación permanente. El infantilismo cultural y el triunfo del individuo nos parecen características relevantes para enmarcar la posmodernidad, donde la verdad se impone tiránicamente o se deja a juicio de cada uno.

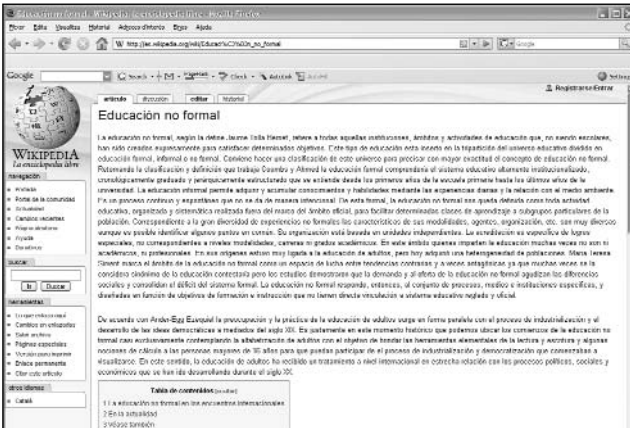
En el contexto de la sociedad tecnológica, debemos asumir en la tarea educativa la obligación moral de descubrir y reflexionar sobre el arte del profesor en la nueva era computarizada. La utilización de la tecnología de uso individualizado producirá una tendencia a la diversificación, a la diferenciación, al yo, que invadir  todos los órdenes de la humanidad y de la educación como arte.

EL COMPLEJO DESAFÍO DE LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO SOCIAL Y TECNOLÓGICO

Estamos asistiendo a una transformación tecnológica y cognoscitiva de dimensiones históricas desconocidas. Se ha creado un hipertexto e hipermedia y se integran en el mismo sistema, por primera vez en la historia; el texto, la imagen y el sonido permiten la interactividad y comunicación múltiple entre distintos lugares del planeta a través de la WWW. Esta red global de las llamadas autopistas de la información permite el acceso abierto y asequible a las bases de datos más amplias que ha conocido la especie humana. Nuestra cultura queda marcada por el nuevo carácter de la comunicación e información ya que, según Postman (1981), "no vemos la realidad como es sino como son nuestros lenguajes. Nuestros lenguajes son los medios de comunicación. Nuestros medios de comunicación son nuestras metáforas que crean el contenido de nuestras culturas".

Los sistemas de comunicación e información electrónicos, que integran las capacidades del ordenador y de la informática con las interconexiones telemáticas en el acceso a la red global, han superado la galaxia de McLuhan para comenzar una nueva galaxia sin nombre todavía, pero con más posibilidades.

Como resultado de las variadas demandas a los sistemas educativos, se han creado instituciones educativas no formales y redes de formación on-line telecomunicadas interconectadas, caracterizadas por la fragmentación y especialización. En la mayoría de los organigramas de las instituciones educativas de hoy, se incluyen una selección de especialistas en multimedia, informática, información y comunicación, programación de materias específicas, etc., es decir, se añaden a los puestos tradicionales de profesores, administradores para la gestión y control de recursos tecnológicos. La coordinación de servicios y programas ha llegado a ser sumamente difícil, porque requiere un tiempo considerable para adquirir información oportuna y exacta. El desafío al que se enfrentan nuestras organizaciones educativas tecnificadas ahora y en el futuro, crecerá sin duda en complejidad debido a la cantidad de información recibida y la falta



Educación no formal (http://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n_no_formal).

de estrategias para seleccionar aquella que responda competitivamente a la diversidad de demandas internas y externas.

Se necesita crear paralelamente a la escuela otros medios y entornos educativos, que no sean opuestos sino complementarios a ella; a estos recursos se les llamó en su momento, no formales. Actualmente aunque el Sistema Educativo reglado siga ocupando un lugar privilegiado en la educación, ya no se le puede admitir ninguna clase de monopolio educativo.

