

#02

CÓMO EVALUAR ESTA ASIGNATURA

*Ministerio de Instrucción Pública.
Escuela Normal de Maestros*



o puede decirse que las palabras que encabezan esta lección sean exactamente una cita. Más bien, en este caso, lo que reproducimos es un rótulo. En concreto, el que se lee en una placa en relieve que se encuentra situada sobre el umbral de la puerta que comunica la planta baja de la Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada con las escaleras que la conectan al piso superior, donde aguardan los libros especializados. Se trata, en verdad, de un homenaje a la que podríamos denominar la primera Facultad de Magisterio de la ciudad, cuya sede, un popular edificio con forma de palacete, situado en el extremo norte de la Gran Vía de Colón, se conoce entre los granadinos como La Normal. Tras deambular por varias sedes, la Escuela Normal de Maestros, o Escuela Normal de Magisterio, se estableció ahí en 1933. Fue inaugurada el 1 de octubre de ese año, con la presencia del entonces presidente de la Segunda República, Niceto Alcalá Zamora, y del titular del Ministerio de

Instrucción, Fernando de los Ríos. Hoy en día, alberga la sede de la Delegación de la Junta de Andalucía y de la Conserjería de Educación autonómica en Granada. La actual Facultad de Ciencias de la Educación, en el Campus de Cartuja, rinde así homenaje a la historia educativa de la ciudad de la Alhambra. Proyecta de este modo su futuro sobre la herencia de una ya venerable tradición (de tradiciones, ya se verá, hablaremos en esta lección). Pero la palabra *normal* aquí tiene un sentido que nos despista. Probablemente se trate de una traslación demasiado literal del francés, cuyas Escuelas Normales Superiores bien podrían denominarse en nuestra lengua Escuelas Normativas Superiores. En educación, y más en concreto cuando focalizamos nuestra atención en la evaluación, la tentación normalizadora, esto es, normativa, siempre nos ronda cerca. En el siglo xix, y en buena parte del siglo xx, las llamadas Escuelas Normales promulgaban reglamentos educativos cuyo propósito – de resultados ambiguos, se quiera o no– era el de igualar a los escolares conforme a unos criterios homogeneizadores. ¿Pero es de eso de lo que hablamos cuando hablamos de evaluación? En esta segunda lección nos preguntamos qué camino(s) podríamos seguir para evaluar nuestra asignatura.

EL PROCESO DE NORMALIZACIÓN O ESTANDARIZACIÓN

Podríamos decir que, en su nivel más básico, la *normalización* o *estandarización* es aquello que sucede cuando no ajustamos nuestras prácticas docentes a las necesidades de los discentes, sino al contrario: esperamos que sean estos últimos quienes se ajusten a un molde construido a nuestra medida. Y para crear ese molde pro-

mulgamos leyes, organizamos currículos y diseñamos protocolos. El gran problema es que, muy probablemente, con las prácticas normalizadoras se estén produciendo un gran desperdicio y dilapidación de talentos. En concreto, de aquellos talentos que quedan fuera de ese molde. El gran educador británico Ken Robinson, fallecido no hace mucho, habla en estos términos de lo que supone el movimiento de normalización para la evaluación:

En cuanto a la *evaluación*, el movimiento de normalización da prioridad a los exámenes académicos escritos y al uso generalizado de preguntas tipo test para que las respuestas de los alumnos puedan codificarse y procesarse con facilidad. Se muestra escéptico con los trabajos de curso, las carpetas docentes, los exámenes con libros, la evaluación de los profesores, la valoración de los propios compañeros y otros enfoques que no son tan fáciles de cuantificar. Este es el motivo por el que los alumnos se pasan tanto tiempo sentados frente al pupitre, trabajando en solitario.¹

En suma, se acaba por medir a todo el mundo por el mismo rasero. Como en el cuento de Jérôme Ruillier, *Por cuatro esquinitas de nada*, se trata de hacer que Cuadradito entre por la puerta circular recortando las esquinas de Cuadradito, en lugar de añadiéndoselas a la puerta circular. En la misma línea, Robinson ha señalado los principios industriales por los que se rige el sistema educativo: *amoldamiento*, pues cuando un producto no se ajusta a los estándares de producción de una fábrica, se rechaza, como el sistema educativo tiende a expulsar a quienes no se ajustan a los requisitos curriculares predefinidos normativamente; *observancia*, puesto que el sistema de producción se sustenta sobre la vigilancia de unos

¹ Ken Robinson, con Lou Aronica, *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*, Barcelona, Penguin Random House, 2021, pp. 42-43.

