

¿Qué educación queremos?

«Los dos campos que han centrado mi actividad docente e investigadora son la didáctica de las ciencias sociales y la formación del profesorado», dice la maestra, pedagoga y geógrafa Pilar Benejam.

Benejam expone y argumenta en este libro su pensamiento y su práctica. Como dice ella misma, se ha escrito «cuando ya tengo una edad avanzada», desde el conocimiento, la serenidad y la benevolencia que dan la experiencia, la reflexión y la memoria.

Pilar Benejam (Ciutadella, 1937) ejerció de maestra en las escuelas Talitha y Costa i Llobera, de Barcelona, entre 1964 y 1975. Desde 1971 hasta su jubilación ha sido profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona. Desde siempre ha colaborado con la renovación pedagógica y la ha impulsado, tanto desde la Escuela de Maestros de Sant Cugat y desde el Instituto de las Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona como desde las escuelas de verano, con los cursos de formación permanente y con los numerosos artículos y libros que ha publicado.

En un momento como el presente, quizá es necesario que personas como Pilar Benejam hablen de la dignidad de la profesión de maestro, de su complejidad, de sus exigencias, de la satisfacción de trabajar con niños y niñas y con jóvenes y de la responsabilidad social que representa. Sin ningún tipo de duda, este libro es el legado de un referente de la pedagogía catalana contemporánea.



Pilar Benejam

¿Qué educación queremos?

COLECCIÓN

R O S A
S E N S A T

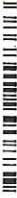
16

91

Pilar Benejam ¿QUÉ EDUCACIÓN QUEREMOS?

ROSA SENSAT

ISBN 978-84-9921-737-6



La evaluación entendida como una pedagogía

*Aquí no se ama a los niños, como tampoco se les educa:
se pasa el tiempo evaluando las ganancias y las pérdidas,
se vende y se compra.*

JANUSZ KORCZAK

Uno de los debates más importantes en educación gira en torno a las estrategias para prevenir el fracaso escolar, tema estrechamente relacionado con la evaluación.

Parece que todo lo tienen que arreglar las pruebas y exámenes externos. Ya he perdido la cuenta de cuántos se quieren hacer si sumamos los que propone el Departament d'Ensenyament de la Generalitat, los que prepara el Ministerio y los de la OCDE. Generalmente se presentan como una medida imprescindible para estimular el esfuerzo y llegar a la excelencia. Dicen, además, que esto favorecerá especialmente a los alumnos más perjudicados por el fracaso escolar y a los hijos de los hogares menos dotados culturalmente. ¡Es preocupante que personas generalmente prudentes y de probada competencia en su campo de conocimiento puedan creer que los exámenes ayudan a quienes no pueden pagar clases particulares!

Igualmente, conviene tener presente que muchas escuelas e institutos hacen evaluación continua desde hace años, basándose en el principio pedagógico que insiste en que los educadores deben ser conscientes en todo momento de las necesidades de los alumnos para poder ajustar su docencia. La aplicación de este principio se ha pervertido y se ha convertido en la práctica del examen peripetuo en todas las materias escolares, de tal manera que los alumnos no tienen ni tiempo suficiente para preparar las pruebas. Esta abundancia de exámenes escritos puede acabar en una pérdida de tiempo: si los alumnos saben las respuestas no aprenden nada nuevo, y si no las saben tampoco aprenden.

No parece que esta acumulación de pruebas de todo tipo haya servido para mejorar demasiadas cosas, porque los resultados evidencian un alto nivel de fracaso entre los escolares de todas las clases sociales, especialmente de las menos favorecidas, y precisamente este colectivo es el mayoritario en la escuela pública.

Los exámenes y las calificaciones o notas, lejos de estimular a todo el mundo, en muchos casos producen, sobre todo, sentimientos de fracaso (hay que tener presente que el fracaso dicen que afecta al 25 % de alumnos). El fracaso puede conllevar la pérdida de la autoestima y de la consideración de los compañeros, y produce un desánimo que puede traducirse en falta de interés y en conflictividad en las aulas. Contrariamente a lo que mucha gente sigue creyendo aún, los niños y jóvenes no aprenden por castigo ni por el fracaso. Aprenden cuando lo que hacen les produce la satisfacción de ver que pueden superar sus dificultades y que son apreciados y considerados como personas.

Dejemos, por favor, de hablar de falta de exigencia para justificar tanto fracaso escolar, porque un porcentaje tan alto de nuestros niños y jóvenes no son ni tontos ni indolentes, de modo que podemos sospechar que la exigencia es excesiva o inadecuada. Lo que falta no es exigencia sino profesionalidad: enseñar bien significa siempre rigor científico y adecuación a las necesidades y capacidades de los alumnos. ¿Cómo se puede enseñar a pensar y a estructurar la mente de nuestros chicos y chicas sin pensar algo relevante y hacerlo con la seriedad que exige el conocimiento? ¿Cómo se puede enseñar a convivir y a respetar a los demás sin un diálogo lleno de contenido, método y orden? ¿Cómo se puede ayudar a participar y a asumir responsabilidades sin tener claro qué se quiere hacer, sin saber por qué razones, desconociendo qué problemas conlleva y sin probar los posibles caminos para llegar a alguna respuesta? Aprender bien requiere exigencia, seriedad en el trabajo, pero también que aporte satisfacción; una cosa no contradice la otra. ¿Esfuerzo? Sí, por supuesto, pero lleno de sentido.