Hoy la escuela dicen Pérez Serrano y Martín González (1990: 289): "Tiene que rivalizar con otras instituciones como los medios de comunicación de masas que ejercen gran influencia sobre la sociedad en general y los jóvenes en particular. La influencia del ámbito extraescolar es tan importante que ya no se puede prescindir de él en el proceso formativo de la persona". La educación no formal es metódica y con objetivos definidos, pero se realiza al margen del sistema estructurado de enseñanza.

La educación no formal se vio impulsada por los cambios generados en el desarrollo social y tecnológico que exigía la formación de personas pertenecientes a capas sociales más desfavorecidas, las cuales debían satisfacer las demandas básicas del mundo laboral. Entonces el sistema de educación formal apareció como insuficiente para responder a estas necesidades. Así, la educación no formal adopta diversos significados y matices en diferentes países.

La tecnología y la comunicación telemática formarán el modelo básico de la nueva realidad educativa, el posmodernismo se vislumbra no sólo por el cambio ético, sino también por el contexto sociotecnológico. La tecnología es el elemento diseñador de las nuevas relaciones personales, laborales, sociales, económicas, ocio y del arte en general.

Para Vázquez Gómez (1986: 96), "los efectos de la utilización de la tecnología de la información están afectando la configuración cognitiva y formación de actitudes". En la educación informal, "el influjo de las nuevas tecnologías está configurando nuevos espacios y redes de comunicación", no sólo universales, sino también regionales y locales, provocando experiencias de educación comunitaria.

La utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, puede tener consecuencias trascendentes aún imprevisibles y de difícil evaluación si nos referimos al hecho de que la desmasificación conduce a la desuniformización de nuestras mentes, por lo que el desarrollo de la creatividad puede originar nuevas informaciones y conocimientos que conduzcan a la humanidad a cotas insospechadas. La revolución social sólo podrá generarla el conocimiento, ya que éste, en forma de nuevas tecnologías y mayores avances, llevará a la justicia mundial. La industria espacial, la inteligencia artificial, la robótica, la ingeniería genética, la biotecnología, etc., son sin duda algunos horizontes en los que la predicción efectuada podrá llegar a ser realidad.

Las tecnologías no sólo apoyan el desarrollo personal o individual. La moral social tiene también su cabida bajo formatos tecnológicos y políticos, sin entrar en contradicción con el individualismo. Las posibilidades de desarrollo del mañana para los países pobres llegarán de manos de las nuevas tecnologías. Los problemas sociales como la pobreza y la injusticia social aparecerán por causa de la tecnología y no de la energía, vendrán del conocimiento y no de la economía, es decir, la educación será la clave para el desarrollo y desempeñará un rol destacado para disminuir la brecha digital. El gran reto del futuro se va a plantear ahora más que nunca desde la educación, de ella dependerá el fracaso o el éxito de la humanidad ante los nuevos desafíos y posibilidades que la propia humanidad ha ido descubriendo.

De acuerdo con S. de la Torre (2003: 27), "la estimulación creativa es una responsabilidad social y cometido educativo como valor cultural de nuestro tiempo. Es el norte del sistema educativo abierto al futuro".

PARADIGMAS Y REQUISITO DE VARIEDAD CREATIVA

La cultura y sus paradigmas imperantes influyen en nuestra capacidad de generar opciones de respuesta. Bruner (1990) investiga sobre la influencia de la cultura en la construcción del significado sugiriendo la noción de psicología popular. Explica cómo la psicología popular, aunque cambia, no se siente desplazada por los paradigmas científicos. Bruner define la psicología popular "como un sistema por el que la gente organiza sus experiencias en conocer acerca de algo y las negociaciones con el mundo social". En educación se debe tener en cuenta el contexto social, ya que dependemos del mismo, pero no apreciamos el grado en que dicho contexto afecta a nuestra visión.

Una revisión de los paradigmas dominantes nos permite apreciar mejor la influencia de nuestra cultura en la educación y cómo la percibimos, ellos tienen un peso considerable en nuestros pensamientos. Según Lincoln (1985), "un paradigma es más que un modelo; es una visión del mundo, que refleja nuestras creencias y suposiciones más básicas acerca de las condiciones humanas, si existe o no una cosa, qué es real, qué es verdadero, qué es bello y cuál es la naturaleza de las cosas".