Documento 4
Ken Robinson sobre los
principios industriales
del sistema educativo

niveles de calidad específicos, que más o menos podrían tener su equivalente en la parafernalia terminológica en que acaba desembocando la burocracia de las administraciones educativas; *carácter lineal*, pues si en las líneas de producción y montaje industriales las materias primas se transforman en mercancías mediante su procesamiento a través de una serie de etapas secuenciales, en el sistema educativo son las diferentes etapas a las que se somete a los alumnos las que persiguen producir, en última instancia, promociones de escolares agrupados por edades, como en una cadena de montaje; adaptación a las *demandas del mercado*, pues si los productos industriales se ajustan a las leyes de la oferta y la demanda, a nadie se le escapa que es ya todo un mantra de nuestro tiempo afirmar –en especial a propósito de la educación universitaria– que el sistema educativo debe atender a las demandas del mercado laboral; y, por último, *división del trabajo*, pues si en la producción industrial los productos se elaboran a partir de los aportes que hacen al resultado final una serie de departamentos especializados, en el sistema educativo dividimos el tiempo por asignaturas en las que un docente especialista en su materia agrega la parte proporcional que le corresponde del resultado final.

Si estamos atentos y sabemos observar, no resulta difícil caer en la cuenta de la facilidad con la que antiguas fábricas se reconvierten en centros escolares. Ya que hablamos de Granada, sin ir más lejos, ahora mismo me viene a la mente el caso del CEIP Tierno Galván, situado en el número 2 de la calle Agustina de Aragón, en intersección con San Antón, en pleno centro de la capital. Antes de ser un colegio, el edificio conoció una larga andadura como

fábrica de harinas El Capitán, hasta su clausura a comienzos de la década de los ochenta del siglo xx, momento en que pasa a funcionar como escuela. A buen seguro, no es el único caso que encontraríamos si buscásemos por ahí. Que los principios industriales del sistema educativo, tal como los plantea Ken Robinson, son una realidad naturalizada en la escuela desde hace mucho, es un hecho. No obstante, no por ello deja de ser necesaria una crítica razonada de tales principios. Vayamos punto por punto, con el objetivo de añadir un axioma al final de cada uno que haga de contradiálogo.

El principio de *amoldamiento* puede asegurar unos mínimos estándares de salubridad (no sé si convendría en este caso decir *calidad*) en, pongamos por caso, las vitrinas de productos congelados de un supermercado, lo cual, por muchas razones, incluso sanitarias, conviene que así sea, pero los seres humanos no somos productos manufacturados. Convendría, quizá, que diseñásemos protocolos que, en lugar de desechar los diferentes talentos que tenemos las personas, los potenciasen. Vamos a proponer este axioma como contrapunto para pensar en una evaluación más rica y respetuosa: *potenciar los talentos (esto es, las múltiples y heterogéneas habilidades que son capaces de desarrollar los niños, sobre todo a través del juego) es más conveniente para su desarrollo que un temprano amoldamiento a estándares curriculares.*

Con respecto a la *observancia*, en la próxima lección hablaremos de la diferencia entre la educación entendida como actividad esencialmente emancipadora y la educación entendida como doma. Por ahora digamos que no nos parece del todo exagerado (radical tal vez, pero no exagerado) afirmar que la escuela, cuando se entiende como mero aparato al servicio de los procesos norma-

lizadores y estandarizadores, puede construirse desde parámetros cercanos a las mentalidades autoritarias, que no deberían resultar admisibles en sociedades que se pretendan democráticas. El axioma para pensar la evaluación que proponemos frente a esto es, por lo tanto, el siguiente: *la aspiración a construir sociedades democráticas, también desde la educación, es un objetivo moralmente más respetuoso con la sociedad y los individuos que la aspiración a modificar su conducta hasta que se ajusten a los parámetros normalizadores.*

