

M. A. Santos Guerra

**La escuela
que aprende**

quinta edición

4

Morata



COLECCIÓN RAZONES Y PROPUESTAS EDUCATIVAS

Director: José Gimeno Sacristán

Es una serie de obras de divulgación dirigida al profesorado, a quienes se inician en los estudios sobre la educación, así como a aquellas personas que, sin estar relacionadas profesionalmente con el ámbito educativo, tienen interés por uno de los sistemas que construyen el presente y determinan el futuro de las sociedades modernas.

La complejidad de la vida en el mundo actual dificulta la participación en las discusiones, en el planteamiento de iniciativas y en la toma de decisiones sobre temas y problemas que afectan a todos. La educación en una sociedad democrática —como actividad esencial de ésta, que implica a tantos sujetos y que concita sobre sí intereses tan diversos— corre el riesgo de ser sustraída del debate público por diversas razones. Una de ellas es la distancia que se establece entre las formas de ver, de entender y hasta de nombrar los problemas. Los lenguajes “expertos” se alejan inevitablemente, aunque más de lo deseable, del sentido común de la gran mayoría de la población; un distanciamiento que dificulta la posibilidad de establecer consensos sociales amplios para entender las realidades, dirimir los conflictos y apoyar la empresa colectiva que es el sistema educativo.

A través de lenguajes simplificados, pero sin renunciar al rigor, **Razones y propuestas educativas** quiere colaborar en la creación de un público interesado, cada vez más amplio, que debata *razones* y genere *propuestas*. Se van a ofrecer síntesis que recojan las diferentes tradiciones de pensamiento con estilos asequibles, tratando de sobrepasar las fronteras a la comprensión que establece el lenguaje especializado. Se abordarán temas y quehaceres esenciales en la práctica educativa, intentando romper el marco de la clasificación de los saberes para acercarse a quienes ven los problemas desde la práctica. Se recordarán tradiciones del pensamiento y del buen hacer que pueden contribuir a lograr una educación de calidad.

Esta colección, abierta a colaboraciones diversas, quiere hacer de la educación algo más transparente, ofreciendo argumentos a la reflexión personal para entender y dialogar sobre las funciones y las prácticas que asumen los sistemas educativos y sobre las esperanzas que “imaginamos” se podrían cumplir.

Títulos publicados

1. JOSÉ GIMENO SACRISTÁN, *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, (3ª ed.).
2. JUAN DELVAL, *Aprender en la vida y en la escuela*, (3ª ed.).
3. FRANCISCO BELTRÁN y ÁNGEL SAN MARTÍN, *Diseñar la coherencia escolar*, (2ª ed.).
4. MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA, *La escuela que aprende*, (5ª ed.).
5. LUIS GÓMEZ LLORENTE, *Educación pública*, (2ª ed.).
6. JUAN MANUEL ÁLVAREZ MÉNDEZ, *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, (2ª ed.).
7. JAUME CARBONELL, *La aventura de innovar*, (4ª ed.).
8. MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA, *Educar en tiempos inciertos*, (2ª ed.).
9. JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ, *Políticas del libro de texto escolar*.
10. ANTONIO VIÑAO, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, (2ª ed.).
11. MARÍA CLEMENTE LINUESA, *Lectura y cultura escrita*.
12. JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, *Educación para la ciudadanía*.
13. JURJO TORRES SANTOMÉ, *La desmotivación del profesorado*, (2ª ed.).
14. JAUME CARBONELL y ANTONI TORT, *La educación y su representación en los medios*.
15. MANUEL DE PUELLES BENÍTEZ, *Problemas actuales de política educativa*.
16. SUSANA CALVO y JOSÉ GUTIÉRREZ, *El espejismo de la Educación Ambiental*.
17. FÉLIX LÓPEZ SÁNCHEZ, *Las emociones en la educación*.
18. RAFAEL FEITO, *Los retos de la participación escolar*.
19. CARMEN RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, *Género y cultura escolar*.

Miguel Ángel SANTOS GUERRA

La escuela que aprende

Director de la colección: José Gimeno Sacristán

Quinta edición



EDICIONES MORATA, S. L.

Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12. 28004 - MADRID
morata@edmorata.es - www.edmorata.es

© Miguel Ángel SANTOS GUERRA

Primera edición: 2000
Segunda edición: 2001 (reimpresión)
Tercera edición: 2002 (reimpresión)
Cuarta edición: 2006 (reimpresión)
Quinta edición: 2012 (reimpresión)

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra.

