

Dilemas éticos de la profesión docente

Juan Manuel Escudero Muñoz

Universidad de Murcia

Sumario: 1. Introducción. 2. Educación y profesión docente, una tensión ineludible entre deberes y derechos. 3. Puede ser conveniente hablar de éticas en plural.

Resumen

La reflexión ética sobre la profesión docente pone el acento en deberes que ha de asumir el profesorado sin que ello suponga descuidar sus derechos. Tomando como referencia diversas perspectivas éticas, en el texto se analizan las responsabilidades docentes en relación con la garantía del derecho de todas las personas a la educación, una conciencia social y educativa crítica, el cuidado y la personalización educativa, la formación y el desarrollo del profesorado, la implicación activa y los compromisos con la comunidad educativa.

Palabras clave: deberes y derechos docentes, ética docente, derecho a la educación de los estudiantes y conciencia crítica, cuidado, formación docente, implicación activa en la comunidad educativa.

Abstract

Ethical reflection, taking into account rights, justifies and outlines some of the responsibilities that must be assumed by the teaching profession. In the framework of different ethical perspectives, the text analyzes teachers' responsibilities in relation to everybody's right to education, social and educational conscience, care and personalized relationships with students, teacher training and development and active participation and commitment to educational community.

Keywords: teachers' rights and duties, teachers' ethics, students' right to education and critical consciousness, caring, teacher training, involvement in the educational community.

Introducción

La educación y los centros escolares no son asépticos. Privados de una cierta vigilancia moral, correrían serios riesgos de ser y devenir radicalmente inhumanos, injustos y antidemocráticos.

La escuela y la profesión docente tienen en sus manos pasar y recrear con las nuevas generaciones un determinado legado cultural. Para ello es preciso sostener una tensión perenne entre pasado y futuro, entre ser y deber ser. A las personas que se dedican a la enseñanza les toca la tarea y las responsabilidades inexcusables de reconocer las formas de ver, interpretar, pensar y actuar en el mundo que tienen sus estudiantes y construir sobre ellas otras más inteligentes, humanas y cívicas. Así como sería un contrasentido entender la educación y los centros escolares como organizaciones y procesos sociales y culturales asépticos, la docencia, sin propósitos y actuaciones éticamente defendibles, sería una profesión sin alma. De manera que, si los criterios éticos y la reflexión sobre los mismos quedaran fuera, o en un espacio de segundo orden en el lenguaje, los relatos y discursos educativos y docentes, podrían idearse imágenes y proyectos de centros y aulas acaso eficaces, rentables y excelentes en el mejor de los supuestos. Pero, privados de una cierta vigilancia moral, correrían serios riesgos de ser y devenir radicalmente inhumanos, injustos y antidemocráticos. También puede suceder que grandes valores y principios morales proliferen en las palabras, declaraciones y propuestas, pero que las políticas, las decisiones y condiciones, las prácticas y los resultados fueran hasta contradictorios con ellas. Esto suele ser lo habitual. La reflexión ética sobre la profesión docente en particular es fundamental, primero, para sostener vivo y hacer público un discurso moral imprescindible, además, para debatir y analizar sus implicaciones y sostener una mirada sobre fenómenos y resultados educativos que han de ser cuestionadas y transformados para una educación y profesión éticamente fundada, humana, justa y equitativa, democrática.

Educación y profesión docente, una tensión ineludible entre deberes y derechos

La educación y la docencia están expuestas en la actualidad a fuertes tensiones entre lo que es y lo que debería ser, entre la educación que hay y aquella que debería haber por razones de justicia, equidad y democracia. Hablar de la ética del profesorado es relevante porque los centros escolares donde se ejerce la docencia son espacios humanos, sociales y culturales que, al menos hasta la fecha, siguen siendo importantes y decisivos en el presente y la vida futura de la niñez y juventud. Las tareas que se llevan a cabo en centros y aulas, los modos de hacerlas, las relaciones que se establecen y sus efectos, dejan huellas no sólo en los estudiantes, sino también en tantos hombres y mujeres cuya vida laboral transcurre durante largos tiempos en ellas. La historia de la educación ha estado plagada de análisis éticos y, como no podía ser de otro modo, abundan, se han ampliado y surgido en la actualidad nuevos contenidos, dilemas e implicaciones. Persisten controversias e incertidumbres, así como acuerdos y relativas claridades acerca del tipo de ideas y convicciones, capacidades y competencias, opciones de vida y actitudes con los cuales sería bueno que los profesores y las profesoras estuvieran