En el paradigma naturalista de Guba, la interpretación contiene las siguientes suposiciones básicas:

- Existen múltiples realidades construidas.
- Existen influencias mutuas entre el observador y el objeto de análisis.
- Es valioso descubrir tanto las diferencias como las semejanzas.
- Existen influencias múltiples de valor en la búsqueda, incluyendo la elección del problema, la elección del diseño y la metodología, valores presentes en el contexto u objeto de estudio y el valor de congruencia a lo largo de estas orientaciones de valor.

La interpretación trabaja desde un conjunto de suposiciones diferentes y contrastables. Estas suposiciones tienen implicaciones importantes en cómo nosotros entendemos la educación como arte.

Por otra parte, el paradigma del criticismo según Hlynka y Belland (1991): "No es cuantitativo ni cualitativo. No sigue nunca la metodología tradicional o experimental derivada de las ciencias del comportamiento, ni está basado en la observación antropológica del participante o modelos de reunión de información sociológicos. Más bien el paradigma crítico se centra en el sentido de los modelos de arte y crítica literaria dentro de las humanidades".

La teoría crítica nos ofrece un punto de ventaja adicional para conocer y entender la experiencia humana. La teoría crítica aporta oportunidades para ir más allá de la hipótesis tradicional y trata sobre los aspectos de nuestras vidas que son sutiles y estéticos por naturaleza. Para estudiar los fenómenos sociales, los conceptos de construcción social, deconstrucción, entendimiento y semiótica juegan un papel importante. La mayoría de nosotros puede apreciar críticamente el arte, juzgar una representación teatral simbólica o una obra de arte abstracto, todo ello es paralelo al problema de interpretar la retórica y los problemas educativos.

Como Taylor y Swartz (1991) nos recuerdan, el conocimiento no es un valor neutral. El conocimiento está creado, pero no está creado igual, es decir, el conocimiento ya no está asumido para tener un estatus universal. El conocimiento es el resultado de una manera de conocer y está marcado como tal. Conocer y conocimiento están intrínsecamente juntos.

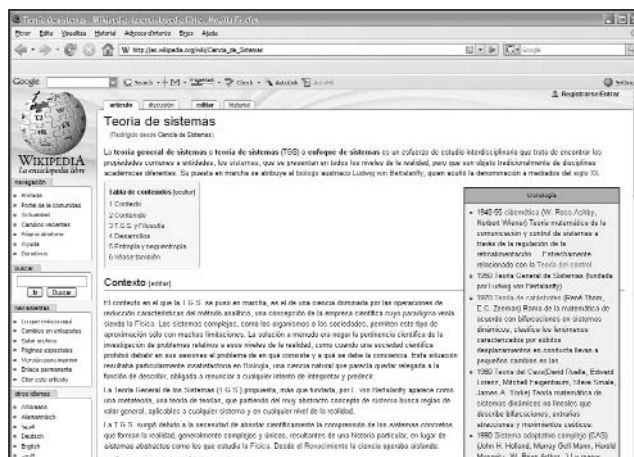
Los desafíos de complejidad e inseguridad a los que se enfrentan las instituciones educativas tecnificadas requieren de estas instituciones y de sus profesores una gran capacidad para entender y actuar de acuerdo a las necesidades que demanda la sociedad tecnológica. El requisito de variedad es un concepto tomado de la Teoría de General de Sistemas (Ashby, 1956; Bertalanfy, 1968; y Flood & Garson, 1988) que proporciona una visión clarificadora de las necesidades de los sistemas sociales que permanecen viables y que sobreviven. Weick (1985) utiliza la analogía de la película fotográfica para explicar el requisito de variedad. Al desear capturar el detalle de un sujeto en un encuadre de la película, nos informaremos mejor con plano detalle de dicha película, que con un plano medio, en éste no se capturará el ni-

vel del detalle. Tal es el caso para conseguir el éxito al operar en instituciones educativas que se enfrentan a condiciones complejas y a situaciones no previstas e inestables. Estas instituciones y sus profesores necesitan un mayor repertorio de perspectivas para entender su complejidad. Mantener una diversidad de opciones de respuesta es una de las maneras con las que podemos adaptarnos mejor a las numerosas y desconocidas variables futuras.

