

LA CONSTRUCCIÓN DE LA COHERENCIA INSTITUCIONAL

Amador Guarro Pallás
Universidad de La Laguna

RESUMEN

Este estudio de reflexión teórica plantea la necesidad de profundizar en la idea de coherencia institucional desde una perspectiva integradora de las dimensiones básicas de la cultura escolar, porque la evidencia está demostrando que es un factor de calidad educativa de primer orden. Desde nuestras administraciones educativas, tanto no universitarias como universitarias, se vienen realizando intentos de avanzar por ese camino, pero en la dirección equivocada, al menos, por dos motivos: 1) no se parte de una idea clara de qué se entiende por coherencia institucional, más allá de vagos lemas de sentido común; 2) han descuidado el proceso de construcción de esa coherencia y han optado por una vía burocrática e impositiva cuya falta de eficacia real ya se ha demostrado fehacientemente. Desde estas páginas queremos avanzar tanto en la conceptualización como en el proceso de construcción de la coherencia institucional, ofreciendo una propuesta más adecuada al conocimiento existente sobre el cambio educativo y la mejora de la calidad de la enseñanza.

PALABRAS CLAVE: cambio educativo, coherencia curricular, coherencia institucional, formación del profesorado, mejora de la escuela.

BUILDING INSTITUTIONAL COHERENCE

ABSTRACT

This study of theoretical reflection raises the need to delve into the idea of institutional coherence from an integrative perspective of the basic dimensions of school culture, because the evidence is showing that it is a factor of educational quality of the first order. Attempts are being made by our educational administrations, both non-university and university, to advance along this path, but in the wrong direction, for at least two reasons: 1) there is no clear idea of what is meant by coherence institutional, beyond vague common sense slogans; 2) they have neglected the process of constructing this coherence and have opted for a bureaucratic and tax pathway whose lack of real efficacy has already been reliably demonstrated. From these pages we want to advance both in the conceptualization and in the process of building institutional coherence, offering a more adequate proposal to the existing knowledge on educational change and the improvement of the quality of teaching.

KEYWORDS: curricular coherence, educational change, institutional coherence, school improvement, teacher education.



El alma humana está hecha de tal manera que soporta mal las contradicciones, la incoherencia y el desorden, pero se rebela, sin embargo, cuando se le invita a adoptar una coherencia construida por otros (...) En toda organización pueden identificarse actores que obran en aras de la coherencia, mientras que otros actores, menos preocupados por el conjunto, combaten los intentos de aplicación de la coherencia en el sistema en cuanto éstos limitan su grado de libertad o sus privilegios (Perrenoud, 2010: 107).

Perrenoud refleja con gran acierto la contradicción en que nos movemos cuando hablamos de la coherencia en educación. Probablemente existe un continuo entre dos extremos no deseables: la ausencia total de coherencia y la coherencia absoluta. Y es muy probable que lo más adecuado, y difícil, sea encontrar en cada caso el grado de coherencia necesario para que la acción educativa se conciba y desarrolle con ciertas garantías de éxito.

Lo cierto es que desde hace tiempo (Nixon, 1991; Russell, McPherson y Martin, 2001) la coherencia está siendo un aspecto relevante en todos los asuntos que tienen que ver con la educación en general y con el cambio educativo en particular. Y ese interés nace porque la coherencia ha pasado a ser no sólo una exigencia teórica, también un factor de calidad que influye en la mejora de los aprendizajes del alumnado. Cada vez más, se constata que la relación entre coherencia y rendimiento del alumnado es más consistente y, por tanto, deseable en las instituciones educativas.

Sin embargo, los estudios la abordaban separada y fragmentadamente. Se habla de la coherencia en el sistema educativo (Fullan y Quinn, 2015). De la coherencia curricular en general (Gagné, Dumont, Brunet y Boucher, 2013; Muller, 2009). De la referida a los planes de formación dirigidos al alumnado (Beltrán y San Martín, 2000; Cohen y Ball, 1996; Smith, Smith, y Bryk, 1998; Guarro, 2002 y 2005a). O de la coherencia de los programas de formación del profesorado (Broad, Stewart Rose, Lopez y Baxan, 2013; Canrinus, Bergem, Klette y Hammerness, 2017; Canrinus, Klette and Hammerness, 2017; Goh y Canrinus, 2017; Grossman, Hammerness, McDonald y Ronfeldt, 2008; Hammerness, 2006; McQuillan, Welch y Barnatt, 2012; Perrenoud, 2010; Samaras, Frank, Williams, Christopher y Rodick, 2016; Smeby y Heggen, 2014; Ummels, Kamp, Kroon y Boersma, 2015; Weston y Henderson, 2015). Por otro lado, también se habla de la coherencia entre los factores organizativos (Bryk, Lee, y Holland, 1993; Coleman, Hoffer, y Kilgore, 1982; Hill y Celio, 1998; Sergiovanni, 1994). Y de la coherencia y el rendimiento del alumnado (Bateman, Taylor, Janik y Logan, 2008; Boyd, Grossman, Lankford, Loeb y Wyckoff, 2009; Fortus y Krajcik, 2012; Johnson, 2008 y Newman *et al.*, 2001).

El estudio que realizaran Newmann *et al.* (2001, 2001a y 2001b), replicado posteriormente por Johnson (2008), y las propuestas de mejora institucional de Hopkins (2002) y Hopkins y otros (2001) relacionaron por primera vez todas las dimensiones que caracterizan la cultura escolar: curricular, organizativa y profesional.

En este trabajo nos vamos a centrar en la coherencia institucional porque es la más comprensiva de todas, aunque algunas de las ideas que vamos a exponer se podrían trasladar a cualquier tipo de coherencia educativa. Y organizaremos nues-



tra propuesta en torno a dos ejes: uno, de carácter más conceptual o sustancial, que ofrece una visión de lo que podemos entender hoy por coherencia institucional; y otro, de carácter más sintáctico o dinámico, que analiza cómo concebir el proceso de construcción de la coherencia institucional.

¿QUÉ ES LA COHERENCIA INSTITUCIONAL?

Es difícil encontrar una definición académica y rigurosa sobre la coherencia institucional. Lo que hemos hallado al revisar la literatura son aproximaciones desde distintos puntos de vista. Aquí voy a ofrecer dos versiones, reconstruidas a partir de esa revisión.

La primera es muy descriptiva y sólo pretende la identificación de los atributos críticos que caracterizan a la coherencia institucional. Podríamos enunciarla así: la coherencia institucional es la relación significativa entre los distintos aspectos, dimensiones, procesos y políticas que constituyen la cultura escolar, construida con la intención de mejorar los aprendizajes del alumnado.

La segunda pretende ser más empírica, en el sentido de comprobable, y establece las condiciones para comprobar si una institución es coherente o no. A tal efecto, hemos construido el siguiente enunciado: una institución educativa es coherente si las decisiones que se adoptan acerca de las dimensiones, procesos y políticas, constitutivos de su cultura, están relacionadas entre sí (si es posible con una relación estadísticamente significativa) y tienen la intención de mejorar los aprendizajes del alumnado.

Desde este punto de vista, Newman *et al.* (2001) ofrecen una definición más operativa, que analizaremos más adelante, puesto que identifican las principales decisiones que hay que adoptar para que un centro sea coherente. Nosotros preferimos dejar más abierta esta identificación porque aún no estamos en condiciones de que esas decisiones que propone Newman sean universalmente las que definan la coherencia institucional en cualquier contexto educativo.

De estas definiciones lo que se desprende de forma inequívoca son tres ideas clave en torno a la coherencia institucional:

1. Las dimensiones de la cultura escolar (aspectos, procesos, políticas).
2. Las relaciones que se tienen que establecer entre las dimensiones, aspectos, procesos y políticas de la cultura escolar.
3. La exigencia de que esas relaciones tienen una intencionalidad muy clara: influir en la mejora de los aprendizajes del alumnado.

1. LAS DIMENSIONES DE LA CULTURA ESCOLAR

En este contexto, la cultura escolar es una construcción que resulta de la consideración de distintas dimensiones (así como los procesos y políticas que, en torno a cada uno de sus aspectos y elementos, adopte la institución escolar), que determi-



nan lo que el alumnado de una institución educativa aprende, explícita e implícitamente. La cultura escolar abarca todos los acontecimientos que ocurren en una institución educativa, desde la forma en que el alumnado accede a ella; la forma en que aprende y es evaluado; el modo en que esa institución funciona, se relaciona con las familias y con el entorno inmediato y mediato; la manera en que selecciona a su profesorado, lo forma, lo evalúa, le asigna tareas; el modo en que el profesorado desarrolla su trabajo; etc.

En nuestra opinión, y para este propósito, podemos considerar tres grandes dimensiones, sin pretensión de excluir otras propuestas igualmente adecuadas: 1) curricular; 2) organizativa; y 3) profesional.

La dimensión curricular tiene que ver con todas las decisiones relacionadas con el currículum: selección y secuenciación de los aprendizajes; organización de los contenidos; enseñanza y evaluación. Adaptaciones del currículum a la diversidad del alumnado. Creación y supresión de materias o asignaturas. Oferta de optatividad, etc.

