

EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS Y ENTRE TODOS: Un debate necesario y una oportunidad que hay que aprovechar.

Juan M. Escudero Muñoz
Universidad de Murcia

El reto de avanzar significativamente en una educación de más calidad para todos debe figurar, todavía con mayor claridad y compromisos que hasta la fecha, en la agenda de las prioridades de nuestro país. Sobre todo, si lo que queremos es no provocar ni sostener desequilibrios, que podrían llegar a ser muy problemáticos, entre nuestros niveles de desarrollo material y los que se refieren al progreso cultural, social y ciudadano, educativo y hasta moral. Lograr más y mejor educación para todos no es algo privativo de nuestro país, sino el contenido y el horizonte que ocupa a otros similares, así como también a aquellos que se encuentran en vías desarrollo, cada uno con su historia detrás, sus contextos y condiciones generales y sectoriales.

Mejorar todo nuestro sistema educativo y sus niveles, poniendo un énfasis preferente en las etapas obligatorias, es algo que está sobradamente justificado, incluso más todavía aquí que en otros países de nuestro entorno. Y, desde luego, no tan sólo por el último Informe PISA, sino por un conjunto mucho más amplio de evidencias, sentimientos y realidades que aquí reclaman atención. Nuestro pasado más cercano, en el que se acometieron proyectos de reforma ambiciosos pero que no acertamos a manejar debidamente, y un presente que va a la deriva entre un galimatías legislativo y la condición heterogénea de un sistema educativo bastante desconcertado y a su propio aire, imprimen un carácter de especial urgencia a esta tarea. Para afrontarla, seguramente habríamos de dedicarle el tiempo necesario a relatar y comprender mejor entre todos cómo y por qué hemos llegado a donde estamos, cuáles son los elementos que bloquean y pueden contrarrestar nuestros mejores propósitos para una nueva etapa, cuáles, los imperativos, recursos y fuerzas que hemos de movilizar con sentido del realismo pero sin renunciar a objetivos educativos que son irrenunciables. Las Propuestas de Debate que tenemos sobre la mesa pueden ser una oportunidad para ello. Llegaremos a sacarle tanto más partido y provecho cuanto con mayor decisión y acierto seamos capaces de reflexionar al mismo tiempo sobre los objetivos que han de definir el tipo de educación que necesitamos y los medios, recursos, capacidades y compromisos que hay que poner a punto para ir lográndolos con prudencia, con sentido de propósito y conjunción de voluntades. Nadie, por lo tanto, debiera considerarse al margen, ni nadie ser excluido de la posibilidad de ofrecer sus puntos de vista, sus visiones sobre qué le viene sucediendo a nuestra educación y sus propuestas para mejorarla colectivamente, asumiendo las decisiones y compromisos diversos que serán precisos para ir labrando paulatinamente una aspiración como la calidad equitativa de la educación, tan pertinente y ambiciosa como, por supuesto, difícil de realizar.

A mi entender, el documento para el debate ha esbozado las grandes cuestiones que tienen que ver con una calidad democrática de la educación.

Así se hace en los capítulos del documento que se refieren al tema perenne de la ordenación del sistema, el carácter educativo de las etapas que van desde la educación infantil, primaria y ESO hasta el bachillerato y la formación profesional. Se apuntan genéricamente algunas de las líneas que debieran presidir el currículo, y también se ha tomado nota, a grandes rasgos, de diversos aspectos relacionados con el profesorado y los centros, así como de la necesidad sentida de establecer nuevos vínculos entre los centros y el entorno social, o de restaurar algunos que se han ido debilitando, como es el caso de las relaciones entre la educación escolar y las familias.¹

Es fácil de apreciar que las propuestas sometidas a debate revisten un alto grado de generalidad y les falta concreción en diversos asuntos, lo que es comprensible. Los temas fundamentales están sobre la mesa y creo que hay que tomarlos como la apertura de un amplio debate y no como el cierre prematuro de propuestas y conclusiones. Creo que, adoptando, como se hace, algunos ejes que permiten adivinar cuál es la orientación ideológica, social y educativa desde la que se pretende organizar las discusiones, se nos ofrece una buena oportunidad no sólo para reflexionar sobre lo que se dice y responder a los interrogantes formulados, sino también para que cada cual pueda adoptar otras miradas, llamar la atención sobre asuntos de diferente naturaleza que requieren más precisiones y, asimismo, para poner sobre la mesa otros que no llegan a ser tratados pero que sería deseable hacerlo. Entiendo que no sólo hemos de ocuparnos de lo que pueda ser objeto de una nueva ley, sino que además hemos de prestar atención a otras cuestiones relativas al posible despliegue y desarrollo de la misma, aunque en sus contenidos y desarrollos desborden ampliamente la cobertura e incidencia de un nuevo marco legal.

Mi aportación al debate va a girar prácticamente sobre los grandes apartados del documento, el currículo, profesorado y centros, tomándolos como pretextos para las consideraciones que se me han ocurrido, sea cual fuere el lugar y los actores responsables de tomarlas en cuenta. Voy a añadir un par de sugerencias iniciales que me parecen pertinentes y dedicaré el último punto a diversos aspectos de la política educativa nacional, autonómica y, aunque sólo sea por encima, la también procede aludir en relación con distritos

¹ Esas grandes cuestiones son las que articulan documentos o informes sobre la educación y las reformas en marcha de otros países. El Informe francés *"Pour la réussite de l'éducation pour tous les élèves"* (2004), que ha sido elaborado por una Comisión presidida por C. Thélot tras un amplio debate social, ofrece muchas coincidencias con nuestras Propuestas de Debate. El Report del Departamento de Educación de EEUU: *"No Dream Denied. A Pledge for America's Future Children (2003)"*, publicado el año pasado bajo la dirección de Th. Carroll abunda, salvadas las peculiaridades contextuales, prácticamente en lo mismo. Ambos son buenos ejemplos de la urgencia bien justificada de que es preciso dar un paso hacia delante en una educación de calidad para todos, en la lucha escolar y social contra la exclusión educativa, tal como también se puede observar en la Conferencia de hace unos meses de la ONU ECC (2004) realizado en Ginebra, bajo el título: *"Una educación de calidad para todos los jóvenes: Desafíos, Tendencias y prioridades"*. A diferencia de lo que podía decirse de la LOCE (2002), en este caso se puede afirmar que como poco se está mirando en una dirección convergente con el conjunto de ideas, prioridades y medidas más reconocidas en el panorama internacional; otra cosa será que no sólo miremos en esa dirección sino que además seamos capaces de dirigirnos razonablemente bien hacia ella.

o zonas escolares que tienen su parte de influencia y responsabilidad sobre la educación.

1. Un para de consideraciones previas.-

Deseo llamar la atención, en primer lugar, sobre un par de cuestiones iniciales. Son de sobra conocidas en el ámbito de las investigaciones, conocimientos y experiencias directamente relacionadas con los cambios en educación, pero una y otra tendemos a pasarlas por alto.