Si no contemplamos la variedad de personas, de sus ideas y sistemas de creencias, existe el peligro de ver problemas y soluciones desde una perspectiva limitada y estrecha. La existencia del requisito de variedad creativa en nuestras actuaciones docentes permite romper con la Teoría General de Sistemas difundida por Bertalanfy (1968) como un intento de integrar variables y de desarrollar una ciencia del control. Esta teoría ha sido objeto de muchas interpretaciones, aplicaciones y algunos principios generales prevalecen, incluyendo las nociones de interdependencia, proceso de entrada y retroalimentación de producción, casualidad mutua, adaptación, equilibrio y jerarquía. Sin embargo todas las suposiciones del pasado y sus paradigmas dominantes no se adaptan a las necesidades de las instituciones educativas contemporáneas, ni a las demandas de las nuevas condiciones de la educación para el periodo posmodernista.

Los sistemas de comunicación e información tecnológicos están modificando nuestros procesos mentales y, en consecuencia, nuestro propio pensamiento. La utilización del ordenador como recurso didáctico constituye una forma de desarrollar y estimular las capacidades intelectuales ya que amplía y multiplica las posibilidades de nuestro cerebro al controlar múltiples variables en períodos muy cortos de tiempo. La tecnología va transformando nuestra mente, accedemos a los datos y a las imágenes mentales de diferente manera, por lo que, paralelamente, cambiamos nuestro modelo mental de la realidad y nuestra representación del conocimiento. El ordenador, desmasifica, se identifica con la individualidad personal y funciona como recurso y ayuda para el desarrollo de la actividad e indagación individual creativa.

La educación para el cambio implica profundizar en la individualización, ya que las soluciones se en-



Teoría General de Sistemas (http://es.wikipedia.org/wiki/Ciencia_de_Sistemas).



Chris Argyris (<http://www.infed.org/thinkers/argyris.htm>).

cuentran en los propios recursos mentales e intelectuales del sujeto, más que en estrategias generalizadas o en viejos modelos, esquemas y valores externos al sujeto, que han sido hasta ahora los grandes guías y los grandes orientadores de la acción educativa.

Deberá plantearse una cultura educativa que mire fundamentalmente al porvenir. La educación no debe ser ya tan sólo la transmisora de la cultura del pasado y la conservadora de la historia en las nuevas generaciones. Tampoco debe ser comprensiva del presente ya que éste no es perdurable; el presente, el momento, debe servir como mecanismo didáctico para explicar el cambio y conseguir así el objetivo prioritario de la educación: la movilidad, la adaptación a lo nuevo, a lo cambiante, por lo que la educación se plantea como el instrumento guía que oriente a las generaciones sobre la proyección del futuro. Ello implica transformar las aulas en verdaderos laboratorios de simulación; así, los medios informáticos, las técnicas de juegos, las previsiones del azar, la prospectiva, etc., se nos presentan como los pilares donde fundamentar la acción docente, que a partir de ahora no podrá ya descansar por más tiempo y exclusivamente en los profesionales de la educación.

EL DOCENTE REFLEXIVO EN EL MARCO EXPERIMENTAL

La existencia de una cultura en vertiginosa evolución origina una gran complejidad a nuestras instituciones educativas y sociales, así como a aquellas personas que desean dirigir las. Nuestra base de conocimiento se extiende y está unida en parte a un abanico amplio de visiones mundiales alternativas que nos aportan referencias de básicas pertinentes a cómo construimos nuestro propio significado de educación, particularmente en un contexto social tecnificado, multicultural, multiétnico y diverso. El desafío de los que desean ser líderes educativos debe pasar por un acercamiento al contexto social para extraer y procesar perspectivas nuevas. Enmarcar e imaginar nos puede ayudar a ver posibilidades educativas futuras, pero nos deja con el desafío de cómo poner estas ideas en práctica.