Es evidente, por lo demás, que el *carácter lineal* lo tenemos plenamente interiorizado. En clase hubo compañeros que, durante el transcurso de esta lección, tuvieron el valor de admitir que no se podían imaginar un aula donde conviviesen niños de diferentes edades. También hubo compañeras que contaron su experiencia en una escuela rural donde tal mezcla sí se daba. Y, por lo que pareció, no era en absoluto mala. Ante la imposibilidad de imaginar una escuela no tan férreamente lineal, quizá convenga que reflexionemos sobre el siguiente axioma: *atrevernos a organizar espacios más heterogéneos, en los que convivan niños de diferentes edades, puede contribuir a propiciar formas de socialización que normalicen la diversidad social, en lugar de la lógica de producción industrial.*

La idea, absolutamente extendida, de que las *demandas del mercado* deben marcar la orientación del sistema educativo resulta en extremo peliaguda. En principio, parece razonable que un ajuste entre ambas realidades contribuya a evitar no pocas frustraciones vitales y a paliar los efectos improductivos de la sobretitulación. Sin embargo, a menudo no reparamos en un hecho del que la realidad cotidiana nos da testimonio una u otra vez: las demandas del

mercado laboral son azarosas y con frecuencia volátiles, de modo que tan pronto exigen una abundancia de titulados universitarios o de personas cualificadas a través de la formación profesional en una determinada rama como tan pronto la desechan. Los ritmos de la educación y los ritmos del trabajo no son ni mucho menos los mismos. Y, aunque la tendencia mayoritaria suele ser la de exigirle a los primeros que se adapten a los segundos, lo cierto es que nosotros vamos a proponer como axioma el movimiento adverso: *respetar los ritmos de la educación y procurar que el sistema educativo pueda desarrollar su labor sin sufrir las presiones del mercado laboral es una práctica mucho más conveniente tanto para la formación integral de la persona como para, en última instancia, la prosperidad y el bienestar de las sociedades.*

Por último, la *división del trabajo* afecta de lleno a la organización del tiempo escolar, impactando negativamente en ella. Pongamos por caso que convertimos el tiempo escolar de una jornada tipo de nuestro centro de Educación Infantil en una serie de secuencias perfectamente organizadas conforme a una división temporal estricta, en cada una de las cuales se aborda un área curricular de desarrollo determinada. Si, en un momento dado, algún niño o niña se entusiasma con una tarea, y quiere profundizar en ella, probablemente frustramos su progreso si le obligamos a abandonarla abruptamente solo porque de pronto toca pasar a la siguiente que teníamos programada. Como alternativa a esa lógica de cadena de montaje, sugerimos el siguiente axioma: *dejar tiempo puede ser una estrategia más respetuosa y fecunda para los escolares que jerarquizar el tiempo.*

EL OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN

Durante la exposición de esta lección en clase, tuvimos la oportunidad de ver dos vídeos: en el primero de ellos, de título «[Changing Paradigms](#)», el ya mencionado Ken Robinson explica cómo los sistemas educativos modernos se construyeron para satisfacer, como hemos señalado en el punto anterior, las demandas del modelo económico de la revolución industrial, estableciendo para ello la norma educativa en la cultura intelectual de la Ilustración; en el [segundo vídeo](#), el lingüista norteamericano Noam Chomsky habla largo y tendido sobre diversos aspectos de la educación. El contraste entre ambos sirve, siquiera, para mostrar que, cuando hablamos de educación, hablamos de un terreno siempre sujeto a revisión y debate. En concreto, y aunque tanto Robinson como Chomsky coinciden en su búsqueda de modelos educativos superadores de tradiciones que consideran obsoletas, así como en su reivindicación del carácter emancipador de la educación, el abanico de matices que admiten sus respectivas visiones explica también que estas sean bastante diferentes.² Para Robinson, el protagonismo de la cultura intelectual de la Ilustración es uno de los elementos a superar en la búsqueda de una escuela organizada más allá de los principios industriales; para Chomsky, sin embargo, la tradición ilustrada es precisamente una de las posibilidades a reivindicar para construir una sistema educativo que, en la práctica, proporcione autonomía a los individuos, en lugar de administrarles una buena dosis de conformidad y adoctrinamiento. Hay muchos aspectos a los que

² No hay que temerle miedo a eso, por cierto: ejercer la crítica no es sino encontrar los intersticios que pueda haber entre ambas visiones, sin duda enriquecedoras.