© EDICIONES MORATA, S. L. (2012)
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid
www.edmorata.es-morata@edmorata.es

Derechos reservados
ISBN: 978-84-7112-449-4
Depósito legal: M-675-2012

Compuesto por Ángel Gallardo Serv. Gráficos, S. L.
Printed in Spain - Impreso en España
Imprime: LAVEL. Humanes (Madrid)
Diseño de la cubierta: Equipo Táramo

Contenido

SOBRE EL AUTOR	8
CAPÍTULO PRIMERO: Exordio para ciudadanos críticos	11
CAPÍTULO II: La escuela que aprende y la sociedad neoliberal	23
<i>El tatuaje neoliberal, 23.—Huellas digitales de la escuela, 33.—</i> <i>La escuela es un universo de significados, 35.—La escuela</i> <i>es una institución de reclutamiento forzoso para el alumna-</i> <i>do, 36.—La escuela es una institución heterónoma, con</i> <i>abundantes y minuciosas prescripciones, 37.—La escuela</i> <i>es una institución con una enorme presión social, 38.—La</i> <i>escuela es una institución con fines ambiguos e, incluso,</i> <i>contradictorios, 39.—La escuela es una institución con un</i> <i>complejo entramado de dimensiones nomotéticas e idiográfi-</i> <i>cas, 39.—La escuela es una institución jerárquica, 40.—</i> <i>La escuela es una institución débilmente articulada, 40.—La</i> <i>escuela tiene un currículum oculto poderoso, 41.—La escuela</i> <i>es una institución con un sistema ritual propio, 41.—La</i> <i>escuela es una institución con una compleja micropolítica</i> <i>interna, 42.—La escuela es una institución de funcionamien-</i> <i>to discontinuo, 42.—La escuela es una institución de tecno-</i> <i>logía problemática, 42.—La escuela, comunidad crítica de</i> <i>aprendizaje, 43</i>	

CAPÍTULO III: Currículum para la escuela que aprende	50
<i>Necesidad del aprendizaje de la escuela, 50.—Principio de racionalidad, 52.—Principio de responsabilidad, 54.—Principio de profesionalidad, 55.—Principio de perfectibilidad, 55.—Principio de ejemplaridad, 56.—Principio de felicidad, 58.—Contenidos del aprendizaje de la escuela, 59.—La esencia y los resultados de su quehacer, 60.—Los contenidos del aprendizaje para los alumnos, 61.—Nuevas demandas de la sociedad, 62.—La configuración psicosociológica de los alumnos, 62.—La historia de la institución, 64.—El funcionamiento del sistema educativo, 64.—El desarrollo de la pedagogía, 65.—La naturaleza de las reformas educativas, 66.—Exigencias organizativas del aprendizaje, 67.—Permeabilidad, 68.—Flexibilidad, 68.—Creatividad, 69.—Colectividad, 70.—Complejidad, 72.</i>	
CAPÍTULO IV: Obstáculos que bloquean el aprendizaje de la escuela	74
<i>Dificultades para el aprendizaje de la escuela, 74.—La rutinización de las prácticas profesionales, 74.—La descoordinación de los profesionales, 75.—La burocratización de los cambios, 76.—La supervisión temerosa, 76.—Dirección gerencialista, 77.—La centralización excesiva, 77.—La masificación de alumnos, 78.—La desmotivación del profesorado, 78.—La acción sindical meramente reivindicativa, 79.—El cierre como un obstáculo para el aprendizaje, 80.—El cierre personal, 80.—El cierre institucional, 85.—El cierre estratégico, 91.</i>	
CAPÍTULO V: Estrategias para el aprendizaje de la escuela	98
<i>Estrategias de aprendizaje, 98.—Estrategias genéricas, 99.—Estrategias específicas, 101.—Iniciativas prácticas, 109.—Sesiones del claustro para el aprendizaje, 110.—Evaluación de antiguos alumnos, 111.—Intercambio entre escuelas, 111.—Lectura de iniciativas realizadas por otras escuelas, 112.—Grabación de las sesiones de evaluación, 112.—Diálogo escrito con padres y madres, 112.—Facilitadores (asesores) externos del cambio, 113.—Creación de una biblioteca pedagógica en la escuela, 113.—Tiempos sabáticos del profesorado para el estudio de experiencias (in situ), 114.—Evaluación del aprendizaje de la escuela, 114.</i>	
BIBLIOGRAFÍA	121

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. Madrid, Alfaguara.

Sobre el autor

Miguel Ángel SANTOS GUERRA es catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga. Ha sido profesor en todos los niveles del sistema educativo: maestro de primaria, profesor de bachillerato y profesor de la Universidad Complutense y de otras universidades extranjeras. Fue director de un centro educativo y del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Ha escrito numerosos artículos sobre organización escolar, evaluación educativa y formación del profesorado. Entre sus publicaciones cabe destacar *Coeducar en la escuela. Por una enseñanza no sexista y liberadora* (1984), *Imagen y educación* (1984), *Cadenas y sueños. El contexto organizativo de la escuela* (1989), *Hacer visible lo cotidiano* (1990), *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora* (1993), *Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar* (1994), *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas* (1997), *El crisol de la participación* (1999), *Yo te educo, tú me educas* (1999), *Norte del corazón* (1999). Es colaborador de numerosas revistas y dirige varias colecciones educativas. Actualmente es director del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga.

CAPÍTULO PRIMERO

Exordio para ciudadanos críticos

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 uno de los ciudadanos, de formarlos en todas las dimensiones de la persona, para incorporarlos críticamente a la cultura. La escuela tiene, pues, que enseñar. Ése es su cometido, ésa 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 currículum 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 posee 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 deben 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, pág. 41.)

Se debe hacer un *metacurrículum* para la escuela. Es decir, un currículum 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 del centro, 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, pág. 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? Ésa 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, pág. 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, págs. 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...

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 centra la atención en el proceso de enseñar, no en el de aprender. La didáctica se ha dedicado más a los procesos de enseñanza que a 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.