Los pioneros en desarrollar perspectivas relacionadas con el vacío entre la teoría subyacente y la teoría en uso, investigan las causas de la crisis profesional y la dificultad que encuentran los educadores en articular sus teorías personales en la práctica. Existe una tendencia a ofrecer recomendaciones idealistas de cómo deberíamos realizar nuestros trabajos como practicantes docentes, pero a menudo todavía existe un espacio vacío entre nuestras ideas y nuestras acciones. Este espacio entre lo que nosotros pensamos y hacemos contribuye a la falta de confianza pública en los profesionales de la educación.

Para entender cómo crear y mantener nuestra teoría en uso, Argyris y Schon (1974) sugieren un aprendizaje de lazo simple y otro de lazo doble. En el aprendizaje de lazo simple, se refuerzan hábitos del pensamiento antiguo e incluye comportamientos como los siguientes:

- Necesidad de tener un control.
- Quedarse con nuestra percepción de lo que se necesita alcanzar.
- Ser protector consigo mismo.
- Ser racional y emocionalmente minimizante.
- Intentar minimizar las elecciones o correr riesgos.

Por otra parte, el aprendizaje del lazo doble, que puede estimular formas nuevas de pensamiento, incluyen un conjunto diferente de comportamientos como los siguientes:

- Compartir el control.
- Minimizar lo defensivo.
- Crear oportunidades para la elección libre e informada.
- Dirigir la implementación de ideas.

Dirigir y conseguir reacción en la realización es central para aprender de los errores de uno mismo. La reflexión en acción ayuda a explicar cómo debemos conocer la teoría utilizada. Nuestro conocimiento que es tácito ordinariamente, está implícito en nuestras prácticas docentes y en nuestro sentir acerca del área de conocimiento que estamos tratando. Es decir, que nuestro conocimiento está en nuestra acción. Si no sabemos el contenido del mensaje en nuestra acción, buscaremos una estrategia que ayude a acercarse entre un modelo de comportamiento deseado y un modelo actual de comportamiento. Se trata de poner en conexión la reflexión con un marco de planificación de posibilidades futuras.

Los marcos simbólicos proporcionan medios para desarrollar visiones diferentes de situaciones educativas. El proceso de enmarcar permite planificar y observar perspectivas diferentes ante una misma situación. La habilidad de enmarcar la experiencia enriquece y amplía el repertorio y visiones del educador como un antídoto poderoso ante la solución única.

El poder de la imaginación y el uso de metáforas, fomentan una clase de pensamiento crítico que nos anima a entender y comprender los significados múltiples de situaciones educativas y nos facilitan la confrontación para dirigir la contradicción y la paradoja. Las metáforas clarifican la comprensión de cómo organizamos y entendemos nuestro mundo.

Cuando el docente se encuentra atascado en una situación problemática de la que no se puede salir fácilmente, debe construir una manera nueva de situar el problema, un nuevo marco experimental, desde el cual analizamos la situación.

La resolución de problemas a través de la práctica reflexiva, nos aporta una visión de la manera de entender nuestra puesta en práctica docente y descubrir opciones nuevas en un ambiente complejo e incierto. Además, proporciona una manera de cerrar el espacio entre lo que nosotros creemos y hacemos. La especulación de la imaginación no sólo nos anima a enmarcar, sino a conocer un perfil más amplio a través de una variedad de metáforas.

Al intentar experimentar con visiones y comportamientos alternativos, parece que existen más fuerzas intrapersonales e interpersonales, dando fuerza al status quo. Se refleja y cambia nuestro pensamiento y comportamiento posterior que no es tan fácil como parece, a la vez que se reflejan y cambian nuestras nociones acerca de las interacciones entre las complejas variables didácticas, de liderazgo y reforma educativa.

