

EDUCAR A LA CIUDADANÍA EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE CALIDAD

Jesús Domingo Segovia
Universidad de Granada, España

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de educación en estos tiempos supone entrar en el debate sobre los rasgos constitutivos de los nuevos escenarios en los que tiene que desenvolverse y los nuevos retos que ha de afrontar. Haciendo una descripción somera del contexto social actual se pueden apuntar cuatro grandes dimensiones básicas: la globalización, el multiculturalismo, la revolución tecnológica y la incertidumbre valorativa. Lo que supone una transformación relevante que trastoca significativamente el terreno educativo. Brunner (2000) señala, en este sentido, que ahora: (1) el conocimiento deja de ser lento, escaso y estable y tiene fecha de caducidad desde que se produce; (2) las instituciones educativas dejan de ser el canal único de formación y de acceso al conocimiento; (3) el profesor y los textos dejan de ser soportes exclusivos de la comunicación educativa; (4) aparecen nuevas competencias, habilidades y conocimientos que se deben desarrollar también en las escuelas prioritariamente o además de las ya tradicionales; (5) aparece un proceso dual de mundialización del conocimiento y de dimensiones educativas transnacionales (la dimensión europea y el e–aprendizaje) versus descentralización y emergencia de lo local; y (6) la institución educativa deja de ser una agencia formativa que opera en un medio estable de socialización.

Así pues, se va haciendo cierto que hoy, en lugar de tener la información, lo que interesa es saber dónde está, saber cómo acceder a ella y saber cuál es la más pertinente/relevante/útil. Este nuevo escenario supone una gran revolución cultural a la hora de entender los procesos de enseñanza–aprendizaje. La educación sigue siendo ese gran mito que posibilita el éxito social y personal y la integración en la sociedad y en la cultura. Aunque, en no pocas ocasiones –para las clases más desfavorecidas– ha supuesto más un camino truncado para muchos o una carrera de obstáculos en busca de la conquista del prestigio social y de las condiciones de competir en mejor posición de partida.

2. LOS FINES Y EL SENTIDO DE LA ESCUELA PÚBLICA

Desde un punto de vista positivo u optimista –que no por ello ingenuo– se afirma que con la educación se alcanza el mayor bienestar y plenitud para los individuos y la sociedad. Pero, buscar sentido a la escuela “pública” supone elaborar un nuevo pacto educativo y plantearse seriamente qué se quiere y de dónde se parte, para reorientar hacia dónde se va desde planteamientos de *calidad* y *equidad*. En los tiempos que corren, la educación debería tener unos grandes fines (Gimeno, 2001):

- *La fundamentación de la democracia.* La educación es la base y condición de la democracia, pues ella facilita la participación activa y abre la posibilidad de contribuir a mejorar la sociedad. Pero se habla de democracia –y, por tanto, educación– sin exclusión.

- *El estímulo al desarrollo de la personalidad del sujeto.* Extraer y posibilitar de cada sujeto lo mejor de sí mismo en su universo de posibilidades de desarrollo y hacerlo con una progresiva conquista de su autonomía desde una dinámica promoción de interrelaciones e identidades hasta la conquista de las más maduras.
- *La difusión e incremento del conocimiento y de la cultura en general.* El desarrollo del conocimiento, de la racionalidad y la conquista de la cultura ilustra y capacita para nuevos retos de progreso, transformación...
- *La inserción de los sujetos en el mundo.* Se trata de una vuelta a la utilidad de la educación, mucho más allá del academicismo intelectualista o excesivamente formalizado que se aleja progresivamente de la sociedad, la cultura y las necesidades cotidianas. Pero también ello supone orientar la educación hacia el dominio de versátiles herramientas intelectuales, de actitud y de procedimiento como para enfrentarse productiva, crítica y comprometidamente con la realidad y con los ideales para superarlos y transformarlos.
- *La custodia de los más jóvenes.* En cierto modo la educación obligatoria inicial hoy suple y complementa a la familia, por lo que se convierte además en lugar de cuidado, en una oportunidad interesante para formar el carácter que oriente la formación de su persona y conducta individual y social.