bien formadas. El paraguas bajo el que cabe discutir, determinar y reclamar deberes y derechos tiene que ser el reconocimiento ampliamente proclamado y bien justificado de la educación como un derecho esencial que ha de ser garantizado a todas las personas por imperativos de humanidad, justicia y democracia (Darling Hammond, 2001; Nieto, 2005; Escudero, 2006a). Se propone en el texto una determinada manera de interpretar en relación con la profesión docente.

Deberes y derechos docentes, derechos y deberes de otros agentes, son espacios de responsabilidad que se reclaman mutuamente.

Hablar de ello lleva a poner un énfasis específico en deberes, obligaciones y responsabilidades del profesorado. Conviene, sin embargo, no dejar de lado sus derechos: también les asisten, no sólo como profesionales, sino también en tanto que personas. Éste es un dilema de fondo. Puede ser problemático poner el foco sólo en los deberes y separarlos de los derechos. Por esa dirección puede derivarse hacia un lugar indebido, fuera de contexto y romántico, desbordante e inasumible. Se podría contribuir, además, a hacerle el juego y justificar descartes de otros poderes y sujetos que al mismo tiempo que derechos también han de asumir deberes: fuerzas sociales, económicas y políticas, poderes públicos y administración de la educación, centros de trabajo, familias y alumnado, comunidad. De modo que deberes y derechos docentes, derechos y deberes de otros agentes, son espacios de responsabilidad que se reclaman mutuamente. Hay que hilar bien las cosas, aunque no sea fácil.

Por bien que pudiera sonar un tipo de discurso ético empeñado en perfilar profesores moralmente fantásticos, sería erróneo y peligroso utilizarlo como pretexto para no denunciar las acciones o las omisiones de otros que, con toda certeza, son también responsables de la educación que tenemos y de la que es preciso crear. Por implicación, también lo son en gran medida de los docentes que hay y de las decisiones que habría que tomar para que quieran y lleguen a ser los que debería haber. Ahora bien, o entendemos que dentro de lo razonable el profesorado tiene ciertos márgenes de maniobra que puede y debe acometer éticamente, o siempre se encontrará algún pretexto para no asumir efectivamente ciertos deberes indeclinables con la excusa de que no están idealmente satisfechos sus derechos. Sin desconocer ni dejar de reclamar contextos, recursos y condiciones de trabajo idóneas, la ética docente pretende proponer referencias, imperativos morales, sociales y culturales, que abran ventanas a la posibilidad, a la responsabilidad y a la esperanza, a compromisos y actuaciones dirigidas a garantizar a otros, particularmente al alumnado, la educación debida.

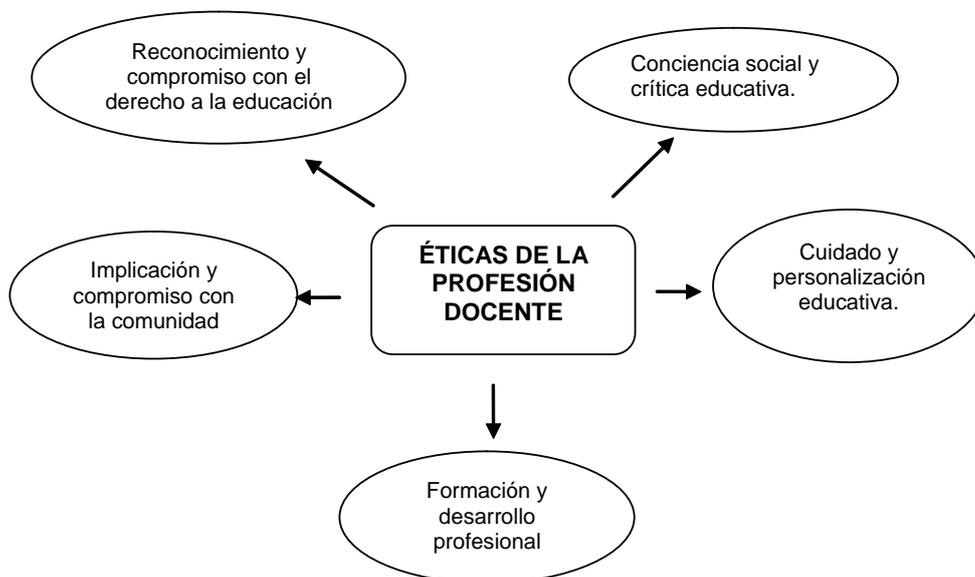
Puede ser conveniente hablar de éticas en plural