Me parece que hay que tomar en consideración el hecho de que, a estas alturas, a más de una persona le puede resultar difícil ponerse a decir algo sobre los prolegómenos de otra reforma más como la que se tiene en perspectiva y no dejarse invadir por esa sensación bien conocida de escepticismo al respecto que ha llegado a instalarse en la sociedad en su acepción más amplia, en los sistemas educativos, las instituciones escolares y entre muchos de los que trabajamos dentro de ellas, por no hablar de los mismos estudiantes y las familias. A nadie se le escapa que hemos heredado del reformismo precedente (no olvidemos que cualquier nuevo proyecto tiene que hacerse cargo de la historia) un cierto cansancio, cuando no indiferencia, ante cualquier nuevo intento de cambiar la educación. Esa percepción y valoración de las reformas puede deberse a muchos factores. Las promesas declaradas y no cumplidas por otras precedentes tienen, seguramente, su parte de responsabilidad en el descrédito que ahora afecta a cualquier nuevo proyecto, venga de donde venga y pretenda lo que dice perseguir. Desde luego, la enorme complejidad de los tiempos sociales, económicos, culturales, tecnológicos y políticos en que vivimos añaden todavía más leña al fuego de la sospecha, quizás indiferencia, pues nos están planteando más problemas e incertidumbres que seguridades y compromisos colectivos respecto a qué direcciones establecer y cómo caminar hacia sus logros. Aunque sólo fuera por estas dos razones, los tiempos previos a la reforma en proceso van a ser tan decisivos como la misma reforma que se llegue a legislar. Lo que hagamos, de qué manera y entre qué actores sociales, políticos y escolares, puede ser crucial. Por ello no estaría de más aprovechar la ocasión para extender todavía más el debate, crear foros sociales y escolares de amplio espectro y emplearlos para crear conciencia social sobre la situación de nuestra educación, los objetivos que hay que perseguir, las medidas a tomar y los respaldos generalizados que, sin duda, van a requerir.

En segundo término, también me parece que puede ser pertinente llamar la atención sobre algunos sesgos que históricamente han venido limitando, por una cuestión de desenfoque, el valor y el alcance de las reformas. Es evidente, como bien apunta el documento, que el tema sustantivo que hoy nos debe interpelar no es otro que el de la mejora significativa de nuestra educación. El lema de una educación de calidad para todos y entre todos merece todos los parabienes. Pero, precisamente porque la educación no se transforma con lemas, será preciso ser muy claros respecto a qué es lo que eso significa y comporta, qué es lo que hay que hacer para que llegue a representar un paso hacia delante en el conjunto de factores que han de participar en su desarrollo adecuado. Ahora estamos bien advertidos de que la legislación y el diseño de

nuevos currículos, estructuras organizativas, medidas y actuaciones diversas, son registros imprescindibles que hay que tocar, registros necesarios, pero no suficientes. Sabemos fehacientemente que incluso los mejores diseños según las teorías a mano, avalados por expertos y legitimados por procesos democráticos, no van demasiado lejos a menos que se le preste toda la atención debida al profesorado, sus condiciones de trabajo, valoración y reconocimiento justo, formación rigurosa y de calidad. Lo mismo puede decirse del amplio abanico de buenos argumentos que abundan en que hay que dirigir la atención hacia nuestros centros, siendo muy conscientes de dónde se encuentran, cuáles son sus compromisos y capacidades, sus recursos y condiciones, las relaciones vigentes y la cultura predominante en sus formas de gestión y funcionamiento. Los tiempos de reforma en que se depositó un exceso de expectativas en los diseños dieron lugar a otros en los que se tomó conciencia de que, en realidad, donde había que ponerlo era en el profesorado. Y, como apuntaba más arriba, sabemos por qué y de qué manera se estableció que las unidades del sistema educativa que había que fortalecer tenían que ser todos y cada uno de los centros. No viene al caso una consideración o valoración detenida de los que dieron o no de sí estos enfoques históricos de los cambios en educación. Son suficientemente conocidos, pues están documentados por doquier, pero, en la mayoría de los casos, nos olvidamos de este tipo de lecciones. No son fáciles de aprender. Entre otras cosas, estamos bien advertidos de que los cambios requieren enfoques sistémicos, en el sentido que hay que considerar y responder simultáneamente al diseño de los cambios, al profesorado que siempre será un factor de primerísima influencia en su concepción y devenir, a los centros y, desde luego, todo el conjunto de factores e implicaciones con que podemos precisar el significado del lema “entre todos”.

Por ello nadie que se atreva a abrir un debate como el que nos ocupa deja de poner sobre la mesa estos aspectos, al menos al establecer el marco; y así se ha hecho en el caso particular que nos ocupa. Lo decisivo será, por lo demás, en qué grado seamos congruentes en las cosas que hagamos y el modo de hacerlas. Sin ningún afán de embarullar la discusión, lo que estoy sugiriendo podría traducirse, por ejemplo, en que reformulásemos el mismo tema del debate: de *“una educación de calidad para todos y entre todo”* (que está muy bien como aspiración), a *“qué recursos, condiciones, procesos, capacidades y voluntades habrá que mover de forma que la buena educación para todos llegue a ser posible”*.

Dicho en otros términos, me parece que hoy por hoy, aquí y ahora, puede resultarnos más asequible que otros asuntos concertar y definir qué es lo que debieran aprender nuestros estudiantes, concretamente en todo el tramo de la educación obligatoria. Aunque, desde luego, a nadie se le escapa la propia dificultad interna de esta tarea. Pero en línea con lo que trato de sugerir más arriba, me temo que va a ser mucho más arduo:

A) La creación de las condiciones macro que tienen una influencia crucial en la orientación del sistema educativo, en la adopción de las medidas necesarias y en la concertación social y política de los esfuerzos y recursos, no sólo materiales, para hacer de la educación una

prioridad nacional estable y persistente en tiempos medios y largos. Algunos asuntos en este sentido son el pacto social y político por la educación; la corrección efectiva de la dualización educativa provocada por la red pública y privada tal como se están configurando y operando; la atenuación de las desigualdades territoriales y la adopción de políticas nacionales compensatorias cuando sea pertinente; convocar a la sociedad y a todas las fuerzas sociales y políticas, incluida la jerarquía eclesiástica, en torno al imperativo moral y social bien justificado de garantizar una buena educación para todo el mundo en la educación obligatoria...

B) La creación, a su vez, de las condiciones y recursos dentro del sistema escolar (su vertebración en torno a una mejora sustantiva de la educación que suponga una lucha activa y efectiva contra el fracaso, el riesgo de exclusión educativa y el abandono escolar; la asignación de más dinero y su mejor redistribución equitativa; afrontar la guetización escolar y educativa; mejorar las infraestructuras y recursos de los centros; movilizar ideas y construir capacidades y compromisos en la administración, inspección, profesionales de la formación y apoyo, centros, equipos directivos y profesorado, familias y otras fuerzas sociales, etc.), de forma que logremos disponer las infraestructuras y capacidades del sistema sin las que una auténtica mejora y renovación interna de los centros, profesores, aulas, aprendizajes y rendimientos escolares no sería posible.

Insistir en la disposición de recursos, pactos, condiciones y capacidades no significa eludir el objetivo de una buena educación para todos, sino todo lo contrario: ser plenamente conscientes de que, en materia de reformas, los fines, los contenidos y los medios han de ser abordados y articulados simultáneamente, no de forma separada ni yuxtapuesta. En caso contrario, y una vez más, las finalidades loables, legítimas y urgentes que seamos capaces de establecer, podrían quedársenos en la legislación y en la cultura de los reformadores, con esa brecha tantas veces documentada entre ella y la realidad de la educación del día a día, las condiciones, las ideas, compromisos y capacidades del profesorado y los centros, las familias y las comunidades.

2. EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA.-

Aunque la calidad de la educación para todos debe ser un principio rector de todo el sistema y cada uno de sus tramos, la educación obligatoria reclama hoy una atención preferente: es básica, constituye el derecho esencial de la educación debida a todos los ciudadanos y por eso ha de garantizarse efectivamente, abre o cierra posibilidades hacia otras trayectorias formativas posteriores, habilita o pone en juego no sólo el nivel cultural de todo el país, sino también el grado de cohesión social y la misma salud o debilidad de nuestra democracia.

En relación con el currículo de la educación obligatoria se me ocurren estas sugerencias:

- a) Discutir a fondo, echando mano de una metodología de deliberación social y profesional, el **currículo esencial, básico y fundamental**, que ha de constituir los aprendizajes y contenidos de la escolaridad obligatoria. La noción que está en circulación hace ya algún tiempo de un “salario/renta educativa básica de todos los estudiantes”; “una base de saberes y competencias indispensables”; un “bagaje básico”, no mínimo, de formación (conocimientos, capacidades, desarrollo emocional y personal, desarrollo social asentado sobre valores democráticos de la ciudadanía) podría constituir el núcleo central de esta tarea. Reviste su propia complejidad, pero, seguramente, es un asunto fundamental, tanto para clarificar hacia dónde ha de dirigirse la educación como para, en su caso, adoptar los mecanismos de seguimiento y evaluación que nos permitan apreciar dónde estamos en cada momento de ese trayecto y tomar las decisiones más necesarias. Aunque el tema no está ni mucho menos resuelto, no se trata de empezar de cero. Disponemos de algunos objetivos como los establecidos en la agenda educativa de la UE, así como también de algunas referencias orientativas que pueden servir para centrar el debate, como es el caso de la propuesta reciente publicada por la Comisión Europea, Survey 5 (2003), donde se han enunciado las competencias claves para la educación obligatoria².

-
- ❖ ² Habilidad de comprender y usar información escrita en actividades diarias, en el trabajo y la vida comunitaria.
 - ❖ Habilidad de entender, usar y reflexionar sobre textos escritos
 - ❖ Capacidad de identificar, comprender y razonar sobre diversos aspectos de la vida manejando conceptos y modos de operación matemáticos, y utilizándolos para afrontar diversas situaciones, demandas o problemas.
 - ❖ Desarrollo de habilidades transversales a diferentes materias o áreas de conocimiento, tales como la comunicación, el razonamiento, el liderazgo y la creatividad, la motivación, el aprender a trabajar en grupo y la disposición a aprender de por vida. (Hay que añadir, en este mismo eje y con un énfasis más explícito que el que le atribuye la Comisión, la formación de una ciudadanía activa y responsable de acuerdo con los valores democráticos, así como la provisión de experiencias que hagan posible vivir la democracia dentro de las instituciones educativas)
 - ❖ El cultivo y desarrollo de competencias personales como la curiosidad, motivación, entusiasmo, honestidad, autoestima, fiabilidad, iniciativa y perseverancia
 - ❖ Competencias sociales e interpersonales que son decisivas para la integración positiva en la vida económica y social, así como para la participación efectiva en la comunidad, prestando una atención peculiar a la nueva condición de la multicultural y, en sentido más amplio, diversidad.
 - ❖ Dominio de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, así como de lenguas extranjeras, tanto por el carácter instrumental de una y otra, como por la vía de acceso que posibilitan a la información, y las ventanas que pueden abrir para la relación con otros sujetos y culturas, la superación del etnocentrismo y el cultivo razonable de una identidad ampliada y compartida
 - ❖ Aprendizaje de conceptos básicos de la ciencia y la tecnología, de forma que comporte la capacidad de entender y usar sus conceptos y modos de pensar y hacer, tanto para analizar, razones y resolver problemas con espíritu científicos, como para desarrollar una conciencia y actitudes ecológicas.

b) Proceder a una revisión a fondo del currículo actual, acometiendo con decisión y hasta radicalidad algunas actuaciones más notables como:

- Reducir significativamente la actual sobrecarga de contenidos academicistas, determinados por los libros de texto y generadores de unos niveles de exigencia que casi todo el mundo considera desmedidos, abstractos, alejados de los estudiantes, con tendencia a traducirse en criterios de evaluación más acumulativos y memorísticos de lo deseable; con una organización fragmentada de contenidos y estrategias de aprendizaje, incluso en la educación primaria, de forma que sólo son accesibles a aquellos estudiantes con mayores capacidades, intereses y habilidades de resistir el sin sentido de lo que aprenden y que cuentan con familias preparadas y sensibles que los sostienen. O la amplitud y el carácter de lo que se enseña en la educación obligatoria se modifica sustantivamente, o todo lo demás, desde la alarma por un fracaso que casi no sabemos respecto a qué y como se determina, o que, cuando los sabemos nos parece poco razonable, hasta la imposibilidad de otras metodologías distintas a las más tradicionales y obsoletas, serán difíciles de abordar sensatamente.
- Construir un currículo culturalmente sólido y estimulante, al mismo tiempo que significativo y contextualmente relevante para los estudiantes en cada uno de los niveles educativos. Ha de buscar más la profundidad del aprendizaje (cultivo de capacidades altas de pensamiento) que la superficialidad del conocimiento repetitivo y carente de verdadera comprensión; más la diversidad de códigos y elementos culturales y de la experiencias personal y social (distintas formas de expresión y representación de la realidad y el conocimiento, experiencias de la vida personal y social) que hagan posible la movilización de diferentes procesos y estrategias cognitivas, así como el desarrollo personal y social que ha de formar parte de la educación para la ciudadanía. Formar buenas cabezas y mentes inteligentes, así como también buenos corazones, podrían ser dos de los ejes vertebradores del currículo al que me estoy refiriendo.
- Habrá que prestar, asimismo, la atención debida a su continuidad, coherencia y buena articulación, fortaleciendo para ello la coordinación y cuidando con esmero los tránsitos entre ciclos y etapas a lo largo de toda la etapa obligatoria. Restablecer el sentido de un proyecto curricular de toda la educación obligatoria parece, en ese sentido, algo esencial; habría de plasmarse tanto en la articulación horizontal en cada ciclo o curso como en la vertical entre ciclos y etapas, entre infantil y primaria, entre ésta y la secundaria obligatoria.