Pero este amplio abanico de finalidades dispares y complejas, abre una serie de interrogantes, utopías, asumir responsabilidad y descargar a otros agentes... que llevan en la práctica a que sean los profesores y los centros educativos quienes se enfrenten ética y profesionalmente con la tarea de llenar de contenido estos grandes fines, los prioricen y articulen, e incluso los busquen con contradicciones, incongruencias e incluso haciendo oídos sordos a lo que claman otras voces, inclusive las oficiales.

En un momento en que se está imponiendo en todos los ámbitos de la vida el dominio de la ideología de la eficacia y –por encima de todo– “la calidad total” que sólo puede estar en lo privado, en la libertad de mercado o en la gestión de lo público con criterios privados, y en el que se percibe claramente la pérdida de confianza en las instituciones públicas y se le tienden una serie de trampas a este sistema de educación es fundamental retomar con menos ingenuidad y con más perspectiva y compromiso el sentido de la escuela pública. En este sentido, todavía es posible la esperanza en la escuela pública si se es consciente de la trampas que el modelo de globalización neoliberal le tiende (Petrella, 2000):

- Creciente instrumentalización de la educación al servicio de la formación y gestión de los “recursos humanos”.
- Convertir paulatinamente la educación en un producto, una mercancía y que su calidad se mida con términos comerciales (calidad versus costo).
- Presentar la educación como bien para la supervivencia “en competencia”, por lo que se impone la meritocracia al valor del esfuerzo y la lid a la solidaridad.

- Subordinar la educación a la tecnología, incluso llegando a poner la esperanza de la mejora en la simple presencia y uso de los recursos tecnológicos.
- Utilización del sistema educativo como medio de legitimación de las nuevas formas de división social y de exclusión (justificación de la desigualdad y del fracaso en torno a no querer aprovechar los bienes comunes del sistema).
- Ante estas trampas neoliberales, desmontadoras de la conquista social que supone este servicio hay que activar recursos y conciencias para recuperar la llama. Se trata pues de *recuperar los signos* identificados en torno a este decálogo (Fernández y Rogero, 2001):
- es de todos y para todos sin exclusiones;
- es un servicio público plural de y para el pueblo, por tanto popular y democrática;
- tiene un organización y comportamientos plenamente democráticos y por tanto exige la participación y el control democrático de lo que en ella ocurre;
- potencia el proyecto de ser sujeto colectivo capaz de descubrir, elegir, proyectar, producir y realizar el futuro posible;
- atiende a y en la diversidad para hacer real y efectiva la igualdad, es prioritaria la igualdad;
- trabaja un currículum contra hegemónico que responde a los saberes básicos y fundamentales que todo ciudadano debe poseer (no impuesto, ni exclusivamente erudito, ni enciclopédico, ni selectivo) y lucha activamente para que no fracase ni un solo alumno;
- es una educación laica;
- tiene un proyecto global, coherente asumido por todos, revisado y evaluado;
- prima los aprendizajes de los alumnos y el derecho a un buen aprendizaje frente a otros derechos o intereses (estructurales, corporativos, privados del profesor o burocrático-administrativos...) y
- es un espacio y lugar de encuentro de la diversidad en un marco común de convivencia, actuando de paso como reequilibradora (estructura disipativa) de los desequilibrios sociales provocados por la desigualdad y la marginación, la insolvencia y la inutilidad, el consumismo insolidario, acrítico y despreocupado...

Así pues, la escuela pública da prioridad a garantizar la igualdad en derechos y en deberes en condiciones de equidad, es para todos, promueve y se sustenta en la participación y el control social, desarrolla una educación democrática y laica, que promociona la integración de ciudadanos y sustenta unos marcos comunes y éticamente aceptables de convivencia. En definitiva, constituye un espacio de calidad humana en el que todos están presentes de manera digna, participando activamente de la comunidad

educativa, se debate, se critica, comenta, reconstruye y recrea la realidad, y en el que se promueve y cultiva la igualdad y la fraternidad (Attali, 2000).

Fundamentalmente, la escuela pública es una “escuela democrática” en el sentido más amplio del término: 1) que realiza (primeramente) una reproducción social consciente y con unas elecciones curriculares y estratégicas comprometidas desde las que fomentar un civismo o ciudadanía plena en un sentido de republicanismo (Pettit, 1999; Gómez Llorente, 2000); 2) que promueve un currículum democrático en una organización, desarrollo profesional y relaciones con la familia y el entorno democráticas; trabaja, vive y apoya la correcta vivencia –con posibilidad de transferencia a otros ámbitos de la realidad– de los valores de justicia y solidaridad, civismo y democracia, autonomía y responsabilidad, libertad y comunidad; 3) que busca el equilibrio entre igualdad (como equidad) y diversidad (digna de ser respetada) en una comunidad.