La discusión ética en general, singularmente en el seno de una sociedad plural y democrática, no representa precisamente un mundo de certezas, sino de razonamiento, de narrativas y discursos, de deliberación y concertación, de conflictos entre intereses no siempre coincidentes. Por ello, como bien se apunta en el título, también la ética de la

Las diversas éticas integradas en una visión de conjunto, pueden servir para iluminar, discutir, valorar, crear conciencia, sensibilidades y percepciones que ayuden a decidir éticamente.

profesión docente es un terreno singular atravesado por tensiones, dilemas y decisiones razonadas y razonables que hay que construir, contrastar con múltiples realidades y contextos de reflexión y diálogo en diversas esferas y entre distintos agentes. De hecho, algunos análisis sobre ética y educación en general, sobre ámbitos más específicos como la mejora de los centros y la educación, el gobierno y el liderazgo, el profesorado y su formación o la enseñanza (Shapiro y Stefkovich, 2001; Furman, 2004; Escudero, 2006a; 2006b; Hayes, Mills y Lingard, 2006; Shapiro y Gross, 2008; Wineberg, 2008), no hablan de ética en singular, como si de un marco uniforme, estable y fuera de contextos se tratara, sino de diversas éticas. Cada una de ellas centra la mirada en determinados aspectos, defiende y argumenta ciertos valores, principios y actuaciones consecuentes. Integradas en una visión de conjunto, pueden servir para iluminar, discutir, valorar, crear conciencia, sensibilidades y percepciones que ayuden a decidir éticamente.

Tomando en cuenta diferentes aportaciones, en otras ocasiones (Escudero, 2006a, 2006b), he descrito diversas éticas – ética de la justicia, ética crítica, ética de la profesionalidad, ética del cuidado y ética comunitaria democrática – que arrojan alguna luz sobre diversos asuntos. Se retoman aquí para seguir insistiendo sobre la ética profesional del profesorado, en los términos que aparecen en el esquema siguiente.



A) Reconocimiento y compromisos con el derecho a la educación

El reconocimiento y la valoración del derecho de todas las personas a una buena educación constituyen la base y el marco fundacional de valores, convicciones, ideas, políticas y prácticas de naturaleza eminentemente ética.

El reconocimiento y la valoración del derecho de todas las personas a una buena educación constituyen la base y el marco fundacional de valores, convicciones, ideas, políticas y prácticas de naturaleza eminentemente ética. Es cierto que la garantía efectiva de tal derecho pasa por muchos frentes y responsabilidades, bastantes de ellos fuera del control docente; algunos, incluso, llegan a condicionar sus márgenes de acción y de posibilidad, o hasta sus modos de modos de pensar y de hacer. Al situar, no obstante, sobre este prisma la ética docente, se asume el supuesto de que las estructuras y

decisiones macro, aunque influyentes y poderosas, no determinan por completo sus propias opciones morales ni su pensamiento y convicciones más profundas, tampoco sus aspiraciones y sensibilidades ni sus prácticas. De manera que, en lo que afecta a los docentes, cabe hablar de una ética de la justicia (Furman, 2004), constituida por concepciones democráticas sobre la escuela, el currículo y la enseñanza que puede y debe ser debidamente interiorizada, transformada en compromisos y acciones consecuentes.

El derecho a la educación no se reduce al mero acceso o permanencia en los centros. Tiende hacia el “deber” del acceso a un currículo riguroso, relevante y significativo, sensible a la vida y las culturas de los estudiantes.

