

La educación como cuidado. Una cualidad que salva

Care for Education. A Saving Grace

A educação como cuidado. Uma qualidade que salva

将教育理解为一种具有拯救特性的关怀

التعليم كراية. جودة تنقذ

Stake, Robert E.⁽¹⁾, Visse, Merel⁽²⁾ 

⁽¹⁾ Universidad de Illinois en Urbana-Champaign, Estados Unidos.

⁽²⁾ Universidad Drew, New Jersey, Estados Unidos

Resumen

Este número especial sobre la educación en la época actual requiere una reflexión sobre lo que alimenta la educación, lo que la mantiene unida: el cuidado. Este trabajo es un relato de algunas experiencias con la atención educativa y se basa en una contribución a la Escuela Internacional Doctoral de Verano en Granada en junio de 2022. Aunque pensar en educación y cuidados no es nuevo, cobró renovada atención en la pandemia, cuando la separación entre alumnos y profesores se difuminaron por la experiencia colectiva que estábamos viviendo. Desde principios de los años 90, el trabajo de Nel Noddings fue clave para quienes querían reafirmar las dimensiones asistenciales de la educación. Esta autora analizó el cuidado y su lugar en la ética, y desarrolló una visión sobre la importancia del cuidado en la escolarización y el aprendizaje. Desde entonces, los especialistas en la ética del cuidado han seguido desarrollando nociones de lo que es un buen cuidado, orientándolas hacia contextos institucionales y sociales que promueven comunidades y sociedades solidarias. Este trabajo se basa en este estudio. Es un encuentro entre las nociones de Robert Stake sobre la educación y los enfoques receptivos de la evaluación y las experiencias de Merel Visse en el campo de la ética asistencial, traducido para un público general de personas que no son necesariamente especialistas en ética. Esta interacción dio lugar al libro *A Paradigm of Care* y, en España, a un folleto con catorce aspectos de los cuidados que compartimos con el profesorado y los estudiantes de posgrado en dicha escuela de verano. Estos aspectos pretenden estimular la reflexión, la deliberación y la escucha tan importantes para el cuidado.

Palabras clave: Paradigma del cuidado; ética asistencial; enfoques receptivos de evaluación

Abstract

This Special Issue on Education in the Present Age needs a reflection on what nurtures education, holds it together: care. This essay is an account of our experiences with care in education. Thinking about education and care is not new, but gained renewed attention in the pandemic, when the lines between students and teachers blurred because of the collective experience we were going through. Since the early 1990's, Nel Noddings' work is key for those wanting to reaffirm the caring dimensions of education. She analyzed care and its place in ethics, and developed a view on the importance of care in schooling and learning. Since then, care ethicists further developed notions of what is good care, turning those to institutional and societal contexts that promote caring communities and societies. Our essay builds on that work. It is an encounter between Robert Stake's notions of education and responsive approaches to evaluation and Merel Visse's experiences with the field of care ethics, translated for a general audience of people who are not necessarily ethicists. Our encounter resulted in the book *A Paradigm of Care*, and in Spain, resulted in a leaflet with fourteen facets of care we shared with the graduate faculty and students. These insights are meant to evoke and stimulate reflection, deliberation and listening: important to care.

Keywords: Care paradigm; ethics of care; responsive approaches to evaluation.

| | | | | | |
|-------------------|-------------|--------------------|--------------|---------------------|--------------|
| Received/Recibido | Jan 9, 2023 | Approved /Aprobado | Mar 16, 2023 | Published/Publicado | Jun 29, 2023 |
|-------------------|-------------|--------------------|--------------|---------------------|--------------|

Resumo

Este número especial sobre a educação na época atual exige uma reflexão sobre o que alimenta a educação, o que a mantém unida: o cuidado. Este artigo é um relato de algumas experiências com os cuidados educativos. Embora pensar em educação e cuidados não seja novo, ganhou uma atenção renovada na pandemia, quando a separação entre alunos e professores se esbateu pela experiência coletiva que estávamos a viver. A partir do início dos anos 1990, o trabalho de Nel Noddings foi fundamental para quem queria reafirmar as dimensões assistenciais da educação. Esta autora analisou o cuidado e o seu lugar na ética, e desenvolveu uma visão sobre a importância do cuidado na escolaridade e na aprendizagem. Desde então, os especialistas na ética do cuidado têm continuado a desenvolver noções do que é um bom cuidado, orientando-as para contextos institucionais e sociais que promovam comunidades e sociedades solidárias. Este trabalho baseia-se nesse estudo. Trata-se de um encontro entre as noções de Robert Stake sobre a educação e as abordagens recetivas da avaliação e as experiências de Merel Visse no domínio da ética assistencial, traduzido para um público geral de pessoas que não são necessariamente especialistas em ética. Esta interação deu origem ao livro “A Paradigm of Care” e, em Espanha, a uma brochura com quatorze aspetos dos cuidados que partilhamos com os professores e os estudantes de pós-graduação nesta escola de Verão. Estes aspetos destinam-se a estimular a reflexão, a deliberação e a escuta, tão importantes para o cuidado.

Palavras-chave: Paradigma do cuidado; ética assistencial; abordagens recetivas de avaliação

摘要

这是一篇对当代教育进行反思的特殊文章，该文探讨了“关怀”如何滋养教育，维系教育这一整体。尽管对教育及关怀的思考早已不是新奇的主题，但是在疫情期间，在这个特殊的集体经历让学生及教师间的分隔变得模糊不清的时期，它又重新吸引了人们的注意力。在九十年代初期，内尔·诺丁斯的研究就在重新肯定教育支援范畴上起到了非常关键的作用。诺丁斯分析了关怀及其在伦理方面的角色，为理解关怀在学校教育和学习中的重要性延展出了崭新的视角。在此基础上，更多的关怀伦理学专家继续研究，发展出了更多的关于良好关怀的概念，并将其应用到社会和机构的背景下，以此推动团结坚定的社区及社会关系。该文章以此进行研究，将罗伯特·斯塔克的回应式教育评估概念与梅蕾尔·维塞尔在伦理支援方面的经验融合，展现给更广泛的不一定拥有伦理学专业知识的普通大众。在两种理论的互动中诞生了众多成果，如《关怀典范》这本著作和在西班牙发表的宣传册。这本关于关怀的十五个方面的宣传册是上述国际博士暑期学校教师和学生共同分享使用的。通过宣传册中涉及的多个方面，旨在鼓励更多的思考和倾听，因为对关怀来说，这些都是至关重要的内容。