Básicamente, entendemos como modelo de educación obligatoria a una escolaridad igual –desde una perspectiva de equidad– para sujetos diferentes en una escuela común (Gimeno, 2000); y todo ello para buscar el referente básico común que permita el progreso y la convivencia en una sociedad plural y democrática. O como diría Camps (1999), educar a la ciudadanía como armazón básico con el que rearmar la democracia.

Se habla básicamente de formar ciudadanos libres, autónomos, críticos, maduros, responsables, honrados, trabajadores, capaces, tolerantes, comprometidos individual y socialmente con la mejora de la sociedad... Por lo que habría que definir el sentido de lo común, lo obligatorio, lo público... Y desde ahí, reivindicar y ser beligerante para que este servicio público no tenga un futuro incierto en un mundo guiado por la lógica mercantilista, en la que unos tienen cada vez más opciones y oportunidades de opción y otros ninguna, en el que el estado del bienestar “neoliberal” pretende (más o menos abierta o veladamente) deshacerse de sus obligaciones.

La ciudadanía es una cultura común a construir, y, en ello, escuela y Estado tienen una responsabilidad social ineludible. En tiempos en los que, por el auge de la globalización, la disolución de las identidades compartidas está siendo un hecho (Castell, 1998, 394), se torna imprescindible formar ciudadanos. No es que todos tengan los mismos niveles cognitivos (aunque eso sea una pretensión que no se puede perder), sino adquirir unas mínimas virtudes cívicas para convivir (Camps, 1999; Savater, 1997) y unos “justos” basamentos instrumentales en los que fundamentar el aprendizaje permanente. Ello sólo es posible desde parámetros de calidad para todos en escenarios donde sea posible y cotidiano aprender, conviviendo y participando juntos.

3. EDUCAR A LA CIUDADANÍA

Existen tres grandes racionalidades o tradiciones del concepto de ciudadanía. Cada una de ellas comporta un modelo de sociedad y de individuo, por lo que no vale un posicionamiento aséptico o ingenuo. Hay que optar por alguna de estas concepciones de ciudadanía: 1) *liberal*, el individuo como referencia prioritaria, o dirigida por una “gramática individualista” que diría Apple; 2) *comunitaria*, lo social como prioritario; 3) ciudadanía en el pluralismo democrático y cultural, también denominada *ciudadanía*

“*republicana*”. Desde estas líneas nos posicionamos claramente dentro del tercer modelo, pues en él tiene cabida el ideal que más acertadamente define la realidad y el momento actual desde una perspectiva de compromiso social con la mejora, la equidad, el progreso y el respeto hacia el individuo y la comunidad.

En primer término habría que partir de una consideración básica; la *escuela pública* está especialmente orientada hacia la *formación de ciudadanos* capaces de ejercer libre y responsablemente sus derechos y deberes para vivir productivamente en sociedad. Lo que hace que una escuela sea pública es – fundamentalmente– que crea al público (al ciudadano) y hace que ésta se sienta un poco menos diferente, incluso en su diversidad y más parte valiosa de un mundo plural. Por ello será relevante hablar de *educar a la ciudadanía*.

En segundo lugar parece pertinente en una sociedad que se autodenomina progresada socialmente, hacer hincapié en los llamados derechos sociales o de segundo orden y en retomar opciones de justicia que rearmen la propia democracia. En la escuela obligatoria –de acuerdo a los principios de educabilidad y democracia– deben progresar todos sin exclusión alguna. De ahí que aparezca el sentido de *obligatoria* y “*para todos*” como uno de los principios básicos de la escuela pública (Gómez Llorente, 2000).