Particularmente en los niveles de la educación obligatoria, aunque no sólo, por poner algún ejemplo, el reconocimiento honesto y sin titubeos de que la educación es un derecho que hay que pelear por realizar. No porque sea cómodo ni vaya a favor de la corriente, sino por criterios éticos de justicia, equidad y democracia. Requiere pensar y asumir que lo que está en juego es la garantía de un derecho, no su vinculación condicional a determinados méritos de los estudiantes o de sus familias y entorno como el interés y la motivación, las capacidades, la clase social, el género, la cultura o etnia. Precisamente por ello, la ética consecuente tiende a crear condiciones, intereses y capacidades allí donde no las haya, y expandir todo lo posible el potencial de aprender de cada alumno/a. El contenido de ese derecho no se reduce al mero acceso o permanencia en los centros. Tiende hacia el “deber” de crear oportunidades efectivas en el acceso a un currículo riguroso, relevante y significativo, sensible a la vida y las culturas de los estudiantes, que no penalice a los más desfavorecidos, sino que adopte las decisiones organizativas y pedagógicas precisas para el desarrollo de metodologías, usos de materiales y relaciones potentes para cultivar aprendizajes cognitivos, personales y sociales. Ello reclama impulsos éticos y energías porque, tal y como se resuelva, se estará facilitando o vulnerando el progreso educativo del alumnado y el logro de formas de pensar, de ser y de comportarse con los demás, hoy consideradas indispensables para llevar una vida escolar digna y participar, en su momento, en las diversas esferas de la vida social, cultural, política y laboral con capacidades, autonomía y responsabilidad. Hay buenas evidencias de docentes que no sólo asumen este tipo de referentes y criterios éticos para luchar contra el fracaso escolar, las desigualdades sociales y educativas y contribuir de ese modo a preparar personas con buenas cabezas y corazones. También, y no es desdeñable, cifran en ello el verdadero sentido de la profesión y las fuentes más importantes de inspiración para seguir en la brecha con entusiasmo y sentido de realización personal y profesional (Nieto, 2006). Éste es, pues, un primer referente e ingrediente de la ética profesional ligada a la idea de la justicia, conectando el quehacer docente con la ambición de contribuir a hacer posible una sociedad más humana, equitativa y democrática. Es tan fundamental este tipo de conexiones que, allí donde hubiera docentes que no las asuman honesta y profesionalmente, pueden estar contribuyendo consciente o inconscientemente a dificultar derechos tan esenciales como el de la educación.

En nuestro propio contexto, los índices de fracaso y abandono escolar prematuro – que no son atribuibles, desde luego, en exclusiva al profesorado, requieren impulsos éticos,

también desde el profesorado, para ir más allá de la reiterada constatación de que una y otra vez las influencias familiares sobre el éxito o el fracaso escolar cuentan más de lo debido. Además de la ética al respecto de otros, los docentes han de hacerles un hueco en su pensamiento y sensibilidad, reflexionar sobre todo ello, avivar urgencias e imperativos morales, sociales y justos, aplicándolos para analizar, revisar y descubrir qué está en sus manos y qué puede ser transformado para avanzar desde los centros y aulas en la garantía del derecho universal a la educación. La ética de la justicia invita de modo particular a revisar, valorar y cambiar cuando sea preciso los contenidos escolares, el modo de organizarlos, los esfuerzos que se prestan a que tengan sentido para el alumnado, el uso inteligente e imaginativo de metodologías y medios, la atención por parte de todo el profesorado a las diversidades, así como también, como indicaremos más abajo, la organización, el gobierno, las relaciones y las dinámicas que están ocurriendo y deberían suceder en los centros escolares y las comunidades a las que pertenecen.

B) Conciencia social y educativa crítica

La ética docente no sólo corresponde a la interiorización de imperativos justos y democráticos para la acción, sino también a una conciencia social crítica de los factores y dinámicas que la obstaculizan. Requiere conocimientos y herramientas intelectuales que permitan apreciar el valor social y personal de las experiencias, oportunidades y logros escolares de los estudiantes, así como los vínculos, dependencias y posibilidades de la formación de la niñez y juventud dentro del mundo en que vivimos. La comprensión fundamentada de lo que significa tener o no una buena educación, el análisis crítico de los factores y dinámicas sociales e ideológicas que hacen de la educación un espacio de reproducción o de transformación de las desigualdades son elementos importantes de lo que los docentes deben saber acerca de por qué y cómo en la educación se cuele una cultura dominante según la cual, por ejemplo, cada alumno y familia recibe la educación que merece, y cada cual – más unos que otros en realidad – ha de contar con posibilidades de elegir a costa de lo que sea, caiga quien caiga en el camino. Aunque pueda resultar extraño decirlo, o la profesión docente, singularmente la que ejerce en la escuela pública, es consciente de ello, lo cuestiona con ideas y prácticas y actúa, seguramente con otros, para desmontar esos dogmas, o la educación democrática será cada vez más difícil de lograr; incluso de ser pensada y públicamente defendida.

La ética social y educativa crítica, posiblemente, tiene que extenderse hasta la comprensión y la vivencia de la profesión como la prestación de un servicio a la comunidad, a la sociedad.

La ética social y educativa crítica, posiblemente, tiene que extenderse hasta la comprensión y la vivencia de la profesión como la prestación de un servicio a la comunidad, a la sociedad. Una expresión podría ser plantearse el reto de conectar con movimientos sociales y ciudadanos que aspiran a crear espacios cotidianos de crítica y alternativa a la cultura del espectáculo y el consumo, al individualismo exacerbado, a la cultura insolidaria del sálvese quien pueda. Este tipo de ética eleva, posiblemente muy alto, el listón de las visiones, actitudes y compromisos sociales de la profesión. La

cuestión, con todo, es si la opción de silenciarlo puede ser una alternativa ética mejor que lo que existe.

C) Cuidado, apoyo, responsabilidad y personalización educativa

El desarrollo y el aprendizaje que los estudiantes pueden realizar en los centros y aulas pueden ser tareas más humanas y efectivas en los centros si, como es debido, se presta atención al mismo tiempo a la denominada ética del cuidado. Los docentes que toman conciencia de ella, la asumen y practican, se empeñan en desarrollar ciertas cualidades personales, sensibilidades, formas de interpretar su trabajo procurando cultivar virtudes como el cuidado, el respeto, el sentido de responsabilidad de otros, el amor hacia las personas en formación (Cortina, 2005; Wineberg, 2008). Basan sus relaciones pedagógicas en una especie de contrato moral, más allá de la frialdad de leyes y estructuras, donde se toma en consideración fehaciente la dignidad de las personas más jóvenes, en años decisivos de sus vidas. El buen clima de relación y de trabajo en las clases, tan necesario para la “calidad de vida” escolar de los estudiantes como la de los docentes, es mejor y más posible cuando la persona adulta es sensible a otros y muestra empatía y generosidad; valora el establecimiento de relaciones positivas y ayudas atentas a las diferencias y las necesidades de cada estudiante. Todo el alumnado, pero de manera especial aquel cuyo entorno cultural, social y familiar dista más del de la escuela, necesita mensajes y relaciones que le hagan sentir que alguien se interesa por él, que le respeta como es debido y así está en condiciones de exigirse a los demás, que le abre posibilidades y por eso reclama congruentemente esfuerzos, perseverancia, responsabilidad. Hay ejemplos fehacientes de que la humanización de las relaciones pedagógicas entre docentes y estudiantes es uno de los mejores apoyos para que aquellos que encuentran más dificultades para engancharse con el estudio y la escuela (González, 2010), no abandonen por sentirse pertenecientes a una comunidad de aula donde se trabaja cooperativamente, se vive la solidaridad, se forma parte de un grupo, se tiene la posibilidad de hacer oír su palabra y tomar iniciativas responsables sobre tareas o proyectos a realizar individualmente y con otros. Por el papel que le corresponde al docente como adulto en la vida de las aulas, su contribución es decisiva para hacer posible un clima que no sólo facilite aprendizajes cognitivos y personales, sino también para vivir, como hace tiempo que dijo Dewey, la vida democrática en el laboratorio social de centros y aulas (Darling Hammond, 2001).

La contribución del docente es decisiva para hacer posible un clima que facilite los aprendizajes cognitivos y personales y también para vivir la vida democrática en el laboratorio social de centros y aulas.

D) Formación y desarrollo profesional

Los deberes que hemos atribuido al profesorado en consonancia con el derecho democrático a la educación, la ética social y crítica y el imperativo de contribuir a crear relaciones de cuidado, responsabilidad y ayudas efectivas respecto al alumnado no sólo requieren fuertes convicciones éticas, sino también el desarrollo de conocimientos intelectuales sólidos y propósitos morales bien justificados. También es indispensable

la adquisición y el desarrollo continuado de capacidades docentes complejas, entre las que han de estar presentes aquellas que consisten en activar la reflexión moral y, como se ha dicho, el cultivo de ciertas virtudes profesionales. Dos cuestiones tienen que ser consideradas al respecto.

Una, ya que nadie nace con el bagaje necesario para ser un buen docente, es preciso crear condiciones y adoptar las decisiones que son inexcusables para crearlo. En la actualidad, aunque el conocimiento disponible en esta materia es provisional y requiere todavía mayor desarrollo, ya existe lo suficiente (Marcelo y Vaillant, 2009) para fundamentar mejor decisiones y evitar grandes omisiones que siguen ocurriendo. La utilización sensata de lo que sabemos y de las mejores experiencias realizadas por parte de los poderes públicos y las instituciones de formación docente es, precisamente, uno de los derechos que asiste al profesorado. Por ello, tiene que contar con una formación inicial seria, con condiciones de trabajo que le permitan ampliar y enriquecer ideas, capacidades, deseos y propósitos durante el ejercicio de la profesión, y acceder a contenidos rigurosos y coherentes con los deberes que se le atribuyen, así como con metodologías y oportunidades formativamente poderosas para aprender a aprender con sentido, tanto individualmente como con los demás colegas y otros agentes sociales. Sin una formación de calidad no puede haber docentes de calidad. Eso, a estas alturas, está bastante claro.

También existe, al mismo tiempo, otra zona de consenso: a los docentes nadie, ni siquiera las condiciones, los contenidos y los procesos más adecuados para su formación serán efectivos a menos que cada profesor y profesora la tome en sus propias manos como un imperativo ético, lejos de considerarla, pues, como algo cosmético, impuesto, exigido formalmente, en tiempo libre y remunerado. Cuando, como es el caso todavía, la formación y el desarrollo profesional, la implicación en proyectos de renovación pedagógica y de formación del profesorado en el propio lugar de trabajo o fuera del mismo, cuando la reflexión y crítica de la propia práctica siguen siendo compromisos y actividades atribuidas a la voluntariedad de cada cual, algo no acaba de ir bien en materia de ética profesional. Lo mismo, pues, que todos los docentes tienen el derecho a ser bien formados, todos, sin excepciones, han de asumir con evidencias fehacientes el deber de formarse no como un pegote al desempeño de la profesión, sino como algo esencial para ejercerla como es debido. No es imaginable que haya algún ámbito con profundas transformaciones donde los profesionales puedan hacer dejación de sus responsabilidades de formación. Por principios éticos, y también en orden a superar la cultura extendida del lamento, el desarrollo profesional docente tiene que plantearse con mucha mayor claridad dentro de la esfera de los deberes ineludibles.

Por principios éticos, y también en orden a superar la cultura extendida del lamento, el desarrollo profesional docente tiene que plantearse con mucha mayor claridad dentro de la esfera de los deberes ineludibles.

E) Implicación y compromiso con la comunidad educativa

Serían del todo inadecuadas las consideraciones éticas que estamos exponiendo, si no se hiciera una mención específica a que el profesorado no ha de formarse para sí y

sólo a título individual. Tiene que formarse también con otros, en tanto que miembro de pleno derecho y deberes dentro de una comunidad educativa. Nos estamos refiriendo a otra zona de amplio consenso. Con acierto, Furman (2004) propone enfocarla desde la perspectiva de una “ética comunitaria democrática”. Cabe indicar, incluso, que así como la ética de la justicia fundamenta todas las demás, ésta ha de ser un referente esencial para constituirse y hacer posible el conjunto, realizando, en las ideas y las prácticas, valores como la participación auténtica, el diálogo institucional abierto a las familias y la comunidad, la práctica consecuente de una democracia tomada en serio, más allá de formalidades aparentes.

Sólo mencionaremos tres asuntos que nos parecen decisivos. Uno, por razones de ética profesional e institucional, de cada docente cabe exigir implicación activa en la vida, la deliberación, las decisiones y el proyecto pedagógico del centro donde trabaja. Es lo contrario de la deslealtad, el refugio bajo la libertad de cátedra mal entendida, la privacidad indebida de “mi” aula, el desenganche de proyectos y decisiones comunes, la objeción a proyectos de renovación colectivos. Dos, la comunidad de las aulas, antes mencionada como imagen propia de un buen clima de aula, merece extenderse a los centros como un todo: por ello se insiste en la idea de “centros como comunidades de aprendizaje docente” (Escudero, 2009). La participación activa y la contribución a hacerlo posible, es una responsabilidad institucional y de los equipos directivos, pero también un deber compartido y participado por todo el profesorado. Se justifica bien porque puede ser una manera decisiva para concertar y asumir ideas y proyectos conjuntos, para crear un espacio de relaciones sociales e intelectuales que faciliten el desarrollo profesional, y para llevar a cabo tareas colegiadas a través de las cuales revisar lo que está pasando, valorarlo y elaborar iniciativas mejores para garantizar el derecho de todo el alumnado a la educación. Tres, una comunidad educativa democrática no puede estar confinada a las paredes de los centros ni incluir sólo al profesorado dejando fuera a otros. Ha de incluir las voces, participación, deliberación y compromisos del alumnado, de las familias y de otros agentes comunitarios y, en ese sentido, representan otro espacio de ideas, actitudes y deberes docentes. Plantean dilemas si cabe más complicados, pero han de afrontarse.

Una profesión docente ética ha de hacer sus propias tareas para no bajar la guardia sobre las amenazas a sus derechos, pero no sería moral si descuidara hacer otro tanto en todo lo que concierne a sus deberes.

En resumidas cuentas, éstas u otras consideraciones éticas sobre la profesión docente son esenciales, tanto como discursos acerca de lo que implica y exige el propósito de garantizar mejor el derecho a la educación de todas las personas, como en lo que se refiere a la activación de responsabilidades y deberes sin los cuales será imposible hacerlo de modo más aceptable que hasta la fecha. Es preciso trabajar para equilibrar como es justo los derechos de unos y los deberes de otros. Una profesión docente ética ha de hacer sus propias tareas para no bajar la guardia sobre las amenazas a sus derechos, pero no sería moral si descuidara hacer otro tanto en todo lo que concierne a sus deberes ■

Referencias bibliográficas

- CORTINA, A (2005) "Profesionalidad", en CERESO, P (2005): *Democracia y virtudes cívicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- DARLING HAMMOND, L (2001): *El derecho a la educación. Crear buenas escuelas para todos*. Ariel: Barcelona. ESCUDERO, J. M (2006a) "La formación del profesorado y el derecho de una buena educación para todos", en Escudero, J. M y Luís, A (coords.): *Formación del Profesorado y Educación de calidad para todos*. Barcelona: Octaedro.
- ESCUDERO, J. M (2006b) "Compartir propósitos y responsabilidades para la mejora democrática de la educación". *Revista de Educación*, nº 339, pp. 19-41.
- ESCUDERO, J. M (2009b) "Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación". *Ágora*, 10, pp. 7-31.
- FURMAN, G.C (2004) The ethic of community. *Journal of Educational Administration*, 42 (2) pp. 215 – 235.
- GONZÁLEZ, M^a T (2010). "El Alumno ante la Escuela y su Propio Aprendizaje: Algunas Líneas de Investigación en torno al Concepto de Implicación". REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), pp.10-31. (<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art1.pdf>.)
- HAYES, D., MILLS, M., y LINGARD, B. (2006). *Teachers & schooling making a difference: Productive pedagogies, assesment and performance*. Crows Nest, Australia: Allen & Unwin.
- NIETO, S (2006): *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Octaedro.
- MARCELO, C y Vaillant, D (2009) : *Desarrollo Profesional Docente*. Narcea: Madrid.
- SHAPIRO, J y STEFKOVITCH J. A (2001): *Ethical Leadership and Decision Making in Education*. Lawrence Erlbaum: London.
- SHAPIRO, J y GROSS, S (2008) *Ethical Educational Leadership in Turbulent Times*. Lawrence Erlbaum: London.
- WINEBERG, T. W (2008): *Professional Care and Vocation*. Sense Pub., Rotterdam.

Breve currículum

Juan Manuel Escudero Muñoz es Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Murcia. Ha desempeñado diversos cargos académicos y fue miembro del Consejo Escolar del Estado. Su líneas preferentes de trabajo versan sobre currículum y enseñanza, formación del profesorado, alumnado en riesgo y programas de prevención del fracaso escolar.