Chomsky se refiere, como el falso conflicto entre costo e inversión aplicado a la percepción social de la educación, de los que nos ocuparemos en futuras lecciones, añadiendo visiones complementarias a la suya. En esta nos vamos a centrar en dos cuestiones que nos parecen relevantes para dirimir cómo debería ser la evaluación de esta materia: el *objetivo de la educación*, por una parte; y la *dialéctica entre evaluación estandarizada y autonomía*, por otra.

Documento 5
Chomsky y la escuela
como adoctrinamiento

Empecemos por el *objetivo de la educación*. No con poca frecuencia, en mis clases sale a la superficie la preocupación profunda que tienen ustedes, como estudiantes, por su futuro laboral. Se trata de una inquietud más que comprensible, por supuesto; al fin y al cabo, es un tiempo considerable de sus vidas el que invierten en prepararse para ejercer un oficio. A ello destinan importantes recursos económicos y una buena dosis de esfuerzo y energía vitales. Además, no es raro que compaginen estudios y trabajo. Por lo general, comprometen a sus familias en su proyecto y siempre, siempre, su bienestar emocional se pone en juego, pues como toda apuesta, esta también es susceptible de perderse. A todas estas cosas se les suma un sistema que cada vez les demanda más y más titulación y que les habla desde bien temprano de la necesidad de reciclarse, en una metáfora aberrante que compara el destino de las personas con el de un puñado de latas de refresco vacías camino de la trituradora. No es ilegítimo, por tanto, tener una serie de expectativas ni reservarse un margen para la exigencia. Pero, a pesar de todo esto, o quizá a causa de ello, si cuando hablamos del objetivo de la educación ponemos por delante solo y exclusivamente nuestras expectativas y su grado o no de cumplimiento, estaremos

hablando, no de la evaluación como proceso, sino de una mera evaluación de resultados, propia de los procesos normalizadores. Chomsky, en su libro más famoso sobre el tema, habla de lo que él denomina la «concepción humanística», de raigambre ilustrada, de la educación, que cifra en lo siguiente:

la idea de que la educación no ha de entenderse como el proceso de llenar de agua un recipiente, sino más bien el de ayudar a que una flor crezca según su propia naturaleza. La idea consiste, en otras palabras, en proporcionar las circunstancias en las que se puedan desarrollar las diferentes manifestaciones de la creatividad.³

Solo como apunte, les sugeriría que, en su propuesta para la evaluación de esta asignatura, consideren también el siguiente aspecto: además de exigir resultados, ¿estarían en disposición de reclamar una educación que fuera buena por sí misma, que les abriese posibilidades, en lugar de conducirles solo a esperar –cosa imposible– garantías?

Así es como llegamos a la *dialéctica entre evaluación estandarizada y autonomía*. La *evaluación estandarizada*, que no deja de ser, en el fondo, la que recoge la guía docente de la asignatura, lo fía todo a una rendición de cuentas final por parte de los estudiantes. Dicha rendición de cuentas suele ser, por lo general, un examen. La mala prensa con la que cuenta y el escaso entusiasmo que suele generar son comprensibles, pero aun así tiene algún aspecto importante sobre el que debemos reflexionar: intenta garantizar la igualdad de oportunidades para todo el mundo. Si todos los alumnos que asisten a clase en un mismo grupo tienen que ser evaluados mediante la misma prueba, y más en los sistemas de educación de

³ Noam Chomsky, *La (des)educación*, Barcelona, Crítica, 2007, p. 47.

masas, no puede decirse que con ello –aunque esto es más aparente que real– se favorezca a uno en particular, sino que se les da a todos la oportunidad de hacer valer su mérito y su esfuerzo (dos palabras, por cierto, mérito y esfuerzo, en las que se insiste siempre en el discurso social que se genera sobre la escuela). Solo que todo esto se hace dentro de un sistema que, aunque sea de manera inconsciente, se concibe como selectivo, esto es, que utiliza la escuela (o, en nuestro caso, la universidad) no tanto como institución para potenciar las capacidades de quienes pasan por ella cuanto para seleccionar a los «mejores» de entre ellos. Y no es lo mismo adoptar como objetivo una cosa que la otra, como veremos con más detenimiento en la lección siguiente, porque, para empezar, esos «mejores» lo son solo con respecto a unos determinados estándares que, por lo general, suelen aceptarse sin someterse a crítica.