“Educar a la ciudadanía”, como vía de emancipación y bajo los parámetros de una educación universal (obligatoria y gratuita) como base del bienestar general, era el gran ideal del proyecto ilustrado. Con esta educación que se consideraba común y sostén de la convivencia democrática en la ‘república’ se dotaba de identidad al ciudadano, la socialización del ciudadano, su integración social y su propia individualización. Pero desde que se alcanza la plena escolarización y por presiones postmodernas y neoliberales en una sociedad diversa se ve cuestionado. Como argumenta Bolívar (2001), aquel discurso pretendidamente progresista tiene ahora cierta dosis de conservador; en el curso de la historia se han entremezclado intenciones y realidades diversas en torno a él y no parece resurgir con fuerza suficiente el reivindicar la condición de *ciudadano activo* en lugar de *cliente satisfecho*.

Educar a la ciudadanía, y hacerlo desde una lógica de escuela pública, sirve como instrumento básico de cohesión social, de formación de identidad común y como instrumento de cambio y de movilidad social. Pero también (por falta de visión crítica y dejándose llevar) ha reproducido aquellas desigualdades que pretendía combatir y ha promovido más homogeneidad que la deseada en estos tiempos en los que la lógica de los valores comunes se encuentra en disputa/litigio con los propios de cada comunidad, en los que la ‘uniformidad’ que promovía y controlaba el Estado se encuentra repartida en otros niveles de autonomía y responsabilidad, y la propia lógica de servicio público y de cohesión se ve supeditada a la lógica de mercado.

La retórica oficial atribuye a la educación obligatoria la doble función de *asimilación* y *profundización de los elementos básicos de la cultura de nuestro tiempo* y la *preparación de ciudadanos/as capaces de desempeñar sus deberes y ejercer sus derechos en una sociedad democrática*. Ambas dimensiones han de abordarse a lo largo de toda la escolaridad obligatoria a modo de continuo, como un proceso que comienza en la familia, se inician escolarmente en Infantil, se empieza a sistematizar en Primaria y se profundiza, induce y adquiere matices críticos en Secundaria. En este proceso se van reconstruyendo los conceptos de “*ciudadanía*” y “*cultura cívica común*” (Cortina, 1997; Camps, 1999;

Bolívar, 1998, 2001), paralelamente a la asimilación, desarrollo y recreación personal de los elementos básicos propios de nuestra cultura.

Estos términos necesitan también unas pequeñas pinceladas y apreciaciones –desde la necesaria propuesta de transversalidad– para su mejor comprensión. En otro momento defendíamos que cuando se habla de educar para la ciudadanía se estaban considerando los siguientes elementos (Domingo, 2000):

A) Elementos básicos comunes

Al tratarse de una educación “básica”, no se puede pretender una excesiva especialización y profundización, sino una comprensión suficiente como para desarrollar determinadas actitudes, comportamientos y conocimientos elementales de amplia y contrastada funcionalidad y transferencia para desenvolverse en la vida cotidiana y, que a su vez, supongan pilares básicos y relativamente consistentes como para poder –sobre ellos– seguir construyendo nuevos conocimientos más específicos, pero no al contrario. Pero va un poco más allá, al señalarse como comunes, supone un armazón de contenidos (conceptuales, actitudinales y de procedimiento) que –desde la idea de la comprensividad de estas etapas– sean versátiles, faciliten y posibiliten la comunicación y la interrelación entre todos los miembros de esta comunidad.

B) Cultura común de nuestro tiempo

Este concepto necesita ser desmenuzado nuevamente para poder reconstruir la idea que subyace en esta retórica. En él se va más allá de la mera mención de creencias compartidas y prácticas “apropiadas” que puedan suponer una base común relativamente extendida, –mayoritaria y relativamente tolerante con cierta diversidad– para profundizar en aquella otra –en una sociedad democrática, plural, de la comunicación y socialmente avanzada– de *igualdad en la diversidad*. Paralelamente, este cambio de enfoque supone también un superar la tolerancia y la coincidencia en un espacio, tiempo y circunstancias... para acercarse a la convivencia y la comunicación. Se busca una cultura intercultural socialmente progresada en la que sea posible la integración global –desde la igualdad– sin perder la identidad personal y grupal.