- El propósito a lograr no debiera reducir tan sólo a lograr altas cotas de titulación (para quedar mejor parados en estadísticas oficiales y comparativas) sino, siendo congruentes con la idea de los aprendizajes esenciales que hay que garantizar, conseguir que el título certifique fiablemente los saberes y las competencias que hayamos considerado indispensables, básicas.
- El currículo común y obligatoria ha de ser garantizado a todos: la única diversidad permisible habrá de ser la que pueda quedar plasmada en opciones formativas equivalentes; la atención a la diversidad no debiera ser un pretexto para un currículo, diseñado y ofrecido a los que van quedando rezagados, que pudiera ser percibido y valorado como “descremado”: lo básico es ofrecer y garantizar a todos –por echar mano de una metáfora alimenticia– la “dieta” básica. A partir de ahí, todas las opciones de menús alternativos que sean razonables y precisas. También, y bajo el mismo criterio, las fórmulas alternativas, flexibilizaciones, refuerzos, desdoblamientos y atenciones personalizadas que hagan falta. No sólo igualdad formal de oportunidades, sino equidad de aquellas oportunidades necesarias para que todos logren el currículo común. La base de saberes, competencias y valores indispensables que ha de garantizar a todos el currículo común y obligatorio debe servir de referencia también para aquellos alumnos con mayores dificultades y que, en los casos más extremos, hayan quedado marginados del currículo regular y los centros regulares. La garantía social anterior, o la iniciación profesional más reciente, ha de merecer una atención muy específica y cuidadosa en este sentido.
- Una organización más integrada de los contenidos y una insistencia mayor en el desarrollo de procesos transversales horizontales y verticales, no olvidando que han de ser globales e integrados los aprendizajes que constituyan y provea el currículo básico y común: cognitivos, personales, sociales, valores que se consideran hoy esenciales para una ciudadanía con capacidad y compromiso de participar activa y responsablemente en los diversos órdenes de la vida dentro de una sociedad plural y democrática.
- Reducción del número de asignaturas, especialmente en la ESO, y mayor integración de los contenidos que se trabajan en primaria, donde la idea de área y la globalización sigue siendo una asignatura pendiente. Hay que estudiar de qué manera ese principio podría comportar la reducción del número de profesores por curso y ciclos, la ampliación del tiempo de las sesiones de enseñanza y la idea de profesores de ámbitos, hasta la fecha tan sólo utilizada en la diversificación curricular, pero que, con los debidos ajustes y negociación con sindicatos y profesorado, podría extenderse, también sin rigideces, a toda la enseñanza regular de la secundaria obligatoria. Si queremos tomar en

consideración, asimismo, algunas de las implicaciones organizativas en que esta propuesta podría concretarse, ciertas iniciativas que se vienen desarrollando los últimos años en otros contextos, como la organización de “centros más pequeños” dentro de los centros de secundaria (ver, por ejemplo, lo que se dice al respecto en el Informe elaborado por el Departamento de Educación de EEUU aludido en la nota a pie de página 1) apuntan posibles vías a explorar en aquellos de nuestros centros cuyos tamaños exagerados comportan serios riesgos de despersonalización de la educación. En todo caso, el fortalecimiento y la utilización adecuada de las estructuras de coordinación del trabajo del profesorado, la atención esmerada a los tránsitos ya mencionados entre ciclos, cursos y etapas, son algunos de los resortes que bien podrían ser acometidos en los sucesivos, dentro de márgenes razonables de autonomía por parte de los centros.

- Revisión también a fondo de las metodologías, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, la utilización de materiales didácticos y, con una atención singular, las relaciones entre profesores y estudiantes y de los estudiantes entre sí (tutela, tutorías...), así como de los criterios y procedimientos de evaluación, seguimientos y refuerzo de los aprendizajes.
- Diversidad como eje y como asunto de la responsabilidad del currículo regular, del aula regular, del profesorado regular y, desde luego, de todos y cada uno de los centros, en particular de los públicos o de los concertados sostenidos con fondos públicos. Aunque, siendo realistas, este criterio es difícil de aplicar, eso no invalida que haya de ser considerado seriamente. La respuesta debida a la diversidad no sólo ha de darse en los centros y aulas, sino también en otros niveles de la ordenación y regulación del sistema, pues, sin actuaciones estructurales como éstas, la atención a la diversidad social y cultural más severa sólo por los centros públicos (y quizás sólo por algunos de los públicos) resultará una tarea titánica. Consentir y ahondar en la guetización del sistema, marginar a centros, profesores y profesionales encargándoles, además, la formación de los sectores más marginales y desamparados de la población, es una contradicción flagrante contra el principio de la educación como espacio donde aprender a vivir todos juntos y hacer posible la cohesión social. Este asunto es tan delicado que, como se ha visto en otros países, ni siquiera lo resuelve satisfactoria la delimitación de zonas educativas de atención preferente.

Es evidente que hay imaginar fórmulas que permitan la flexibilidad pedagógica y organizativa necesaria tanto para prevenir y tratar a tiempo las dificultades del aprendizaje y las necesidades singulares de los estudiantes, las necesidades “por arriba” como las de por “abajo” (por criterios de justicia equitativa,

las de éstos últimos han de ser prioritarias), como para que, agotadas las actuaciones regulares, se responda debidamente a los estudiantes que no logran aprender lo correspondiente a los niveles razonables y exigibles de rendimiento y formación. Pero, mucho cuidado, hay que evitar la tentación creciente a desviar a los “diversos” hacia unidades, medidas, aulas o profesionales especiales, pues eso ha significado y seguirá suponiendo, si no se remedia, una ventana abierta a respuestas objetables. Si las medidas dispuestas para hacerse cargo de la diversidad se ofuscan en “reducir la presión de la olla” escolar y dejan intacta su estructura, lo que se cocina dentro de ella y el nivel del fuego con que se atiza, no iremos en la dirección más idónea, ni quizás más justa. Cuando la atención a los diversos, en concreto a los que más lo necesitan y pertenecen a los sectores sociales desfavorecidos, se encara desde la marginalidad de las medidas de prevención y respuesta, lo que tiende a ocurrir es que los programas dispuestos, los profesionales que trabajen dentro de ellos, los niveles de expectativa y la calidad de la enseñanza, también queden afectados de marginalidad, cuando no de segregación a pesar de que no la hayamos buscado intencionalmente.

- Determinar, precisar y justificar los criterios de la evaluación y los procedimientos para apreciar el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, que no deben sustentarse exclusivamente sobre su interpretación, definición y aplicación por parte de los docentes a título individual, tal como viene ocurriendo hasta la fecha. Esta tarea ha de acometerse en varios niveles (ciclos, cursos, centros, zonas, CCAA, Estado). En el plano más general de las políticas educativas, no podemos seguir consintiendo que sean los sucesivos Informes PISA los que disparen las alertas del sistema, ni que sean los únicos referentes de la cultura mediática dominante, más propensa a conseguir buenos titulares que análisis ponderados de la realidad de los hechos. En nivel de las CCAA, zonas y centros, será muy difícil armar y desarrollar proyectos efectivos de calidad para todos, si no contamos con la información debida de dónde estamos y hacia dónde hay que dirigir las actuaciones sucesivas empeñadas en ir logrando cotas bien documentadas y comprendidas.

3. EI PROFESORADO.-

Su reconocimiento como columna vertebral de la meta de una buena educación para todo el mundo y como protagonista del camino a transitar para alcanzarla, parece ser algo que está fuera de toda duda ahora y hace ya tiempo. Me parece, sin embargo, que sobre este particular tendemos a ser más generosos en las declaraciones que en las políticas consecuentes y las actuaciones imprescindibles.