Los estilos educativos son variedades en la práctica docente que se caracterizan como unas complejas y típicas prácticas educativas. El estilo educativo es una cualidad estructural de los diversos quehaceres que constituyen la realidad educativa elaborada a través de la experiencia pedagógica y, a su vez, comporta pautas o directrices unitarias en el obrar. Los estilos educativos son formas dinámicas a posteriori de la experiencia educativa, que ordenan y activan el hacer educativo del educando y del educador. No son movimientos ni orientaciones educacionales históricas o culturales, aunque éstas sean variables condicionantes y contextuales de los estilos educativos, lógicamente predominan los estilos educativos más afines a los estilos dominantes en el contexto social, político, cultural, etc. El estilo educativo implica la unidad totalizante de actitudes y no un mero azar, esta unidad de estilo hace referencia al método, a la relación profesor-alumno, a la comunicación, a la entrega y responsabilidad. Todo estilo educativo conlleva actitudes, destrezas o habilidades y funciones docentes determinadas por una gran dosis de creatividad y de arte.

CONCLUSIÓN

Hemos explorado el concepto de las instituciones educativas no formales y telemáticas como organizaciones complejas que tratan de dar respuestas a las demandas educativas de la sociedad contemporánea. Se ha señalado la necesidad y el valor del requisito de variedad creativa, la influencia sutil pero significativa de la perspectiva del posmodernismo y la relevancia que tiene el ser un practicante reflexivo. Estos conceptos sirven como un telón de

fondo y como un contexto para poner una mirada más cercana a la variedad del arte y de las metáforas en la práctica docente del siglo XXI. Hay que admitir muchas influencias en nuestra forma de analizar las circunstancias educativas actuales y los comportamientos creativos necesarios en los educadores. La exploración de perspectivas alternativas del conocimiento debería ayudarnos a examinar cómo construimos nuestras realidades docentes y cómo tenemos la posibilidad de volver a reproducirlas mentalmente y revisarlas para mejorar la calidad en nuestra profesión de enseñantes.

* Josefina Santibáñez Velilla. Profesora en el área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de la Rioja.

E-mail: jsantibanez@dchs.unirioja.es

Bibliografía

ARGYRIS, C. y SCHON, D.A. (1974). "Theory in practice". San Francisco: Jossey Bass.

ASHBY, W.R. (1956). "An introduction to cybernetics". London: Chapman and Hall.

BERTALANFY, L. (1968). "General systems theory". New York: Braziller.

BRUNER, J. (1990). "Acts of meaning". Cambridge, MA: Harvard University Press.

COOMBS, Ph.H. (1986). "La crisis mundial de la educación". Madrid: Santillana.

FLOOD, R.L. y CARSON, E.R. (1988). "Dealing with complexity". New York: Plenum.

GUBA, E.G. (1985). "The context of emergent paradigm research". En LINCOLN, Y.S. (Ed.) "Organizational theory and inquiry". Beverly Hills, CA: Sage. pp. 207-226.

HLYNKA, D. y BELLAND, J.C. (Eds.) (1991). "Paradigms regained". Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

LINCOLN, Y.S. (1985). "Introduction". En LINCOLN, Y.S. (Ed.) "Organizational theory and inquiry". Beverly Hills, CA: Sage. pp. 29-42.

MEDINA RUBIO, R. et altri (1992). "La educación objeto de reflexión científica". En MEDINA RUBIO, R. et altri "Teoría de la Educación". Madrid: UNED.

PÉREZ SERRANO, G. y MARTÍN GONZÁLEZ, M.T. (1990). "La animación socio-cultural. Programa de Enseñanza Abierta a Distancia. Tomo I". Xerocopiado. Madrid: Faster.

SANVISENS, A. (1983). "Concepción sistémico-cibernética de la educación". En VARIOS "Teoría de la educación". Murcia: Límites.

TAYLOR, E.D. y SWART, J.D. (1991). "Whose knowledge?". En HLYNKA, D. y BELLAND, J.C. (Eds.) "Paradigms regained". Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications. pp. 51-64.

TORRE, S. DE LA (2003). "Dialogando con la creatividad". Barcelona: Octaedro.

TYNAN, K. (1989). "Profiles". London: Nick Hem Books.

VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1986). "Acción educativa y nuevas tecnologías de la educación". En "Tecnología y educación". Barcelona: CEAC.

WEICK, K.E. (1985). "Sources of order in underorganized systems: Themes in recent organizational theory". En LINCOLN, Y.S. (Ed.) "Organizational theory and inquiry". Beverly Hills, CA: Sage. pp. 106-135.