Como la propia democracia es un concepto discutible, crítico de un ideal a través del cual analizamos la realidad y que siempre descubrimos que es insuficiente, por lo que constantemente se ha de ir reconstruyendo. No existe un único y objetivo sistema de valores democráticos universales y estables, sino un pluralismo que tiende al consenso desde la responsabilidad, el ejercicio de la autonomía, la solidaridad, el encuentro y el compartir unos mínimos de persigan la mejora, la felicidad, el respeto –todo ello– desde la justicia. Por lo que, hablar de nuestro tiempo, supone aceptar también las ideas de cambio, relatividad, crítica, cuestionabilidad... desde el diálogo igualitario entre todos los componentes de esta sociedad. “*En la cultura ‘mosaico’ en que el niño/joven vive y asimila un conjunto disperso, fragmentado y contradictorio de pautas de conducta, conocimientos, modos de ver y juzgar sobre los diversos ámbitos de la realidad, la escuela [y la cultura común que en ella se desarrolla] se convierte en una instancia que permite proporcionar*

experiencias de aprendizaje para reconstruir/reorganizar esa información, experiencias de conducta o actitudes fragmentadas o vivida acríticamente“ (Bolívar, 1998, 78).

C) Cultura cívica

Que busca la interdependencia, la intercomunicación, la comunicación, el flujo de informaciones relevantes, el compartir unos propósitos comunes, etc. basados no tanto en patrones jerárquicos de saber o estatus, sino de “razón por consenso” y bajo la ética del “convénceme”; con lo que ello comporta de diálogo, apertura mental, oír para comprender la perspectiva del otro, ponerse en su lugar, argumentar, defender, tener criterio, autonomía, opinión, capacidad de toma de decisión...

El concepto de civismo, lleva también aparejadas otras connotaciones de convivir como individuo – que actúa y hace lo que mejor cree– dentro de una sociedad, o comunidad de razón: Libertad individual sin invadir la libertad y derechos del otro ni de lo común, y partir de que existe el derecho a discrepar pero aceptando la razón dialéctica aceptada como válida por la comunidad, mientras no se produzca un nuevo consenso –desde la aportación de nuevos argumentos, perspectivas u opiniones– que cuestione la razón anterior (compartida como verdad) y se elabore un acuerdo nuevo y que, en ausencia de ese consenso (aunque sí lo tenga “la mayoría”), prevalece la idea de *igualdad en la diferencia* o de la *multiculturalidad*.

Se trata de una formación de la ciudadanía en unos valores y saberes universales, que se ubican por encima de pautas culturales diversas y particulares y desarrolla unos contenidos de socialización que posibiliten la integración y cohesión política y social... (Tedesco, 1996, 11) para convivir juntos “iguales y diferentes” (Touraine, 1998). Como señala Bolívar (1998), en esta formación de la ciudadanía estaría compuesta por la educación en unos valores que se podrían considerar como básicos para una vida digna (paz, libertad, igualdad, justicia y solidaridad) y unos principios democráticos de una vida en común (responsabilidad, tolerancia, diálogo, honestidad, civismo...) de los que se derivarían una serie de normas, comportamientos, hábitos y actitudes “deseables” (Pérez Tapias, 1996). Así, desde el respeto al pluralismo ideológico y a los valores propios de cada cultura se debe actuar de forma implicada e irrenunciable por los valores cívicos y de convivencia que marca la Constitución española, la Declaración Universal de Derechos Humanos... y que Bolívar (1998, 2001) concreta y destaca del siguiente modo: educación de la ciudadanía para aprender a ser autónomos y a vivir juntos, educar en la igualdad y en el reconocimiento del otro y de las diferencias, educar “para” y “en” la democracia, en la justicia y la solidaridad, para la autonomía y la responsabilidad...

D) Ciudadanos capaces de desempeñar sus deberes y ejercer sus derechos

Para lo cual, no basta el conocimiento de cómo se hace ésto y porqué, que aunque es muy interesante y necesario, no asegura un cambio de comportamiento y de actitud. Elaborar argumentos/discursos sobre la libertad, la tolerancia, el respeto, la igualdad, etc. se hace relativamente fácil, pero llevarlos a efecto es mucho más difícil. Una educación para formar ciudadanos autónomos, responsables, íntegros, demócratas, colaboradores, miembros de una comunidad heterogénea... no puede quedarse en unas determinadas horas

del currículum y desaparecer del resto de la jornada. Estas cosas se viven y se experimentan personalmente o no tienen demasiado sentido; sería como aprender a montar en bicicleta mediante un manual y sin dar una sola pedalada.