Me preocupa extremadamente la situación actual del profesorado, sobre todo la del profesorado que trabaja en los IESs. Todavía más, la de aquellos que lo están haciendo en las zonas y centros más difíciles y problemáticos, con mayor heterogeneidad y desenganche escolar de la población a la que sirven. Quizás exista una fractura o brecha también entre nuestro profesorado: los hay dispuestos a asumir un reto como el que tenemos entre manos, si conseguimos plantearlo con claridad y adoptamos medidas razonables. Pero, a costa de bordear lo políticamente incorrecto, aprecio que sería poco realista desconocer que también hay “profesores objetores”, aunque habría mucho que hablar acerca de cómo y por qué se encuentran en esa situación. Existe, además de un sector docente que procura mantener el tipo (en muchas ocasiones de forma admirable), desmoralización, impotencia, malestar docente y fatalismo. No sólo hay incapacidades y desbordamientos para responder constructivamente a la situación del desenganche escolar de muchos de nuestros estudiantes y con el fracaso de tantas caras, sino también una mentalidad presta a aducir que no procede aspirar a que todos aprendan (ni siquiera lo básico), que albergan serias dudas de que esa finalidad sea deseable y viable, pues, para muchos, tiene todos los visos de una utopía disparatada en los “tiempos y con las nuevas generaciones que tenemos entre las manos”, creadas por factores y dinámicas personales, sociales y familiares que nos tienen descolocados.

Les guste o no a los reformadores de ahora, las voces de unos y de otros han de ser escuchadas; es ineludible. Aunque, sin caer en falsas complacencias. Todos sabemos que al lado de muchos puntos de vista bien justificados y cargados de sabiduría, también hay otros que se refugian en la nostalgia de tiempos pasados, en presupuestos y propuestas que son, en realidad, antídotos que van en una dirección contraria a la de una buena educación para todo el mundo. No debiéramos caer en el uso injusto del dardo del corporativismo contra el profesorado, pero tampoco en el recurso a guiños fáciles hacia el bienestar complaciente de los profesores como clientes a los que ha de han de plegarse y satisfacer las políticas de reforma. Una cosa es que las reformas no puedan hacerse de espaldas al profesorado; otra, bien distinta, que su sentido y vocación social y cultural tenga que determinarse en exclusiva desde el rasero difuso que ellos hayan de ser los que determinen qué alcanzar y cómo. Sea o no confortable para el profesorado, para todos los que trabajamos en los distintos niveles del sistema, no podemos dejar de poner sobre la mesa que, de forma igual o parecida a lo que les sucede a otros profesionales, la docencia ha de revisar y mejorar sus ideas, capacidades y compromisos con la provisión del servicio público de una buena educación. Quien más quien menos, en estos tiempos todos tenemos que mirar hacia dentro del ejercicio profesional; algunos sectores profesionales de ahora, bien lo sabemos, lo están haciendo sobre la amenaza de una fuerte inestabilidad laboral y condiciones más precarias de trabajo que las que aquejan a la profesión docente. Una reclamación de ese tenor, que no debe mermar en absoluto el reconocimiento sincero de que el desempeño de la docencia se ha vuelto mucho más difícil que antaño, puede sustentarse, y hemos de hacerlo, sobre diversos pilares. Alguno de los que no debiéramos soslayar es el que atañe a los avales y urgencias de un discurso social y educativo que justifica la educación de calidad equitativa por imperativos éticos y sociales, y no tan sólo

por unos u otros argumentos de racionalidad técnica y administrativa. Sus implicaciones para la profesión docente son manifiestas, y no haríamos bien en camuflarlas.

La buena idea de “una educación de calidad para todos y entre todos” comporta muchas exigencias. Uno de los actores más claramente interpelado es, sin duda, el profesorado, por más que no sea el único. Los docentes de cada nivel educativo son quienes tienen que asumir la parte intransferible de los proyectos orientados en esa dirección y, dentro de ellos, han de integrarse otros profesionales y fuerzas sociales, tal como ahora tanto se reclama con razón. Pero los primeros que hemos de dar un paso al frente, en cada uno de los niveles del sistema donde trabajemos, hemos de ser los docentes: no sólo nos dedicamos a la educación sino que de ello ahora podemos vivir con cierta dignidad. La verdadera política de profesorado tiene raíces inexcusables en el reconocimiento y respaldo que todavía le debe la sociedad y la administración. En algunos sentidos, sin embargo, también desde esta profesión hay que labrarse el reconocimiento y la acreditación social de las familias, la administración, los políticos y la sociedad, así como, por supuesto, de los mismos estudiantes. El reconocimiento y la autoridad intelectual y moral que la profesión docente necesita para desempeñar bien su labor tiene que ser en parte socialmente construida y, en parte, también profesionalmente conquistada por quienes nos dedicamos a esta ocupación.

O el tema del profesorado lo ponemos en el primer lugar de la actual agenda de reforma, en la que, como estamos discutiendo, hay otra serie de prioridades, o todo se quedará en una pasión inútil. El nuevo proyecto de reforma y sus excelentes ambiciones habrá que pensarlo y valorarlo por la forma y la sustancia con que seamos capaces de hacernos cargo de la situación actual de los profesores que tenemos, así como de aquellas decisiones que habremos de tomar para preparar y seleccionar debidamente a los que se irán incorporando al sistema en los años sucesivos. Me consta que ahora no es posible abordarlo tan sólo desde el MEC, pues las CCAA gozan de amplias competencias en esta materia. Pero ello no es sino otra muestra más de que hay que proyectar la apelación de “entre todos” sobre muchas parcelas; sobre la del profesorado, sin ninguna duda.

En diversos análisis y reacciones que he podido leer a propósito del debate, así como en el mismo documento, se le presta cierta atención al tema de la formación. Sinceramente creo que no es la suficiente, aún concediendo que hay asuntos como éste que deben ser objeto propio de otros tratamientos sectoriales más específicos. Tal como lo concertemos, pensemos y llevemos a cabo, estaremos abriendo o cerrando vías para el avance significativo en materia de calidad de la educación. Nuestro mejor plan de reforma debiera ser aquel que fuese capaz de ser sensible a la situación en curso y de colocar, por consiguiente, la formación, la inicial y la continuada, en el foco prioritario de atención. Entiendo que éste será uno de los termómetros más decisivos que tendremos que activar y aplicar para tomar el pulso a la seriedad y congruencia de la nueva política de reforma, la del MEC y las de las diferentes CCAA.

El caso de la formación inicial del profesorado, en particular del de secundaria, es tan clamoroso que casi da sonrojo tener que sacarlo a colación a estas alturas. Alguna vez tenemos que atrevernos a reconocer honestamente que ésta ha sido una de nuestras mayores dejaciones desde que, al filo de transición, tratamos de encarar las reformas educativas ineludibles. A ver si ahora, por fin, nos atrevemos a tomar cartas en el asunto y lo hacemos como es debido. No cabe duda de que la misma formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria todavía nos plantea cotas de calidad pendientes. También se refieren, desde luego, a la calidad de las instituciones y profesionales que nos dedicamos a ello. Pero el de educación secundaria merece que lo calificuemos como algo urgente e inaplazable. Se ha formulado alguna propuesta, por ejemplo la del Foro de Jabalquinto, que prácticamente suscribo y que me evita, por lo tanto, abundar en ello.