关键词: 关怀典范、伦理支援、回应式评估

ملخص

يتطلب هذا العدد الخاص بالمتعلق بالتعليم في عصرنا هذا التفكير في ما يغذي التعليم، وما يحافظ عليه معًا: الرعاية. على الرغم من أن التفكير في التعليم والرعاية ليس بالأمر الجديد، إلا أنه اكتسب اهتمامًا متجددًا في الجائحة، عندما كان الفصل بين الطلاب والمعلمين غير واضح بسبب التجربة الجماعية التي كنا أساسيًا لأولئك الذين أرادوا إعادة التأكيد على أبعاد الرفاهية في التعليم. قام هذا Nel Noddings نعيشها في وقت سابق، منذ أوائل التسعينيات، كان عمل المؤلف بتحليل الرعاية ومكانتها في الأخلاق، ووضع رؤية لأهمية الرعاية في التعليم والتعلم بشكل عام. منذ ذلك الحين، استمر المتخصصون في أخلاقيات الرعاية في تطوير مفاهيم حول ماهية الرعاية الجيدة، وتوجيههم نحو السياقات المؤسسية والاجتماعية التي تعزز مجتمعات ومجتمعات الرعاية. يعتمد هذا في مجال أخلاقيات الرعاية Merel Visse حول التعليم والمقاربات المستقبلية للتقييم وخبرات Robert Stake العمل على هذه الدراسة. هو لقاء بين مفاهيم A Paradigm of Care، والتي تُرجمت لجمهور عام من الأشخاص الذين ليسوا بالضرورة من علماء الأخلاق. أدى هذا التفاعل إلى ظهور كتاب وفي إسبانيا، إلى كتيب يحتوي على خمسة عشر جانبًا من جوانب الرعاية التي نشاركها مع أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا في المدرسة الصيفية المذكورة. تهدف هذه الجوانب إلى تحفيز التفكير والتداول والاستماع، والتي تعتبر مهمة جدًا للرعاية.

الكلمات الدالة: نموذج الرعاية، أخلاقيات الرعاية، النهج المتجاوبة للتقييم

Introducción

¿Qué distingue a la época actual? Los lazos ya no unen. Los tendones de la interdependencia han perdido su músculo. La educación es víctima de la economía colaborativa.

¿Quién se ocupa del currículo? Si nos preguntaran qué es lo más importante en la educación, muchos diríamos que la enseñanza y el aprendizaje. Hoy planteamos otra respuesta correcta: Cuidar y dar cuidados. El cuidado es fundamental para la educación. La responsabilidad de una sociedad, la responsabilidad de un sistema educativo, es

cuidar de los niños, de los niños pequeños, de los niños mayores, de los seres humanos de todas las edades. Nuestra tarea en este trabajo es examinar cómo el cuidado es fundamental para educar, para enseñar y aprender. Examinar qué es mejor que un libro de texto para atraer a las mentes jóvenes.

Por supuesto, es cierto que nuestros alumnos, mientras están a nuestro cuidado, no deben sufrir daños, estar seguros, no correr riesgos, no verse amenazados, y con disposición y motivación para aprender y ser enseñados. Pero eso no basta. El cuidado no es sólo un ambiente. Es una plataforma, una línea de ensamblaje de imaginaciones, una escultura, un comienzo y un final, una parte esencial de lo que es la experiencia de la escolarización y la vinculación y una caída en los caminos de la vida.

El cuidado es ética y el camino correcto. Pero, ¿es el cuidado siempre bueno? No, el cuidado también puede ser malo o coercitivo. El buen cuidado debe considerarse un derecho, garantizado por el hecho de ser humano. Los niños tienen derechos. Los alumnos tienen derechos, derechos a participar en la elección de a qué prestar atención. Tanto si los padres, como si el profesor, como si el niño mayor reconoce ese derecho o no, el alumno nace, en un momento dado, para hacerse con ese derecho. Incluso cuando están más limitados, incluso cuando las normas dicen lo contrario, incluso cuando no hay tiempo para desviarse del plan de estudios, los alumnos, todos nosotros, permitimos que nuestras mentes salten por encima de los guardarraíles. A veces es una fuerza salvadora para adaptarse a la oportunidad y evitar la calamidad.

Pero la fuerza de la "propia elección" no excusa al profesor o al sistema de extender la atención a cada minuto de la lección, ni excusa al jefe de departamento del profesor para convertirse en un mejor cuidador. Sí, todo esto es una cuestión de calor, de alimentar, pero el cuidado es también una cuestión de pensar, de elegir, de disponer. Ordenar los muebles de la terraza. Preparar la conexión entre la lección de hoy y la de mañana. Organizar quién debe

hacer qué por quién y por qué. Hay que reflexionar mucho más sobre lo que un niño tiene oportunidad de aprender en la escuela y lo que debe evitar. Hay que leer y, en cierto modo, cuestionar el trabajo de un siglo de especialistas en los planes de estudios. Los niños están aprendiendo mucho más solos, y se puede, y se debe.

Los hospitales son una imagen importante de cómo se prestan los cuidados, pero no son un modelo adecuado de cómo debe prestarse la asistencia en la educación. Los hospitales sirven para restablecer la salud o aliviar el sufrimiento y las escuelas sirven para proporcionar experiencia en la creación de salud y bienestar. Estos dos lugares, hospitales y escuelas, necesitan enfoques diferentes de la atención. La pandemia dejó claro que estas instituciones debían ser organismos asistenciales, pero no siempre pudieron cumplir esa norma. En los hospitales y las escuelas, los profesionales cuidaban de las personas, los estudiantes y los pacientes, pero todos juntos pasamos por una experiencia colectiva que difuminó las líneas anteriores. Recordamos haber compartido algunas de nuestras experiencias personales en clase, con los alumnos, para dar sentido colectivamente a lo que estaba ocurriendo. Necesitábamos esa honestidad y ese espacio de escucha: habría sido poco solidario no mostrar nuestra propia precariedad. Nos habría elevado por encima de nuestros alumnos, en lugar de reconocer nuestra interdependencia.

Para enseñar y aprender: la improvisación, la iniciativa y la participación son el ambiente de la atención. Escuchar, respetar los silencios y fomentar espacios seguros en los que se acepten las diferencias, sin intimidar, forman parte de ese ambiente. No sólo en los momentos difíciles, sino en general. He aquí quince facetas de la calidad de la atención para el progreso de la educación.

Cómo ayudar a difundir la ética del cuidado

1. *Ver los espacios de atención a los estudiantes a través del prisma del cuidado.* Mejorar el sistema educativo depende menos de cambiar el vocabulario, los modelos, el

control y la financiación, que de cambiar la perspectiva de los formadores sobre el cuidado de los alumnos como personas individuales pero relacionales.