La democracia ha de vivirse, para lo que ha de impregnar toda la institución escolar y en el día a día cotidiano, no en grandes momentos o a la hora de ejercer un derecho de voto. La democracia ha de llegar a cada rincón y relación del centro, a las de padres y profesores, a las de profesores y alumnos –también en el ámbito curricular, de respeto y de toma de decisión sin perder el norte de quién es quién en cada momento–, y a las de éstos entre sí. Al tiempo que se dan oportunidades de ejercer crítica y responsablemente la ciudadanía pretendida desde el mismo momento que son escolarizados. Los niños son ciudadanos de pleno derecho en formación y, aunque no tienen la madurez necesaria para ser autónomos, no pueden ser ignorados ni relegados a un papel de esponja pasiva. Los más se someterán y asimilarán los planteamientos demagógicos que vacían de sentido el concepto, mientras que algunos pocos –acertada o disruptivamente– se rebelarán contra el “poder” de sus padres, profesores y sociedad.

4. ALGUNAS IMPLICACIONES DE ASUMIR EL RETO DE LA EDUCACIÓN DE LA CIUDADANÍA

La irrupción del concepto de ciudadanía comporta una serie de implicaciones para la educación y el currículum. La educación pública (como servicio público) debe ofrecer una cultura que dé sustento a los vínculos sociales de la comunidad en la que se es ciudadano y regirse por una serie de principios a proyectar en el currículum y en vida de la institución (Gimeno, 2001):

- Son precisos ciudadanos capacitados que puedan ejercer lo más plenamente sus derechos y posibilidades. La educación es un derecho para todos.
- Preparar para la ciudadanía es un contenido específico de la educación general.
- Respetar y estimular gradualmente la autonomía de los sujetos y la educación es responsable de la futura actitud de sus ciudadanos.
- La ciudadanía es un marco común de comprensión y convivencia con una historia y una utilidad que debe darse a conocer.
- Es necesario el asentamiento de determinados conocimientos y habilidades sociales, actitudes y virtudes o valores, que hay que promocionar y solicitar ante cualquier acto o toma de decisión.
- Formar una sólida identidad personal en consonancia con otra identidad social y cultural como ciudadano, desde planteamientos reflexivos, dialécticos, conscientes...
- Conocer al otro, comprenderlo y compartir con ellos marcos justos de convivencia y corresponsabilidad.
- Asumir una serie de reglas de juego democrático y de resolución dialogada y razonada del conflicto.

- Respetar y nutrir un mundo personal o interior junto a otro social y común.
- Asegurar sentimiento de pertenencia, de conexión, de sentido de propiedad... que compatibilicen la búsqueda activa del bien individual y el social desde la autonomía, la libertad, la justicia, la solidaridad...

El concepto de ciudadanía sobrepasa el de tener unos conocimientos básicos en temas de cultura básica común, para ahondar en el terreno de los valores y las actitudes que se pondrán en práctica en acciones y decisiones diarias. No puede, por tanto, caer sobre las espaldas sólo del maestro, pero tampoco de los temas o momentos concretos. Esta educación ha de ser permanentemente un referente indirecto que da sentido a la propia educación. No desde la –tradicional– moralización de la sociedad, de triste recuerdo en nuestro contexto, sino caminando hacia la construcción de un concepto integral de educación ético–cívica, que supera viejas concepciones y prejuicios, para entenderla como un componente esencial de una sociedad democrática no mecanicista ni formalizada/ritualizada y vaciada de contenido. Se propone una visión de la educación cívica global que implica otra nueva escuela para una nueva sociedad, en la que el currículum se impregne de una propuesta cultural y de vida que tenga como eje central los valores democráticos, desde una educación democrática que atienda/integre productivamente diversas dualidades: cognición y afectividad, ciencia y vida, autonomía y socialización, respeto y norma común...

5. EDUCAR A LA CIUDADANÍA COMO CLAVE DE LA EDUCACIÓN DE CALIDAD

En estos últimos años *se está desarrollando lo que podríamos denominar “la cultura de la calidad para la desigualdad”*. Frente a ella, pero conscientes de que es necesario evaluar y que incluso los estándares tienen potencialidad para mejorar y asegurar unos mínimos de calidad, es preciso reivindicar una democrática rendición de cuentas que promuevan un cambio justo de dentro hacia fuera y definir unos estándares “educativos y útiles” pero sin estandarización y sin reproducir los males del dejar hacer ni de la evaluación “tradicional”. Estándares y evaluación deberían ser, pues, dinámicos y consensuados apoyos al aprendizaje y a la mejora (una parte significativa y sustantiva de un proceso de desarrollo y revisión dialéctica).