Deseo hacer una mención más explícita a la formación continuada. Mi apreciación particular al respecto no es positiva, sin que por ello me apunte a ninguno género de catastrofismo. Durante las últimas décadas, en particular a través de los Centros de Profesores, hemos recorrido trayectos que debemos valorar como merecen. Aunque no es éste el lugar para abrumar con datos, me parece, no obstante, que podría aducirse un buen conjunto de ellos que nos permitirían sostener que nuestras actuales políticas de formación continuada del profesorado requieren una nueva consideración. Está tan decaída, quemada y desprestigiada que en muchas de las propuestas que se están haciendo ni siquiera está en la escena, y, por lo que puedo apreciar, no figura como un protagonista principal. Un dato incuestionable es que, a pesar de una media alta de edad de nuestro profesorado de infantil, primaria y secundaria, quienes tendrán que hacerse cargo del nuevo impulso educativo que se pretende serán, en su mayoría, los profesores que ya están dentro del sistema. Por eso será crucial lo que hagamos con nuestro modelo de formación continuada, con lo que siga ocurriendo dentro de él, con los contenidos, enfoques y condiciones de la formación, así como también con diversos aspectos relacionados con los asesores (o como quiera denominárseles) de la formación: condiciones de trabajo, reconocimiento, profesionalización, etc. Como he de seleccionar algunas sugerencias, tan sólo dos consideraciones al respecto.

- a) Es impensable la calidad para todos sin un sistema de formación y apoyo al profesorado que sea también de calidad. Por el sistema de formación deben circular en número y calidad muchas más propuestas y modelos de buenas prácticas que los que han circulado hasta la fecha, sobre todo en los últimos años. Cuáles hayan de ser, cómo se sistematicen, cómo se acerquen y trabajen con el profesorado, cómo, cuándo y dónde se promuevan espacios y dinámicas de formación para que el mejor conocimiento disponible (teoría, proyectos y experiencias) llegue a la práctica y lo haga de forma que mejoren el aprendizaje de los profesores y los estudiantes, son algunas de las cuestiones que, también con urgencia, hay que poner sobre la mesa y procurar responder. Si, como procede, hemos de fortalecer un sistema de formación al servicio de una calidad de la educación para todos, no sólo habrá que prestarle la atención debida

a los contenidos y estrategias de formación, sino también a los profesionales que trabajen en este tipo de cometidos. Trabajar en la formación del profesorado, sea cual fuere el nivel del sistema donde se haga, exige profesionales bien preparados; no es una cuestión de aficionados. Movilizar los recursos materiales y humanos para la formación es algo que, a mi entender, debiera acometerse adoptando una perspectiva que sea capaz de relacionar e integrar al conjunto de profesionales que trabajan en otros servicios (orientación, asesoramiento y apoyo, también inspección) y que han de concertar sus aportaciones con las de los asesores actuales de formación en Centros de Profesores o entidades similares. La idea de vertebrar y coordinar mejor el denominado “sistema externo de apoyo y formación” es algo que muchos países tienen en su agenda de asuntos pendientes; el nuestro no es en ello una excepción. Intentar hacerlo a escala nacional podría ser también una buena manera de concretar en decisiones cruciales la política de reducción de desigualdades territoriales que con fundamento se está reclamando. Hacerla pivotar sobre el sistema que está pensado para crear capacidades, puede que sea una de las claves más decisivas a tomar en cuenta. Se me ocurre que podría estudiarse la posibilidad de medidas encaminadas a disponer algún espacio Interautonómico en el que abordar, compartir y coordinar buenas orientaciones y políticas de formación continuada del profesorado y otros servicios.

- b) La formación en los propios centros es una sugerencia reiteradamente apuntada desde hace años; hay mucho que aprender y mejorar al respecto. Con toda seguridad, es una de las opciones más potencialmente provechosas para tantas cosas como bien sabemos: centrar el desarrollo profesional sobre problemas de la práctica, hacer de la formación con otros en el lugar de trabajo una forma de ser docente y una vía inexcusable para diseñar proyectos conjuntos de mejora de la educación, concertar ideas y esfuerzos colectivos para afrontar asuntos complejos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, ofrecerse apoyo intelectual y emocional entre los docentes que trabajan en un mismo centro, y un largo etcétera. Hay que tomar en consideración algunas advertencias como éstas para seguir y mejorar por esta dirección:
- Sin alimentar la formación en los centros con ideas, conocimientos, proyectos y experiencias de buenas prácticas, o sin su referencia a los aprendizajes de los estudiantes, cuyo análisis y mejora habría de generar las dinámicas de trabajo formativo de los profesores en sus lugares de trabajo, esa modalidad de desarrollo docente parece que no puede ir demasiado lejos. Es conveniente una cierta presión desde el exterior y, desde luego, los apoyos y respaldos necesarios, incluidas las cuestiones relativas a tiempos, dedicación, reconocimientos, etc.
 - Hay que disponer, pues, de modo efectivo los tiempos necesarios, el uso adecuado y efectivo de los existentes, así como los apoyos profesionales (dentro y fuera de los centros) que

sean precisos para justificar, diseñar y desarrollar proyectos de formación en los centros articulados sobre la mejora del aprendizaje de los estudiantes y la preparación docente que cada contexto y proyecto requiera. No es fácil, tal como están las cosas, disponer medios e infraestructuras, en particular tiempos, pero sin eso no es pensable la formación en los centros. Hay que aplicar conocimientos sobre metodologías y procesos para desarrollar esta iniciativa, y quizás haya que crearlos, pues su reparto por los centros, ciclos y departamentos puede que sea muy desigual. No habrá buena formación en centros si la formación del profesorado no pertenece al núcleo de valores y normas de cada centro, a su cultura, en suma. Eso es difícil, pero se puede y se debe cultivar, pues la formación en los propios centros ha de ser rescatada de su desgasta y falta de credibilidad en bastantes centros y por parte de no pocos docentes.

No hay, por lo tanto, proyecto de mejora sustantiva de la educación sin otro simultáneo de mejora de las capacidades y compromisos de la profesión docente. Ni una ni otra cosa es posible sin que la administración exija, apoye, disponga los recursos necesarios y se implica en la realización efectiva de tiempos, apoyos, recursos y condiciones para el desarrollo profesional necesario. Creo que en este terreno no nos faltan conocimientos dignos de atención. Necesitamos decisión, voluntad y compromisos efectivos para usarlos con sensatez en la práctica.

4. LOS CENTROS

He aquí, desde luego, otro registro fundamental en el que pensar para cualquier proyecto dirigido a lograr una calidad de la educación para todos. Es así no sólo por la investigación y el conocimiento hoy disponible, sino también por una dosis elemental de sentido común. Sabemos que si los centros como un todo, cada uno de ellos y seguramente en conexión con otros (por ejemplo, centros de primaria y centros de secundaria que participan en la educación obligatoria de una población de estudiantes), no son equipados y bien apoyados, presionados y al mismo tiempo capacitados; si no llegan a asumir y comprometerse institucionalmente con esa meta, el alcance de la misma es más que improbable. Promover y sostener centros escolares de y para la calidad equitativa es una cuestión ineludible, aunque muy difícil, si, en lugar de contentarnos con que haya algunos oasis selectivos y aislados de buena educación, lo que nos proponemos es la mejora para todos y entre todos. Ello exige reducir la variabilidad y las desigualdades entre y dentro de los centros, y reforzar como es preciso sus conexiones y soportes mutuos, recurriendo a la discriminación positiva allí donde sea preciso.