La evaluación basada en la *autonomía*, sin embargo, no pone el acento solo en la valoración de los resultados finales, sino también en los procesos. A este respecto, a menudo nos encontramos con situaciones contradictorias. La propia guía docente de esta asignatura, por no mirar para otro lado, ya hemos insinuado que se centra sobre todo en una prueba final, a la que le concede un porcentaje –en concreto, el 60%– del total de la calificación general que supera con creces al margen que se le deja –40%, para ser exactos– a los trabajos del día a día. Pero, aun así, la guía insiste en la necesidad de la evaluación continua, que es la que ha de aplicarse a todos los estudiantes, salvo causa justificada (en cuyo caso, como saben, se puede solicitar evaluación única final). Así es como, en definitiva, se acaba afirmando una cosa y su contraria al mismo tiempo en dicho documento. Si buscamos para nuestra asignatura

una evaluación basada en la *autonomía*, hemos de mirar más allá de los modelos estandarizados habituales y buscar en las que Almudena García define sin complejos, aunque, eso sí, asumiendo la complejidad de la etiqueta, como «pedagogías alternativas».⁴ Alternativas, en este caso, quiere decir diferentes a las opciones que fomentan la estandarización. Al hilo de los rasgos que García les atribuye, de cara a la evaluación de esta asignatura desde el principio de *autonomía*, si es esa la opción por la que nos decantamos, podríamos hacernos las siguientes preguntas:

- a) ¿Buscamos una asignatura en la que los estudiantes puedan intervenir y proponer lo que estimen respecto a aquello que se construye en el aula o una asignatura dirigida en exclusiva por el profesor?
- b) ¿Buscamos contribuir a la elaboración y enriquecimiento de los materiales docentes o nos atenemos a un manual predefinido de antemano?
- c) ¿Mantenemos la distribución de los estudiantes en el aula en hileras de pupitres o se nos ocurren otras formas de organización?

⁴ Véase Almudena García, *Otra educación ya es posible. Una introducción a las pedagogías alternativas*, 8ª ed., Valencia, Litera, 2021. Como decimos, Almudena García, en este precioso libro, asume la complejidad de la etiqueta «pedagogías alternativas», pues se muestra consciente (pp. 29-30) de que, para mucha gente, hablar de pedagogías alternativas es hablar de pedagogías que permanecen siempre «en los márgenes», esto es, que son susceptibles de ser estigmatizadas dentro de la marginalidad. Por eso nos advierte de que algunas de las pedagogías que introduce en su ensayo, como Montessori o Waldorf, rechazan abiertamente esa etiqueta. Merece la pena conocer el balance que hace la autora al valorar otras denominaciones que son habituales para referirse a las alternativas a la educación estandarizada, como puedan ser las de «pedagogías activas», «pedagogías innovadoras» o «pedagogías no directivas». Todos esos términos los somete a juicio con claridad e inteligencia. En todo caso, aquí vamos a seguir la caracterización que hace de esas alternativas (pp. 30-33).

¿Y por qué conviene un modelo u otro de organización de los espacios?

d) ¿Estamos aquí para competir por una nota o para colaborar y cooperar en nuestros respectivos aprendizajes?

e) ¿Es importante que todo el mundo tenga la misma edad, intereses y precedencia social o, por el contrario, sabríamos aprovechar la diversidad y aprender de ella?

f) Dado que las normas, en todo grupo humano organizado, son necesarias, ¿las acatamos para el buen funcionamiento del aula o nos preguntamos por el sentido que puedan tener a la hora de alcanzar el bienestar común y las consesuamos?

g) ¿Vamos a hablar de cosas que nos importan e interesan en clase tomándonos el tiempo necesario para ello o solo vamos a prepararnos para un examen final?

h) ¿Lo más importante es cubrir todo el temario o descubrir qué cosas del mismo podrían tener cierta influencia (da igual si grande o pequeña, cierta) a la hora de mejorar nuestras vidas?

i) ¿Todo tiene que suceder dentro del aula necesariamente o podríamos, si la situación así lo requiere o lo permite, salir fuera de sus muros?