2. *Fomentar la interdependencia.* Los conocimientos personales y académicos siguen siendo fundamentales para el éxito de la educación de los estudiantes, pero igualmente fundamental es cultivar las aptitudes personales y sociales para toda una vida de interacción e interdependencia humanas. Reconocer esta interdependencia es vital, especialmente en la época actual.

3. *Experimentar la vulnerabilidad.* En el aula y en cualquier otro lugar, las vulnerabilidades, como las peleas familiares, el acoso, las pandemias y la desinformación social, deben experimentarse tanto de forma real como hipotética.

4. *Confiar en la intuición y en los enfoques personalizados.* Aunque en los planes de estudio y la pedagogía se presta mucha atención a los enfoques que incluyen el afecto y las dimensiones no racionales, éstos se centran en la apropiación del conocimiento. Una ética del cuidado incluye la creatividad y la encarnación, y no siempre necesita vocalización, planificación y justificación.

Poner en práctica la ética del cuidado

5. *Enseñar a elegir.* Los impulsos para el cuidado se sitúan en la pedagogía y los planes de estudio como decisiones que tomamos para ayudar a los alumnos a superar la inmadurez, a avanzar hacia la prosperidad y a superar la desgracia. La toma de decisiones no es una habilidad, sino una sintonía afectuosa con la situación en cuestión y una escucha atenta de las demás personas y procesos implicados.

6. *Crear experiencias significativas.* Solemos fijarnos en la lengua como argamasa para unir los ladrillos de la educación de una persona, pero la experiencia personal puede ser un aglutinante igual de importante. El dominio de la lengua y la literatura puede resultar frágil e irrelevante si los estudiantes y sus cuidadores

no lo traducen en experiencias personales. Merece la pena tomarse en serio los enfoques basados en la simulación y la experiencia. Hay que permitir que los estudiantes que planteen y respondan a sus propias preguntas.

7. *Involucrar a los estudiantes.* El profesor debe dar prioridad a las preguntas, las actividades en grupos pequeños y el aislamiento del tiempo de estudio para facilitar la participación y la reflexión de los estudiantes.

8. *Comprender los altibajos.* La complejidad cotidiana de la interactividad humana proporciona al alumno la comprensión necesaria de la integridad y la decepción humanas, pero el cuidador debe ayudarle a desarrollar generalizaciones.

9. *Cuidar la evaluación.* La evaluación de los logros educativos debe basarse en parte en la expresión verbal y en las pruebas, pero también en los gestos, como hacer sugerencias, compartir y escuchar, cuando éstas puedan tomarse como prueba de la comprensión de los estudiantes.

10. *Reconocer las opciones vitales.* La propia investigación del profesor y el desarrollo de la enseñanza humanística requieren no sólo simulaciones de problemas, sino el reconocimiento de opciones reales en el ámbito académico y en otros ámbitos de la vida.

11. *Estudiar casos.* El estudio de casos, ya sea informal o científico, es una buena forma de investigación y desarrollo para examinar de cerca la enseñanza y el aprendizaje.

12. *Examinar lo que se enseña.* La educación como cuidado incluye que el instructor organice el trabajo del curso y la discusión para generar la reflexión del estudiante sobre lo que el instructor enseña, así como el examen de uno mismo como cuidador.

Cambiar las prácticas que no propician el cuidado

13. *Cambiar las disposiciones políticas.* Independientemente de que exista una

disposición humana al cuidado, algo que algunos discuten, creemos que el cuidado necesita adaptarse al escenario educativo, y las disposiciones normativas de las escuelas deberían exigirlo. Esto incluye el diseño de políticas de exámenes de cuidado. A través del profesor y de todos los miembros del sistema educativo, la disposición y la oportunidad para el aprendizaje del alumno es un marco esencial para una academia que cuida.

14. Evitar la comparación ya que ésta puede ser intimidatoria. El propósito de la evaluación de los alumnos rara vez debería ser encontrar debilidades comparativas, sino más bien familiarizarse, en su contexto, con las distintas manifestaciones de la experiencia de alumnos y profesores.

La Ética del cuidado

Muchos educadores desconocen la existencia de un enfoque interdisciplinar que permite comprender el bien moral denominado "Ética de los cuidados" o "Ética de los cuidados" que se estudia e investiga en muchos campus universitarios. No son unos estudios que atraigan a muchos estudiantes, pero algunos jóvenes y algunos veteranos trabajan duro para estudiar las filosofías implicadas y las decisiones prácticas que deben tomarse en relación con las necesidades y la prestación de cuidados en la medicina, la salud pública, la empresa, la educación y otras disciplinas.

Hace dos años, los autores de este trabajo publicamos un libro titulado "Un paradigma de cuidados". Reconocíamos que el cuidado puede referirse a muchas cosas diferentes. Cuidar es una cuestión personal. Es todo lo que hacemos para vivir nuestras vidas lo mejor posible en el contexto de nuestra interrelación con entornos, instituciones, materiales y otros. Enseñar e investigar lo mejor posible. "Enseñar bien" depende del cuidado del profesor, del investigador, de los alumnos, del aula. Se puede encontrar en la compasión o en la escucha. Puede consistir en darse cuenta de cuándo nuestra enseñanza se ha convertido en adoctrinamiento. Puede consistir en reorganizar la experiencia de ir a la escuela

para que cada estudiante siga su propia trayectoria, no compitiendo con otros estudiantes por premios y posteriores admisiones.

El cuidado puede llevarnos a reconsiderar los planes de estudios, la normativa, la certificación, el aprendizaje permanente, etcétera. Implica diferentes partes de la pedagogía, pero sobre todo conseguir que los estudiantes participen más activamente en los planes de estudios existentes. Cuidar a los estudiantes implicándolos más en la enseñanza. Un informe del New York Times indica que muchos profesores consideran que los alumnos de hoy en día están desenganchados. No lo atribuyen a una falta de cuidado, pero se podría discutir.

El cuidado no es sólo una cuestión profesional, también es una cuestión política. El cuidado concibe el poder en términos de "poder decidir estar en comunidad", para ser un "Nosotros" en lugar de un "Yo", para centrarse en la justicia y la equidad para todos. Algunos incluso dicen que el cuidado es una forma de estar en el mundo, una ontología. Todos sabemos que el cuidado empieza y acaba en nosotros, en cada uno de nosotros. Los profesores ayudamos a otros a dar cuidados. Valoramos el cuidado de la salud, el cuidado preventivo, así como el cuidado médico, el cuidado curativo. Y como planteaba John Dewey (1902), consideramos la educación como una parte importante del cuidado de la salud.

En la educación, como en cualquier servicio en el que se implican personas, las relaciones personales influyen consciente e inconscientemente en la calidad de nuestro trabajo. Tanto la evaluación institucional como la autoevaluación reconocen la atención que prestamos a nuestros alumnos. Muchas interacciones personales en el ámbito escolar siguen siendo personales, pero algunas deben considerarse importantes en la evaluación institucional del trabajo del profesor. El trabajo del profesor reflejará las expectativas comunes que se reflejan en las valoraciones que realizan las personas. La evaluación es

una búsqueda de la valía de la enseñanza, incluida su contribución para ayudar a las personas a mejorar la sociedad. Requiere pensar ampliamente en lo que es bueno para el profesor, bueno para el claustro, bueno para los estudiantes y bueno para las diversas finalidades sociales de la escuela o la universidad. La naturaleza y la práctica del cuidado por parte de los profesores es un factor que afecta a todos los aspectos del aula y de la institución.

Este cuidado es una cuestión de cómo consideramos a otras personas a las que estimamos, respetamos y necesitan nuestra ayuda. Y, por tanto, consideramos importante y una tarea relevante, por lo que en este trabajo se quiere exponer una forma menos común de ver el cuidado y la educación. Así, en lugar de hablar de lo que los alumnos han aprendido, hay que plantear lo que los profesores han hecho para elevar la calidad de la experiencia de los alumnos. Y tratar la enseñanza como una prestación de cuidados, que consistirá en diseñar los espacios de aprendizaje para desarrollar experiencias, para que los estudiantes encuentren la alegría, para que tengan éxito... para que todos y cada uno de ellos experimenten el orgullo de aprender con éxito.

Desde hace tiempo existe un enfoque pedagógico denominado enseñanza experiencial, que plantea crear un plan de estudios diferente con nuevos contenidos e impartidos con nuevas experiencias de aprendizaje directamente orientadas a esos contenidos. Aunque esta es una buena aproximación, no estamos hablando aquí de ello, sino de algo más modesto. Estamos planteando una aproximación que puedan considerar aquellos docentes que no se centran tanto en el plan de estudios, sino que están más preocupados por la falta de compromiso de los estudiantes: con comportamientos pasivos en las clases, prestando atención al móvil, somnolientos, y sin conectar con el plan de estudios existente. Y por ello, lo que se busca es un cambio en los procedimientos pedagógicos, no en el plan de estudios: Involucrando al estudiante modificando las

tareas, replanteando el aprendizaje en línea y en el aula, para integrar la experiencia del alumno. Y en este sentido, el cambio en la enseñanza, como una forma de cuidar y una forma de personalizar la experiencia escolar, se consigue estableciendo las 15 medidas descritas unos párrafos anteriores.

La práctica es la forma de vincular la pedagogía con el cuidado a través de la experiencia del alumno, individual y colectiva. Queremos que los estudiantes adquieran una comprensión más amplia e intrincada de lo que se les enseña en el plan de estudios existente, mediante el debate, la exploración conjunta, la ayuda mutua. Sabemos que los estudiantes pueden ir más allá escudriñando sus propias experiencias y las de los demás, ya sea estudiando la justicia social o la genética, o quizá una oferta de trabajo. De esta forma puede obtener mejores resultados de aprendizaje, en parte por "haber estado allí", y haber estado allí porque su profesorado facilitó dicha situación ofreciendo un espacio para la experiencia personal. Y de forma reiterada el docente debe ofrecer esa perspectiva personal: "En tus propias palabras, ¿qué dijo Benjamin? María, en tus propias palabras, ¿qué dijo Benjamín?".

¿Qué hace que la experiencia ayude a que el desconcierto ceda el paso a la comprensión? No lo sabemos. Encontramos seguridad en los escritos de Deborah Meier (2011), Eleanor Duckworth et al. (1990), Jean Piaget (1929), Loris Malaguzzi (Smidt, 2013), Lawrence Stenhouse (1975) y otros. Estos trabajos nos llevan a creer que de la experiencia extraemos algo que de alguna manera coincide con una esencia desconcertante, y a partir de ello planteamos indagaciones y conjeturas, ... y a creer que la experiencia nos recuerda que lo familiar nos ayuda a comprender lo nuevo. La experiencia puede surgir del trabajo por proyectos, de la explicación, de los deportes de equipo, de cantar juntos: "Mis ojos han visto la gloria de la llegada del Señor". Muchas experiencias, compromisos, pueden conducir a la comprensión y desenvolver malentendidos. No es al ámbito sanitario al que debemos mirar para encontrar los métodos de cuidar en la

educación. Tal vez sea a las madres, no a todas, sino a aquellas que no suelen comparar a sus hijos, a las madres que ven a cada hijo como diferente y necesitado de un cuidado ajustado a su individualidad. Pero en la ética del cuidado, ha habido académicos como Joan Tronto (1987) que se distanciaron de actos específicos de cuidado como lo hacen las madres y los padres, y en su lugar elaboraron las formas de razonamiento formadas por la experiencia de género en una teoría moral y política (Gary, 2021).

Comparar no tiene por qué ser hiriente, pero sin embargo lo es. En 1954, el Tribunal Supremo de EE.UU. derogó la doctrina de "separados pero iguales" y ordenó el fin de la segregación escolar. Su intención era proporcionar un trato equitativo a los niños independientemente de su raza. Concluyó que tratar de proporcionar instalaciones educativas iguales pero segregadas era hirientemente discriminatorio y contrario a la Constitución de EE.UU.

Incluso se debería haber considerado más allá. Cualquier cosa que haga un profesor o el sistema escolar para comparar a un niño con otro, por la razón que sea, conlleva una connotación discriminatoria que deja a un grupo de niños discriminados y perjudicados.

Hacer que los niños con problemas en su velocidad lectora utilicen libros de lectura especiales es una señal de que se considera a dichos lectores deficientes. Hacer que el alumno con más competencias en aritmética plantee un problema en la pizarra es discriminatorio, y mantener estas dinámicas durante un mes o un año es hiriente para el resto. Hacer que los alumnos realicen un examen para poder acceder a una clase de nivel avanzado es una afrenta para los que obtienen puntuaciones más bajas, y además perjudica la atmósfera de clase para todos.

Las comparaciones se plantean como un elemento que facilita de la calidad de la enseñanza. ¿Pero es necesaria la clasificación que suponen? Pedagógicamente, ¿es necesario este seguimiento? Educativamente, ¿son necesarias las pruebas? Las pruebas

estandarizadas permiten clasificar a los alumnos. No dicen lo que un alumno sabe. No dicen lo que un alumno puede hacer. No hacen más que comparar a los alumnos, unos con otros, en función de talentos hipotéticos. Muchos pretenden medir la aptitud. Pero no miden ni la función intelectual, ni los logros, ni el potencial, aunque para diversos grupos, proporcionan puntuaciones que se correlacionan con cierta función cerebral, algunos logros y cierto potencial.

En estos procesos hay ganadores y perdedores y no facilitan la equidad. Algunos que pasan estas pruebas obtienen ciertos privilegios, pero la mayoría no. En un mundo irreflexivo es fácil suponer que la puntuación es neutral y no perjudicial. Pero en la mayoría de las ocasiones a los estudiantes se les facilita la calificación de los exámenes y se les indica reiteradamente "Eres inferior", lo que es absolutamente perjudicial. Y en este sentido ¿Qué es la "calidad de vida" rodeado de gente que reiteradamente rebaja tus expectativas?

En 1970, Terry Denny y Bob (haciendo referencia a sí mismo Robert Stake), con la ayuda de Craig Gjerde y Ben Stake, contrataron la evaluación de TCITY, el Instituto para Jóvenes con Talento de Minneapolis-St.Paul, en un proceso durante seis semanas de varios cientos de estudiantes de secundaria de alto nivel académico para su análisis intelectual y social. Terry sobresaltó al grupo de discusión al plantear la pregunta: "¿Qué efecto tiene en los jóvenes de Minneapolis-St. Paul que cientos de sus amigos desaparezcan durante el verano?". Lo que los segrega entre "Los elegidos y los no elegidos".

Los exámenes estatales son un problema. Los exámenes realizados por los profesores son otro problema. La mayoría de los profesores quieren hacer exámenes, aunque sólo sea para motivar a los alumnos. De hecho, aprenden algo sobre lo que han aprendido los alumnos. El evaluador sueco Ulf Lundgren (1972) descubrió que el ritmo de la enseñanza dependía del rendimiento de los alumnos situados en el percentil 20 aproximadamente.

Los profesores no pueden evitar tratar a los alumnos de forma diferente; pero deberían hacerlo. Las tareas que se le asignan a los estudiantes deberían ser aquellas que son capaces de realizar.

No es justo dar a los alumnos diferentes cantidades de trabajo, pero tampoco es justo darles poco trabajo o demasiado. Es el trabajo del profesor es cuidar de los estudiantes dando a cada uno la cantidad de trabajo que puedan realizar de forma adecuada.

No estamos diciendo que los profesores deban examinar menos, sino que deben discriminar menos. Están obligados a poner notas y especialmente en las clases numerosas necesitan exámenes. También es normal que los estudiantes compartan con sus compañeros sus logros y calificaciones, pero el profesorado debería evitar esta práctica comparativa, incluso planteando distintos ítems/preguntas en las pruebas a diferentes estudiantes. No es justo hacer exámenes que algunos alumnos consideran excesivamente fáciles y otros excesivamente difíciles. Esto lleva a una escuela indigna.

¿Pero es necesario discriminar entre estudiantes? ¿Tenemos que comparar tanto como lo hacemos? Gran parte del pensamiento profundo implica algún tipo de comparación. Lo mismo ocurre con el pensamiento en general. Hablamos de la vida, de la ética, de los cuidados, prestando atención a la función, a la problemática y al contexto, y a menudo comparamos con otros modos de vida, de ética y de cuidados. Estoy convencido de que es imposible pensar sin comparar.

Comparamos mucho con el resto de personas. Y eso supone que a menudo ponemos a algunas personas en pedestales y menospreciamos a otras. Competimos, en parte para parecer mejores que los demás. No creo que pudiéramos competir menos, o comparar menos, pensar menos en lo que es mejor y lo que es peor. Pero me pregunto si podríamos ser menos hirientes en estas comparaciones y en general.

No es hiriente decir que los coches japoneses son mejores, o que el chocolate

Hershey es peor, o que Noruega o Nueva Zelanda serían los mejores lugares para vivir. Pero sí es hiriente decir que Benjamin tiene problemas de aprendizaje. Algunos estereotipos son inevitables, pero hay que moderarse en su uso hacia las personas.

Debido a los estándares nacionales, comparamos a los estudiantes innecesariamente. De poco le sirve a un joven saber que ha vuelto a alcanzar los niveles más altos. Pero si se suele perjudicar a los alumnos que se les demuestra que se equivocaron una y otra vez. Los exámenes estandarizados están referidos a normas, no dicen lo que un niño ha aprendido, sólo cuántos otros tienen más respuestas correctas que él o ella. Y las calificaciones tampoco dicen casi nada sobre lo que sabe un alumno.

Basar la experiencia escolar en la atención debe plantearse, en parte, en términos de considerar a los alumnos de forma individual. En este sentido, para ilustrar cómo un chico pobre y con problemas podría mejorar su vida, planteo el estudio de caso de Adam que se describe a continuación (Stake, 1992).

Adam: A un alumno de sexto curso en una escuela urbana

A las 8:30 de la mañana del jueves, Adam se presenta en la puerta de la cafetería. Están sirviendo el desayuno, pero Adam no entra. La mujer que reparte los tickets de comida pone la mano sobre su hombro, parece que discute con él verbalmente. Y entonces desaparece. Adam es uno de varios hermanos, llegan a la escuela por la mañana con menos atención de la habitual por parte de los padres. Bajito, con una cabeza llena de rizos, cuerpo macizo, sudadera negra holgada y zapatillas deportivas, y lleno de energía, Adam es una persona en la que fijarse.

A las 8:55 sube las escaleras de la tercera planta con otros alumnos de cursos superiores, girándose para impedir el paso a las chicas que vienen detrás de él y, así, a algunas más de la fila. Adam consigue mantener a las chicas paradas hasta que la Sra. Crain, una de las

profesoras, le descubre y consigue que la fila vuelva a moverse.

El "aula de apoyo educativo" para Adam y otros 15 niños "en situación de riesgo" está al final de la escalera. Es el aula de quinto y sexto curso del Sr. Garson. El profesor se fija en Adam y le dice unas palabras antes de darle un paternal empujón hacia la habitación. Adam va al armario el armario y se despoja de su enorme abrigo Bulls. Garson le dice que coja la fregona y limpie el suelo cerca de su mesa, que es la más cercana a la puerta. Una docena de niños llegan puntuales, arremolinados. Adam coge la fregona y la pasa por los pies de los más cercanos. El bullicio del pasillo se apaga y los niños del aula también se callan. Interfono: "Sra. Hampton, por favor venga a la oficina."

Es un aula típica de escuela primaria, con una pared llena de ventanas, pizarras que ocupan la pared frontal, murales caseros y posters casi por todas partes. Cerca de la puerta, dos ramitas de algodón están etiquetadas como "Algodón". Los pupitres móviles se agrupan a cada lado de una zona común central, ocho a cada lado, la mayoría mirando a la pizarra. Es un aula grande para tan pocos jóvenes.

"¡Pedonad! Disculpad". Es la forma que tiene Garson de hacer callar a la clase. Unos cuantos alumnos susurran y Garson se esfuerza en que se clamen. Me ha advertido de lo importante que es restablecer un ambiente de disciplina. A las 9:10, llegan dos niños tarde. Les pide una explicación. La niña explica su retraso porque tenía llevar a una hermana pequeña al colegio. El chico ignora la pregunta y es enviado al pasillo "para que piense su respuesta". Me doy cuenta de que la clase está esperando la ceremonia de apertura por el interfono. Adam se sienta tranquilamente en su pupitre.

Garson anuncia: "La banda y el coro de gospel del instituto DuSable estarán hoy aquí" y menciona a Tina Turner. Aunque lleva muchos años enseñando aquí, a mí (Bob) me cuesta entender su dialecto caribeño. Los alumnos no dan muestras de no entenderle.

Quizás Garson pregunta quién quiere. Adam no muestra ningún interés.

Son las 9:15 y todavía no hay emisión por el interfono. "Bueno, vamos a empezar la lección. Abrid el libro por la página 169, 'Cosas extrañas en el espacio'". La clase está muy silenciosa; es fácil oír el tráfico de la calle. "Michael, pon tu libro para que Jon pueda leerlo también. ¿Qué cosas extrañas hay en el espacio? ¿Puedes adivinarlo? Necesitamos alguna idea". Nadie dice nada. Adam está hojeando su libro. "¿Objetos voladores no identificados?" Garson cuenta una noticia sobre un conductor con el que contactaron criaturas espaciales. Algunos chicos sonrían, pero no Adam.

De nuevo en silencio, Garson refunfuña por el tiempo perdido. "Ahora, ¿cuántos quereis almorzar?" Sólo Annalee levanta la mano. Uno a uno, revisa a cada niño, bromeando, relajándolos y alejándose de la artificialidad. "¿Te apetece un perrito caliente, Adam?". "No, hamburguesa con patatas fritas". "Bueno, tendrás que ir a otro lugar para eso. Adam, siéntate en tu mesa". No lo hace.

"Darci, ¿podrías leer 'Cosas extrañas en el espacio'?" Su segunda frase se refiere a la comida chatarra. Garson interrumpe. "¿Qué es la comida basura?" Nadie responde. "Dulces, galletas y cualquier cosa que no sea la comida normal que se supone que debemos comer". Darci sigue leyendo. Cuando encuentra una palabra difícil, Garson se la repite. E invita al resto a interpretar lo que están leyendo. "¿Qué quieren decir con basura espacial?" El intercomunicador: "Profesores, recordándoles que envíen sus partes de ausencia a la oficina". "¿Millones de estrellas y qué más? Incluso hay una estrella especial que no se ve por la noche. Y estrellas fugaces". Darci termina el párrafo. "Se puede aprender bastante mirando las estrellas. Puedes hacer un mapa de ellas".

"Bien, Adam, lee tú". Adam lee: "La tierra se mueve alrededor del sol". Y así sucesivamente, con palabras repetidas frecuentemente por Garson, pero leyendo a buen ritmo y con sentido en cada frase. Cuando

llega al uso de prismáticos y telescopios, Garson toma el relevo e intenta que los alumnos piensen sobre lo que verían con prismáticos y telescopios. "Sí, hacen que las estrellas parezcan más grandes". También quiere que piensen qué basura espacial verán. "En un planetario -todos habéis estado allí- podéis ver cómo se mueven las estrellas en el cielo. Y su tamaño y color. ¿Cómo llamamos a las personas que se pasan la vida estudiando las estrellas? Astrónomos. Los astrónomos utilizan telescopios muy grandes". Todos se callan. "Repetidlo, pero sólo los alumnos listos". "Astrónomos". (Pausa.) "Gracias, Adam".

Kim lee, pero pronto es interrumpida. "¿Por qué las estrellas se ven en lugares diferentes cada noche? Sí, se mueven. ¿Cuál es la palabra clave? Se mueven, ¿no?". Y después dice algo sobre un observatorio en lo alto de una montaña: "¿Por qué el aire es claro en lo alto de la montaña? ¿Quién dice que porque es muy alta? Pues sí. Más cerca del suelo tienes todas esas cosas en la atmósfera". Kerstin baja las manos. ¿Por qué tenemos estrellas fugaces? Por favor, tenéis que saberlo, vais a ser de séptimo grado el próximo año. ¿Porque son viejas? No. ¿Crees que simplemente dicen: 'Estoy cansado de ti, mamá, voy a caer ahora'. Piensa". Y Kerstin lee un poco más. "¿Y por qué el sol es amarillo? Y no azul o verde. Haz alguna sugerencia. Vale, búscalo en el libro. La página 170 te dice por qué caen las estrellas". Y luego habla de la canción "Catch a Failing Star" (Atrapa una estrella fugaz) y de cómo Adam podría escribirle una tarjeta de San Valentín a su chica y querer enviarle una estrella fugaz. Kim vuelve a leer en voz alta. "Y en la página 172 encontrarás basura espacial: polvo y rocas. Ahora necesitas saber la diferencia entre meteoro y meteorito. Meteoro y meteorito. Trabaja en esas definiciones".

Adam vuelve a su mesa. Annalee vuelve a la lectura. La clase la sigue. Todos juntos pasan de página. El Sr. Garson ayuda a Adam a mantenerse atento a su libro, quizá en parte porque Garson estaba pensando que estoy intentando echar un vistazo a hurtadillas a

Adam. Son las 9:55. "Guardad los libros. Enderezad los pupitres ". Adam sigue leyendo. "Pónganse en fila." Adam está hablando con Garson de espaldas a él, pero poco a poco se inclina hacia él. ... Poco a poco se inclina a él.

Todos se dirigen a los aseos, el Sr. Garson delante, Adam detrás. Pasan por delante de una fila de chicos de octavo. Adam consigue captar sus miradas, se vuelve hacia ellos, empuja la pelvis, se cubre los genitales con ambas manos y dice algo que sólo oigo ". . coño". Una enorme sonrisa en su cara, algunas muecas en las de los otros estudiantes.

El programa de música Black Heritage obtiene una buena asistencia por parte de centenares de alumnos. Adam, sin embargo, permanece sentado 90 minutos sin expresión, casi siempre con los brazos cruzados. A la vuelta, durante la parada en el lavabo, otro profesor agarra a Adam y le reprende. El Sr. Garson se lleva a Adam a un rincón y habla con él varios minutos; luego lo pone frente al ordenador Apple 11 del aula. Él consiente, trabaja atentamente mientras los demás niños estudian inglés hasta el mediodía. El tema del capítulo es El Tiempo en Invierno. Adam se pierde todas las indicaciones sobre las "oraciones tópicas" y una larga discusión sobre cómo rellenar las ventanas rotas de casa con papel y plástico y tapar agujeros de bala en las ventanas para que no entre el viento invernal.

La tarde transcurrió más o menos como la mañana. Adam seguía siendo poco sumiso, susceptible de la aplicación de una disciplina especial, siempre con la disposición a una interrupción potencial de las clases. De camino a mi coche pensé: Adam no es un joven típico y el Sr. Garson no es un profesor típico y este quizás no fue un día típico. Sin embargo, es evidente que este profesor tenía una tarea importante en el trabajo con la personalidad y las necesidades del niño - y otros maestros tienen igualmente una inmensa responsabilidad para la socialización de los niños y la mejora de sus vidas que no se desarrolla adecuadamente. El Sr. Garson tenía un grupo pequeño y receptivo con el que trabajar, incluido Adam. Adam era demasiado

receptivo. No parecía carecer de aspiraciones ni de autoestima. De algún modo, me pareció una persona que influiría en la vida de la gente. ¿Cuál sería su misión? Hoy ésta parecía estar lejos de la escuela.

Como otros profesores, el trabajo del Sr. Garson parecía requerir un estado de confrontación. A veces requería enfrentarse a los alumnos, pero a menudo se enfrentaba a las exigencias de la comunidad, de los niños, de la escuela y de la reforma escolar. Cultivar el talento académico de los niños era importante en el aula del Sr. Garson, pero responder a sus necesidades personales y sociales aparentemente tenía a menudo prioridad.

Los plazos para este estudio de caso de evaluación (estuve en la Harper School sólo 10 días) sólo permitieron un estudio superficial de la enseñanza, gran parte del cual transcurrió en el aula del Sr. Garson. En otras aulas, observé lo que percibí como una enseñanza a veces sólida y a veces ineficaz. Las observaciones del director al respecto confirmaron una diversidad considerable. A mi juicio, la competencia de los profesores, por imperfecta que fuera, no era un obstáculo importante para elevar el rendimiento de los alumnos de Harper hasta los objetivos del distrito.

Entonces, ¿qué es lo correcto? Todo el mundo interpreta su papel según el guión. La escuela está ahí por razones académicas y de transmisión del conocimiento. El profesor enseña una especie de ciencia. Los alumnos cumplen, la mayoría de ellos, la mayor parte del tiempo. Garson los guía. Es conflictivo, pero negociador. Adam parece impulsivo, pero no se empeña. Se apoya en Garson y siente sus cuidados.

El sistema educativo establece objetivos bajos pero inalcanzables para algunos, esperando que los resultados de los exámenes muestren la salud del sistema. El sistema no se basa en el cuidado. El director de Harper es conocido por su "mano dura", como una forma de cuidado. Todos los hermanos mayores de Adam están en la cárcel. ¿Ayudó Garson a mantener libre a Adam? No lo sabemos. ¿Habría ayudado saber la diferencia entre

meteoro y meteorito? ¿Una mejor atención habría hecho la diferencia? ¿No deberíamos al menos haberlo intentado?

El control de la educación

Se dice que las escuelas estadounidenses están controladas localmente. De hecho, existen consejos escolares locales, pero rara vez se oye una voz con aspiraciones ni se ve un control real de lo que se enseña y lo que se aprende. Unos pocos padres hablan en las reuniones de los Consejos Escolares. Los administradores minimizan el debate de los problemas y las propuestas de cambio. Las oficinas estatales publican normas y exigen exámenes, pero no participan en la gestión de las escuelas. A los profesores se les deja, en gran medida, que se las arreglen con la experiencia, los hábitos y con una vacilante atención de los alumnos. El maquinista del tren de la educación tiene la mano en un interruptor de hombre muerto, las cosas cambian si falla el corazón, pero no para mejor.

Las facultades de formación de profesorado enseñan a sus estudiantes lo que se ajusta a las expectativas de preparación en la universidad, pero encuentran poco apoyo en sus nuevas escuelas. A la mayoría de los profesores les gustaría hacer cambios, y podrían enseñar más a su gusto si pudieran expulsar a los alumnos recalcitrantes. Sin embargo, los profesores se resisten poco a las pruebas estandarizadas de rendimiento, porque éstas le proporcionan cierta ayuda a la hora de controlar el comportamiento de los alumnos.

Sin embargo, un plan de estudios estandarizado y los exámenes estandarizados son los obstáculos más atroces para una atención sincera a los alumnos. La estandarización exige que algunos alumnos sean tratados como superiores y otros como inferiores. Un profesor puede simpatizar profundamente con los alumnos dañados y avergonzados en ese proceso que los discrimina, pero se ve obligado a defender la discriminación.

Los profesores merecen la misma atención que los alumnos. Están sobrecargados de

trabajo y mal pagados, en comparación con otros con cualificación y experiencia laboral equivalentes. Se les trata como incompetentes porque muchos de sus alumnos obtienen malos resultados en los exámenes, siendo ésta una evaluación simplista de su trabajo.

Los profesores, en su mayoría, tienen personalidades que apoyan un cambio en la ética educativa que se aleja de la destreza académica para preocuparse por un mejor crecimiento y desarrollo de los alumnos. Están orgullosos de su inversión en conocimientos disciplinares y habilidades docentes, pero también pueden ver lo inapropiado de las normas actuales. No sería fácil adaptar las tareas en consonancia con el interés y la disposición al trabajo de los alumnos. Algunos alumnos son perezosos y otros están dispuestos a oponerse a lo que hagan los profesores. Pero sólo unos pocos son demasiado perezosos para no hacer nada o insisten en oponerse a todo. Los buenos profesores de la Summerhill School de Inglaterra y de las Reggio Emilia Schools de Italia tienen años de experiencia en educar según la iniciativa de los alumnos.

Pensemos en una hipotética situación de enseñanza en cualquier escuela, en la que acaba de terminar una clase. Imaginemos que la experiencia ha sido así. La lectura asignada había sido bien elegida. La clase fue pertinente y explicativa, con buenos gráficos. El profesor trató a los alumnos con justicia. Pero... Pero. ¿Cada alumno dio un paso hacia la educación? ¿Cada alumno avanzó al menos unos centímetros hacia la educación? Por supuesto, no podemos saberlo, pero ¿se le dio media oportunidad a la dotación personal?

Para cuidar a nuestros alumnos, especialmente a los que ahora están mínimamente comprometidos, debemos hacer de la escuela una mejor experiencia vital. Debe haber igualdad de recompensas. Los profesores deben recurrir a las humanidades para re-imaginar la enseñanza. La ciencia y la tecnología nos han empujado hacia la medición, hacia la comparación. Deberíamos encontrar en las humanidades un impulso hacia la justicia y la interdependencia.

¿Cómo puede el instructor hacer que con la participación sea una experiencia de aprendizaje más adecuada? ¿Se limita a exponer a los alumnos a las clases y los libros de texto? Algo de eso es necesario, pero a menudo es una experiencia demasiado distante.

¿Algunos alumnos necesitan que se les empuje a: ... pensar? ... ¿aplicar? ... ¿criticar? ... ¿para responder con una crítica? ¿Se generó la dinámica para que cada uno de los alumnos se comprometiera con su propio pensamiento? ¿Puede plantearse ese momento histórico como una posición de valor más que como un simple hecho? La pregunta principal no es: ¿Estuvo cada alumno expuesto al tema de la lección? Sino: ¿Realizó cada alumno algún trabajo intelectual, como: ¿Parafrasear? ¿Pensar en ejemplos? ¿Se animó a cada alumno a estudiar juntos, a confrontar intelectualmente?

La respuesta a estas cuestiones exige habilidades nada fáciles para un profesor. Pero si se considera importante, el cambio puede producirse. Los pequeños cambios son posibles, incluyendo argumentos y enigmas en las tareas, utilizando más tiempo de clase para la expresión de los alumnos, con pruebas en las que no todas las preguntas tienen respuestas correctas, y aumentando las expectativas de aprender juntos, en particular, por ejemplo, con proyectos. Es especialmente difícil conseguir que los alumnos de arriba y los de abajo tengan simultáneamente buenas experiencias.

Lo que queremos decir sigue a nuestro título, Cuidar la educación. Los profesores se preocupan mucho. Como todos los educadores y defensores de la educación. Pero se preocupan por cosas diferentes, no siempre por el alumno individual. Queremos contribuir a que el concepto y la práctica de la educación se acerquen más a la ética del cuidado. Queremos que la enseñanza avance hacia la autointerpretación y la curación de los malentendidos. No presionamos para que haya más abrazos, un mayor sentimentalismo. No queremos batallar con quienes priorizan la competencia y la empleabilidad y la erudición.

No instamos a que las escuelas se aislen de los asuntos políticos y personalmente privados, por muy bueno que eso pueda ser.

El plan de estudios debe describirse en parte en términos pedagógicos. Debería reexaminarse la pedagogía, haciendo hincapié en la experiencia individualizada del estudiante. A pesar de Bolonia, ¿no es un problema la estandarización de los planes de estudios? ¿No ahoga el contexto demasiado "código"? ¿Acaso demasiados términos técnicos no ahogan la experiencia? ¿No está de acuerdo en que nuestra pedagogía debería prestar más atención al juicio de los estudiantes sobre en qué profundizar? Deberíamos reconocer que es posible una mayor comprensión si la enseñanza se basa en el compromiso de los alumnos. Nuestro ruego no es enseñar relaciones humanas, sino honrar la experiencia humana, como enseñamos matemáticas, ciencias y humanidades.

Referencias

- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. University of Chicago Press, Phoenix Books, 1968.
- Duckworth, E., Easley, J.A.Jr., D. Hawkins, D., & Henriques, A. (eds.) (1990). *Science education: A minds-on approach for the elementary years* (pp 61-95). Lawrence Erlbaum.
- Gary, M.E. (2021). From care ethics to pluralist Ccre theory: Th estate of the field. *Philosophy Compass* 17(4). <https://doi.org/10.1111/phc3.12819>
- Lundgren, U. P. (1972). *Frame Factors and the Teaching Process. A contribution to Curriculum theory and theory of teaching*. Almqvist & Wiksell.
- Meier, D. (2011). A Review of "Listening to and Learning from Students". *Democracy & Education*, 19(2). <https://democracyeducationjournal.org/home/vol19/iss2/13>
- Noddings, N. (1984 and 2013). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education* and Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools*.
- Piaget, J., 1929. The child's conception of the world. Harcourt, Brace.
- Smidt, S. (2013). *Introducing Malaguzzi: Exploring the life and work of Reggio Emilia's founding father*. Routledge
- Stake, R.E., & Visse, M. (2021). *A Paradigm of Care*. Information Age.
- Stake, R. E. (1992). A housing project school. In J. Nowakowski, M. Stewart and W. Quinn, editors. *Monitoring implementation of the Chicago Public Schools' systemwide school reform goals and objectives plan*. (pp. 330-349). North Central Regional Educational Laboratory.
- Stenhouse, L. 1975. *Introduction to curriculum research and development*. Heinemann. (London: Schools Council Humanities Project).

Authors / Autores

Robert E. Stake (stake@uiuc.edu)

Psicólogo educativo estadounidense, especialista en evaluación institucional y evaluación cualitativa. Aplica su propia metodología del estudio de casos. Es el creador de la denominada evaluación comprensiva o evaluación receptiva. Actualmente es profesor emérito en la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign y Director del Center for Instructional Research and Currículo Evaluation – CIRCE.

Merel Visse (mvisse@drew.edu)  0000-0003-1500-666X

Licenciada por la Universidad de estudios Humanísticos en Holanda y en la actualidad es profesora de la Universidad de Drew (USA). Ella ha desarrollado una amplia línea de investigación con numerosas publicaciones que hacen referencia a la evaluación como elemento formativo de mejora de las personas y los aspectos éticos en las sociedades occidentales contemporáneas.



Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa
E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation

[ISSN: 1134-4032]



Esta obra tiene [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

This work is under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).