

Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación

Juan M. Escudero Muñoz
Universidad de Murcia

Resumen:

En este artículo se analizan las relaciones entre una mejora democrática de la educación y la perspectiva de la corresponsabilidad entre los diferentes actores implicados. Más en concreto, se ofrece una lectura de los contenidos y políticas de mejora a partir de una ética de la justicia, ética crítica, ética del cuidado, ética de la profesionalidad y ética comunitaria democrática. Precisamente desde esos referentes éticos, que a fin de cuentas son expresiones de una moralidad cívica, se reclama la responsabilidad compartida de los centros, las familias, la sociedad civil y los poderes públicos en la tarea de garantizar a toda la ciudadanía una buena educación.

Palabras clave: mejora democrática de la educación, moralidad, virtudes cívicas, ética de la justicia, profesionalidad, comunidad democrática, corresponsabilidad y mejora de la educación.

Abstract: *Sharing Purposes and Responsibilities Intended to a Democratic Improvement in Education*

This article focuses on the relationships between a democratic improvement in education and the perspective of a joint responsibility among the different agents involved in this process. More precisely, it provides the reader with the improvement contents and policies based on the Ethics of Justice, Critical Ethics, the Ethics of Caring, the Ethics of Professionalism and Democratic Community Ethics. It is from these ethical referents, which are, after all, expressions denoting a civic morality, that the joint responsibility of educational establishments, families, society and public powers is demanded so as to secure a good education quality to all citizens.

Key words: democratic improvement of education, morality, civic virtues, justice ethics, professionalism, democratic community, shared responsibility, education improvement.

INTRODUCCIÓN

Hay tres aspectos que son centrales en la mejora de la educación. El primero está relacionado con sus *elementos constitutivos* (finalidades y objetivos de aprendizaje pretendidos, contenidos culturales seleccionados y organizados, experiencias pedagógicas, relaciones y oportunidades, resultados o aprendizajes que logran los estudiantes) y un determinado sistema de valores y principios a partir de los cuales sostenemos y justificamos que una determinada educación merece ser considerada mejor que otra u otras diferentes. El segundo concierne a la postura que se adopte respecto a las personas (estudiantes en este caso) que son consideradas como sujetos del derecho a una buena educación o, lo que es lo mismo, a quiénes debe o no serles garantizada. La opción que se tome al respecto –un derecho de todos o solo de algunos– es decisiva. Marcará en realidad una línea divisoria entre lo que se ha definido como una calidad educativa restringida, selectiva, meritocrática y excluyente, o una buena educación democrática, justa, como un derecho esencial de todos, incluyente (Escudero, 2002). El tercero, por su parte, concierne a un amplio abanico de factores, condiciones y dinámicas correspondientes a las políticas sociales y educativas en muy diversos planos y asuntos: los recursos materiales y humanos y su redistribución, la ordenación, gestión y gobierno de la educación, el currículo, la enseñanza y la evaluación, el desarrollo de capacidades institucionales y profesionales, y los esfuerzos y corresponsabilidades entre diferentes actores sociales y educativos, dentro y fuera de los centros.

Aunque la descripción dada es bastante esquemática, creo que recoge de manera adecuada algunas de las cuestiones más relevantes, todas ellas esenciales y al tiempo complementarias. Sin la referencia a un modelo ideal, valioso y legítimo, no se puede hablar de una educación mejor o peor y, desde luego, su concurso es insoslayable para orientar las políticas, las responsabilidades y las prácticas. Tampoco un determinado sistema de valores ofrece criterios para enjuiciar si determinadas decisiones y actuaciones son coherentes con los mismos y efectivas en el logro de los fines propuestos. Por su parte, las políticas, decisiones y prácticas son imprescindibles, pues sin ellas los mejores modelos y aspiraciones educativas no pasarán del terreno de las intenciones, quedarán en simple retórica. Es más, tanto la política macro como micro es la plataforma en la que se apuesta por un modelo educativo, y en la que se concretan o no voluntades y dinámicas que permitan llevarlo a la práctica. Es desde luego una decisión eminentemente política, la relativa a si se persigue una mejora selectiva o democrática de la educación. Por eso suele decirse que en materia de educación y su mejora no se pueden separar los contenidos de los procesos, los fines de los medios.

Aquí no pretendemos hablar de la mejora en abstracto ni de cualquier tipo de educación. Queremos referirnos a una mejora democrática y, simultáneamente, defender la perspectiva de la corresponsabilidad para que pueda existir tanto en el terreno de las ideas y creencias, como en los compromisos y las prácticas concertadas entre diversos actores. Si queremos relacionar ambos aspectos es fundamental explorar, discutir y justificar en qué consiste una buena educación, por qué ésta ha de ser democrática y por qué, desde ese presupuesto, es procedente reclamar

corresponsabilidades. Si apelamos a su necesidad e incluso urgencia, sin precisar para qué, por qué y sobre qué tipo de contenidos, estaríamos llamando a rebato sobre un tema de indudable resonancia social y escolar, pero poco más.

En la actualidad se está convirtiendo en un lugar común expresar la necesidad de compartir responsabilidades educativas. Es algo que pertenece al dominio de lo obvio, del sentido común. Nuestros centros escolares están siendo sobrepasados por muchos cambios sociales y se extiende la conciencia de que han de ser más y mejor respaldados por otros agentes sociales que han de asumir sus propias responsabilidades en la educación de los más niños y jóvenes (Waddock, 1999). El tema sin embargo tiene muchas aristas y dificultades. No sería difícil demostrar con evidencias cotidianas que, pese a ser de sentido común la corresponsabilidad en educación, nuestras escuelas y docentes siguen desempeñando su quehacer educativo desde una notable soledad, sea necesaria, querida y buscada por ellos en algunos extremos, o sea forzada e impuesta en otros.

El tema de la mejora de la educación, tan cargado de excelentes deseos y promesas, como urgido por un sinfín de motivos, no las tiene todas consigo tampoco. Si nos remitimos a la opinión pública, encontraremos tantas versiones y visiones de la educación que se necesita como personas. Y no digamos si echamos una mirada a los «actores mediáticos» que, de tiempo en tiempo, tanto se preocupan por la falta de calidad de la educación. Si buscamos actitudes y comportamientos efectivos de respaldo a la educación por parte de las familias y otros agentes sociales –una cuestión cuya deseabilidad nadie discute– no es extraño tener que concluir que, en las vidas tan ajetreadas que tenemos, no contamos con tiempo disponible ni, tal vez, claridad de propósitos y tareas significativas a las que aplicarlos. La distancia entre la cultura de algunas familias y la de la escuela representa un obstáculo importante para el éxito escolar de muchos estudiantes. La presencia creciente de las nuevas tecnologías en la vida de las nuevas generaciones supone, al lado de un abanico impresionante de posibilidades, un espacio socializador que está poniendo en jaque no ya tan sólo ciertos contenidos y metodologías escolares, sino la conexión de la educación con el universo simbólico de nuestros estudiantes, sus referentes morales y sus patrones de acceso y construcción de conocimiento. Ése sí que es un terreno, espinoso donde los haya, sobre el que habríamos de replantear tareas y corresponsabilidad.

En la literatura especializada sobre las reformas educativas, además de versiones y propuestas diversas sobre la mejora, hay un lamento que no cesa. Una y otra vez se constata la existencia de una fractura manifiesta entre, de una parte, todo lo que sabemos que habría que hacer y en lo que deberíamos concretar nuestros esfuerzos por mejorar la educación y, de otra, las políticas, compromisos y prácticas que efectivamente disponemos para dicho empeño. Estamos suficientemente advertidos acerca de qué cosas habría que hacer y cuáles evitar, pero muchos sistemas escolares, centros, comunidades y sociedades parecen empeñados en tropezar una y otra vez con las mismas piedras, cometer grandes omisiones o, en ocasiones, buscar salidas falsas. No es fácil desde luego responder a la cuestión de por qué, en educación,

no hacemos las cosas que sabemos que deberíamos hacer tanto dentro como fuera de nuestras escuelas. Es bastante paradójico reconocer que cada día se ensalza más el valor social y personal de la educación y observar que simultáneamente se ensancha la brecha entre el mundo de la escuela y el de la calle.