Pues eso, piensen en ello ahora a propósito de esta asignatura; piensen en ello en el futuro a propósito del aula de infantil. Son preguntas que influirán de manera decisiva en el proceso de aprendizaje que lleve aparejado consigo esta asignatura y en el ambiente

que deseen instaurar en sus aulas en el futuro. Recuerden que la evaluación de procesos no se limita a sancionar con una nota los resultados obtenidos, por más que también desemboque en eso en muchos casos, sino que además se detiene a observar de manera constructiva lo que hacemos antes de llegar a ese momento.

¿ESCUELA TRADICIONAL O TRADICIONES ESCOLARES?

Para ir cerrando ya esta lección, me parece conveniente que pongamos un pequeño matiz sobre por qué hemos preferido hablar de *modelos estandarizados* o *normativos* en lugar de, como suele ser habitual, *educación*, *escuela* o *modelos tradicionales*. En los posicionamientos respectivos de Ken Robinson y Noam Chomsky, que han servido de columna vertebral de nuestra aproximación, hay una diferencia crucial: el planteamiento de Robinson funciona a partir de una contraposición básica entre paradigma tradicional y nuevo paradigma (de ahí que hable de eso, de «cambiar paradigmas»); Chomsky, sin embargo, habla de diversas tradiciones y reivindica la tradición educativa ilustrada. Aunque lo parezca, no es lo mismo. A juicio de quien esto escribe, quizá ahora estamos en un momento en el que el discurso pedagógico dominante abusa un tanto del esquema tradición/innovación, lo cual acaba, en mi opinión, por distorsionar bastante la visión que tenemos del sistema educativo y de su historia. La ventaja de tal contraposición es que es simple y cualquiera puede entenderla e interiorizarla; la desventaja, en cambio, es que es simple y cualquiera puede malentenderla al interiorizarla. Vamos a considerar, en una línea en este caso más cercana a Chomsky, que más que una educación tradicional enfrentada a una educación innovadora, lo que existe es una serie

de tradiciones educativas; serie, por cierto, que se despliega en un espectro muy amplio, que abarca desde las tradiciones autoritarias a las más denodadamente democráticas. Por eso, en estas lecciones, no insistiremos en el empeño de hacer *tabula rasa* ni en el de reinventar la educación lingüística y literaria desde cero; antes que eso, nos propondremos el examen detenido (y, por lo tanto, crítico) de las diferentes tradiciones con las que contamos.

Tampoco insistiremos demasiado en el tan traído y llevado término *paradigma*. A decir verdad, nos parece que, en educación, los paradigmas han de entenderse en una escala temporal muy amplia, y que no deben confundirse en ningún caso con las prácticas concretas que se generan dentro de ellos. A nuestro modo de ver, paradigmas propiamente dichos hay fundamentalmente dos: el *paradigma socrático*, basado en la dialéctica; y el *paradigma rousseauniano*, sustentado sobre la idea de educación natural. No nos vamos a detener ahora en la exposición detallada sobre qué entendemos por una y otra cosa, aunque sí diremos algo: en el *paradigma socrático*, la relación entre docente y discente es dialéctica, es decir, parte de la base de que una figura se construye a partir de la otra y viceversa, por lo que no tiene sentido hablar de alumno-protagonista o profesor-protagonista, dado que lo que importa es el conocimiento que, a través sobre todo del *logos* y el razonamiento, se construye en un diálogo permanente entre ambos;⁵ el *paradigma rousseauniano*, por su parte, se basa en la idea de que las personas aprendemos de manera natural en la infancia, a partir de la

⁵ Este método se conoce como *mayéutica*, que en griego antiguo significa literalmente ‘obstetricia’. La madre de Sócrates era partera, por lo que el filósofo parece que solía decir que su oficio era el mismo, solo que aplicado en otro sentido: a través de la formulación de preguntas, Sócrates ayudaba a sus discípulos a «parir» ideas.

exploración, por lo que el discente ha de ser protagonista de su propio proceso de aprendizaje, desarrollado a su propio ritmo, y el docente un acompañante que le ayude a desplegar sus capacidades. Las lecciones magistrales, bien entendidas, pueden ser una de las muchas formas en que se concreta el paradigma socrático; aproximaciones como las de Montessori o el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos), se desenvuelven, por su parte, entre una infinidad de opciones, como variantes de la aplicación de la idea de educación natural que arranca en Rousseau.