La dimensión organizativa es muy amplia y abarca las decisiones en torno al funcionamiento del centro (estructuras organizativas; sistema de elección o selección, funciones y roles de los administradores; procesos de toma de decisiones; organigrama, liderazgo, etc.); organización del tiempo y del espacio del centro; selección del profesorado; asignación de la docencia al profesorado; relaciones del centro con las familias y con el entorno (entendiendo el entorno desde el más inmediato –barrio, municipio...– hasta el más mediato –gobiernos provinciales, autonómicos estatales–); participación de la comunidad educativa; coordinación; clima; convivencia; tutorías; orientación educativa y profesional...

La dimensión profesional se centra en el profesorado y se refiere a cuestiones tales como su perfil y funciones profesionales; las condiciones del puesto de trabajo (horario, salario...), y, de forma muy especial, la formación permanente del profesorado...

2. LAS RELACIONES Y LAS DIMENSIONES

Esta idea es fundamental para entender y explicar la coherencia porque es su esencia. Podríamos hablar de dos tipos de relaciones: 1) relaciones intradimensionales, es decir, entre todos los elementos y procesos de cada una de las dimensiones; y 2) relaciones inter-dimensionales, es decir, entre las tres dimensiones de la cultura escolar, o sea, entre sus elementos, políticas y procesos para que esa cultura, como resultante de todo ello, resulte coherente.

El currículum que se desarrolla en los centros debe establecer relaciones coherentes entre todos sus elementos y procesos. Por ejemplo, podemos establecer una relación entre tipos de contenidos y tipos de estrategias de enseñanza (Romiszowski, 1981):



TIPOS DE CONTENIDO	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA
Hechos	Expositiva (reducida)
Conceptos	Descubrimiento
Primarios	Expositiva
Secundarios	
Procedimientos	Expositiva (demostración)
Simples	Mixta
Razonados	(expositiva-descubrimiento)
Principios	Descubrimiento

También podemos establecer una relación fundada entre los tipos de contenidos y los tipos de agrupamiento del alumnado:

TIPOS DE CONTENIDO	TIPOS DE AGRUPAMIENTO
Hechos	Individual
Conceptos	Individual
Primarios	Grupal
Secundarios	
Procedimientos	Individual
Simples	Grupal/Individual
Razonados	
Principios	Grupal

Deberíamos ser capaces de establecer relaciones parecidas entre los contenidos del currículum y su evaluación; o entre las competencias curriculares y su evaluación. Y así entre todos los elementos y procesos curriculares. Igualmente, deberíamos poder establecer relaciones coherentes entre todos los elementos y procesos de la dimensión organizativa y entre todos los elementos y procesos de la dimensión profesional.

Pero por otra parte, también deberíamos ser capaces de relacionar coherentemente la dimensión curricular con la organizativa y con la profesional. Parece lógico, de sentido común y científicamente probado que el eje de este tipo de relaciones debe ser la dimensión curricular, porque es la esencia de la cultura de la escuela, y las otras dimensiones deben concebirse en función de ella y para facilitar su desarrollo. Es decir, que la organización de un centro tiene que dar respuesta a las decisiones que se adopten en torno al currículum. Por ejemplo, la organización del tiempo y del espacio tiene que realizarse en función de las decisiones que se hayan adoptado en relación con la forma en que se va a organizar el currículum y en función de las propuestas metodológicas que se realicen. Si hemos decidido desarrollar metodologías basadas en la interacción social entre el alumnado, mediadas por el profesorado, no podemos encontrarnos aulas con pupitres individuales clavados al suelo porque se impide el trabajo cooperativo en pequeños grupos. Si se va a trabajar por proyectos de investigación cooperativos, que exigen altos niveles de integración curricular, no se pueden establecer los horarios por materias y con módulos rígidos. Si necesitamos organizar el espacio de las aulas por zonas funcionales, no



podemos encontrarnos las aulas llenas de pupitres sin espacios adecuados para esas zonas y un adecuado acceso del alumnado a ellas.

Las decisiones institucionales que se adopten en relación con la dimensión profesional deben perseguir la mejora y el desarrollo óptimo del currículum de cada centro. Así, los contenidos, las acciones y las estrategias que se decidan en torno a la formación permanente o continuada del profesorado tienen que responder a las demandas y necesidades del currículum establecido.

El problema es que no siempre es fácil identificar los procesos y políticas de cada una de las dimensiones que deben relacionarse necesariamente para ofrecer grados de coherencia aceptables, ni siempre disponemos del conocimiento científico suficiente para establecer relaciones sólidas entre los elementos y procesos de cada una de las dimensiones (coherencia intradimensional), y mucho menos aún entre los procesos y políticas de esas dimensiones (coherencia interdimensional).

Más adelante plantaremos una primera concreción de las principales relaciones que deben establecerse, pero somos conscientes de las limitaciones que plantea el conocimiento disponible al respecto.

3. LA COHERENCIA Y LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO: UNA HIPÓTESIS DE TRABAJO

Newman *et al.* (2001a y b) formulan una hipótesis de trabajo en la que se establece una fuerte relación entre el marco o sistema para la mejora institucional, es decir, el conjunto de políticas y prácticas de cada centro educativo, la coherencia de los programas formativos y el rendimiento del alumnado. Según este planteamiento, recogido más recientemente por Johnson (2008), se puede afirmar que la evidencia empírica obtenida hasta la fecha relaciona los esfuerzos de mejora escolar que sirven para fortalecer la coherencia de los programas de enseñanza de una escuela con el aumento del rendimiento del alumnado. Nosotros asumimos esta hipótesis, pero creemos que sería más adecuado matizarla del siguiente modo.

En primer lugar, sostenemos que la relación entre los esfuerzos para mejorar (es decir, la política de cada escuela para lograr su mejora) y la coherencia de los programas de enseñanza no es unidireccional sino bidireccional. De tal modo que podemos afirmar que si bien es cierto que las políticas de mejora de la escuela favorecen la coherencia, no lo es menos que la construcción de la coherencia favorece el proceso de mejora escolar.

En segundo lugar, debemos precisar mejor la naturaleza de esa relación. ¿Es una relación causal? ¿Es una correlación significativa en términos estadísticos? ¿Es una relación teórica que habrá que ir contrastando poco a poco en función de las evidencias empíricas obtenidas? En este último caso, ¿disponemos de conocimiento suficiente para establecer relaciones (del tipo que sea) entre todos los elementos y procesos de cada uno de los elementos y procesos (políticas y proceso de mejora; coherencia institucional y rendimiento del alumnado) implicados en esta hipótesis?

Por otra parte, la relación entre la coherencia institucional y el rendimiento del alumnado, establecida en términos de significación estadística, aún no es con-



sistente. El estudio de Newman en las escuelas primarias de Chicago (Newman *et al.*, 2001) demuestra que existe una relación positiva entre la mejora de la coherencia y la mejora de los resultados del alumnado. Las escuelas que empeoraron en coherencia perdieron terreno en cuanto al rendimiento del alumnado en relación con otras escuelas primarias. Sin embargo, según los hallazgos del estudio de Johnson en las North Carolina Middle Schools (Johnson, 2008), no hay una correlación positiva estadísticamente significativa entre la coherencia de los programas y el rendimiento del alumnado.

La explicación de esta inconsistencia de los resultados es compleja y atiende a diversos argumentos. El primero de ellos tiene que ver con la dificultad para medir la coherencia institucional de un centro. Tanto en un estudio como en otro se ha utilizado una encuesta tipo Lickert al profesorado en torno a trece indicadores (anexo 1). El primer problema radica en el propio instrumento de medida. Una encuesta mide más las percepciones del profesorado al respecto que la realidad. Si bien las percepciones son importantes, sería conveniente completar el análisis con la revisión de documentos, observaciones de clases, actas de las reuniones de coordinación, etc.

El segundo argumento tiene que ver con los aprendizajes y el rendimiento del alumnado, y presenta dos vertientes diferentes aunque muy relacionadas: 1) qué entender por aprendizajes o rendimiento; y 2) la dificultad para medir esos aprendizajes o rendimiento del alumnado. La primera cuestión se refiere a lo que vamos a entender por aprendizajes o rendimiento del alumnado a la hora de decidir si ha habido mejora o no. La cuestión es muy compleja y remite a muchos interrogantes: ¿vamos a considerar todos los aprendizajes que establece el currículo o sólo los que se evalúan mediante las pruebas externas estandarizadas?, ¿vamos a tener en cuenta los resultados que tienen que ver con los aprendizajes estrictamente curriculares o también vamos a considerar otros tipos: mejora del ausentismo y del abandono; mejora de la convivencia escolar, etc.? En relación con la segunda cuestión, los dilemas se presentan en torno a la medición del rendimiento: ¿consideraremos los resultados que ofrecen las pruebas estandarizadas que se utilizan para rendir cuentas o consideraremos las pruebas propias elaboradas por el profesorado de cada centro? Como hemos señalado, ambas cuestiones están relacionadas porque el uso de pruebas estandarizadas limita los aprendizajes que se van a medir y la calidad de la medida que se ofrece (hay tipos de aprendizajes y niveles de aprendizajes que no se pueden evaluar con pruebas de lápiz y papel).

En este sentido, en el estudio de Chicago se utilizaron múltiples medidas para determinar el rendimiento del alumnado, mientras que en el de Carolina del Norte sólo las pruebas estandarizadas, y, como señala Johnson (2008), en este último caso se produjo una falta de alineación entre los indicadores de la coherencia y los criterios de rendición de cuentas. Incluso se llega a formular una hipótesis alternativa para explicar esos resultados adversos: el aumento de los niveles de coherencia del programa de enseñanza contribuye a disminuir el rendimiento estudiantil en pruebas estandarizadas. Y ello porque los centros con mayor coherencia son capaces de construir un currículo propio que no siempre se limita a las estrictas prescripciones de los distritos ni a los tipos de aprendizaje que miden las pruebas estandarizadas.



LOS PROCESOS (Y LAS DECISIONES Y CONDICIONES) CONSTITUTIVOS DE LA COHERENCIA INSTITUCIONAL

Al hablar de las relaciones entre las dimensiones de la cultura escolar ya apuntábamos la necesidad de identificar los componentes (elementos, procesos y políticas) determinantes de la coherencia institucional. Partimos de la hipótesis de que no todos los componentes de cada una de las dimensiones son igualmente determinantes porque su influencia en la mejora de la institución en general y del rendimiento del alumnado en particular no es la misma. Además, tenemos que trabajar con una cierta economía a la hora de decidir sobre los componentes principales de la coherencia porque cuantos más incluyamos más complejo e inabarcable será el proceso de construcción de la coherencia. Es preciso, pues, estar seguro de que se incluyen los realmente determinantes, pero no más.

En este sentido, vamos a considerar dos propuestas que, desde enfoques diferentes, se han realizado al respecto y han tenido gran influencia sobre la mejora de la escuela.

La primera la realizaron Hopkins *et al.* (2001) y Hopkins (2002) en relación con la última versión del movimiento denominado «mejora de la escuela», que se configura como la fusión de los movimientos de las escuelas eficaces y de mejora de la escuela. Este nuevo enfoque de la mejora escolar «se focaliza explícitamente en el incremento de las experiencias de aprendizaje, en los resultados y en el progreso del alumnado» (Hopkins *et al.*, 2001: 7), y caracteriza a una *buen escuela* como aquella que crea las condiciones necesarias para que se produzca una buena enseñanza y un buen aprendizaje. Dicho al contrario, una buena enseñanza y un buen aprendizaje no pueden darse, al menos de forma consistente, en una escuela que no sea capaz de crear esas condiciones. Las buenas escuelas se caracterizan por 1) su capacidad de planificación colaborativa centrada en los resultados de aprendizaje del alumnado; 2) un desarrollo profesional del profesorado comprometido con la mejora de las prácticas docentes; 3) la capacidad de investigación de la escuela; y la 4) implicación del alumnado en su propio aprendizaje y de la comunidad escolar en los procesos educativos.

La planificación colaborativa se refiere a la capacidad de la escuela para adaptar las propuestas de cambio externas a sus necesidades y propósitos internos, adaptación que tiene que ser consecuencia de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente del profesorado. También tiene que ver con la coherencia programática de la escuela, de tal forma que los programas para el alumnado y para el desarrollo profesional del profesorado estén coordinados y centrados en metas de aprendizaje claras y mantenidas durante un determinado período de tiempo.

El desarrollo profesional es un aspecto fundamental de las buenas escuelas a condición de que se centre en los problemas concretos y más habituales que generan las prácticas docentes con la intención de mejorarlas. Tiene que darse en la propia escuela y basarse en estrategias de aprendizaje colaborativo entre iguales y cuyos principales componentes son: presentación de la teoría o descripción de la habilidad o estrategia; modelado o demostración de las habilidades o mode-



los de enseñanza; práctica en situaciones simuladas de aula; provisión de información acerca del nivel de ejecución; y «aprendizaje entre iguales¹» por aplicación práctica de las habilidades o modelos. Este proceso de desarrollo puede ser iniciado con el apoyo de agentes externos (asesores, investigadores universitarios), para que paulatinamente sea asumido por la propia escuela, y debería dirigirse a diferentes sectores del profesorado: a todo el profesorado, sobre enseñanza y aprendizaje y sobre planificación de la mejora, para compartir el trabajo en los departamentos y grupos de trabajo; reuniones interdepartamentales para discutir las estrategias de enseñanza; talleres desarrollados internamente sobre estrategias de enseñanza por miembros del GCI² o por apoyos externos; enseñanza compartida –apoyo mutuo– o aprendizaje entre iguales, que se dirigiría a parejas o pequeños grupos de profesorado; diseño y ejecución de acciones de investigación colaborativa para la generación de conocimiento. La idea sería crear y establecer comunidades profesionales de aprendizaje en las que el profesorado trabaja colaborativamente para aclarar las metas del aprendizaje del alumnado, valorar en qué medida el alumnado las logra, desarrollar planes de acción para mejorar el rendimiento del alumnado, etc. Esta capacidad de la escuela es su capital social porque las habilidades individuales sólo pueden realizarse si las relaciones con los demás, y con las demás escuelas, se están desarrollando continuamente.

La investigación está íntimamente relacionada con el desarrollo profesional y persigue la continua actualización del conocimiento acerca de la práctica³. Una organización innovadora y de éxito debe tener grupos de personas que puedan llevar a cabo un aprendizaje complejo de forma espontánea, porque en sistemas abiertos y entornos cambiantes, donde no se dispone de conocimiento previo para poder solucionar todos los problemas que puedan surgir, es imprescindible capacitarse para poder generar autónomamente el conocimiento necesario para poder afrontar dichos problemas, aunque ese conocimiento sea contextual. Además, la investigación es la principal estrategia de formación tanto para el profesorado novel como para el más experto, que en contextos colaborativos aporta su experiencia para ayudar a sus compañeros a desarrollarse.

La implicación, tanto del alumnado con su proceso de aprendizaje como de la comunidad educativa con los procesos educativos, es una condición sin la cual las demás características de una buena escuela difícilmente se pueden dar. Ésta es quizás una de las ideas que está adquiriendo más relevancia en los últimos tiempos, sobre todo cuando se toma en serio la construcción de buenas escuelas para todos, porque sin compromiso, sin propósito moral es muy complicado buscar implicaciones y complicidades.

Por tanto, desde este punto de vista los procesos que habría que construir coherentemente tendrían que ver con las cuatro condiciones que acabamos de señalar.

¹ En inglés «peer coaching».

² Grupo de Coordinación Interna, en inglés «Cadre» o School Improvement Group.

³ El concepto de organizaciones que aprenden acoge y desarrolla esta idea.



La otra propuesta la realizaron Newmann *et al.* (2001, 2001a y 2001b) en el contexto del movimiento de reconstrucción escolar que liderara Elmore en la década de los noventa. En esta propuesta se habla de las condiciones para construir y valorar la coherencia escolar, e identifica las siguientes:

- Un sistema común de enseñanza que guíe el currículum y el aprendizaje.
- Un equipo directivo que apoye las condiciones de trabajo para la implementación del sistema de enseñanza.
- Una institución que busque y organice los recursos (materiales, tiempo y tareas del *staff*) para mejorar el sistema común de enseñanza y para evitar esfuerzos de implementación difusos y dispersos.

Un sistema común de enseñanza que guía el currículum debería asegurar los siguientes procesos:

- La coordinación entre el profesorado de la selección de los aprendizajes, los métodos de enseñanza y la evaluación de los estudiantes.
- La coordinación entre el profesorado de la secuenciación de los aprendizajes y de la evaluación de los alumnos de un curso a otro, ofreciendo una progresión adecuada en el incremento de la complejidad de los aprendizajes.
- Los programas clave de apoyo a los alumnos, tales como la tutorización, deben ser coherentes con (y están al servicio de) el sistema de enseñanza.

El equipo directivo apoya las condiciones de trabajo para la implementación del sistema de enseñanza:

- Los administradores y el profesorado están implicados mutuamente en la puesta en práctica del sistema de enseñanza.
- Los criterios para la selección y contratación del profesorado darán prioridad al compromiso y a la competencia en el desarrollo del sistema.
- El profesorado es evaluado, y asume gran parte de sus responsabilidades, en función y en la medida en que usa realmente el sistema común de enseñanza.
- El desarrollo profesional del profesorado y del equipo directivo está centrado en el sistema común de enseñanza y se desarrolla durante un período amplio de tiempo (sostenido, suficiente, continuo).

La escuela busca y organiza los recursos (materiales, tiempo y tareas del *staff*) para mejorar el sistema común de enseñanza y para evitar esfuerzos de implementación difusos y dispersos:

- El currículum y la evaluación del alumnado permanecen estables en el tiempo.
- Las tareas profesionales del profesorado son bastante estables, de tal forma que los profesores hayan tenido suficientes oportunidades para aprender cómo enseñar mejor en función del sistema común de enseñanza.



- La implementación de propuestas de cambio se realizará coordinadamente y en función de su coherencia con el sistema común de enseñanza, evitando la dispersión y la colisión.

Aunque habrá que seguir investigando para mejorar estas (y otras) propuestas, creemos que son una buena base para iniciar procesos de construcción de la coherencia institucional en nuestros centros.

EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA COHERENCIA INSTITUCIONAL

Como puede comprobarse después de lo dicho hasta aquí, la coherencia institucional es un factor de calidad de primer orden y, por ello, afecta a todos los aspectos relevantes de la cultura escolar. Esa influencia exige un cuidadoso proceso de construcción alejado de concepciones burocráticas e impositivas. Si la vida de los centros va a girar en torno a los procesos de mejora y de construcción de su coherencia, hemos de concebir un proceso en el que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan identificados, partícipes, escuchados, y en el que se tenga en cuenta su opinión. Por ello, vamos a dedicar el resto de nuestra reflexión a este asunto, porque tan importante es el contenido o el resultado de la coherencia como la forma en que se construya.

1. LA COHERENCIA INSTITUCIONAL NO SE DEBE, NI SE PUEDE, IMPONER

La primera consideración que hacemos tiene que ver con la tendencia a imponer a los centros educativos, bien desde las administraciones, bien desde los equipos directivos con fuerte liderazgo de carácter personalista y jerárquico, tanto los procesos de mejora como los de construcción de la coherencia institucional. Y eso es un gran error. Ambos procesos trascienden el nivel de las competencias profesionales de carácter más técnico y se arraigan en la ética y el compromiso profesionales y en las creencias del profesorado acerca de la enseñanza y la educación. El profesorado actúa según sus creencias y sus principios éticos y morales, y eso no se puede imponer. Es por ello por lo que la investigación curricular distingue claramente entre el currículum real, el que se desarrolla de verdad en la práctica, y el currículum planificado, el que está en los papeles. Igualmente, la investigación sobre el cambio educativo diferencia entre puestas en práctica de las propuestas de cambio reales o burocráticas.

No nos interesa una coherencia que sólo está en los papeles y no en las mentes y en las prácticas del profesorado y de los equipos directivos y, desde otro punto de vista, en las mentes y en las prácticas del alumnado.

Si la institución tiene poder coercitivo para imponer la coherencia, puede que logre un cierto grado, más formal que real, que mejorará algunos aspectos, pero perderá gran parte de sus potencialidades y, con el tiempo, desaparecerá. Si la insti-



tución no tiene poder coercitivo, la coherencia se burocratizará y sólo estará en los papeles y no en la práctica.

Es cierto que la construcción de la coherencia exige liderazgo, pero no de carácter autoritario ni siquiera personalista. También es cierto que en algunos contextos se puede comenzar el proceso por iniciativa del director de un centro o de un grupo de profesores, pero la continuidad y el éxito de ese proceso dependen de que esa iniciativa, tenga la vocación de incluir a la mayoría de los miembros de la comunidad educativa lo que exige un liderazgo compartido, democrático, capaz de movilizar a la comunidad educativa a través de procesos de toma de decisiones colectivos y participativos (Hargreaves y Fink, 2008).

2. LA COHERENCIA DEBE CONSTRUIRSE EN UN DELICADO EQUILIBRIO ENTRE LO INSTITUCIONAL Y LO PERSONAL. COHERENCIA NO ES UNIFORMIDAD

La segunda idea que queremos plantear tiene que ver con un problema que ha planeado desde siempre sobre los procesos de mejora y de coherencia institucionales, amenazando su desarrollo y sus resultados. Es un error plantear la dimensión estructural-funcional de los centros frente a la dimensión cultural-individual, es decir, lo institucional frente a lo personal; lo común frente a lo individual. También es un error tratar de basar los procesos de mejora y de construcción de la coherencia, bien en una dimensión, o bien en la otra, excluyéndose mutuamente. La fusión de los movimientos de escuelas eficaces y de mejora de la escuela (Stoll y Fink, 1999) ha puesto de manifiesto que ambas dimensiones son necesarias. Las instituciones educativas tienen que construir una parte de su cultura en torno a un conjunto de decisiones compartidas que todos sus miembros deben comprometerse a respetar y a llevar a la práctica. Pero también tienen que propiciar que esas decisiones (lo común) no nieguen lo particular, lo diferente, lo divergente porque sólo así conseguirá que todos sus miembros se sientan implicados y porque los problemas educativos siempre tienen diversas soluciones o diversas formas de llevar a la práctica las soluciones. Lo que hoy puede ser diferente mañana puede ser la solución a los problemas de un centro educativo.

Esta idea se ve reforzada con las propuestas de sostenibilidad que han realizado Hargreaves (2002) y Hargreaves y Fink (2002), y que en relación con los procesos que nos ocupan vendrían a decirnos que debemos construir una coherencia que promueva la diversidad y la capacidad ecológica en todo el medio ambiente educativo y comunitario. Una coherencia que desde lo común incite a sus miembros a desarrollar procesos divergentes, creativos, originales, que amplíen las visiones y eviten la uniformidad. Los miembros de los centros educativos deben sentirse iguales (porque comparten valores, principios, visiones y compromisos), pero también diferentes (porque cada uno encuentra su espacio personal para desarrollar esos valores, principios y visiones y compromisos).

Quizás la solución a este dilema tenga que ver con la respuesta a la pregunta ¿qué se puede consensuar y qué debe quedar a criterio de cada miembro de la comunidad educativa? La respuesta a esta pregunta supondría el análisis pormenorizado



de cada uno de los procesos, criterios, condiciones o decisiones que hemos señalado más arriba como constitutivos de la coherencia institucional e identificar lo que se puede consensuar y lo que puede y debe quedar a criterio de cada miembro de la comunidad educativa en su ámbito de actuación.

Consideremos a modo de ejemplo el caso de la primera condición que proponían Newman *et al.* «Un sistema común de enseñanza que guíe». De entre los procesos señalados nos vamos a fijar en «la coordinación entre el profesorado de la selección de los aprendizajes, los métodos de enseñanza y la evaluación de los estudiantes» y más concretamente en la coordinación de los métodos de enseñanza: ¿qué debemos consensuar, como consecuencia de esa coordinación, y todos los profesores se deben comprometer a asumir y llevar a la práctica y qué debe quedar a criterio de cada profesor en el marco de ese consenso?

El análisis de ese proceso (la organización de la enseñanza o metodología de enseñanza) establece varios niveles decisionales:

1. Los principios que sustentan y fundamentan la enseñanza.
2. Las estrategias mediante las cuales se pueden llevar a la práctica esos principios.
3. Las prácticas docentes de cada profesor o profesora.

En este caso, lo que se debería consensuar son los principios en los que se va a fundamentar la enseñanza y, quizás, un amplio abanico de estrategias, de entre las cuales cada profesor decidiría cuál o cuáles va a adoptar según la materia que enseñe, sus experiencias previas, sus habilidades personales y profesionales, sus seguridades e inseguridades, los materiales disponibles, sus condiciones de trabajo, etc. Y quedaría totalmente abierto a la particularidad de cada profesor el modo en que se construye la práctica docente, es decir, la forma en que cada profesor concreta en su aula la(s) estrategia(s) elegida(s).

Supongamos que un centro consensúa una enseñanza basada en los siguientes principios⁴:

- La construcción del significado del conocimiento por el alumnado.
- La profundidad de conocimiento.
- La conexión con el mundo real, más allá del aula.
- La conversación sustantiva.

Para llevar a cabo la enseñanza basada en esos principios se dispone de varias estrategias. El centro elige las siguientes:

- El rompecabezas o mosaico (*jigsaw*).

⁴ Es lo que Neumann y Wehlage (1993) y el Department of Education and Training Professional Support and Curriculum Directorate (2006) denominan una enseñanza auténtica.



- El grupo de investigación.
- El aprendizaje basado en problemas.
- El estudio de casos.

A partir de estas dos decisiones:

1. Cada profesor (o grupo de ellos) decidiría cuál o cuáles de esas estrategias se compromete a poner en práctica.
2. Cada profesor (o grupo de ellos) desarrolla en su aula esas estrategias teniendo en cuenta sus particularidades.

El centro debería decidir un sistema de seguimiento⁵ para revisar las prácticas y mejorarlas, así como para comprobar que esas prácticas peculiares de cada profesor se desarrollan según los cuatro principios consensuados.

3. LA CONSTRUCCIÓN DE LA COHERENCIA INSTITUCIONAL DEBE SER UNA PRÁCTICA DE DEMOCRACIA RADICAL

La tercera idea que queremos plantear se refiere a la consideración de la construcción de la coherencia institucional como una práctica social de democracia radical. En nuestras sociedades se van reduciendo cada vez más los espacios públicos en los que los ciudadanos pueden aprender la democracia practicándola, más allá de la participación en la elección de nuestros representantes en las distintas instituciones sobre las que se articula el funcionamiento de la sociedad.

Nosotros reivindicamos los centros educativos como esferas públicas y democráticas (Giroux, 1990) en las que el alumnado pueda vivir sus experiencias democráticas más auténticas, intensas y decisivas (por eso hablamos de democracia radical) en su formación como ciudadanos activos y participativos. Seguramente cuando abandonen el sistema educativo ya no podrán disponer de esas oportunidades con la calidad democrática que pueden ofrecer las escuelas.

La intencionalidad educativa, las condiciones y medios disponibles en los centros, la ayuda de adultos que guían el proceso, el tamaño de las sociedades que representan los centros, incluso la pervivencia de las instituciones educativas tal y como las conocemos, hacen de las escuelas el espacio óptimo para el aprendizaje y la profundización de la democracia.

Por todo ello, y porque, como ya hemos señalado anteriormente, la coherencia que se construya en cada centro va a influir decisivamente en la vida y en la formación de todos sus miembros, debemos comprometernos con una serie de principios que fundamenten y orienten ese proceso de construcción, garantizando

⁵ Por ejemplo, el «modelo de aprendizaje experiencial y colaborativo» basado en el ciclo de Kolb y en los procesos de investigación-acción colaborativos.



la plena y efectiva participación de todos y evitando cualquier tipo de imposición. Excepto la que se deriva del cumplimiento de los consensos que se vayan logrando.

4. PRINCIPIOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEMOCRÁTICA DE LA COHERENCIA INSTITUCIONAL

La calidad democrática de la coherencia institucional no sólo depende de su naturaleza, también del modo como se construye. No sólo interesa un producto democrático, sino un proceso productivo también democrático. Ahora nos vamos a ocupar de plantear los principios que deberían orientar dicha construcción para asegurar su calidad democrática.

Desde nuestro punto de vista, la construcción de la coherencia institucional implica la consideración dialéctica de todos los procesos implicados. Si bien admitimos la necesidad de una cierta pre-visión de lo que deberá ser, también ponemos de manifiesto que su construcción no debe hacerse al margen de la práctica y del conjunto de los implicados. En ese sentido, las diferentes tareas que constituirían el proceso de construcción de la coherencia institucional no se desarrollarían linealmente por los agentes más cualificados hasta conseguir un producto más o menos acabado. Más bien, el flujo constante de decisiones acerca de las acciones que deberán llevarse a cabo ha de asegurar la participación real de todos los implicados por lo que se debe adoptar el consenso como guía o marco de referencia.

Según todo ello, los principios característicos de la construcción de la coherencia institucional serían:

- La construcción de la coherencia institucional debe concebirse como un proceso.
- La construcción de la coherencia institucional es un proceso de toma de decisiones colectivo y participativo.
- El consenso debe ser la guía para tomar las decisiones en el proceso de construcción de la coherencia institucional.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA COHERENCIA INSTITUCIONAL ES UN PROCESO

Respecto al carácter procesual creemos que existe un amplio consenso en su aceptación, y, en nuestro caso, es incluso el atributo crítico de toda la actividad, frente a consideraciones más puntuales y exclusivamente centradas en su planificación previa. Sin embargo, este énfasis también puede llegar a adoptar formas irreconciliables con la propia construcción de la coherencia institucional. Nos referimos a aquellas concepciones en las que se niega la posibilidad de cualquier pre-visión porque se considera que es un proceso permanente de negociación entre todos los implicados que no admite ninguna forma de anticipación. Nosotros planteamos algunos matices a tales concepciones, que iremos explicando a lo largo del texto, pero estamos convencidos de la importancia y necesidad de este atributo para caracterizar la



elaboración de la coherencia institucional. Lo que nos preocupa realmente es profundizar en una caracterización que vaya más allá de una oposición irreconciliable entre una tarea previa a su puesta en práctica –de la que surge una versión definitiva y cerrada de la coherencia institucional–, y un proceso de construcción en continua revisión. e interacción con su puesta en práctica –de la que nunca existe una propuesta que pueda ser conocida, valorada y criticada antes o durante su realización–.

Así, identificamos, al menos, tres acepciones del carácter procesual de la construcción de la coherencia: temporal e interactivo, cíclico y generador de procesos.

1. LA CONSTRUCCIÓN DE LA COHERENCIA INSTITUCIONAL DEBE SER UN PROCESO INTERACTIVO EN EL TIEMPO

Cuando decimos que la construcción de la coherencia institucional debe ser un proceso en el tiempo queremos poner de manifiesto que la separación temporal y tajante entre pre-acción, interacción y evaluación resulta casi imposible de establecer, a menos que asumamos una determinada concepción que convierte dicho proceso en una tarea básicamente técnica, obsesionada con la eficacia y la eficiencia y que se ha demostrado alejada de las posibilidades y condiciones de la práctica y de los prácticos (Guarro, 2002).

Además, este carácter procesual en el tiempo es una característica muy importante porque permite la participación de todos los implicados.

Así, cuando se trata de la elaboración de un programa del centro (por ejemplo: Proyecto Educativo de Centro) se debería tener en cuenta esta interacción y, por tanto, el proceso temporal que ello implica. En este caso, se trataría más bien de una interacción entre la práctica (problemas, necesidades, situaciones, etc.) cotidiana del centro y la construcción de su proyecto curricular. Para que ello sea posible, se exige la consideración del proceso de construcción de la coherencia institucional como una tarea evolutiva.

Nos referimos a una cierta parsimonia que debe guiar la construcción de la coherencia institucional. La exigencia de elaborar planes completos, que abarquen todos y cada uno de los elementos y procesos, responde más a una racionalidad propia de profesionales dedicados exclusivamente a esta tarea, como ocurre con la administración a través de su amplia gama de gabinetes técnicos, que a la realidad de los centros. Pero desde la práctica, la construcción de la coherencia institucional se concibe más como un proceso que, partiendo de los problemas prácticos identificados por cada institución, va evolucionando paulatina y parsimoniosamente hacia planes cada vez más complejos y completos hasta llegar a un proyecto que abarque toda la problemática de la institución correspondiente. Plan que, a su vez, estará sometido a su constante reconstrucción. Si le exigimos a una institución que elabore un proyecto completo y de una sola vez, estamos provocando indirectamente la inutilidad del mismo, su percepción como una exigencia burocrática alejada de sus verdaderas necesidades y, en última instancia, convertiremos un proceso con una potencialidad transformadora enorme en un trámite burocrático que no sirve ni a la institución educativa en cuestión ni a la administración educativa.



Así, por ejemplo, si un centro ha iniciado un proceso de mejora (Arencibia y Guarro, 1999 y 2003; Guarro, 2001) y ha realizado una autorrevisión para conocer y comprender mejor su problemática, dispone de una base muy interesante para la construcción de su coherencia institucional. Si esa autorrevisión incluye la identificación de necesidades y problemas, la elección de un ámbito de mejora y el análisis de los problemas que definen ese ámbito de mejora, es decir, la identificación de las posibles causas de esos problemas y, sobre todo, la identificación de las posibles soluciones, ese centro no sólo dispone de una espléndida base para desarrollar un proceso de mejora, también ha construido una plataforma desde la que elaborar su coherencia institucional. Es cierto que algunas de las decisiones que se han de adoptar para construir esa coherencia en relación con todos los programas del centro no encontrarán en dicha plataforma una respuesta directa, e incluso no se contemplarán. Por eso reclamamos el atributo de «proceso evolutivo» para la construcción de dicha coherencia. Si en ese proceso de autorrevisión y mejora la escuela no encuentra criterios para adoptar todas las decisiones siempre puede completarlas por coherencia con aquéllas de las que sí tiene esos criterios, y pospondrá para otro momento las decisiones para las que aún no los ha encontrado. Si la escuela es capaz de incorporar a su cultura el valor de mejorarse constante, aunque parsimoniosamente, seguramente al cabo de un tiempo dispondrá de criterios consensuados para adoptar todas las decisiones que implica la construcción de su coherencia institucional que abarque todos sus programas.

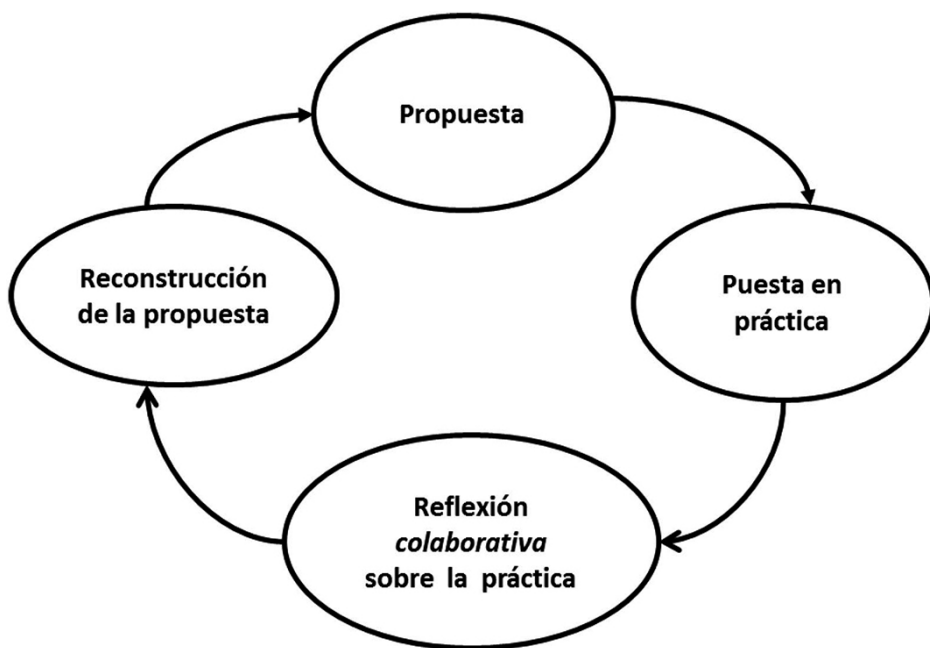
Este proceso, que vincula la mejora de la escuela con la construcción de su coherencia, ofrece un panorama mucho más motivador e interesante para los centros que la respuesta burocrática a una demanda externa que no tiene en cuenta sus necesidades, ritmos, intereses, etc. Y ello es así porque permite, en primer lugar, atender a los problemas percibidos como importantes por los centros y porque facilita la percepción de la construcción de la coherencia como una ayuda y no como un estorbo. Así mismo, contribuye a valorar más positivamente la importancia que supone disponer de una visión estratégica de lo que quiere la escuela.

2. LA CONSTRUCCIÓN DE LA COHERENCIA DEBE SER UN PROCESO CÍCLICO

El tiempo que requerimos es la condición *sine qua non* para construir democráticamente la coherencia. Sólo disponiendo del tiempo necesario es posible que se den los demás procesos, y principios, que hemos identificado, llegándose a establecer una relación dialéctica entre ellos. Aunque también es cierto que la disponibilidad de tiempo por sí sola no es suficiente para que se produzca esa construcción. También son necesarias unas determinadas condiciones de trabajo y un tipo de cultura profesional y organizativa, que, paradójicamente, se van consiguiendo y construyendo en los centros paralelamente al proceso de construcción de la coherencia desde estos principios.

Así, podemos afirmar que, si bien la disponibilidad del tiempo necesario permite que se puedan desarrollar los ciclos que ahora vamos a explicar, no es menos cierto que esos ciclos son los que dan contenido y sustancia al tiempo que podamos





dedicar a la construcción de la coherencia. No es raro encontrarnos situaciones, que Hargreaves (1996) denomina asépticamente «colegialidad artificial», en las que el profesorado, reunido en cualquiera de las comisiones organizativas del centro, no comprende el sentido de la coordinación que se le exige, ni, por tanto, le encuentra utilidad a tales reuniones. Quizás porque están vacías de contenido, porque se prescriben sin que el profesorado sienta su necesidad. Una de las posibilidades plausibles de que esas, y cualquier otra, reuniones de coordinación, es decir, de construcción compartida de la coherencia, resultaran productivas y útiles sería dedicarlas prioritaria, aunque no exclusivamente, al desarrollo de los ciclos que proponemos.

Hablamos de procesos cíclicos porque deben desarrollarse constantemente y porque el proceso constituye, en sí mismo, un ciclo con las siguientes fases más importantes: *propuesta (de un programa, de una acción, etc.) – puesta en práctica-reflexión colaborativa de la puesta en práctica-reconstrucción de la práctica*. El ciclo continuaría con una nueva propuesta, con su puesta en práctica-reflexión-reconstrucción de la práctica, etc.

El ciclo comienza con una propuesta que puede adoptar múltiples formas según el nivel en el que nos situemos: desde un plan de estudios para un determinado curso y/o materia; el desarrollo de un principio metodológico que el centro quiere incorporar a su sistema de enseñanza; un plan de acción tutorial; un programa de compensación de las diferencias; o, simplemente, una nueva actividad que queremos incorporar al aula.

A continuación, se lleva a la práctica dicha propuesta y se procede a observar sus consecuencias. En ese sentido, la «puesta en práctica» y la «reflexión colaborativa de la puesta en práctica» son tareas que se realizan simultáneamente. Es decir, al tiempo que se está desarrollando la práctica no sólo se observa lo que ocurre, también se procede a su análisis e interpretación-reflexión. En cualquier caso, lo que nos interesa resaltar ahora es que si las propuestas del tipo que sean no son fruto de la reflexión sobre lo que supone su puesta práctica, sino respuesta a exigencias burocráticas, se convierten en documentos cerrados y puntuales que cada vez se alejan más de la realidad para la que estaban concebidos y no ayudan en nada a mejorar la calidad de nuestras escuelas.

3. LA CONSTRUCCIÓN DE LA COHERENCIA DEBE SER UN PROCESO «GENERADOR DE PROCESOS»

Decimos que la construcción de la coherencia es un proceso «generador de procesos» porque tan importante es el resultado que se obtenga como los procesos desarrollados para obtener dicho resultado. Es decir, no se trataría tanto de producir un documento de cualquier modo, sino como consecuencia de que los agentes implicados, profesorado prioritariamente, hayan sido capaces de desarrollar unos procesos que cualifiquen el resultado elaborado. Desde nuestro punto de vista, la construcción de la coherencia debería responder a una verdadera necesidad y motivación, sentidas por todos los agentes (individuales, colectivos e institucionales) implicados. Además, habría de potenciar, al menos, los procesos sociales y políticos de participación e implicación; y también los de análisis, es decir, la capacidad de quienes participan para comprender lo que hacen y poderlo mejorar.

La *necesidad* y, como consecuencia, la *motivación* son dos requisitos imprescindibles de toda acción humana ejercida en y con libertad. La imposición, por la vía de la prescripción administrativa, nunca ha sido ni será una forma adecuada para que el profesorado y los centros construyan la coherencia institucional. La construcción de cualquier programa institucional en particular, y de la coherencia en general, debería considerarse como la oportunidad para que los centros iniciaran una reconstrucción de su cultura en la dirección de la cultura de la colaboración. Cualquier planteamiento que uniformara el ritmo del proceso, que diera por hecho la existencia de la cultura adecuada para abordar una tarea tan compleja y no permitiera que cada centro iniciara el proceso desde sus propias necesidades, está condenado al fracaso, es decir, a su desconsideración por el profesorado y su burocratización tanto por los centros como por la propia administración.

Sin embargo, la falta de necesidad y motivación también se produce porque la construcción de la coherencia no forma parte esencial de la cultura profesional del profesorado, ya que tradicionalmente y de la mano de una racionalidad técnica, se le ha impuesto la puesta en práctica fiel de programas diseñados por otros (supuestamente expertos), lo que ha supuesto su desprofesionalización en este tipo de competencias. La construcción del currículum, en particular, y de la coherencia institucional, en general, es una competencia profesional del profesorado irre-



nunciable si queremos mejorar la calidad de nuestras escuelas. Las respuestas que necesita el alumnado ante cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje, y especialmente en el tramo de la enseñanza obligatoria, no se pueden prever ni prescribir desde ninguna instancia alejada de la práctica. Por el contrario, se han de construir en colaboración entre todo el profesorado de cada centro y con la participación de cada comunidad educativa.

Pero para que el profesorado sienta la necesidad de, y la motivación para, construir la coherencia es preciso que comience a valorar positivamente sus ventajas, ya que conlleva nuevas y complejas tareas que no siempre es capaz de realizar por falta de formación, porque chocan con su cultura predominantemente individualista o, simplemente, porque no se dan las condiciones de trabajo más adecuadas. Para avanzar en esa valoración positiva es necesario impulsar y favorecer procesos de mejora de sus problemas prácticos, convenientemente asesorados, que supongan al mismo tiempo una oportunidad para su desarrollo profesional y el desarrollo organizativo de los centros y revisar las condiciones de trabajo que dificultan el desarrollo de dichos procesos. En la medida en que el profesorado vaya viviendo experiencias positivas en este sentido, aumentará su aprecio por los procesos de construcción de la coherencia.

La *participación* y la *implicación* son procesos de tal calidad democrática que si no se producen no podríamos calificar de ningún modo de democrática la construcción de la coherencia. Tal es así, que los otros dos principios que proponemos a continuación inciden desde varios puntos de vista en esta cuestión. Por ello, ahora sólo queremos dejar constancia de la necesidad de concebir procesos de construcción de la coherencia que aseguren la participación e implicación de todos los agentes relacionados con cada programa de la escuela, teniendo en cuenta los tipos de centro de que se trate. Somos conscientes de que las dificultades que ello entraña, dada la crisis de participación e implicación en lo social y público en nuestra sociedad, son muchas y en demasiadas ocasiones insalvables. Sin embargo, en las instituciones educativas la participación e implicación no sólo son requisitos para certificar su calidad democrática, también son valores educativos y organizativos inherentes a cualquier propuesta educativa y una exigencia para que se produzca una enseñanza de calidad y un aprendizaje significativo. Por tanto, estamos convencidos de la necesidad de seguir repensando y reconstruyendo nuestras instituciones educativas para que los procesos de participación e implicación sean una realidad cada vez más extendida y más característica de las mismas. Si perdemos la batalla de la participación, estaremos haciendo un flaco favor a la sociedad en su intento de construir una cultura democrática que permita profundizar en la mejora de la convivencia entre todos los grupos, culturas, intereses, necesidades, etc., que en ella cohabitan.

Por último, pero no por ello menos importante, queremos comentar los procesos de *análisis*. Como ya anunciábamos más arriba, los procesos de análisis o reflexión se refieren a la generación, o mejora constante, en el profesorado, alumnado y familias de la capacidad para comprender cada vez mejor lo que ocurre en cada escuela o en la totalidad del sistema educativo, es decir, la propuesta educativa y cultural que se hace, los modos de organizarnos, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los procesos de toma de decisiones, etc. Si bien es cierto que cada sec-



tor lo hará a un nivel diferente y ajustado a sus características, la primera idea que queremos plantear es la necesidad de no excluir de antemano a ninguno de ellos.

Desde un punto de vista social y político, la comprensión de la educación que se imparte, se recibe o se concibe es una de las condiciones para asegurar los procesos anteriores de necesidad, motivación, participación e implicación. En la medida en que los diferentes sectores o miembros de las comunidades educativas en particular, y de la sociedad en general, vayan comprendiendo por qué se enseñan unas cosas y no otras, cómo se enseñan, cómo se evalúan, cómo se organizan los centros y el sistema, etc., estamos facilitando que se motiven y sientan la necesidad de participar e implicarse en todos los procesos educativos y, en especial, en la construcción de la coherencia.

También la mejora, reconstrucción o transformación de nuestras escuelas depende en gran medida de la capacidad para comprender lo que en ellas ocurre. Es muy complicado promover procesos de mejora si todos los sectores, especialmente el profesorado, ya que se trata de su trabajo y dispone de las condiciones más adecuadas y de una dedicación exclusiva, no sienten la necesidad de cambiar, si no se ponen de acuerdo acerca de lo que ha de mejorar, si no comparten el modo en que se va a producir la mejora y los recursos necesarios, etc.

Y desde el punto de vista del profesorado la capacidad de análisis y reflexión sobre su propio trabajo va asociada inevitablemente a su desarrollo profesional; y si se produce de forma colaborativa entonces se convierte en una de las vías más eficaces de transformación de su cultura profesional y de la cultura organizativa de los centros. Construir cooperativamente la comprensión de lo que ocurre en el centro, compartir la visión global de dónde estamos, de a dónde queremos ir y cómo queremos realizar ese camino son las condiciones, al tiempo que las estrategias, para facilitar la construcción de una cultura profesional y organizativa más cooperativa o colaborativa (The Center for Comprehensive School Reform and Improvement, 2008; Hargreaves, 1996; Hargreaves y Fullan, 2014) superadora de las visiones individualistas que predominan actualmente en nuestras escuelas. Porque esa es una de las condiciones para mejorar la calidad de nuestros centros y de vincular definitivamente la formación del profesorado en ejercicio a su propia práctica. Precisamente el carácter cíclico que comentábamos en el apartado anterior ofrece una buena oportunidad al profesorado, pero también al alumnado y a las familias, para desarrollar los procesos de reflexión y análisis y avanzar en la comprensión de los fenómenos educativos.

Por tanto, a partir de ahora cuando nos refiramos a este proceso habremos de diferenciar claramente a qué sentido del mismo nos referimos porque de lo contrario resulta casi imposible valorar cualquier propuesta que podamos realizar para reflexionar sobre, o proceder a, su desarrollo.



LA CONSTRUCCIÓN DE LA COHERENCIA ES UN PROCESO DE TOMA DE DECISIONES COLECTIVO Y PARTICIPATIVO

El proceso de construcción de la coherencia es básicamente un proceso de toma de decisiones, que debemos caracterizar con mayor precisión para poder abordarlo.

Un atributo crítico es que este proceso de toma de decisiones no puede ni debe ser individual, más bien habría que caracterizarlo como una tarea colectiva que exige 1) la participación de distintos sujetos (dependiendo del contexto curricular de que se trate) y 2) el consenso como procedimiento para adoptar las decisiones pertinentes.

Con ello añadimos dos características al proceso de toma de decisiones que lo alejan claramente de cualquier planteamiento de corte meramente técnico: por un lado, su condición de *tarea colectiva y participativa*; y por otro, la de intentar llegar al *consenso* como marco de referencia decisional.

Al poner énfasis en que el proceso de toma de decisiones deba ser necesariamente colectivo queremos decir que antepone a cualquier otra circunstancia el carácter público de lo educativo y, por tanto, la construcción de la coherencia debe ser también pública. Además, dada la complejidad del proceso y la práctica del mismo, es necesario reconocer y legitimar la utilización de distintos puntos de vista o argumentos. Así, tan válidos serán los de carácter teórico, técnico o científico como los que pueden aportar los ciudadanos, los padres y madres del alumnado, el profesorado, los políticos, el propio alumnado, etc., que seguramente serán más bien de naturaleza ética, ideológica o política.

Cuando hablamos del carácter público de lo educativo, lo hacemos en un doble sentido radical: primero, en el de algo que es conocido por todos, perteneciente a todo el pueblo; y, segundo, como algo en lo que participa todo el pueblo (Casares, 1977).

El primer sentido tiene dos implicaciones: por una parte, reafirmar el sentido intencional de los procesos de enseñanza y de aprendizaje al prever lo que queremos conseguir (aunque lo conseguido posteriormente no se agote con nuestra previsión), y por otra, permitir la crítica del proyecto, ya que no sólo se indicará en él lo que se persigue, sino por qué se persigue y cómo se piensa conseguir. Somos conscientes de las dificultades que implica llevar hasta sus últimas consecuencias esta afirmación, dada la tradición individualista tan arraigada en nuestra cultura escolar y la crisis de participación por la que atraviesa nuestra sociedad en general.

Después de la anterior afirmación, es necesario clarificar dos cuestiones: 1) ¿en qué términos puede ser conocido por todos un proyecto educativo dado su desarrollo casi permanente?, ¿qué es lo que permanece en el proyecto y qué es contingente?; y 2) ¿qué sentido puede o debe dársele al término *conocer*?

La respuesta a la primera cuestión exige fijarnos en los proyectos como productos. Es decir, de los documentos en los que se plasman y de lo que se incluye en ellos (qué componentes, qué alcance y desarrollo debe tener cada uno, etc.). La respuesta a la segunda pregunta depende de la racionalidad desde la que nos situemos. Así, *conocer* puede significar «estar informados del producto final antes de su puesta



en práctica», lo que nos colocaría en las coordenadas de una racionalidad muy técnica. O bien «debatir el producto final, para su modificación, antes de ponerlo en práctica», posición que podría calificarse de técnica atenuada. Y algunas otras posiciones que recorrerían el espacio existente entre las grandes orientaciones curriculares (técnica, deliberativa y sociocrítica) al hilo de sus concepciones acerca del diseño, desarrollo y cambio educativo y curricular.

Para nosotros, el término *conocer* implica la «participación de todos en el proceso de elaboración curricular». Admitir la «participación de todo el pueblo» en la elaboración de la coherencia exige clarificar tanto la *naturaleza* de esa participación como los *niveles* en los que se ha de producir, porque de lo contrario corremos el riesgo de vaciarla de contenido real.

En cuanto a su naturaleza señalaremos que sólo puede hablarse de una participación efectiva a condición de que los problemas que en cada caso se traten sean sometidos a la valoración de todos y cada uno de los participantes en el proceso. Además, es necesario admitir que cada agente (institucional, grupal o individual), independientemente de su especialización en el tema (administración política, padres, sindicatos, partidos políticos, alumnos, diseñadores o profesores), tiene algo que aportar al proceso de construcción de la coherencia. Y si realmente estamos convencidos de esa participación, tendremos que asumir que las valoraciones que cada participante realice deben ser consideradas, en principio, igualmente válidas. De ningún modo es admisible la imposición de cualquier opinión por racional que sea, porque habitualmente ello conduce a su desvirtualización e ineficacia, además de la «manipulación» que se ejercería sobre unos agentes que si bien su formación no es la de un especialista, su punto de vista sobre el currículum y su elaboración es útil e incluso tan necesario como el de un experto. Más bien se propugna la consecución de un consenso basado en el mejor argumento, independientemente de quien lo proponga, y no en el de la autoridad institucional o tecnológica. Por tanto, todos y cada uno de ellos han de encontrar el modo y el contenido de su participación.

Entendemos por *modo* el cómo de la participación. Es decir, los mecanismos o estrategias necesarios y adecuados para que cada participante tenga acceso, lo más directo y eficaz posible, a los centros de decisión donde se elaboran los planes. Y por *contenido* el qué de dicha participación. O sea, los temas, asuntos, elementos, procesos, en suma, las decisiones curriculares, sobre los que cada ciudadano puede y debe participar. Lo que exige aclarar los *niveles* de la participación. En este sentido hemos de señalar que es necesario establecer distintos niveles participativos y que la naturaleza de la participación (modo y contenido) será diferente en cada uno de ellos. Por ejemplo, en el contexto del sistema educativo español puede ser útil considerar cuatro niveles de participación: 1) la administración central; 2) las administraciones autonómicas; 3) los centros educativos; y 4) el aula.



EL CONSENSO DEBE SER LA GUÍA PARA TOMAR DECISIONES EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN CURRICULAR

Al hablar de la naturaleza de la participación de los distintos agentes curriculares ya hemos iniciado la discusión de este atributo. Ello significa que si bien a efectos analíticos estamos descomponiendo los distintos elementos integrantes de este proceso, en realidad todos interactúan simultáneamente. Por tanto así habrá que considerarlos cuando nos creemos una imagen mental de todos ellos.

El consenso como proceso decisorio implica fundamentalmente dos ideas básicas: 1) la no imposición, por tanto la no manipulación, de ninguna decisión por ninguno de los agentes implicados; y 2) el reconocimiento y asunción de la toma de decisiones se realiza tanto en base a argumentos ideológicos como científicos. Ideas que ya desarrollamos con todo detalle (Guarro, 1990), por lo que remitimos al lector a ese trabajo.

A lo largo de estas páginas hemos ofrecido una idea clara y estructurada sobre la coherencia institucional y unos principios básicos acerca de su proceso de construcción, porque no se trata de establecer la coherencia en las instituciones educativas de cualquier forma, sino de la manera más participativa posible. En este caso el contenido y el proceso son igualmente importantes. La forma aquí también es contenido.

RECIBIDO: 20-11-2019; ACEPTADO: 17-2-2020



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELTRÁN, F. y SAN MARTÍN, A. (2000). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.
- BROAD, K., STEWART ROSE, L., LOPEZ, A.E. y BAXAN, V. (2013). «Coherence as a verb: Reconceptualizing coherence in teacher education», in L. Thomas (ed.), *What is Canadian about teacher education in Canada?* Ottawa, ON: Canadian Association for Teacher Education (pp. 234-258). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- BRYK, A.S., LEE, V.E., y HOLLAND, P.B. (1993). *Catholic Schools and the common good*. MA: Harvard University Press.
- CANRINUS, E.T., BERGEM, O.K., KLETTE, K. y HAMMERNES, K. (2017). «Coherent teacher education programmes: Taking a student perspective». *Journal of Curriculum Studies*, 49, 313-333.
- CANRINUS, E.T., KLETTE, K. y HAMMERNES, K. (2017). «Diversity in Coherence: Strengths and Opportunities of Three Programs». *Journal of Teacher Education*, 1-14.
- CASARES, J. (1977). *Diccionario ideológico de la lengua española*. Barcelona: Gustavo Gili.
- COHEN, D.K. y BALL, D.L. (1996). «Reform by the Book: What Is—or Might Be—the role of curriculum materials in the teachers learning and instructional reform?». *Educational Researcher*, 25 (9): 6-8.
- COLEMAN, J., HOFFER, Th. y KILGORE, S. (1982). «Cognitive outcomes in public and private schools». *Sociology of Education*, 1982, vol. 55 (April/July): 65-76.
- DEPARTAMENT OF EDUCATION AND TRAINING PROFESSIONAL SUPPORT AND CURRICULUM DIRECTORATE (2006). *Quality teaching in NSW in public schools: a classroom practice guide*. State of NSW: Ryde.
- FULLAN, M. y QUINN, J. (2015). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- GAGNÉ, P., DUMONT, L., BRUNET, S. y BOUCHER, G. (2013). *Curriculum alignment: Establishing coherence*. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 6, 7-12.
- GIROUX, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós/MEC.
- GOH, P.S.C. y CANRINUS, E.T. (2017). *Preservice teachers' perception of program coherence and its relationship to their teaching efficacy*. Manuscript submitted for publication.
- GROSSMAN, P., HAMMERNES, K., McDONALD, M. y RONFELDT, M. (2008). «Constructing coherence: Structural predictors of perceptions of coherence in NYC teacher education programmes». *Journal of Teacher Education*, 59, 273-287.
- GUARRO, A. (1990). «El diseño del curriculum y el consenso como mecanismo decisorio». *Curriculum*, 2, 1990: 27-40.
- GUARRO, A. (1999). «El curriculum como propuesta cultural democrática», en J.M. Escudero (editor): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis, cap. 2.
- GUARRO, A. (2001). «La estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una (re)visión desde la práctica», en J. Domingo (ed. 2001), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y mejora de la institución educativa*. Barcelona: Octaedro/Ediciones Universitarias de Barcelona, pp. 203-226.
- GUARRO, A. (2002). *Curriculum y democracia*. Barcelona: Octaedro.
- GUARRO, A. (2005a). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja*. Madrid: Pirámide.



- GUARRO, A. (2005b). «El currículum democrático y los retos de la escuela del siglo XXI», en J.M. Escudero, A. Guarro, Ginés Martínez y Xavier Riu (2005), *Sistema educativo y democracia*, Barcelona: Octaedro/Fies/MEC, cap. II.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. (2002). «Sustainability of educational change: The role of social geographies». *Journal of Educational Change*, 3: 189-214.
- HARGREAVES, A. y FINK, D. (2002). «La sostenibilidad en el tiempo». *Cuadernos de Pedagogía*, 319, diciembre de 2002: 16-20.
- HARGREAVES, A. y FINK, D. (2008). *El liderazgo sostenible*. Madrid: Morata
- HARGREAVES, A. y FULLAN, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- HAMMERNES, K. (2006). «De la coherencia en la teoría a la coherencia en la práctica». *Teachers College Record Volumen 108*, número 7, julio 2006, pp. 1241-1265.
- HILL, P.Th. y CELIO, M.B. (1998). *Fixing Urban Schools*, Washington DC: Brookings Institution.
- HOPKINS, D. (2002). «Innovation and the next phase of educational reform», ponencia presentada en la Conferencia Delivery and Innovation in Education (Westminster, 25 de junio). <http://www.standards.dfes.gov.uk/innovation-unit/launch/>.
- HOPKINS, D. et al. (2001). Meeting the Challenge: An improvement guide for schools facing challenging circumstances, Londres: DfES schoolimprovement/meeting_the_challenge_000.pdf?version=1.
- JOHNSON, D. (2008). «A Correlational Study Exploring the Possible Link Between Instructional Program Coherence and Student Achievement in North Carolina Middle Schools», Thesis (ed. D.) University of North Carolina at Chapel Hill.
- MCQUILLAN, P.J., WELCH, M.J. y BARNATT, J. (2012). «In search of coherence: “Inquiring” at multiple levels of a teacher education system». *Educational Action Research*, 20, 535-551.
- MULLER, J. (2009). «Forms of knowledge and curriculum coherence». *Journal of Education and Work*, 22, 205-226.
- NEWMANN, F., BRYK, A. y NAGAOKA, J. (2001). *Improving Chicago's schools. Authentic intellectual work and standardized tests: Conflict or coexistence?* Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research.
- NEWMANN, F., SMITH, B., ALLENSWORTH, E. y BRYK, A. (2001a, January 1). «Instructional program coherence: What it is and why it should guide school improvement policy». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(4), 297.
- NEWMANN, F., SMITH, B., ALLENSWORTH, E. y BRYK, A. (2001b). *Improving Chicago's schools. Benefits and Challenges*. Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research.
- NEWMANN, F.M., GARY G. y WEHLAGE, G.G. (1993). «Five Standards of Authentic Instruction». *Educational Leadership*, April 1993, volume 50 (7): 8-12.
- NIXON, J. (1991). «Reclaiming coherence: Cross-curriculum provision and the National Curriculum». *Journal of Curriculum Studies*, 23(2), 187-192.
- PERRENOUD, Ph. (2010). «La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2): 103-122.
- ROMISZOWSKI, A.J. (1981). *Designing Instructional Systems: Decision-Making in course planing and curriculum design*. London: Kogan Page.



- RUSSELL, T., MCPHERSON, S. y MARTIN, A. K. (2001). «Coherence and collaboration in teacher education reform». *Canadian Journal of Education*, 26, 37-55.
- SAMARAS, A.P., FRANK, T.J., WILLIAMS, M.A., CHRISTOPHER, E. y RODICK, W.H. III. (2016). A collective self-study to improve program coherence of clinical experiences. *Studying Teacher Education*, 12, 170-187.
- SERGIOVANNI, T.L. (1994) *Building Community in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SMEBY, J.C. y HEGGEN, K. (2014). «Coherence and the development of professional knowledge and skills». *Journal of Education and Work*, 27, 71-91.
- SMITH, J.B., SMITH, B.A. y BRYK, A.S. (1998). *Setting the pace: Opportunities to learn in Chicago's elementary schools*. Chicago: Consortium on Chicago School Research at the University of Chicago.
- STOLL, L. y FINK, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- THE CENTER FOR COMPREHENSIVE SCHOOL REFORM AND IMPROVEMENT (2008). *School review process guide*. Washington, DC: Learning Point Associates.
- UMMELS, M.H., KAMP, M.J., KROON, H. y BOERSMA, K.T. (2015). «Promoting conceptual coherence within context-based biology education». *Science Education*, 99(5), 958-985.
- WESTON, T.L. y HENDERSON, S.C. (2015). «Coherent experiences: The new missing paradigm in teacher education». *The Educational Forum*, 79(3), 321-335.



ANEXO 1

INDICADORES PARA EVALUAR LA COHERENCIA INSTITUCIONAL

1. Los maestros del mismo curso enlazan a propósito su currículum con los objetivos de aprendizaje establecidos.
2. Los maestros del mismo curso usan estrategias de enseñanza comunes.
3. Los maestros del mismo curso usan evaluaciones comunes.
4. Los maestros coordinan su currículum y sus evaluaciones para evitar repeticiones y ofrecer a sus alumnos nuevos y más complejos aspectos de sus materias conforme pasan de curso a curso.
5. Los programas de apoyo que promociona la escuela (tales como las clases de recuperación, las asambleas, las tutorías, excursiones, formación de padres, etc.) están vinculados al currículum, a la enseñanza y a las evaluaciones del programa escolar.
6. La formación permanente del profesorado apoya la implementación / desarrollo / puesta en práctica del currículum, las estrategias de enseñanza y las evaluaciones del programa de la escuela.
7. Los programas de formación permanente del profesorado están sostenidos / se mantienen en el tiempo.
8. La escuela acepta o rechaza estratégicamente los programas y las iniciativas de manera que apoyen el enfoque personal, la continuidad del programa y la mejora continua.
9. La planificación y la evaluación de la mejora de la escuela abordan directamente el progreso de la escuela proporcionando un programa común, coordinado y sostenible.
10. El currículum permanece razonablemente estable en el tiempo y así el profesorado tiene oportunidades sostenidas para aprender cómo enseñarlo mejor.
11. Las evaluaciones permanecen razonablemente estables en el tiempo y así el profesorado tiene oportunidades sostenidas para preparar mejor a los alumnos para ello.
12. Las tareas que tiene que realizar el profesorado permanecen razonablemente estables en el tiempo para que el profesorado tenga oportunidades sostenidas para aprender cómo enseñar a un grupo concreto de alumnos.
13. Los líderes y los puestos claves del programa permanecen razonablemente estables en el tiempo para que las iniciativas puedan apoyarse y desarrollarse.