Al querer dar cuenta de la distancia que existe entre lo que pensamos y hacemos, entre las teorías, las intenciones y las prácticas, es usual recurrir a una explicación contundente. La mejora de la educación –se dice– es un asunto extremadamente complejo. Son muchos los factores que inciden en nuestros estudiantes, y muchos de ellos están más allá de lo que los centros pueden controlar y gobernar. Desde un punto de vista ideológico, las ideas y medidas para mejorar la educación constituyen motivos de discordancia y confrontación. Los intereses sociales y políticos son heterogéneos, así como múltiples y contradictorias las demandas remitidas a las escuelas. De manera que, al cruzarse en la educación tantas influencias y actores, el gobierno razonablemente exitoso de los afanes de mejora, suele ser realmente complicado. Algunas de esas influencias residen en la esfera de las fuerzas más poderosas y sus políticas. Otras, aunque menos poderosas, más personales y cotidianas, también disponen de espacios propios de poder y actuación para dejar improntas decisivas sobre qué educación se ofrece, cómo y con qué resultados. Si todas las fuerzas sociales, políticas y personales se conciertan y concentran debidamente en lo que valga la pena, los objetivos y sueños, por ambiciosos que sean, llegarán a alcanzarse. En caso contrario, ni siquiera se lograrán los objetivos más elementales, los problemas se acrecentarán y no será difícil que se quiebren compromisos o que surja el desencanto.

Los niveles de complejidad, controversia y difícil gobierno son todavía superiores, cuando lo que queremos proponernos es una mejora democrática de la educación. Una mejora a lograr con todos los estudiantes, a lo largo y ancho de todo el sistema escolar y todos los centros, sean cuales fueren sus contextos sociales y realidades personales. El valor de la mejora y la calidad tiene mucho eco en la sociedad y la cultura actuales, pero, a la hora de la verdad, las fuerzas más poderosas que lo enarbolan fruncen el ceño si lo que se plantea es el objetivo de crear una buena educación para todo el mundo. De manera que, aunque se han cubierto algunos tramos importantes del camino, esa aspiración sigue perteneciendo todavía al reino de las mejores utopías sociales, culturales y educativas, todavía por realizar. No es una realidad de este mundo ni, por lo que parece, el mundo que se está construyendo da muestras de querer incluirla en un lugar preferente de su agenda de prioridades. Así y todo no nos vamos a centrar aquí en describir lo que pasa, sino en recordar, una vez más, algunas de las cosas que deberían ocurrir, por qué habríamos de hacerlo y cómo. En suma, lo que nos proponemos es ofrecer algunas consideraciones sobre lo que debería ser una buena educación, sobre algunos de los referentes éticos que es preciso tomar en consideración para definir una mejora democrática, y poner a su disposición las responsabilidades pertinentes. En los apartados siguientes hablaremos de la mejora de la educación –en su acepción sustantiva y política (compromisos, decisiones y prácticas)– como un bien común que

concierna a todos. Un bien que se ha de asumir y perseguir, en esencia, por razones y motivos éticos, por imperativos de moralidad cívica. Sucesivamente incidiremos en el significado e implicaciones de una concepción de la mejora vinculada a diversas éticas –justicia, crítica, cuidado, profesionalidad– en tanto que imperativos morales asumidos en el seno de «comunidades educativas democráticas» abiertas a toda la ciudadanía. Para evitar algún posible malentendido –sobre todo en tiempos con tendencia a hacer del llamado tercer sector un pretexto para la ausencia injustificable de los poderes públicos– terminaremos recordando que a ellos también les siguen tocando sus propias e intransferibles responsabilidades, por más que hayan de situarlas en un nuevo escenario de corresponsabilidad.

LA MEJORA DEMOCRÁTICA DE LA EDUCACIÓN COMO UNA CUESTIÓN DE MORALIDAD CÍVICA

Solo desde un discurso que justifique y legitime diversas esferas públicas como espacios sociales responsables de la provisión efectiva de bienes comunes a toda la ciudadanía, es posible exigir las responsabilidades que los poderes públicos, las instituciones, los profesionales y la ciudadanía en general han de compartir. Una de las esferas políticas e institucionales más relevante es la representada por el sistema educativo en su conjunto. Más en concreto, por la red de centros y profesionales que constituyen la educación pública. Como un espacio de provisión del bien público de la educación, está formalmente constituido en distintos niveles, desde la política e instituciones nacionales a las autonómicas, dentro de las que, a su vez, hay otras todavía más próximas a la ciudadanía, como los centros, las zonas o distritos escolares y los diferentes servicios sociales.

Elaborar un tipo de argumentos que redunde en la idea de que todos esos espacios han de velar por la mejora del bien común que es la educación y responsabilizarse de proveerlo según valores y principios democráticos, es algo necesario al menos para dos propósitos. En primer término, para sostener palabras y discursos que han de seguir recordando, defendiendo y actualizando ideales educativos que la voracidad cambiante de los tiempos corrientes tienden a usar con la misma facilidad que desechan. Sin tales discursos, los bienes comunes encontrarán problemas de supervivencia añadidos a los ya bien conocidos. En la cultura de la individualización, fragmentación y des-socialización (Bauman, 2001; Touraine, 2005), los lenguajes y argumentos en defensa de lo público tienen que hacer acto de presencia en nuestro universo social y simbólico. En caso contrario, no sólo puede suceder que los bienes colectivos y sus instituciones sufran erosiones, sino que incluso lleguen a salir de la escena de lo que consideremos valioso y que es preciso seguir buscando. En segundo lugar, parece evidente que lo público –en particular la educación pública– sólo podrá ser un espacio social y democrático real, coherente y digno, con la fortaleza, la vitalidad, el reconocimiento y los respaldos que exigen sus cometidos, si, desde la Administración y sus servicios hasta los centros y los docentes,

las familias y la comunidad se exige el cumplimiento aceptable de derechos, sin olvidarnos de asumir al tiempo, deberes, compromisos y responsabilidades por unos y otros de forma integrada, coordinada, en definitiva, desde una perspectiva de la corresponsabilidad. Sólo de ese modo será posible, tal vez, recuperar, reconstruir y llenar de contenido y posibilidad un proyecto social y educativo efectivamente vertebrado en torno a la utopía de perseguir una buena educación para todos, de calidad, justa e incluyente.

Al igual que la democracia política, el sostenimiento y la revitalización de la educación pública y democrática requiere, además de un entramado de leyes y estructuras formales acordes, también valores interiorizados, deberes y responsabilidades practicadas, virtudes institucionales, profesionales y ciudadanas, en suma, moralidad cívica. En el prólogo a un libro reciente que lleva por título *Democracia y virtudes cívicas*, su coordinador, Cerezo Galán (2005, pp. 12 y 14), ha escrito, refiriéndose explícitamente a nuestro país, lo siguiente:

La democracia está establecida como un régimen político a la altura de nuestro tiempo y con un alto rendimiento en la pacificación de la convivencia, pero hay escasa conciencia de que se trata de una forma de vida moral, que lleva aparejados, además de derechos, deberes y responsabilidades muy exigentes.

Algo más abajo, para precisar el sentido de esa vida moral a la que se refiere en la cita anterior, sigue escribiendo:

La moral cívica es la moral del «civis» o ciudadano, y abarca tanto el comportamiento propiamente intersubjetivo, pero con alcance social, como aquel otro que se produce en la esfera de lo público institucional.

Aunque el autor tiene una mirada mucho más amplia que la que corresponde al sistema educativo e instituciones escolares en particular, se puede decir de nuestros centros algo similar. Tras la restauración democrática se ha ido creando un sistema educativo a la altura de los tiempos, particularmente en lo que se refiere al acceso y permanencia de todos nuestros niños y jóvenes durante más tiempo en las escuelas. Ha sido, qué duda cabe, la conquista apreciable de un derecho social básico que, dicho sea de paso, logramos satisfacer con bastante retraso en comparación con otros países de nuestro entorno. Podemos presumir de un sistema que responde de modo aceptable a criterios formales de democratización de la educación, pero no tanto de su reconocimiento público y social, con los respaldos y lealtades que son inexcusables. No está tan claro si en nuestro trayecto democrático en materia de educación, en la actualidad y en el futuro previsible, tienen vigor y extensión los valores y las exigencias de una verdadera y efectiva democracia educativa, o si hemos interiorizado y practicamos la moralidad cívica y las virtudes que conlleva y que son precisas para garantizar a todos el bien común de una buena educación.

Ésta es, por lo tanto, nuestra gran cuestión nacional en materia educativa en la actualidad y probablemente lo va a seguir siendo en el futuro.

El balance que puede hacerse de nuestros progresos o estancamientos en materia de democratización escolar y mejora educativa habría de ser ponderado. Lo que está fuera de toda duda a mi entender, es que o vinculamos los retos educativos pendientes a los imperativos de una moralidad cívica, que tenga presencia en las ideas y sea trasladada por nuestras instituciones y ciudadanía a ciertos comportamientos y prácticas (virtudes cívicas), o la escuela pública perderá, como dice Postman (2002), su alma constitutiva. Este riesgo puede estar ahí, incluso en el caso de que nuestro sistema educativo y nuestras escuelas respondan a criterios de la legalidad democrática, cuestión ésta que, por lo demás, podría ser hasta discutible en determinados extremos que tenemos la ocasión de observar a diario.

Algunas de las cuestiones que surgen de las consideraciones previas son las siguientes: ¿qué significa entender la mejora de la educación en clave de moralidad cívica? ¿sobre qué tipo de contenidos y procesos han de proyectarse virtudes profesionales y cívicas? ¿de qué sujetos cabe exigir la asunción de ciertas creencias e ideas, el compromiso de trasladarlas a responsabilidades que han de coordinarse con las de los demás?

DOMINIOS Y CRITERIOS PARA LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN COMO EXPRESIÓN DE UNA MORALIDAD CÍVICA

Situar la discusión acerca de la mejora de la educación en ese marco de referencia y responsabilidades, lleva a sostener sin reservas que tanto la educación como los esfuerzos y dinámicas que se apliquen para mejorarla, pueden y deben ser valorados, establecidos y reclamados en razón de ciertos criterios éticos. No procede desconocer la realidad de las situaciones en curso, así como tampoco las fuerzas que puedan estar en contra de cambiarlas. Cuando se pone el énfasis, sin embargo, en los principios y referentes éticos, la mirada se fija más en la transformación de la realidad que en la mera descripción.

No es raro encontrar análisis y discursos sobre la educación y los centros, la escuela pública, los cambios, las reformas, la renovación pedagógica, en suma, la mejora escolar, que encaran estas cuestiones bajo el prisma de los derechos de la ciudadanía, la justicia y la ética (Goolad y McMannon, 1997; Gimeno, 2001; Escudero, 2002, 2003, 2005a; Bolívar, 2004; Meirieu, 2004; Dubet, 2005, entre otros muchos). Por la relevancia y el significado humano y social de la educación, ese marco de referencia es ineludible. No siempre se pone el acento debido en el concierto necesario que ha de establecerse entre derechos, deberes y responsabilidades. En educación, por razones que sería prolijo explicar, caemos con frecuencia en reclamaciones legítimas de derechos (por los alumnos, familias, docentes, etc.) y dejamos aparcada la cara de los deberes. Si asumimos la osadía de reclamar el principio de la moralidad cívica a lo largo y ancho de la educación y su mejora, tenemos

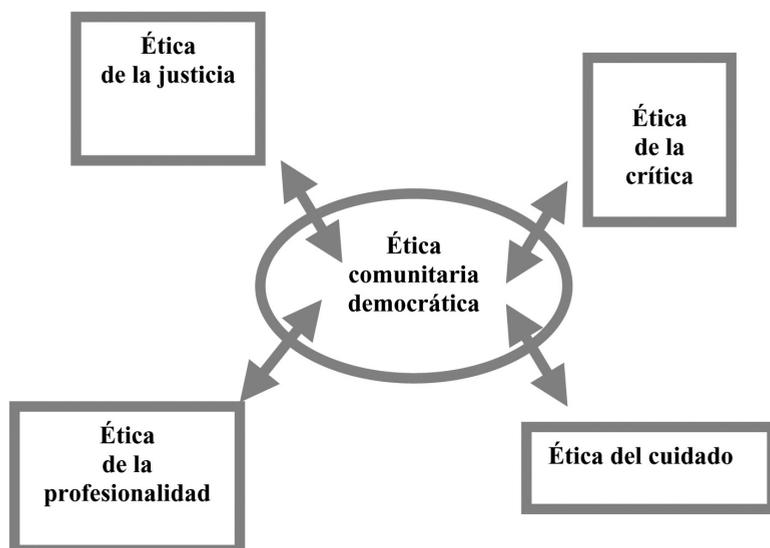
que precisar como es debido las dos cuestiones de fondo que venimos considerando: en qué debe consistir una educación para que pueda ser considerada buena desde un punto de vista ético, y qué responsabilidades o virtudes cívicas han de ser asumidas por los distintos actores y con qué criterios. Al explorarlas a continuación, nos vamos a referir a un conjunto de virtudes cívicas como la justicia, la denuncia y la crítica, la profesionalidad y la esperanza, el sentido de la alteridad y el respeto constructivo al otro, la responsabilidad y la solidaridad. Son algunas de las que corresponden a la idea de moralidad cívica, tal y como aparece, entre otra muchas referencias, en el texto ya citado de Cerezo Galán (2005). Aquí vamos a ofrecer una conexión de las mismas con la mejora democrática de la educación.

Una de las aportaciones más integradora y explícita que conozco para hacer una lectura ética del gobierno de los centros públicos ha sido elaborada por Furam (2004). Aunque su intención específica es proponer un marco de referencia para la Administración escolar y el liderazgo democrático dentro de los sistemas escolares, apunta una serie de principios éticos que son pertinentes con el tema que aquí nos ocupa. También, como hemos hecho en otro caso (Escudero, en prensa), constituyen un marco de referencia para responder a la cuestión de qué tipo de docente y de formación exige una educación de calidad para todos, asunto que, desde luego, es imprescindible en cualquier acercamiento a la mejora.

En concreto, la autora citada nos ayuda a precisar el significado e implicaciones de la moralidad cívica argumentando la necesidad de tomar en cuenta distintas éticas complementarias: una ética de la justicia, una ética de la crítica, una ética de la profesionalidad, una ética del cuidado personal y una ética comunitaria democrática.

Un par de precisiones previas. Primera, que cabe entender la ética en este contexto con una doble acepción: a) como un conjunto de principios guía del razonamiento moral a la hora de tomar decisiones en situaciones en que hay que afrontar cuestiones dilemáticas (por ejemplo, una buena educación selectiva o una democrática); b) como algo que informe las percepciones, las creencias, el carácter y las virtudes, que es lo mismo que decir la vida moral en una determinada situación, actividad o práctica social. De modo que la ética de la mejora cubre un doble frente, el de las ideas y creencias y el de los compromisos y las prácticas. Segunda, que, de acuerdo con la propuesta de Furam (2004), puede atribuírsele a la ética comunitaria democrática un lugar central: es la expresión propia de ciertas virtudes cívicas y, simultáneamente, un espacio compartido –si se quiere, institucional y colectivo, no individual– donde las restantes éticas han de validarse, comprometerse y ser debidamente articuladas. La propuesta que vamos a comentar se representa en la Figura I.

FIGURA I



Veamos, pues, qué nos ofrece cada una de esas éticas para definir los contenidos, los procesos y las responsabilidades de la mejora de la educación.

MEJORA DE LA EDUCACIÓN Y ÉTICA DE LA JUSTICIA

Una buena educación que al mismo tiempo sea justa implica el objetivo de que todos los estudiantes, en su paso por la escuela, adquieran aquellos aprendizajes considerados esenciales para poder desenvolverse en la vida y llevarla con dignidad, así como que la educación sea considerada una de las necesidades básicas de todas las personas. Contar con una buena educación y poder aprender es, por lo tanto, un derecho básico que cualquier sociedad buena ha de reconocer y garantizar como tal a toda la ciudadanía, haciendo lo que sea menester para ello. En sentido fuerte, ese derecho adquiere un valor singular en la escolaridad obligatoria donde ha de garantizarse a todos un currículo básico y común, que no de mínimos. De este modo, la mejora de la educación no puede limitarse sólo a garantizar el acceso y la permanencia en los centros, sino que ha de consistir en la provisión de oportunidades efectivas para que todos y cada uno de los y las estudiantes logren los aprendizajes necesarios para estar en condiciones –capacitados diría Sen (2001)– de elegir y proseguir trayectos posteriores de formación y desarrollo, en los que, sobre una base educativa sólida, ya entrarán en juego otros criterios como la diferenciación, las opciones personales, los intereses y las propias habilidades y motivaciones. En la actualidad, los aprendizajes básicos son más amplios que antaño, más integrales (conocimientos, capacidades, desarrollo personal y social) y requieren, por lo tanto, mejores contenidos, metodologías más acordes con lo que sabemos sobre el aprendizaje escolar, un mejor reconocimiento de la diversidad, relaciones sociales

y personales más cálidas al tiempo que exigentes, resultados no estandarizados pero sí equivalentes en su valor y en las ventanas que abran a la formación de por vida. Aunque represente un reto titánico por conseguir, seguramente también titánico de cara a su interiorización en las creencias, la mejora de la que estamos hablando no tiene que hacerse depender, por principio, de las capacidades, intereses y motivaciones que llevan consigo, desarrollan o pierden los estudiantes al entrar y permanecer en la escuela. Aunque también a ellos les corresponde la responsabilidad de formarse y aprender, una institución que quiera ser justa y garantizar el bien común de la educación, tiene que trabajar sobre el principio de ampliar capacidades y hacer las cosas de tal modo que surjan y se cultiven los intereses y motivaciones allí donde no existan (Meirieu, 2005).

Aunque este tipo de discurso y exigencias éticas de justicia puedan parecer extrañas, deben estar avaladas por razones poderosas. En reformas que están en curso en diferentes países con gobiernos de signos políticos distintos, se declara entre sus propósitos «Que nadie se quede fuera» (EEUU), «El éxito de todos los alumnos en la Escuela» (Francia), o «Una calidad para todos», como es en nuestro caso.

La mejora sustantiva de la educación, por lo tanto, es democrática y justa, o no será una mejora que merezca tal nombre según estos criterios éticos elementales de justicia. La moralidad cívica precisa para ello tiene que expresarse a través de ciertas virtudes cívicas que han de ser compartidas por las instituciones educativas y sus profesionales, por las políticas y la Administración de la educación, las familias, los servicios sociales y la sociedad civil (asociaciones, redes en sus distintas formas y espacios, fuerzas sociales y económicas). El establecimiento de las leyes que gobiernen la educación y sus respaldos sociales, políticos y económicos, el diseño de un currículo que responda debidamente al rigor cultural y a la relevancia formativa, la gestión de los centros o las relaciones pedagógicas dentro de las aulas, así como la participación de las familias y del resto de la sociedad civil en la educación, serán otros tantos ámbitos en lo que debieran regir criterios éticos de justicia. Tanto las creencias como las políticas y las prácticas, por razones de justicia, debieran encarnar la fortaleza moral suficiente y precisa para que el orden social y escolar no refleje estructuras, decisiones y mecanismos que excluyan a algunos del bien básico de la buena educación.

He aquí, pues, un primer imperativo moral para los docentes, también para los profesionales del asesoramiento o la inspección de la educación, así como para las instituciones escolares. La disposición a revisar y, cuando sea preciso, reconstruir la cultura institucional de los centros, sus estructuras, relaciones y procesos, incluida la dirección y el liderazgo, la responsabilidad y la «responsabilización» (Del Águila, 2005) habrían de ser cuestiones no ya gerenciales, sino, en esencia, imperativos éticos constitutivos de una mejora justa de la educación. De la sociedad civil y las familias, así como también de las fuerzas sociales, políticas y económicas, incluyendo singularmente las más poderosas, la ética de la justicia reclama una disposición a defender esos propósitos y actuar en consecuencia.

Casi es innecesario recordar que los discursos y declaraciones son insuficientes para promover un determinado tipo de mejora. Pero, así y todo, son necesarios. Y todavía más, si valores y principios éticos como los comentados no resultan letra muerta, sino que anidan en palabras sentidas y en creencias imprescindibles para movilizar actuaciones y comportamientos. El reto que la ética de la justicia nos plantea es integrar sus dos caras antes comentadas, como principios guía y como prácticas y formas de vida consecuentes. Ambos aspectos han de circular por la red de responsabilidades compartidas que son necesarias.

MEJORA DE LA EDUCACIÓN Y ÉTICA DEL CUIDADO

Una ética del cuidado comporta la virtud cívica de poner a otros, a sujetos concretos y singulares, en el centro de las propias decisiones y prácticas, hacerse cargo de ellos, asumir responsabilidades de sus destinos y proveerles, centrándonos en nuestro tema, con el bien común de la educación, tomando en consideración la singularidad de cada uno, su diversidad, sea del género que fuere, con sus fortalezas y sus necesidades. Bauman (2001), en línea con una tradición ética bien reconocida, hace de la alteridad, del sentido del otro, del reconocimiento de dependencias y la responsabilidad en relación con el prójimo, el germen básico de la ética. La primera manifestación de lo contrario, de una sociedad o aquellos de sus miembros que se desentienden de los demás fue, dice él, la actitud de desentendimiento que Caín adoptó cuando se le pidió cuenta de lo que había hecho con su hermano.

Para las instituciones y profesionales legalmente habilitados por la sociedad para la gestión de bienes públicos, la ética del cuidado tiene mensajes claros y exigentes. Requiere dar un paso que vaya más allá de tener que ajustar sus actuaciones a un contrato legal, aunque, desde luego, no lo desprecia. Irradia además, como bien lo expresa Cortina, la convicción y el compromiso de actuar según «un contrato moral, nacido del reconocimiento de la dignidad de las personas» (Cortina, 2005, p. 374). Comporta el reconocimiento de los estudiantes, de «su valor intrínseco, de forma que las relaciones que se establezcan con ellos estén fundadas en virtudes como el cuidado, el respeto y el amor» (Furam, 2004, p. 219).

La mejora como ética del cuidado no se conforma sólo con una justicia que garantice igualdad de oportunidades, sino que reclama una justicia equitativa que se haga cargo de las necesidades singulares de cada estudiante y se esfuerce en disponer las respuestas necesarias a sus necesidades (Bolívar, 2004; Dubet, 2005). Exige, como recordábamos antes, no sólo que se tomen en consideración las realidades sociales y personales de cada estudiante, sino también, y sobre todo, crear y expandir capacidades y motivaciones donde no las haya. De ese modo, la integración de la ética de la justicia y el cuidado es uno de los mejores anclajes educativos para promover políticas activas que combatan la exclusión educativa y la atención responsable a los más desfavorecidos.

La ética del cuidado exige de las instituciones, de los profesionales y de otros actores sociales una moralidad cívica donde ocupe su lugar propio la solidaridad

(Vargas Machuca, 2005). Las distintas modalidades de personalización y apoyo tendientes a fortalecer los vínculos entre profesores y alumnos dentro de los centros, la creación de entornos de enseñanza y aprendizaje donde las relaciones sostenidas sean coherentes con los principios y las formas de vida democrática trasladadas al plano de lo cotidiano, pueden ser otras tantas manifestaciones de esta faceta de la mejora. Asimismo, la creación de redes sociales, proyectos municipales como muchos de los que se están promoviendo bajo la advocación de proyectos educativos de ciudad, la creación de servicios sociales integrales y bien coordinados, pueden ser expresiones positivas de esta ética del cuidado que, en esos términos, viene a ser una buena muestra de lo que significa la idea de compartir responsabilidades en asuntos que conciernen tanto a principios generales, como a las relaciones y prácticas cotidianas. Los centros, las aulas, las relaciones de la escuela con las familias y con otros agentes (asesores, formadores, inspectores, etc.), realmente inspirados por la ética del cuidado, habrán de ser espacios y modelos de vida en común más cálidos y acogedores, tan preocupados por enseñar y exigir lo que sea preciso, como sensibles a su conexión y sentido con la vida personal y social de cada estudiante, no para quedarse en ella sino para contribuir a que se expanda y crezca. La mejora no puede ser, entonces, un asunto de gestión fría ni de profesionales que pongan en primer lugar su condición de funcionarios, olvidándose de la faceta más humana, personal y moral de sus actuaciones. Someter a los centros, al currículo, al profesorado y a los estudiantes a fórmulas rígidas e inflexibles de administración, es algo que vulnera el establecimiento de relaciones de confianza, respeto y responsabilidad acordes con una ética del cuidado, que también ha de regir los vínculos entre las administraciones y las instituciones educativas. Pero, lo mismo que una ética del cuidado no ampara ningún género de paternalismo hacia los estudiantes, ni invita a que nos olvidemos de ciertas virtudes cívicas que les son exigibles (esfuerzo, perseverancia, respeto a los otros, incluidos sus profesores, responsabilidad), una buena interpretación de la misma en lo que atañe a las relaciones entre Administración, centros y docentes ha de significar algo bien diferente al *laissez-faire*, a mirar hacia otro lado, a la ausencia de las rendiciones de cuentas precisas y bidireccionales (Sirotnik, 2002). En resumidas cuentas, la ética del cuidado tiene muchos mensajes para las instituciones, la Administración, los estudiantes y, desde luego, también para las familias y la sociedad en su conjunto, cuyas tareas pendientes en materia de cuidado, respeto y consideración de sus maestros o profesores no precisan demasiados argumentos en su defensa.

MEJORA DE LA EDUCACIÓN Y ÉTICA DE LA CRÍTICA

La mejora sería una fantasía fuera de lugar, si las dimensiones propias de la ética de la justicia y el cuidado no fueran acompañadas de una *ética de la crítica*. Su aportación sustancial es la denuncia y el cuestionamiento de situaciones educativas injustas, despersonalizadas, atentatorias contra la dignidad de los estudiantes o de otros protagonistas educativos, irresponsables, frías o carentes del sentido de acogida y solidaridad.

Desde este referente ético, han de ser comprendidos, sacados a la luz y denunciados los factores y dinámicas sociales y educativas que fabrican la privación de una buena educación. Ya se trate de formas de exclusión en sentido fuerte (cada vez, por fortuna, menos frecuente en las sociedades democráticas, al garantizar a todos el acceso y permanencia en el bien público de la educación) o de otras formas y dinámicas más sutiles que provocan exclusiones quizás atenuadas, pero que dejan fuera de la buena educación a contingentes importantes de estudiantes y familias, a centros o a comunidades y barrios.

Al recabar datos, sacarlos a la luz y denunciar lo que proceda, la ética de la crítica aporta a la mejora una contribución fundamental y fundamentada: que no sea sólo una proyección idealizada hacia el futuro, hacia la utopía, sino también un reconocimiento, comprensión y cuestionamiento del suelo que estamos pisando, pues eso es una condición necesaria para cualquier propósito transformador.

La ética de la justicia, del cuidado y de la crítica bien armonizadas son esenciales para armar las políticas escolares y sociales destinadas a combatir la exclusión o los riesgos de llegar a ella (Escudero, 2005b). Justifican y nutren ciertas virtudes cívicas. Por ejemplo, asumir el compromiso de no mirar para otro lado allí donde se esté vulnerando el derecho básico a la educación; denunciar factores y dinámicas políticas, sociales y educativas de exclusión y discriminación en contextos globales y locales; denunciar la inmoralidad de los guetos sociales y escolares, urgiendo medidas de lucha contra la dualización escolar y educativa; persistir en la creación de discursos que, sin dejar de lado los esfuerzos y la condición de los estudiantes como actores de sus destinos personales y escolares, desvelen que una parte sustancial de sus éxitos o fracasos está fuertemente construida por un orden escolar, y también social, que no son inapelables, sino el resultado, calculado o no, de fuerzas e intereses que dejan de lado el bien común.

MEJORA DE LA EDUCACIÓN Y ÉTICA DE LA PROFESIONALIDAD

Si la ética de la justicia y el cuidado confieren contenidos, orientación y destino a la mejora de la educación, y la de la crítica desvela cómo y por qué se produce la realidad que estamos pisando, la ética de la profesionalidad incide de lleno en las capacidades y las responsabilidades que han de poseer los profesionales al desempeñar su trabajo, sobre todo aquellos que lo hacen en instituciones que velan por los intereses comunes.

Al referirse a esta ética específica, Furam (2004, p. 219), pensando en los docentes, la cifra en el «imperativo moral de servir lo mejor posible a los estudiantes». Implica asumir códigos éticos en el ejercicio profesional que habrían de incluir tanto los demás referentes morales que estamos comentando, como los conocimientos, capacidades y compromisos profesionales para ejercer con eficacia, rigor y consistencia la propia práctica. A la ética de la profesionalidad corresponden, asimismo, las decisiones y actuaciones que se lleven a cabo, así como también la adquisición y el desarrollo de las bases de conocimiento y el dominio de capacidades para

tomarlas. Por ello, la preparación y el buen ejercicio de la profesión no son tan sólo unas cuestiones técnicas o un aditamento discrecional, una vez que se han superado los requisitos establecidos para el acceso a ella. Es una cuestión ética, algo a plantear en claves de moralidad cívica, de virtudes cívicas. Adela Cortina habla precisamente de la profesionalidad como una de las virtudes cívicas que son imprescindibles en un sistema democrático que quiera garantizar con eficacia los bienes comunes.

La profesionalidad es una virtud moral indispensable para que una sociedad funcione de acuerdo con la dignidad humana que es a lo que debería tender una buena sociedad, una sociedad democrática (Cortina, 2005, p. 362).

Exige de los profesionales conocimientos, capacidades y responsabilidad que, como ingredientes de carácter, conformen y sostengan el desempeño profesional habitual. Como las demás virtudes, requiere esfuerzo, persistencia, búsqueda de la excelencia en el trabajo bien hecho, actualización permanente de las propias metodologías, así como apertura para revisar y mejorar los objetivos y tareas, de modo que puedan garantizarse con éxito razonable el encargo que la sociedad les hace (proveer bienes comunes) y por los que, a su vez, les ha de valorar como es debido, reconocer, incentivar y respaldar. La profesionalidad, insiste la autora, debe ser asumida como un rasgo ético, en sí mismo valioso. De quienes la ejerzan cabe reclamar que pongan por delante de cualquier forma de corporativismo los intereses de los ciudadanos, que sean honestos y eficaces hasta el punto de infundir credibilidad y confianza social. Pero, también en este terreno, la idea de las corresponsabilidades es digna de mención. A la sociedad, a la Administración, a los servicios de asesoramiento, formación o inspección, les corresponde proveer condiciones y reconocimiento que contribuyan a que el buen ejercicio profesional no tenga que situarse en el plano de la heroicidad. La perspectiva de la corresponsabilidad ofrece coberturas sustantivas para reclamar también una ética de la profesionalidad a los administradores y otros profesionales ya mencionados, así como sensibilidad y compromisos suficientes a las familias, a las redes sociales o profesionales y a otros servicios sociales y municipales; han de aportar lo que es preciso para que los docentes realicen su profesión en condiciones materiales y sociales favorables, hasta el punto de que quienes se esfuercen en encarar éticamente la enseñanza puedan sentirse realizados en esta profesión y ser razonablemente felices al ejercerla.

Esta virtud que cabe exigir a los profesionales de la educación es un ingrediente también esencial de la moralidad cívica que se precisa para que sea posible una mejora democrática inspirada por la ética de la justicia y del cuidado.

Y, así como la virtud de la profesionalidad es una contribución ineludible al hacer el camino de la mejora democrática de la educación, la corrupción profesional (en el sentido de no virtud, entiéndase bien) es, seguramente, una piedra pesada en el camino.

La corrupción de las actividades profesionales se produce cuando los que participan en ellas no las aprecian en sí mismas, porque no valoran su bien interno

y las realizan exclusivamente por los bienes externos que por medio de ellas se pueden conseguir (Cortina, 2005, p. 373)

Es decir, cuando se ejerce la profesión más que nada como una forma de ganarse la vida, no se cree en el valor de la educación como un derecho de las personas, o se arroja la toalla refugiándose en la cultura del lamento y la impotencia, la virtud de la profesionalidad se debilita o, acaso, puede llegar a desaparecer.

El mejor antídoto contra los déficit de esta virtud –garantizadas las condiciones justas y dignas que han de respaldar a los docentes– es su formación y desarrollo profesional; antes de entrar en la profesión y durante el tiempo de su permanencia en ella. Podemos entenderla como un resorte y un conjunto de oportunidades para generar y fortalecer el carácter profesional, para expandirlo y desarrollarlo. Si la formación del profesorado es relevante y de calidad, –no pasemos por alto que también procede exigir esta virtud a quienes trabajan en las instituciones de formación inicial y permanente del profesorado o en otros servicios de apoyo e inspección–, podrá ser una oportunidad para crear capacidades, libertad de acción, autonomía. Todo ello tiene mucho que ver con el cultivo de la virtud de la esperanza, que es la virtud que mejor puede ayudar a resistir aquellas situaciones en las que lo más fácil sería caer en la tentación de tirar la toalla y refugiarse equivocadamente en los brazos de la impotencia (Escudero, en prensa).

Como las virtudes de que estamos hablando deben ser, además de personales, institucionales, la profesionalidad en particular también concierne a los centros como instituciones pues dentro de ellos, como un todo, se dilucidan aspectos esenciales de la mejora democrática de la educación. Bajo este prisma, el tan reclamado gobierno y desarrollo de los centros escolares como organizaciones que aprenden (con metas valiosas compartidas acerca del aprendizaje de los estudiantes, colaboración estrecha y efectiva, indagación, rendición de cuentas y apoyo mutuo) no consistiría tan sólo en condiciones y procesos institucionales para gestionar la mejora de la educación, sino también en ámbitos concretos de moralidad cívica exigible a las organizaciones que deben ser competentes en hacer bien su trabajo al servicio de causas justas. De ahí emana que la dirección de los centros, las estructuras escolares, las relaciones y los procesos que ocurran dentro de ellas hayan de asumir sus propias lecciones a partir de la ética de la profesionalidad. A los centros les exige alguna contribución sustantiva a suturar en cierta medida, por mínima que sea, esa brecha que persiste entre lo que decimos que habría de ser una escuela que persigue la mejora democrática de la educación y lo que seguimos haciendo al margen de ese referente moral. Pero, a fin de cuentas, nada de lo que se está comentando es novedoso. Lo que sí supone, creo yo, es situar muchas de las cosas que sabemos y hacemos al respecto en claves éticas, bajo imperativos de moralidad cívica. Y en ese ámbito sí tenemos cosas por hacer y, sobre todo, algunos motivos distintos y más exigentes que los que suelen considerarse al reclamar que se hagan.

MEJORA DE LA EDUCACIÓN Y ÉTICA COMUNITARIA DEMOCRÁTICA

En tiempos de individualización, pérdida de anclajes, del sentido de pertenencia, y desocialización, pocos términos como el de comunidad son capaces de despertar tantos imaginarios de nostalgia y calidez, aunque también amenazas que pueden minar la libertad y autonomía de las personas, así como poner en cuestión los mismos bienes e intereses colectivos. Bauman (2003) ha analizado magistralmente sus significados y posibilidades ambiguas tanto para los individuos como para la sociedad. Cuando Furam (2004) propone precisamente una ética de la comunidad democrática como otro de los referentes éticos de la mejora y la corresponsabilidad de diferentes actores, invita a entenderla con esa doble cara antes mencionada (realización de ciertos valores éticos y como un espacio donde construir los otros referentes morales). El énfasis en su carácter democrático es esencial.

Los equipos directivos, los profesores y las familias -escribe- están llamados a construir centros escolares como comunidades éticas que se impliquen en procesos conjuntos para perseguir el propósito moral de la educación y afrontar los retos de la vida escolar cotidiana (Furam, 2004, p. 222).

Aunque la propuesta no es ajena a esa visión ya extendida de los centros escolares como comunidades de profesionales que aprenden, la trasciende claramente. Así es por los actores cuya presencia y voces son convocadas, y también por el énfasis explícito que se pone en su necesario compromiso con valores democráticos, con una serie de principios consecuentes con la noción de comunidades éticas.

La expresión y el intercambio libre y pleno de ideas, al tiempo que la disposición a contrastarlas de acuerdo con valores democráticos; erigir el bien común como núcleo central de los propósitos y las responsabilidades que hayan de asumirse; la valoración de los sujetos y el reconocimiento de su dignidad y participación; la adopción de valores democráticos que refuercen lo que es común sin pasar por alto la diversidad; la disposición a escuchar con esmero voces diferentes y no sólo de quienes cuenten con más capacidades y recursos para hacerse oír e influir; el cultivo de procesos de deliberación e indagación acerca de en qué ha de concretarse el bien común perseguido conjuntamente y qué hacer para garantizarlo; el establecimiento de responsabilidades y también dispositivos que den cuenta de las mismas, tanto antes y durante como después de las actuaciones (Del Águila, 2005); son, entre una posible relación todavía más larga, algunos de los valores y principios éticos de una comunidad democrática responsable de velar y promover la mejora de la educación.

Al colocarla en el centro de las demás éticas -justicia, crítica, cuidado, profesionalidad- lo que se está queriendo significar son dos asuntos importantes. Uno, que la mejora de la educación debe entenderse como un bien que colectivamente ha de ser discutido, concertado, justificado y perseguido. No es algo que concierna sólo a individuos particulares (desde luego que sí), sino también a la institución en su conjunto. Dos, que, entonces, la creación y el sostenimiento de comunidades edu-

cativas democráticas ha de ser un espacio fundamental para deliberar, validar y comprometer los contenidos y los procesos de la mejora (estructuras, relaciones, responsabilidades distribuidas y mecanismos de rendición de cuentas de las mismas). Se reclama, por lo tanto, participación, pero no formal e irrelevante, sino la que es necesaria para el bien común, para enunciarlo, defenderlo y promoverlo. Se apela a la deliberación, pero en particular a aquella que se atenga, en sus contenidos y formas, a valores y principios éticos para resolver cuestiones dilemáticas, poniendo en relación los puntos de vista e intereses particulares con los de los demás, con los bienes colectivos. Una comunidad donde no se oculten los conflictos ni las discrepancias, donde se tomen en consideración voces diferentes, pero donde el eje rector de las decisiones sea, al mismo tiempo, aquello que mejor pueda garantizar el bien común. Una comunidad en la que se distribuyan y compartan responsabilidades, pero donde, además, no se anulen las responsabilidades de cada cual ni se oculte la rendición de cuentas justa y democrática.

Esta idea de la comunidad ética no se reduce a los confines materiales y orgánicos de las instituciones escolares, aunque eso no supone, desde luego, desconsiderar el lugar central de las mismas, en concreto para pensar y promover una mejora que garantice una buena educación democrática. Puede decirse, así, que una comunidad educativa ética es una comunidad donde se establecen y comparten responsabilidades procurando ajustarlas a la virtud de la solidaridad. Dice al respecto Vargas Machuca (2005, p. 317):

La solidaridad, como compromiso con la promoción de los bienes públicos y la protección de los intereses grupales que configuran un determinado modelo de sociedad, implica, en primer lugar, la existencia de normas de equidad –cumplir los propios deberes, asumir una parte justa de las cargas, rendir al máximo en pos de los objetivos comunes– en segundo, precisa de relaciones de confianza y necesita, en última instancia, el establecimiento de mecanismos de control que disuadan y prevengan las violaciones de las propias normas.

La virtud de la solidaridad es una expresión clara de los compromisos de los individuos con la comunidad a la que pertenecen, singularmente para favorecer el acceso y disfrute de todos a aquellos bienes de los que no es justo privar a nadie. Es, como puntualiza el mismo autor, una expresión de «patriotismo cívico», esto es, lealtad con la producción y gestión de bienes comunes, pensar los propios intereses en el contexto de un interés más amplio. A fin de cuentas, la virtud solidaria de la ciudadanía y las instituciones es imprescindible para que «las referencias normativas de carácter universalizable –por ejemplo una buena educación para todos– lleguen a anclarse en contextos determinados y resonar en la piel de sociedades y comunidades políticas concretas» (Vargas Machuca, 2005, p. 324).

La ética de una comunidad democrática solidaria representa otro matiz relevante para determinar tanto la orientación y los contenidos, como las corresponsabili-

dades implicadas por la mejora. Pueden desplegarse no sólo en proyectos de centro, que con toda seguridad han de ocupar un lugar central, sino también en su vertebración con planes que incluyan redes de centros o de zona, iniciativas como las que ya están ocurriendo al amparo de proyectos de ciudades educadoras, así como otras que se activen desde movimientos de renovación y redes sociales de apoyo.

Bajo esa perspectiva ha de revisarse el asesoramiento, la formación del profesorado y los cometidos de la inspección, así como estudiar aquellas propuestas que se están formulando en el sentido de profundizar la descentralización de la educación hasta alcanzar municipios y territorios (Subirats, 2005). El desarrollo de un sólido tejido social con redes cívicas y profesionales, ancladas en espacios reales o virtuales, puede ser una forma concreta de llevar a cabo la perspectiva de las corresponsabilidades. Pero bajo dos presupuestos al menos: uno, que no se pierda de vista que el propósito central de la mejora es la provisión democrática de una buena educación para todos; otro, que, sin pretender domesticar burocráticamente el tejido de apoyos sociales, se busquen unos mínimos de coordinación integrada de actuaciones y propósitos. Los riesgos de fragmentación y de que, dentro de la flexibilidad y espontaneidad del asociacionismo, emerjan otras formas de desigualdad añadidas a las conocidas, son más que posibles. La yuxtaposición de agentes y actuaciones, sin la integración y coordinación precisa, puede arrostrar una merma notable del potencial que teóricamente pudieran tener para afrontar muchos asuntos sociales y educativos como el abandono y absentismo, la transición al mundo del trabajo, la prevención del riesgo de exclusión social y educativa. Ha habido, por ejemplo, iniciativas de «partenariado» entre escuelas y empresas que han supuesto contribuciones importantes, en concreto para la transición al mundo del trabajo. Algunas realizaciones en un ámbito necesario y prometedor como éste, nos advierten sin embargo de ciertos riesgos asociados a crear oasis de excelencia empresarial y no tanto educativa, así como de su irrelevancia para la mejora escolar de los contenidos y metodologías que, a pesar de esa ampliación de vínculos y corresponsabilidad, no llegan a ser substantivamente modificadas (Waddock, 1999).

LAS RESPONSABILIDADES INEXCUSABLES DE LOS PODERES PÚBLICOS Y DE LAS ADMINISTRACIONES LOCALES DE LA EDUCACIÓN

Mala partida estaríamos jugando a la mejora democrática de la educación, si, con esta propuesta de extender el espacio de corresponsabilidad, pasáramos por alto una mención explícita a los poderes públicos, a la administración de la educación por parte de los Estados u otros centros legítimos de poder constituido y de responsabilidad. Una omisión de ese tipo significaría alinearse con esa forma de redefinición de lo público y su gobierno que tan querida le resulta a la ideología neoliberal (Fitsimon, 2000). Su concepción y política respecto al «capital social» no significa en realidad una apuesta por la revitalización de las comunidades e instituciones democráticas, sino un vaciado moral de las mismas, al someterlas a la lógica de

desentendimiento de los poderes públicos, bajo la presión de valores como la competitividad, a lo que se suma la responsabilidad «exclusiva» y reducida a lo que atañe a sus necesidades y destinos, las iniciativas flexibles pero evanescentes, y la primacía de lo particular sobre lo público y común. Nada de esto tiene que ver con lo que hemos venido argumentando en los puntos anteriores.

Poner de relieve la virtud cívica de la solidaridad no debe servir para ofrecerles un pretexto de escapada a los poderes públicos. Como precisa bien Vargas Machuca (2005, p. 328), «a la comunidad política, por su preeminencia, le corresponde una especial responsabilidad en crear condiciones que puedan predisponer a que los ciudadanos participen en actividades y empresas solidarias». El enfoque de la cuestión ha de huir, por lo tanto, de cualquier visión acrítica y angelical del asociacionismo cívico, así como también de la tentación de «funcionarizar» cualquier iniciativa encaminada a explorar nuevas formas de apoyo social y ciudadano. El liderazgo de los poderes públicos tiene que coexistir con la responsabilidad de los profesionales y de toda la ciudadanía, del mismo modo que la existencia de estructuras y proyectos públicos pensados para garantizar los bienes colectivos, necesita revitalizarse complementariamente con responsabilidades de profesionales y de ciudadanos que son intransferibles.

De manera que la mejora democrática de la educación no podrá sentirse plenamente respaldada hasta tanto la buena educación, sus condiciones, procesos y responsabilidades se extiendan a lo largo y ancho de todo el sistema escolar, todos los centros y aulas, y en ello las administraciones de la educación tienen cometidos que no se pueden delegar a otros. El objetivo de lograr una buena educación, reduciendo las desigualdades injustificables entre centros, o la variabilidad indebida como dice Elmore (2000), no es alcanzable sin la cohesión por la que los poderes públicos han de velar inexcusablemente. Su papel en proyectos educativos de ciudad o redes sociales de apoyo es irrenunciable, no sólo para estimular su génesis y desarrollo, sino también para contribuir a una coordinación deseable de iniciativas que, en caso contrario, no pasarían de ser esfuerzos aislados y marginales.

Por ello, al poner hoy el punto de mira en reformas a gran escala, además de relacionar la mejora con centros, profesores, estudiantes, familias y asesores (Fullan, 2002), es preciso conferir el lugar debido a las políticas nacionales y de distrito (en nuestro caso autonómicas o locales). El desafío todavía más exigente puede formularse de esta forma: políticas nacionales que ofrezcan marcos éticamente defendibles y concertados con las Comunidades Autónomas, que a su vez tienen que hacer otro tanto para estimular e implicarse en todos esos espacios y actores que estamos involucrando en un escenario de corresponsabilidades. Para ser más precisos, podemos recoger tan sólo algunas referencias sobre distritos escolares. Sin entrar en demasiados matices respecto a sus confines territoriales, podríamos hacerlos equivalentes, en un primer nivel, a nuestra ordenación autonómica de la educación. En la línea razonable que sugiere Subirats (2005) en su propuesta de «territorios», pueden corresponder al municipio, en ocasiones a barrios de grandes urbes o, en

otras, a zonas o comarcas. La posibilidad de orientar, integrar y coordinar sus diferentes instituciones sociales y educativas, servicios como las instituciones de formación, unidades de apoyo o asesoramiento, inspección, u otros agentes y asociaciones, abre modalidades de apoyo ya incipientes y otras que seguramente habrá que explorar en lo sucesivo.

Al lado de la amplia literatura sobre mejora, centros y profesores, ha ido emergiendo un ámbito de investigación, todavía incipiente, pero que ya pone sobre la mesa algunas cuestiones que, cuanto menos, son dignas de atención. Pueden verse análisis y balances realizados en otros contextos distintos al nuestro (Fullan, 2002; McAdams, 2002; WSRC, 2003; Bergeson, 2004). Se da cuenta de algunas buenas prácticas en la Administración local que no ofrecen, desde luego, ningún salvoconducto, pero sí motivos para completar el panorama que estamos queriendo ofrecer en este artículo.

- Adoptar políticas sistémicas: contribuir a crear una coalición social de voluntades para que todos los estudiantes del distrito aprendan lo que es debido, creando y vitalizando para ello esferas diversas de poder y responsabilidad como redes de directores escolares, redes docentes, redes sociales de apoyo, tomando como foco y prioridad la mejora de los aprendizajes.
- Elevar las aspiraciones respecto a los rendimientos escolares y aprendizajes de todos los estudiantes, con una atención especial a los centros y sectores más desfavorecidos.
- Promover relaciones de colaboración entre actores escolares y sociales (Administración, sindicatos, centros, municipios, asociaciones), basadas en la participación, la confianza recíproca, el diagnóstico conjunto de la situación, determinación de prioridades, previsión y distribución de recursos (financieros, personal, organización del mapa escolar, políticas de escolarización, reorganización de estructuras organizativas y tiempos en los centros y aulas, etc.).
- Recabar datos sobre el funcionamiento y los resultados del distrito tanto en materia de aprendizaje de los estudiantes como respecto a la provisión de educación, y utilizarlos para determinar líneas de actuación, prioridades educativas y redistribución de responsabilidades. El papel de la inspección educativa y la rendición de cuentas con propósitos de mejora destaca como algo fundamental en esa tarea. Propiciar una cultura de evaluación, estudiar y comprender en los órganos oportunos los datos disponibles, crear interés común en torno a la mejora y centrar la atención en aquellos resultados que pongan de manifiesto desigualdades indebidas, son algunas de las actuaciones pertinentes. Como base para promover proyectos, esa cultura de evaluación contribuye a tomar decisiones fundamentadas sobre políticas de formación del profesorado, de redes de apoyo y coordinación de servicios.
- Provisión de estructuras y procesos para la formación y el desarrollo profesional de todo el profesorado, empleando para ello una diversidad de contenidos

y modalidades de formación, prestando una atención singular al establecimiento de relaciones precisas entre datos de evaluación del distrito (o territorio equivalente), proyectos de mejora y proyectos de formación docente.

- Desarrollo de liderazgo centrado en la mejora de la educación para todos, compartido por administradores, inspectores, asesores y formadores, equipos directivos y profesorado, dando cabida, por medio de los foros propios, a las familias y a otros actores sociales.
- Establecer un currículo de distrito que sea coherente con las orientaciones del currículo nacional y permitan su desarrollo contextual, flexible y equitativo en la propia demarcación, así como elaboración de materiales de apoyo (guías curriculares) que ayuden a visualizar, concertar y establecer el núcleo de aprendizajes indispensables, modelos ilustrativos de planes y desarrollos metodológicos para aclarar y facilitar el logro de las metas educativas establecidas.
- Propiciar y estimular redes sociales de apoyo, voluntariado, servicios sociales y escolares integrados.

En resumen, inscribir la mejora de la educación bajo la cobertura de una moralidad cívica, lo cual es esencial para que el derecho de todos a una buena educación se asuma como un valor y se adopten las políticas y prácticas precisas para realizarlo, está reclamando un escenario de corresponsabilidades en el que han de interpretar sus papeles actores muy diferentes. Todos tienen su lugar y sus responsabilidades que, a fin de cuentas, habrían de ser el imperativo y la expresión de las virtudes que se han descrito en este texto. Con toda seguridad, no sólo son utópicos los objetivos indicados. Hoy por hoy, también lo son los esquemas de pensamiento de los que se derivan, las políticas y las prácticas, incluido dentro de ellas ese concierto de responsabilidades al que nos hemos referido. Pero creo que no está mal que empecemos pensando en ello con un ojo puesto en lo que sucede y con el otro, en lo que ha de ocurrir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Z. (2001): *La sociedad individualizada*. Madrid, Cátedra.
- (2003): *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid, Siglo XXI.
- BERGESON, T. (2004): Characteristics of Improved School Districts. Themes for Research.
- BOLÍVAR, A. (2004): Teorías de la justicia y equidad educativa. Curso *Reformas escolares y fracaso escolar*. UNIA, Baeza.
- CEREZO GALÁN, P. (2005): «Prólogo», en *Democracia y virtudes cívicas*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- CORTINA, A. (2005): «Profesionalidad», en P. CEREZO GALÁN, de: *Democracia y virtudes cívicas*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- DEL ÁGUILA, R. (2005): «Responsabilidad», en P. CEREZO GALÁN, de: *Democracia y virtudes cívicas*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- DUBET, F. (2005): *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona, Gedisa.
- ELMORE, R. F. (200): *Building a New Structure for School Leadership*. Alberta Shanker Institute.
- ESCUADERO, J. M. (2002): *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona, Ariel.
- (2005a): «Valores institucionales de la escuela pública: ideales que hay que precisar y políticas a realizar», en J. M. ESCUDERO y otros de: *Sistema Educativo y Democracia. Alternativas para un sistema escolar democrático*. Barcelona, Octaedro.
- (2005b): «El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa», en J. GARCÍA MOLINA, (coord.) de: *Lógicas de exclusión social y educativa en la sociedad contemporánea*. Madrid, Instituto Paulo Freire.
- (en prensa) «La formación del profesorado y la garantía de una buena educación para todos», en J. M. ESCUDERO, y L. ALBERTO, (coords.) de: *Formación del profesorado y calidad de la educación para todos*. Barcelona, Octaedro.
- FREIRE, P. (1975): *La pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- FULLAN, M. (1993): *Changes Forces*. London, The Falmer Press. [En castellano, (2002) en la Editorial Akal].
- (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación*, Barcelona, Octaedro.
- FURMAN, G. C. (2004): «The ethic of community», *Journal of Educational Administration*, 42: 2, pp. 215-235.
- GIMENO, J. (2001): *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata.
- HARRIS, A. (2002): *School Improvement. What's in it for Schools?* London, Routledge/Falmer.
- MCADAMS, D. (2002): «Strengthening Urban Boards. Leading City Schools», *Special Report*.

- MEIRIEU, PH. (2005): *En la escuela hoy*. Barcelona, Octaedro.
- POSTMAN, N. (2002): *El fin de la educación*. Barcelona, Octaedro.
- SEN, A. (2001): «Social Exclusion: Concept, Application and Scrutiny», *Social Development Paper 1*, Asian Development Bank.
- SIROTNIK, K. (2002): «Promoting Responsible Accountability in Schools and Education», *Phi Delta Kappan*, 83, pp. 662-673.
- SUBIRATS, J. (2005): «Escuela y municipio. ¿Hacia unas nuevas políticas educativas locales?», en J. GAIRÍN, (coord.) de: *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?* Barcelona, Praxis.
- VARGAS MACHUCA, R. (2005): «Solidaridad», en P. CEREZO GALÁN: *Democracia y virtudes cívicas*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- WADDOCK, S. (1999): *Not by Schools Alone. Sharing Responsibility for America's Education Reform*. London, Praeger.
- WASHINGTON SCHOOL RESEARCH CENTER (2003): «A Decade of Reform. A Summary of Research Findings on Classroom, School and Districts Effectiveness in Washington State», *Research Report*.

PÁGINAS WEB

www.k12.wa.us/research

www.asbj.com