En una reciente obra, Linda Darling–Hammond (2001), articula una reflexión que pretende asumir y provocar el estimulante reto de *“hacer virar el discurso de la enseñanza y de los proyectos de centros, etc. hacia su verdadero sentido: aprender; pero no cualquier aprendizaje”*. El aprendizaje es un derecho fundamental de todo alumno, que ha de estimularse para ayudar a desarrollar ciudadanos libres, autónomos, capaces... y no esponjas dispuestas a llenar sus cerebros de contenidos. El cambio educativo, los buenos diseños curriculares y las prácticas interesantes de enseñanza–aprendizaje sólo tienen sentido si estimulan, dinamizan, guían, provocan, median, retan a que los propios sujetos asuman el reto de desarrollarse y de aprender. Estos indicadores serán pues las bases sobre las que pensar *estándares de calidad democráticos y sin estandarización*. Recoloca y deslinda los procesos de enseñanza–aprendizaje y va marcando las dimensiones, detalles y cuestiones vitales de lo que es un “buen aprendizaje” en el seno de “buenas escuelas”

(como ejes que definirán los estándares democráticos o nortes que orienten y sirvan de orientación, medida o indicador en los procesos de enseñanza–aprendizaje y en la mejora de los mismos).

En estos estándares no se puede olvidar que su funcionalidad no es catalogar, clasificar o certificar, sino ponerse también al servicio, como los propios procesos de enseñanza–aprendizaje, de la comprensión y el desarrollo de los alumnos, para que sea posible un aprendizaje activo y profundo, con un rendimiento “auténtico”, valorando la diversidad personal, cultural y del aula, creando oportunidades para el aprendizaje cooperativo, con una perspectiva coherente y global de centro, y buscar los elementos, dimensiones o claves de cómo apoyar al buen y democrático aprendizaje (Escudero, 2002). De modo que, este sistema de rendición de cuentas, debería focalizarse hacia el buen aprendizaje y componerse de tres tipos de estándares mutuamente interdependientes (Darling–Hammond, 2001, 322):

- *estándares de aprendizaje de los alumnos,*
- *de la práctica docente y de la calidad del centro y*
- *de la provisión del derecho a la educación (acceso a recursos con equidad).*

En una necesaria política de rendición de cuentas para la mejora se deben articular mecanismos y listados fiables y democráticos de indicadores de alta calidad educativa y social, que se concreten a modo de estándares, que definan cuáles son los buenos aprendizajes, las buenas prácticas docentes, los buenos centros, los buenos apoyos, los recursos necesarios para todo ello (para que sean suficientes y equitativos) y cuáles son las responsabilidades y actuaciones que se derivan de la búsqueda de estos marcos de consenso. Como argumenta Escudero (2002) se necesita entrar en el debate de una definición crítica de calidades diversas y complementarias, que se concretarán en una mejora de la educación y de los aprendizajes; y no de proponer calidades puntuales o interesadas, de efectos “educativos” y “profesionales” no tan claros, en gran parte incompatibles con la base de la escuela pública.

La perspectiva neoliberal de calidad apunta que la educación, hoy, se enfrenta al reto de la eficacia, la eficiencia y la productividad; y, por tanto, aumentar la productividad es una cuestión de diseño y gestión para alcanzar buenos índices de popularidad, de mercado y –lógicamente– de índices de capacidad (selectiva y clasificadora). Lo que a la larga viene a justificar que frente a otros derechos se impone –de manera imparable, consentida y soterrada– el del mercado y el de la libre selección “de alumnos” para competir; dejando eso sí, no faltaría más, una educación pública residual y devaluada para el resto, con lo que aseguro el sistema de bienestar y –sobre todo– la capacitación de los operarios.

Educar a la ciudadanía, hoy en día no es atender a una mayoría, sino a todos. Y el reto más actual, estriba en hacerlo desde principios de equidad. Las reformas de la diversidad han pecado en no pocas ocasiones de que adaptar ha justificado y perpetuado diferencias y ha acallado conciencias (Flecha, 2000). Así toma especial interés la idea de “*todos tienen derecho a un buen aprendizaje*” o lo que es lo mismo, alcanzar un justo equilibrio entre *equidad y calidad*.