Así pues, ¿qué paradigma seguir? Me gustaría, modestamente, romper aquí una lanza en favor de la *autonomía* no solo de los discentes, que por supuesto también, sino incluso de los docentes. Permítaseme esta pequeña intromisión de mis opiniones personales: tengo cierta debilidad por el paradigma socrático, por la sencilla razón de que, a lo largo de mi paso por el sistema educativo, he tenido maestros cuyas lecciones magistrales han transformado mi vida para siempre, pero eso no quiere decir que la lección magistral en sí sea el único camino posible (también, para qué engañarnos, he pasado muchas horas, acaso la mayoría, tomando mecánicamente apuntes de cosas que sabía desde el principio que ni siquiera valía la pena retener más allá del examen); por otra parte, he asistido a cursos en los que el rechazo a la lección magistral y la exaltación del protagonismo otorgado a los alumnos se concretaban en caos, falta de estructura, de ideas y de sentido (y a otros en los que se me ha hecho trabajar en el aula de manera intensa y apasionada en temas que *a priori* ni siquiera hubiera pensado que pudieran interesarme). Sostengo por ello que no existe la aspirina pedagógica en educación, ni por lo tanto un método infalible que deba imponerse

al resto. Existen, eso sí, docentes que son capaces de dotar de sentido lo que hacen y docentes que no. Dejemos que los maestros trabajen en paz, por tanto, y de la manera que crean más conveniente; pero, cuando los maestros seamos nosotros, no nos permitamos el lujo de trabajar sin habernos tomado antes nuestro tiempo para reflexionar sobre lo que implica la labor que hacemos. Mark Edmundson, profesor norteamericano de la Universidad de Virginia, tiene un libro maravilloso, aunque lamentablemente nunca traducido al español, en defensa de lo que él llama «una auténtica educación». A mi juicio, su acierto reside en que enfoca la educación por el valor que esta tiene por sí misma y no por los resultados que se esperan de ella, si bien, dicho sea de paso, siempre ha sido algo falaz dar por hecho que una educación valiosa por sí misma no proporciona resultados, o que es un mero brindis al sol: quienes encuentran su vocación y la desarrollan, es evidente, tienen muchas más posibilidades de realizarse personal y profesionalmente que quienes simplemente se conducen por los cantos de sirena de las azarosas demandas del mercado laboral, y además las primeras saben integrar la educación recibida como una parte constitutiva importantísima de sus vidas, sin reducirla a la mera instrucción para el ejercicio profesional. Les hago extensiva a ustedes la invitación que realiza el profesor Edmundson a plantearse una evaluación honrada de su propia educación a través de la formulación de la siguiente pregunta: ¿les está ayudando la educación que están recibiendo a mejorar verdaderamente sus vidas o no les está ayudando?

Si la respuesta es sí, persistan y no dejen de insistir en esa línea. Si es no, por la parte que me toca, al menos, les conmino a que ja-

Documento 6
Mark Edmundson,
¿por qué enseñar?

Documento 7
Directrices para
diseñar la evaluación

más tengan miedo en esta asignatura a discutir conmigo y con sus compañeros sobre el rumbo que podríamos tomar para generar un ambiente de estudio y de trabajo estimulante, en el que todo el mundo aporte y se sienta en disposición de participar libremente. Así que, ya saben, deliberen entre ustedes, consideren las directrices que les aporte más bien como unas vagas sugerencias que pueden mejorar por ustedes mismos y, como es de recibo, afronten ese proceso de manera constructiva. Estaré encantado de que me comprometan si ello supone que antes se comprometen ustedes con su propia educación.

PARA AMPLIAR NUESTRO MUNDO

LEER MÁS SOBRE EL TEMA

Chomsky, Noam (2007). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.

García, Almudena (2021). *Otra educación ya es posible. Una introducción a las pedagogías alternativas*. 8ª ed. Valencia: Litera.

Robinson, Ken, con Aronica, Lou (2021). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Barcelona: Random House Mondadori.

ALGÚN LIBRO (NO NECESARIAMENTE) INFANTIL POR AHÍ

Ruillier, Jérôme (2005). *Por cuatro esquinitas de nada*. Barcelona: Juventud.

OTRO LIBRO QUE MERECE LA PENA CONSULTAR

Edmundson, Mark (2013). *Why Teach? In Defense of a Real Education*. New York: Bloomsbury.