En la actualidad contamos con ideas y propuestas sugerentes acerca de los centros como organizaciones que han de aprender ellas mismas y estimular el desarrollo profesional de sus docentes para que los alumnos aprendan lo que consideramos razonable y exigible. Siendo cautos, quizás no se trata de tomar como referencia sueños difíciles de realizar aquí y ahora y, todavía más, a lo largo y ancho de todo el sistema escolar. Pero si la medida no se alía con

que las cosas sigan como están porque así son, podemos y debemos apuntalar algunos aspectos quizás no tan pretenciosos, pero que son básicos e indispensables para garantizar equitativamente un currículo de calidad por parte de todas y cada una de nuestras escuelas e institutos. Como no es éste el lugar para tratar todos los temas que lo merecerían, me limitaré a destacar algunas sugerencias que me parecen especialmente pertinentes.

- a) Para hacer posible la aspiración a una educación de calidad para todos, es imprescindible que cada centro, como una piña, asuma ese propósito, convirtiéndolo en su prioridad institucional por excelencia. No como un asunto de algunos profesores, especialistas, logopedas, PTs, trabajadores sociales, en quienes se delegue su realización para los más desfavorecidos, para aquellos estudiantes con dificultades y en riesgo de exclusión educativa o de fracaso. Todo el centro ha de asumir ese compromiso como una prioridad compartida, procurando trabajar sobre los aprendizajes y procesos de enseñanza correspondientes, clarificando y concertando de qué manera desarrollarlos y disponiendo los criterios y procedimientos que permitan ir conociendo con rigor los logros y dificultades que irán apareciendo en el camino. Si es cierto que los centros han de contar con márgenes de autonomía para explorar con flexibilidad diversas opciones que pudieran hacer efectiva esa posibilidad para todos sus estudiantes, ninguna de ellas habría de poner en cuestión ni la responsabilidad de todo el centro en el empeño común, ni la conjunción de los esfuerzos y compromisos necesarios. Una buena concreción del lema “calidad de la educación para todos y entre todos” podría traducirse en esa metáfora tan ilustrativa como es la que habla precisamente de los “centros como una piña” implicados en ese menester.
- b) Si se asume lo anterior, el logro de los aprendizajes esenciales por todos los estudiantes no debe ser objeto de autonomía organizativa ni tampoco de la “libertad de cátedra” de los profesores mal entendida. La garantía de una buena educación para todos exige proyectos conjuntos de todo el centro y el desarrollo conveniente de los mismos; respetar la deseable discrecionalidad de cada docente, ha de ser congruente con esa meta colectiva. Es en dichos proyectos donde habrían de integrarse y participar otros agentes externos, las familias u otros profesionales. La autonomía debe proyectarse sobre el reconocimiento y la sensibilidad hacia los contextos, condiciones y trayectoria de cada centro, poniendo mucho más énfasis en su capacidad para construirla que en el afán, a veces desmedido, de regularla a base de decretos o inspecciones formalistas. También puede valer al respecto el principio de atención a la diversidad, institucional en este caso. Un buen criterio rector de las políticas a adoptar podría ser ofrecer los apoyos, refuerzos y ayudas desde fuera para garantizar el diseño y desarrollo adecuado de los proyectos y capacidades desde dentro. Puede ser una de las alternativas para que el énfasis sobre la autonomía razonable de cada centro no ponga en juego la calidad y la equidad, así como para que la necesaria rendición de cuentas sirva para decidir con conocimiento de

causa dónde y cómo hay que concentrar las medidas de exigencia y apoyos adecuadas, no para clasificar y jerarquizar.

c) A pesar de que los Proyectos de Centro no han tenido los efectos esperados ni desencadenado las dinámicas deseables, al menos en la mayoría de los centros, es imprescindible recuperarlos del desgaste y burocratización con el que en muchos casos, no en todos por fortuna, quedaron marcados y definidos. Algunos principios de mínimos en ese sentido podrían ser:

- No poner tanto énfasis en su regulación, que a veces fue excesiva, y colocarlo mucho más en el apoyo a su construcción significativa por todos los centros, en especial los que tengan más dificultades para ello.

- No inventar la rueda en esta materia; se sabe bastante sobre en qué deben consistir los proyectos de centro, cómo elaborarlos y desarrollarlos. No hay recetas para ello, pero sí orientaciones que nos evitan partir continuamente de cero. Como se trata, en todo caso, de una tarea ardua, y no sólo por su desarrollo metodológico sino por los pactos y compromisos que han de ampararla, frecuentemente sobre el substrato complejo de relaciones micropolíticas a veces conflictivas, hay que tratar con esmero el clima y los compromisos institucionales que son imprescindibles.

- La elaboración de los proyectos de centro han de pensarse como proyectos de mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes; llegarán a serlo tanto más cuanto con más claridad sean entendidos como un espacio y contenido privilegiado de la formación del profesorado en el lugar de trabajo. Hay que tener en cuenta la necesidad de condiciones estructurales básicas (entre ellas el tiempo parece fundamental) así como la disponibilidad de ideas, metodologías y procesos de colaboración genuina.

- Es preciso disponer y reforzar la evaluación interna. Conviene focalizarla preferentemente sobre la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, estableciendo bien sus conexiones con el desarrollo de los centros y la formación del profesorado. Los proyectos, la evaluación del centro y el desarrollo profesional del profesorado deben ir estrechamente de la mano en cada centro. Habría que ampliar incluso la mirada, hasta el extremo de abordar proyectos de zona, comarcas, redes de escuelas de primaria y de institutos; pueden ser un contexto singularmente significativo y provechoso para integrar en los mismos las contribuciones y compromisos de agentes sociales, familias, servicios municipales, etc.

d) La figura, las funciones y competencias de la función directiva – comprensiblemente no concretadas en el documento – parecen destinadas a buscar una zona intermedia entre la elección LODE y las últimas decisiones de la LOCE. A mi entender, y sabiendo que no puedo entrar aquí en el tema con detalle, creo que el porvenir de la función directiva en nuestro contexto no se va a jugar tanto en su diseño formal cuanto, más bien, en el grado en que seamos capaces de integrarla precisamente con el horizontes de una calidad equitativa de la educación. Esto pasa por muchas cuestiones que afectan a la cultura interna de los centros, las relaciones y compromisos que han de

concertarse - también en el interior de nuestros centros - así como por el modo en que se logre activar de forma efectiva dispositivos y actuaciones que concilien la distribución de responsabilidad y la rendición de cuentas con los estímulos, apoyos y el liderazgo necesario para reactivar por dentro nuestras instituciones educativas. Me consta que esto desborda ampliamente la legislación previsible, aunque desde esta instancia habrá que estudiar cómo promover, exigir, controlar y facilitar que las cosas discurran del modo que consideremos más razonable y factible. Tan sólo a título indicativo, se me ocurren algunas consideraciones como las siguientes sobre este particular:

- Conciliar la elección participativa de la comunidad escolar con el valor de la escuela como servicio público de educación, de modo que la Administración participe en el proceso y eso comporte su compromiso efectivo con hacer viable un proyecto de dirección para la mejora de cada centro.

- El director y equipo directivo no sólo ha de centrarse en la gestión administrativa del centro, sino que de modo preferente ha de ocuparse de estimular y apoyar el desarrollo del currículo y la enseñanza. Si la calidad de la educación ha de ser el foco de todo el centro, es obligado conectarlo con un liderazgo organizativo y pedagógico compartido por toda la comunidad, sin que ello sea la excusa para diluir bajo esa buena idea el conjunto de tareas, responsabilidades y competencias de la dirección. La clarificación de responsabilidades, el desempeño de las mismas por todo el personal del centro y la rendición de cuentas hacia fuera y hacia dentro, son algunas parcelas todavía en barbecho, pero que reclaman ser abordadas con claridad y decisión. Ha de conciliarse la razonable discrecionalidad del profesorado con el hecho de que, para que un proyecto de centro vaya adelante, todos han de implicarse en el mismo: no es un buen principio el de la voluntariedad, y mucho menos la obstaculización, el bloqueo explícito o implícito, la objeción amparada en criterios y razones individualistas.

- Será preciso seguir insistiendo en el reconocimiento debido a la dirección, su lugar en la carrera docente y la atención debida a su formación. Entre un profesionalismo mal entendido que todo lo cifrara en el uso del conocimiento técnico y la presunción de que esa función es tan sólo una cuestión de rasgos personales y artesanales, existe un terreno intermedio que hay que cubrir con una preparación adecuada que no lo deje todo al arbitrio de la intuición personal y haga depender el desempeño de una buena dirección de contingencias personales y contextuales excepcionales y aisladas. Mejorar la educación para todos exige también reforzar con propósitos y capacidades el ejercicio de la función directiva en todos y cada uno de nuestros centros.

e) La idea de la calidad de la educación “**entre todos**” exige hoy establecer nuevas alianzas de cada centro con su comunidad y entorno,

así como restablecer otras no tan nuevas, pero que se han ido debilitando, como es el caso de las relaciones entre el centro y las familias. Para no dejar en el aire el contexto y contenido de dichas alianzas, un criterio razonable sería convocarlas en torno a proyectos bien justificados, claros y visibles de mejora de la educación, de los aprendizajes que se hayan detectados como necesitados de mejora. Proyectos integrados de mejora de la educación, liderados por cada centro y con capacidad de convocar a las familias, colectivos y asociaciones, profesionales de la formación y apoyo, inspección y empresas, bien podrían ser el marco propio para establecer las alianzas necesarias escolares, comunitarias y sociales. Sería bueno recopilar proyectos y buenas prácticas en esta materia que se han venido desarrollando los últimos años en nuestro país y recurrir a los procesos adecuados para diseminarlas en orden a que puedan inspirar otras iniciativas sucesivas.

5. LA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL, AUTONÓMICA Y LOCAL.

El propósito central que nos ocupa exige, como ya se apuntaba en la introducción, un conjunto de condiciones, procesos y esfuerzos más amplios que los relativos al currículo, el profesorado, los centros y sus relaciones con el entorno. Algunos asuntos que se configuran en distintos niveles de la política educativa y del funcionamiento del sistema escolar merecen ser puestos también en el punto de mira.

Cualquier reforma en que pueda desembocar el debate abierto ha de acometerse de modo tal que se garantice un período de años razonable para alcanzar, con los ajustes comprensibles sobre la marcha, los objetivos que han de figurar en la prioridad nacional de la educación. Sería deseable parar el ciclo de reformas y contrarreformas durante un periodo sensato y pactado de tiempo. En lugar de esa dinámica que marea al sistema y a sus protagonistas, más empeño en perfilar horizontes legítimos y ambiciosos, y mucho más tiempo y esfuerzos para sostener los proyectos que nos ayuden a alcanzarlos. Al igual que es razonable esperar de los centros y el profesorado que eleven sus expectativas y finalidades educativas bajo el referente de la calidad equitativa, cabe reclamar otro tanto de la implicación y participación de todas las fuerzas sociales y políticas, incluida la patronal privada de enseñanza y la jerarquía eclesiástica, en una meta como esa que nos obliga a todos por imperativos morales y urgencias sociales y educativas. Hay motivos para afirmar que esto no pasa de ser una apelación poco realista y demasiado ingenua, pero a pesar de eso hay que proclamarla. Una parte importante de lo que nos estamos jugando con nuestra educación depende del discurso moral y social que no cejemos en manifestar, pues quizás ese espacio es todavía más decisivo a la postre que todas las medidas y actuaciones concretas que hayan de acometerse.

En ese contexto y bajo ese espíritu, ha de pararse la sangría de la escuela pública y la tendencia observada hacia la guetización escolar. Aunque este fenómeno obedece a causas múltiples en la sociedad actual, desde los planos más altos de las políticas educativas, la del MEC y la de las CCAA, se

pueden tomar medidas encaminadas a reforzar uno de los pocos bienes comunes que nos quedan: la escuela pública.

Para lograr el mismo propósito no sólo se requiere racionalizar el uso de los recursos disponibles, sino también invertir más en educación, redistribuirlo más equitativamente, afrontando las desigualdades que existen entre la enseñanza pública y privada, así como las que también hay entre los centros públicos: equipamiento, infraestructura, personal, apoyos, cumplimiento de la legislación sobre distribución del alumnado, etc.

Los proyectos de mejora de la educación de los centros y zonas escolares han de estar bien amparados con proyectos y prioridades autonómicos centrados sobre la calidad de la educación para todos. En ese contexto será preciso clarificar y definir las políticas de apoyo y formación, la inspección y evaluación externa de la educación, la utilizando inteligente y equitativa de los rendimientos bien documentados como impulso de proyectos de mejora... El papel y la responsabilidad de la administración, que también ha de someterse a rendición de cuentas, no debe consistir tan sólo en legislar y ofrecer recursos (ojalá se dispusieran bien los necesarios), sino en implicarse activamente, exigiendo y comprometiéndose, en que se elevan los niveles de aprendizaje en cada nivel, disponiendo los recursos, procesos, supervisión y toma de decisiones sobre la marcha. No sólo han de ser inteligentes y aprender los centros y profesores, sino también los administradores, inspectores, responsables de programas. Seguramente es imprescindible que los centros elaboren y desarrollen proyectos de calidad equitativa. Para ello necesitan que la administración que pudiera reclamárselos empiece por predicar con el ejemplo. Hay suficientes evidencias de qué significa y en qué consiste promover políticas de mejora en serio de la educación a nivel de CCAA, zonas y comarcas, redes escolares. Hace falta voluntad política para tenerlos en cuenta con imaginación y atendiendo a las propias realidades, así como para crear las condiciones externas que son precisas para que los centros se embarquen en ese empeño y reciban desde fuera tanto la presión como el apoyo necesario. Los administradores de la educación en los distintos niveles donde se conforma y desarrolla la política educativa, la inspección, el seguimiento, evaluación y control de la educación (no descartemos la conveniencia de alguna modalidad de prueba general de valoración del rendimiento en momentos de la escolaridad como los que, por ejemplo, se apuntan en el documento) también quedan concernidos, además de en otros muchos asuntos, en su propia capacitación, en una mayor racionalidad en sus modos de hacer y de pensar.