Con una ética más comprometida socialmente, desde esta perspectiva, toma relevancia el compromiso con las clases más desfavorecidas como signo de calidad en un sistema de educación público y democrático, así como la emergencia del *derecho a aprender* por encima de otros derechos que parecen esgrimirse cuando se habla de educación. Será, pues, en torno a estos estándares democráticos de calidad, como será posible replantear y reconstruir una visión de la “orientada” educación, como norte básico a ofrecer al profesorado, a asesores, a administradores y a cuanto personal incide en la educación para que diseñen, reestructuren, reflexionen, evalúen y hagan posible “el mejor aprendizaje para todos”.

Esta labor no puede quedar reducida a la escuela, como tampoco puede suponer que ésta pase de puntillas sobre el trasfondo que en estas finalidades se encierran. Como afirma Tedesco (2000), sin asegurar ciertos niveles básicos de equidad en los primeros años de la vida –asociada a derechos primarios y a condiciones materiales, sociales y familiares que posibiliten un desarrollo cognitivo y afectivo básico y una primera socialización potente– se está coartando bastante la potencialidad de educabilidad de los sujetos. Por lo que son necesarias otras medidas sociales de choque y asegurar una escolarización temprana de calidad. Y éste es un reto del que primordialmente deben responder los poderes públicos, con la necesaria educación y participación ciudadana (Freire, 1994).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Libros:

- ATTALI, J. *Fraternidades*. Barcelona: Paidós. (2000).
- BOLÍVAR, A., [Educar en valores]. *Una educación de la ciudadanía*. Sevilla: CECJA. (1998).
- BRUNNER, J.J., *Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*; Santiago de Chile: PREAL. (2000).
- CAMPS, V., El valor del civismo; En VV.AA.: *Educar en valores: un reto educativo actual*. Bilbao: ICE–Universidad de Deusto. (1999)
- CASTELLS, M., *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. 3 Vol.* Madrid: Alianza. (1998).
- CORTINA, A., *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza. (1997).
- DARLING–HAMMOND, L., *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel. (2001).
- DOMINGO, J., Reconstruir desde la escuela una cultura cívica común como estructura moral de la democracia; En M. Fernández y R. Gómez–Caminero (Coors.). *Desarrollo de los temas transversales en el currículum: enfoques, modelos y experiencias*. Granada: FETE–UGT/GEU. (2000).
- ESCUADERO, J.M., *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?*. Barcelona: Ariel. (2002).
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. y ROGERO, J., *Escuela pública. Democracia y Poder*. Madrid: Miño y Dávila. (2001)

- FLECHA, R., Las comunidades de aprendizaje, propuesta de transformación social en la sociedad de la información; en Domingo J. y Mesa, M.G. (Coords.). *Trabajando. Construir una sociedad más justa también desde la educación*. Granada: CAASS–JA/Ayuntamiento de Granada/FORCE. (2000).
- FREIRE, P., Educación y participación comunitaria. En M. Castell y otros: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós. (1994).
- GIMENO, J., *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata. (2000).
- GIMENO, J., *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata. (2001).
- GÓMEZ LLORENTE, L., *Educación pública*. Madrid: Morata. (2000).
- PÉREZ TAPIAS, J.A., *Valores humanistas para una educación democrática*. Madrid: Anaya/Alauda. (1996).
- PETTIT, P., *Republicanismo. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós. (1999).
- SAVATER, F., *El valor de educar*. Barcelona: Ariel. (1997).
- TEDESCO, J.C., *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya/Alauda. (1995).
- TEDESCO, J.C., *Educar en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina. (2000).
- TOURAINÉ, A., *¿Podremos vivir juntos?. Iguales y diferentes*. Madrid: PPC. (1998).
- Artículos:*
- BOLÍVAR, A., La escuela pública y los valores en el nuevo siglo; *Perspectiva CEP*, 3, (2001) 33–54.
- PETRELLA, R., Cinco trampas tendidas a la educación. La enseñanza tomada como rehén; *Le Monde Diplomatique*, 26, (2000).

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI