

Escuelas Democráticas y Coherencia Institucional

Democratic Schools and Institutional Coherence

Escolas Democráticas e Coerência Institucional

Amador Guarro *

Universidad de La Laguna

La tesis que defendemos en este artículo es la siguiente: una escuela democrática tiene que ser, esencialmente, justa. La justicia escolar implica, entre otras cosas, una ética de la crítica, que supone la eliminación de las barreras que dificultan el aprendizaje a todo el alumnado y, especialmente, al alumnado más desfavorecido. Para eliminar esas barreras, la escuela tiene que avanzar constantemente en la construcción democrática de su propia coherencia institucional. Y en el contexto de esa coherencia institucional, debe de prestar especial atención a la coherencia curricular.

Descriptorios: Escuelas democráticas, Ética de la justicia, Ética de la crítica, Coherencia institucional, Coherencia curricular.

The thesis we defend in this article is: a democratic school has to be essentially fair. School justice involves, among others, an ethics of criticism, which includes the removal of barriers to learning for all students, and especially for most disadvantaged students. To remove these barriers, the school has to constantly advance the democratic construction of its own institutional coherence. And, in the context of institutional coherence, school should pay special attention to the curriculum coherence.

Keywords: Democratic schools, Ethics of justice, Ethics of criticism, Institutional coherence, Curriculum coherence.

A tese que defendemos neste artigo é: a escola democrática tem que ser essencialmente justa. A justiça escola envolve, entre outras coisas, uma ética da crítica, que envolve a remoção de barreiras para a aprendizagem a todos os alunos, e especialmente os alunos mais desfavorecidos. Para remover essas barreiras, a escola tem de avançar constantemente a construção democrática da sua própria coerência institucional. E no contexto da coerência institucional, deve prestar especial atenção à coerência currículo.

Palavras-chave: Escolas democráticas, Ética de justiça, Ética crítica, Coerência institucional, Coerência curricular.

*Contacto: aguarro@ull.edu.es

1. Una escuela democrática tiene que ser, esencialmente, justa

La idea de justicia en educación, y más concretamente de justicia social distributiva, está en la base de la construcción de todos los sistemas educativos democráticos, aunque no se coincida en su significado cuando se interpreta desde posiciones ideológicas diferentes (igualitarismo radical, comunitaristas, liberales igualitarios, liberales conservadores, etc.). En cualquier caso, la justicia es un valor inherente a la democracia y, por tanto, a los sistemas educativos democráticos y, por extensión, a las escuelas democráticas.

La educación es un bien social peculiar cuya distribución tiene sus particularidades (no se puede distribuir como el dinero, la vivienda o los alimentos), pero no por ello debemos renunciar a mejorarla permanentemente.

En las sociedades occidentales, y de forma muy desigual, se viene avanzando en ello desde hace más de ciento cincuenta años. El proceso se planteó en términos del acceso a la escolarización y de la formalización de la formación mediante las correspondientes acreditaciones (títulos, certificaciones, etc.). Y ese acceso se inicia con la educación primaria, desde los años setenta con la secundaria obligatoria y en la actualidad con la educación secundaria postobligatoria y la enseñanza superior.

Sin embargo, el proceso de distribución de la educación como bien social, desde ese punto de vista, ha abordado la cuestión más en términos cuantitativos que cualitativos, porque los principales parámetros han sido: (1) quién recibe este servicio, y (2) cuánto recibe de él (medido en años de escolarización). Hemos de reconocer el avance, pero igualmente su insuficiencia (Connell, 1997).

En nuestro país hemos vivido realmente ese proceso desde la LGE de 1970 hasta la fecha, pasando por la LOGSE (1990), la LOE (2006) y la LOMCE (2013). Y nuestro propio proceso ilustra perfectamente la insuficiencia que acabamos de expresar. Cuando se promueve la LOGSE, uno de los argumentos que se utiliza es que solo el 60% del alumnado que debería estar escolarizado entre los 6 y los 14 años (período de escolarización obligatoria establecido por la LGE) lo estaba realmente. Y, por tanto, había que conseguir la escolarización real del 100% del alumnado, pero ahora de 6 a 16 años. Un objetivo muy ambicioso que se logró plenamente y no solo en esas edades, sino también en el período de 3 a 6 años, en los que las tasas de escolarización rondan el 90%. Esto supone el acceso de toda la población a la Educación Infantil (no obligatoria), Educación Primaria y Educación Secundaria (ambas obligatorias), es decir, desde los 3 a los 16 años. Un logro de distribución de la educación de primer orden, en los términos cuantitativos a los que nos hemos referido.

La paradoja se produce cuando nuestro sistema educativo tiene que afrontar la educación de todos, ahora sí de todos y todas, con unas estructuras curriculares, organizativas y profesionales, con unas prácticas docentes, con unas políticas y con unos profesionales contruidos para dar respuesta a una educación uniformadora (ese era el sentido de la educación ilustrada al servicio de la construcción de las naciones a partir de los estados nacionales en el siglo XIX principalmente) y no equitativa. Es decir, nuestro sistema educativo, como consecuencia de ese logro distributivo, se enfrenta de forma brusca y contundente a su incapacidad para dar respuesta a la diversidad descomunal de su alumnado tanto por sus diferencias individuales como sociales, económicas y culturales.

Por tanto, la profundización de la distribución de la educación como bien social tiene que afrontar los retos relacionados con la calidad de las propuestas educativas para lograr el mayor grado posible de equidad, porque de lo contrario ese logro distributivo del que hablamos puede convertirse en el peor enemigo de la justicia educativa porque habrá una parte del alumnado que recibirá lo que necesita y lo aprovechará y habrá otra que no encontrará ninguna utilidad a lo que se le ofrece, en función de sus diferencias, y se dedicará más a dificultar la escolarización de los demás y la suya propia hasta que, frustrado, abandonará el sistema. A los datos me remito.

2. La ética de la justicia y la ética crítica

Para afrontar los retos relacionados con la calidad de las propuestas educativas de las administraciones, de los centros y del profesorado en cada aula, necesitamos disponer de un modelo ideal, valioso y legítimo que nos permita discriminar lo que es justo de lo que no y nos ofrezca una guía útil para construir prácticas coherentes con ese modelo.

Escudero (2006b) ya se planteaba esta cuestión cuando afirmaba que la mejora de la educación había que plantearla en términos éticos porque, además de ofrecer criterios desde los que valorar y construir las políticas y las prácticas, nos sitúa más en su transformación que en su descripción. Y señalaba, siguiendo sus propias y otras aportaciones al discurso ético educativo (Escudero, 2006a, 2006b; Furman, 2004, 2012; Hayes, Mills y Lingard, 2006; Shapiro y Gross, 2008; Shapiro y Stefkovich, 2001; Wineberg, 2008), la necesidad de contemplar varias éticas complementarias: la ética comunitaria democrática (en el centro de todas ellas), la ética de la justicia, la ética de la crítica, la ética del cuidado y la ética profesional.

En un trabajo posterior (Escudero, 2011), retoma esta idea en relación con la profesión docente y plantea la necesidad de construirla desde cuatro éticas: la ética de la justicia (reconocimiento y compromiso con el derecho a la educación), la ética crítica (conciencia social y crítica educativa), la ética del cuidado (cuidado y personalización educativa), la ética comunitaria democrática (implicación y compromiso con la comunidad educativa) y la ética profesional (formación y desarrollo profesional).

En este trabajo nos interesa destacar las éticas de la justicia y de la crítica porque nos ofrecen el fundamento necesario para justificar el gran esfuerzo imprescindible para construir una escuela democrática que ofrezca una buena educación para todos.

Como apuntábamos más arriba, buena parte de los discursos éticos educativos actuales (Bolívar, 2004; Dubet, 2005; Escudero, 2002, 2005a; Gimeno, 2001; Meirieu, 2005; Soder, Goodlad y McMannon, 2001, entre otros) y de muchas de las reformas que se han propuesto en los últimos años, incluidas las de nuestro país, reconocen el derecho a la educación como uno de los derechos fundamentales de los ciudadanos y ciudadanas de cualquier sociedad democrática, porque es un hecho, comúnmente aceptado por la ciencia, que todos los seres humanos pueden aprender, y parece que también hemos asumido el compromiso ético de que todos aprendan¹.

¹ Así parecería si atendemos a lemas como “Qué ningún niño se queda atrás” en Estados Unidos, o “El éxito de todos los niños en la escuela” en Francia, a la declaración de la Unión Europea de que ningún alumno abandone el sistema sin haber adquirido las competencias clave o básicas, establecidas como el mínimo nivel, *sofle*, etc., que los alumnos deben de aprender, o al hecho de que tanto la LOE como la LOMCE incorporen todo un título referido a la equidad educativa.

Sin embargo, no está tan claro que ese compromiso se esté traduciendo en políticas y prácticas efectivas. Es decir, parece que la mayoría aceptamos la ética de la justicia, en términos del derecho a la educación, pero no parece tan claro que estemos dispuestos, como exigiría la ética crítica, a remover todas las barreras que amenazan la equidad educativa.

Si pensamos en los centros educativos, la ética crítica supone un compromiso permanente con el análisis y valoración de las decisiones estratégicas que adoptamos cada curso en relación con la equidad educativa. Los centros deberían adoptar criterios explícitos para realizar esas valoraciones para que ninguna de las medidas adoptadas supusiera cualquier tipo de discriminación negativa del alumnado por razón de sus características personales o de su condición social. Criterios que estarían avalados no solo por la justicia escolar y curricular de la que hablamos, sino también por la legislación educativa actual, tanto la LOE como la LOMCE², de manera clara y contundente.

Sin embargo, observamos con demasiada frecuencia cómo proyectos de centro para mejorar el rendimiento del alumnado, abordando su diversidad, acaban implantando medidas discriminatorias desde las más nobles intenciones (Escudero, 2005b). Los famosos desdobles serían un buen ejemplo de ello. Si los grupos desdoblados se constituyen teniendo en cuenta el rendimiento del alumnado y en un grupo se asignan a los de mejor rendimiento y en el otro los de peor, la medida resulta discriminatoria. Pero si el desdoble se hiciera asignando aleatoriamente al alumnado y solo persiguiera disminuir el número de alumnos por grupo, la medida no sería discriminatoria. En este caso, para obtener mejores resultados quizás se exigiría un cambio metodológico que, en muchas ocasiones, ni se concibe y, en otras, o no se sabe cómo hacerlo o, simplemente, no hay condiciones para llevarlo a cabo. También observamos con preocupación cómo las medidas que adoptan se alían más con los planteamientos que consideran que el origen del problema (sea cual sea: absentismo, falta de interés y motivación, disciplina, etc.) está en el alumnado, en sus familias y en sus entornos que con los enfoques que asumen que las causas de esos mismos problemas también están en el propio centro educativo, en sus prácticas, en la forma de enseñar, de evaluar, de tomar decisiones, de oír y potenciar (o no) la voz del alumnado y las familias, etc. (Escudero, 2005b; González, 2015; McMahon, 2007; Shapiro y Gross, 2008; Shapiro y Stefkovich, 2001).

Si pensamos en las administraciones educativas, observamos igualmente sus problemas a la hora de aplicar la ética crítica. Así, por ejemplo, no tienen inconveniente en establecer en un artículo de la ley la necesidad de que el alumno integre sus experiencias de aprendizaje³ y en otro en consagrar una desmedida fragmentación del currículum al establecer hasta nueve áreas en Educación Primaria y hasta trece en Educación Secundaria Obligatoria y, más aún, al fijar el número de horas semanales que deben

² Por ejemplo, el primer principio de la LOE, que dice “[...] la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo”. También el artículo 1:

a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.

b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

³ Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Artículo 6. Principios generales. (...) “La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo.”

impartirse de cada una de esas áreas, lo que imposibilita de *facto* cualquier opción de estructurar el curriculum desde códigos de integración.

Los centros educativos, en ese contexto de contradicciones, tampoco parecen dispuestos, salvo honrosas excepciones que confirman la regla, a deconstruir la “gramática de la escuela” (Tyack y Tobin, 1994) predominante y que ha consagrado creencias, concepciones y prácticas que ya no se sostienen a la luz del conocimiento curricular disponible, especialmente el relacionado con la metodología de enseñanza, ni al impacto de la sociedad de la información que está impregnando todos los ámbitos de la sociedad.

Es indudable el carácter conservador de la institución educativa y su tradicional resistencia al cambio. Es cierto que la cuota de responsabilidad que deben de asumir los centros y el profesorado en la mejora de la calidad de la educación requiere unas políticas más coherentes con la ética de la justicia, una profunda revisión de las condiciones en las que deben de asumir esa responsabilidad, con especial atención a su autonomía curricular y organizativa. Pero también está claro que debemos avanzar en la construcción de propuestas que ayuden a los centros y al profesorado a cumplir con esa cuota de responsabilidad porque en muchas ocasiones las escuelas quieren pero no tienen muy claro cómo abordar la tarea.

Sin embargo, más allá de las decisiones que adopte cada centro en relación con cada problema o cada proceso curricular u organizativo concreto, creo que también es necesario plantearnos una visión más estratégica que nos permita aplicar esa ética de la justicia y esa crítica ética a los procesos que van a configurar el proyecto global de cada centro, en torno a los cuales deberían articularse esas otras decisiones más específicas.

Nos referimos en concreto a la coherencia institucional de cada centro educativo, con especial énfasis en la coherencia curricular y a su proceso de construcción democrática. Estamos convencidos de que una de las barreras que atenta de manera más sustantiva contra la equidad es la incoherencia con la que muchos centros plantean y desarrollan su propuesta educativa. Cada incoherencia es un inconveniente añadido artificialmente, y por tanto eludible, a las dificultades objetivas que plantean los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La acumulación de ese tipo de inconvenientes en un mismo centro puede convertir la escolarización en una misión imposible para muchos alumnos y alumnas, especialmente para los más desfavorecidos, lo que supone una conculcación gratuita y evitable de su derecho a una buena educación.

Eso nos obliga ahora a explicar lo que entendemos por tal coherencia y a concretarla hasta donde nos sea posible.

3. 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 solo pretende la identificación de los atributos críticos que caracterizan 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 averiguar 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, Newmann, Bryk y Nagaoka (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 todo ello se desprenden dos ideas clave en torno a la coherencia institucional que debemos tener en cuenta:

- Las relaciones que se deben de establecer entre las dimensiones, aspectos, procesos y políticas de la cultura escolar.
- La exigencia de que esas relaciones deben tener una intencionalidad muy clara: influir en la mejora de los aprendizajes del alumnado.

3.1. Las relaciones y las dimensiones

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

Tabla 1. Ejemplo de relaciones entre elementos del currículum

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

Fuente: Elaboración propia.

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 han de 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 de 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 intra-dimensional), y mucho menos aún entre los procesos y políticas de esas dimensiones (coherencia inter-dimensional).

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

3.2. La coherencia y los resultados de aprendizaje del alumnado: una hipótesis de trabajo

Newman, Smith, Allensworth y Bryk (2001a, 2001b) formulan una hipótesis de trabajo en la que se establece una fuerte relación entre el marco o sistema para la mejora institucional, la coherencia de los programas escolares 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 formularla de acuerdo a la figura 1.

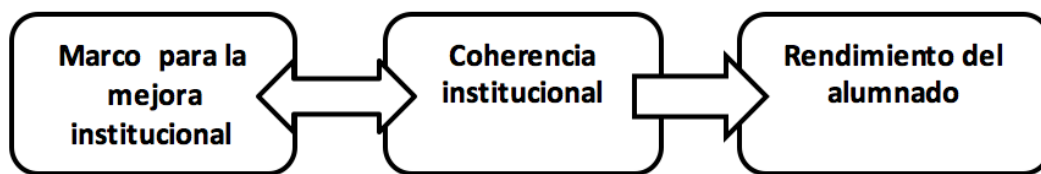


Figura 1. Hipótesis sobre la coherencia institucional revisada

Fuente: Elaboración propia.

Y, además, es preciso aclarar algunos de sus términos. 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 consistente.

El estudio de Newman en las escuelas primarias de Chicago (Newmann, Bryk y Nagaoka, 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 Likert al profesorado en torno a trece indicadores. 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 curriculum o solo 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 solo 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 curriculum propio que no siempre se limita a las estrictas prescripciones de los distritos ni a los tipos de aprendizaje que miden las pruebas estandarizadas.

4. La concreción de la coherencia institucional. Los procesos, las decisiones y las condiciones

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 (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, 2001, p. 7) y caracteriza a una buena 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 su (1) 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 modelos de enseñanza; práctica en situaciones simuladas de aula; provisión de información acerca del nivel de ejecución; y “aprendizaje entre iguales” 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 GCI⁴ o por apoyos externos; enseñanza compartida –apoyo mutuo– o aprendizaje entre iguales, que se dirigiría a parejas o pequeños grupos de profesorado; y 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 solo 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 práctica⁵. 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

⁴ Grupo de Coordinación Interna, en inglés “Cadre” o *School Improvement Group*.

⁵ El concepto de organizaciones que aprenden acoge y desarrolla esta idea.

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. Esta 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.

La otra propuesta la realizaron Newmann, Bryk y Nagaoka (2001), y Newmann, Smith, Allensworth y Bryk (2001a, 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 y se identifican las siguientes:

- Un sistema común de enseñanza que guíe el curriculum 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 personal) para mejorar el sistema común de enseñanza y para evitar esfuerzos de implementación difusos y dispersos.

Un sistema común de enseñanza que guíe el curriculum debería asegurar los siguientes procesos:

- La coordinación entre el profesorado para la selección de los aprendizajes, los métodos de enseñanza y la evaluación de los estudiantes.
- La coordinación entre el profesorado para 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 de ser coherentes con (y estar al servicio de) el sistema de enseñanza.

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

- 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).

En una escuela que busca y organiza los recursos (materiales, tiempo y tareas del personal) 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.

5. La coherencia curricular

Proponemos considerar la coherencia curricular en relación con la primera de las capacidades de una buena escuela que proponía Hopkins (2001, p. 7), “la capacidad de la escuela para desarrollar una planificación colaborativa centrada en los resultados de aprendizaje del alumnado”, y con la “creación de un sistema común de enseñanza que guíe el currículum y el aprendizaje”, que proponen Newman, Bryk y Nagaoka (2001, p. 13). En primer lugar, hemos de señalar que ambas propuestas son perfectamente integrables. La primera señala la exigencia de una planificación colaborativa, que nosotros caracterizaremos, además, como democrática y comentaremos en el último apartado de este artículo. La segunda identifica los principales procesos que debe abordar esa planificación: (1) la selección de los aprendizajes, los métodos de enseñanza y la evaluación de los estudiantes; y (2) la secuenciación de los aprendizajes y de la evaluación de los alumnos a lo largo de las etapas educativas.

En ese mismo trabajo, Hopkins (2001) identifican los tres elementos esenciales para que el profesorado en las aulas consiga unos buenos aprendizajes: la metodología, la selección adecuada y contextualizada de los contenidos (de los aprendizajes) y la atención a la diversidad del alumnado.

Como se puede comprobar, hay una gran coincidencia entre una y otra propuesta, lo que nos ofrece una buena base para concretar la coherencia curricular de un centro. Sin embargo, tenemos que realizar una precisión en relación con el proceso de secuenciación del currículum. Como ya señalaran primero Taba (1962) y después Posner (1974) y Posner y Strike (1976a, 1976b), cuando nos refiramos al modo en que vamos a decidir cómo presentar los aprendizajes al alumnado, hemos de superar el concepto y el proceso de “secuenciación” e incorporar y utilizar el de “organización del contenido y de los

aprendizajes” o, mejor aún, el de “organización del currículum”, que integra los procesos de secuencia y estructura.

Entendemos por secuencia no solo el orden en el que se van a presentar los aprendizajes al alumnado, sino también, y sobre todo, el nivel de abstracción (si nos referimos a los conceptos y a los principios) o de complejidad (si se trata de los procedimientos y todo tipo de habilidad). Y podemos construir esas secuencias básicamente desde dos tipos de criterios o polos: la lógica del conocimiento (secuencias lógicas) o centrados en el alumnado (en sus procesos madurativos –secuencias psicológicas– o en necesidades e intereses individuales y sociales).

Por su parte, la estructura se refiere al tipo de relaciones que vamos a establecer entre los distintos aprendizajes que pretendemos enseñar. Así, básicamente podemos decidir entre no establecer tipo alguno de relación o, por el contrario, relacionar los contenidos de tal forma que no aparezca ante el alumnado ninguna forma específica ni predeterminada de relación, excepto las que vayan introduciendo las necesidades del aprendizaje en cada contexto particular. Ello implica situar el problema en un continuo que tiene dos extremos: un currículum especializado o centrado en las disciplinas, totalmente diferenciado, en el que los contenidos de cada área, incluso de cada bloque de cada área, aparezcan ante el alumnado convenientemente separados entre sí; o un currículum integrado en el que no aparezcan diferenciaciones entre los contenidos propios de cada área, ni del currículum en general.

El debate sobre estos procesos es muy complejo y este no es el lugar para profundizar en él. Ahora solo se trata de destacar la importancia de abordar esos dos procesos de forma conjunta y coherente, porque las decisiones que tomemos en relación con la secuencia afectan a los modos de estructurar el currículum, y viceversa. También se ven condicionadas las decisiones metodológicas en función del modelo de estructuración que se adopte.

Por todo ello, proponemos situar la coherencia curricular en torno a los siguientes elementos y procesos curriculares:

- ¿Qué enseñar? Selección de los aprendizajes (competencias, contenidos).
- ¿Cómo organizar lo que queremos enseñar? Secuenciación y estructuración de los aprendizajes.
- ¿Cómo enseñar? Principios metodológicos comunes.
- ¿Cómo evaluar? Selección y secuenciación de los criterios de evaluación de los aprendizajes.
- ¿Cómo atender a la diversidad del alumnado? Principios comunes para lograr la equidad.

Una vez establecida la naturaleza tanto de la coherencia institucional como de la curricular, vamos a concluir esta propuesta con una reflexión en torno al proceso de construcción de esa coherencia desde principios democráticos, porque, en nuestra opinión, es tan importante el producto que se obtenga como el proceso mediante el que se construya. Estamos convencidos de que la coherencia de un centro educativo no se puede lograr a cualquier precio ni de cualquier forma. Ya tenemos suficientes ejemplos en nuestra reciente (y al tiempo excesiva) historia de reformas educativas y los intentos

frustrados y frustrantes de imponer la coherencia en los centros (Proyectos de Centro, Proyectos curriculares de etapa, etc.) mediante decreto ley como para no dedicarle al proceso la atención que se merece.

6. 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 y dirigistas o 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 tenida 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.

6.1. 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 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 que la investigación curricular distingue claramente entre el curriculum real, el que se desarrolla de verdad en la práctica, y el curriculum 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 solo 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 institución no tiene poder coercitivo, la coherencia se burocratizará y solo 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).

6.2. 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 de comprometerse a respetar y a llevar a la práctica. Pero también tienen que propiciar que esas decisiones (lo común) no niegue lo particular, lo diferente, lo divergente, porque solo 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 y otros (2001a, p. 13): “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” (p. 30) 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 de comprometer a asumir y llevar a la práctica y qué debe de quedar a criterio de cada profesor en el marco de ese consenso?

Para el análisis de ese proceso (la organización de la enseñanza o metodología de enseñanza) podemos establecer tres niveles decisionales:

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

En este caso, lo que se debería de 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 profesora 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).

Para ilustrar lo que proponemos, supongamos que un centro consensua los siguientes principios de “enseñanza auténtica” (Newmann y Wehlage, 1993; Department of Education and Training Professional Support and Curriculum Directorate, 2006):

- 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 una enseñanza basada en esos principios se dispone de un amplio abanico de estrategias, de entre las cuales el centro elige las siguientes:

- El rompecabezas o mosaico (*jigsaw*).
- El grupo de investigación.
- El aprendizaje basado en problemas.
- El estudio de casos.

A partir de estas dos decisiones institucionales:

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

El centro debería decidir un sistema de seguimiento⁶ para revisar las prácticas y mejorarlas, así como para comprobar que esas prácticas peculiares de cada profesora de desarrollan según los cuatro principios consensuados.

⁶ Por ejemplo, el “modelo de aprendizaje experiencial y colaborativo” basado en el ciclo de Kolb y en los procesos de investigación acción colaborativos.

6.3. 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 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.

6.4. Principios para la construcción democrática de la coherencia institucional

La calidad democrática de la coherencia institucional no solo depende de su naturaleza, también del modo como se construye. No solo 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 previsión 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 debe adoptar el consenso como guía o marco de referencia.

Según todo ello, proponemos los siguientes principios para la construcción de la coherencia institucional, que ya han sido descritos y explicados en otros trabajos (Guarro, 1990, 1992, 1999, 2002, 2005), por lo que ahora solo los enunciaremos:

- 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.

7. A modo de conclusión

Es muy importante que las decisiones que adopte el profesorado cuando construye el currículum del aula, es decir, cuando decide qué enseñar, cómo enseñar y cómo evaluar, sean equitativas para todo su alumnado.

También es importante que cuando los centros piensen la naturaleza de sus políticas curriculares, organizativas y profesionales, lo hagan teniendo en cuenta el mismo principio de equidad, es decir, apliquen la ética de la justicia y la ética de la crítica de la que hablamos.

Pero al mismo nivel de importancia debemos situar la coherencia de todas esas políticas pues, de lo contrario, y desde las mejores intenciones por lograr esa equidad, podemos construir propuestas educativas tan contradictorias e incompatibles entre sí que su efectividad se vea muy mermada cuando no anulada. Y, desde luego, no lograrán que sus efectos se acumulen a lo largo de toda la etapa educativa de que se trate. De tal modo que el proceso de escolarización se convierte para el alumnado, especialmente el más desfavorecido, en una carrera de obstáculos innecesarios que van mucho más allá de las exigencias objetivas planteadas por los aprendizajes que han de adquirir en cada una de esas etapas.

Referencias

- Bolívar, A. (2004). *Teorías de la justicia y equidad educativa. Curso Reformas escolares y fracaso escolar*. Baeza: UNIA.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Department of Education and Training Professional Support and Curriculum Directorate. (2006). *Quality teaching in NSW in public schools: A classroom practice guide*. Sidney: Ryde.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Escudero, J. M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Escudero, J. M. (2005a). Valores institucionales de la escuela pública: Ideales que hay que precisar y políticas a realizar. En J. M. Escudero, A. Guarro, G. Martínez y X. Riu (Ed.), *Sistema educativo y democracia* (pp. 9-40). Barcelona: Octaedro.
- Escudero, J. M. (2005b). El fracaso escolar: Nuevas formas de exclusión educativa. En J. García Molina (Coord.), *Lógicas de exclusión social y educativa en la sociedad contemporánea* (pp.11-41). Madrid: Instituto Paulo Freire.
- Escudero, J. M. (2006a). La formación del profesorado y el derecho de una buena educación para todos. En J. M. Escudero y A. Luís (Coords.), *Formación del profesorado y educación de calidad para todos* (pp. 21-54). Barcelona: Octaedro.

- Escudero, J. M. (2006b). Compartir propósitos y responsabilidades para la mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-41.
- Escudero, J. M. (2011). Dilemas éticos de la profesión docente. *Participación Educativa*, 16, 93-102.
- Furman, G. C. (2004). The ethic of community. *Journal of Educational Administration*, 42(2), 215-235
- Furman, G. C. (2012). Social justice leadership as praxis: developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.
- Gimeno, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- González, M. T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 158-176.
- Guarro, A. (1990). El diseño del currículum y el consenso como mecanismo decisorio. *Curriculum*, 2, 27-40.
- Guarro, A. (1992). Currículum y diseño curricular. El diseño del currículum. En Consejería de Educación del Gobierno de Canarias (Ed.), *Fundamentos de los diseños en Canarias* (pp. 28-54). Santa Cruz de Tenerife: Gobierno de Canarias.
- Guarro, A. (1999). El currículum como propuesta cultural democrática. En J. M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 45-66). Madrid: Síntesis.
- Guarro, A. (2002). *Curriculum y democracia*. Barcelona: Octaedro.
- Guarro, A. (2005). El currículum democrático y los retos de la escuela del siglo XXI. En J. M. Escudero, A. Guarro, G. Martínez y X. Riu, *Sistema educativo y democracia* (pp. 41-98). Barcelona: Octaedro/Fies/MEC.
- 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, 16-20.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible*. Madrid: Morata.
- Hayes, D., Mills, M. y Lingard, B. (2006). *Teachers & schooling making a difference: Productive pedagogies, assessment and performance*. Crows Nest, CA: Allen & Unwin.
- Hopkins, D. (junio, 2002). *Innovation and the next phase of educational reform*. Recuperado de <http://www.standards.dfes.gov.uk/innovation-unit/launch/>
- Hopkins, D. (2001). *Meeting the challenge: an improvement guide for schools facing challenging circumstances*. Londres: Department for Education and Skills.
- Johnson, D. (2008). *A correlational study exploring the possible link between instructional program coherence and student achievement in North Carolina Middle Schools*. (Tesis doctoral). University of North Carolina, Chapel Hill.
- McMahon, B. J. (2007). (Im)moral praxis: configuring theory and practice of students at risk. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 11(2), 34-54.
- Meirieu, P. H. (2005). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.

- 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). 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. y Wehlage, G. G. (1993). Five standards of authentic instruction. *Educational Leadership*, 50(7), 8-12.
- Posner, G. J. (1974). The extensiveness of curriculum structure: a conceptual scheme. *Review of Educational Research*, 44, 401-407.
- Posner, G. J. y Strike, K. A. (1976a). A categorization scheme for principles of sequencing content. *Review of Research Educational*, 46(4), 665-690.
- Posner, G. J. y Strike, K. A. (1976b). Epistemological perspectives on conceptions of curriculum organization and learn. En L. S. Shulman (Ed.), *Review of Research in Education* (pp. 106-141). Itasca, IL: Peacock.
- Romisowski, A. J. (1981). *Designing instructional systems: decision-making in course planning and curriculum design*. Londres: Kogan Page.
- Shapiro, J. y Gross, S. (2008). *Ethical educational leadership in turbulent times*. Londres: Lawrence Erlbaum.
- Shapiro, J. y Stefkovitch J. A. (2001). *Ethical leadership and decision making in education*. Londres: Lawrence Erlbaum.
- Soder, R., Goodlad, J. I. y McMannon, J. (2001). *Developing democratic character in the young*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The "grammar" of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- Wineberg, T. W. (2008). *Professional care and vocation*. Rotterdam: Sense Pub.

Breve CV del autor

Amador Guarro

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de La Laguna.

Desde el punto de vista docente, ha desarrollado su actividad en torno al Diseño, desarrollo e innovación curricular, con especial atención a los procesos de cambio y desarrollo del curriculum en los centros educativos.

En el período 1986-2002 centró su trabajo profesional e investigador en el asesoramiento a procesos de cambio en distintos niveles (Adaptación de los Programas

de Ciclo Medio a Canarias; Cambio planificado (Reforma de la LOGSE); Formación de Asesores y Asesoras de CEP; Asesoramiento a procesos de mejora institucional).

Desde el 2002 hasta la actualidad sus intereses investigadores giran en torno a los proyectos de investigación cooperativos.

En los últimos dos años ha añadido su interés por el Aprendizaje Servicio y la Formación para el empleo. Email: aguarro@ull.edu.es