Por todo ello pienso que, tal vez, la evaluación externa de los alumnos no tendría que ser una preocupación prioritaria ni deberíamos sentirnos tan condicionados por los resultados de evaluaciones internacionales. En mi opinión, para encarar los muchos problemas con que se enfrenta la educación en nuestro país y en todo el mundo se debería empezar por dos prioridades diferentes:

- Actuar con acciones compensatorias oportunas cuando se detecta un problema de aprendizaje o de conducta. La educación compensatoria, tan intensa y tan larga como sea necesaria, es condición indispensable para hacer posible el éxito de una escolarización que se alarga obligatoriamente hasta los 16 años.
- Mejorar la formación de maestros y profesores y realizar una cuidadosa selección para acceder a la docencia pública. Esta formación, además de una consistente cultura general y una buena especialización en una área del conocimiento, debe incluir una sólida preparación profesional teórica y práctica y una actualización permanente.

Todo el mundo se llena la boca hablando de Finlandia porque, según el informe PISA, está entre los primeros puestos en el ranking de rendimiento escolar. No se dice, o se dice muy poco, que en Finlandia los niños aprendían a leer y a interpretar la Biblia desde el siglo XVI, que el país tiene una excelente educación compensatoria, una carrera docente teórica y práctica que dura de cinco a seis años, una severa y cuidada selección de su profesorado y que es un país en el que la educación tiene una alta consideración social. En Finlandia no hay exámenes de ámbito nacional.

Hay que dejar de tratar a la educación como una empresa mercantil, y a los maestros y profesores como a menores de edad: los alumnos, los maestros y las escuelas no deben competir entre ellos. Lo que tienen que hacer todos es querer mejorar comparándose siempre con ellos mismos y avanzar gracias a la colaboración de todos. No hay nada más triste que ser el último de la clase, pero nada es más estúpido que creer que uno es el primero en algo, y nada más inútil que poner la enseñanza al servicio de preparar para la táctica del examen.

Los cirujanos saben cómo operar; los arquitectos, cómo hacer una construcción, y los maestros, cómo enseñar. La Administración debe velar por la calidad de la medicina, de la construcción y de la escuela, pero pensamos que debería intervenir aprobando los proyectos y valorando los resultados. Cómo se deben hacer las cosas lo saben los profesionales. En el caso de la escuela, la Administración, que vela por el bien público, tiene el derecho y el deber de valorar la calidad y mejora de los centros, de los profesores y de los alumnos, pero estos resultados no pueden ser medidos sin la colaboración del centro y partiendo siempre de lo que se ha mejorado respecto a eva-

luaciones anteriores para ver cómo seguir avanzando. En caso de que la Administración quiera disponer de datos homogéneos, estos no pueden servir sino para ayudar a los centros o profesores con más dificultades y promover políticas adecuadas a las necesidades detectadas, porque partir de situaciones desiguales y pretender comparar es radicalmente injusto por muchos elementos correctores que se puedan introducir. Dudo que un especialista del corazón admitiera que el Ministerio de Sanidad le dijera cómo debe tratar a un enfermo. Si la Administración realizara una estadística de supervivencia para evaluar los hospitales y los médicos provocaría una mofa general, ¡ya que los resultados dependen, entre muchos otros factores, de la dotación de los centros para atender a los enfermos y de si el médico se dedica a enfermos terminales!

El fracaso escolar desde el punto de vista de la igualdad

El fracaso escolar se debería abordar desde la perspectiva de la igualdad. ¿Queremos una sociedad piramidal con una minoría ilustrada capaz de liderar a las masas hacia donde consideren conveniente? ¿O pensamos que toda persona debe pensar por sí misma y decidir cuando sea adulta en qué mundo le gustaría vivir? Nosotros optamos por mayorías ilustradas para conseguir que la democracia sea creativa y fiable. Norberto Bobbio ya decía que la diferencia esencial entre la forma de pensar de las personas se centra en el tema de la igualdad: unos creen que la igualdad es deseable pero que no es posible; otros consideran que hay que hacer todo lo posible para conseguir una mayor igualdad. La educación centrada en hacer progresar a los más capaces prematuramente convierte a muchos alumnos que no son tan capaces en culpables de su herencia social, porque hoy sabemos con seguridad que algunas variables sociales condicionan en gran medida el rendimiento escolar.

Durante los años setenta y ochenta la igualdad en educación encontró el apoyo del interés económico y social, porque se pensaba en la sociedad de la información. Hoy, con las nuevas tecnologías de la gestión, parece que basta con una minoría cualificada para hacer funcionar la economía, mientras que la masa puede recibir la preparación suficiente y necesaria para poder consumir. Algunos ya han calculado que en este siglo solo será necesario el 20% de la población para sostener la actividad de la economía mundial. En

esta tesitura, nuestra sociedad, en vez de sublevarse, pierde el norte por estar entre ese 20%. Encuestas recientes realizadas en Francia muestran que un porcentaje importante de nuevos profesores salen de los centros de formación con la creencia de que el éxito de todos sus alumnos es un objetivo que no se puede alcanzar. Si estas encuestas se realizaran en nuestro país pienso que los resultados no serían diferentes.

¿Por qué valorar obsesivamente los contenidos? ¿Por qué tenemos que ir con tanta prisa si, como dice Antón Costas, la edad de la jubilación se estableció a los sesenta y cinco años cuando la esperanza de vida media era de cuarenta años? ¿Cómo es posible que con una probabilidad de vivir que cada vez se sitúa más cerca de los noventa años pensemos que los alumnos han fracasado a finales de la primaria o que su futuro se decidirá según los resultados obtenidos en pruebas altamente parciales y cuestionables hechas a los quince o dieciséis años? ¿Qué va a hacer, la sociedad, de un fracaso durante los setenta años que todavía tiene que vivir?

¿Por qué no enseñar a ser persona respetando el ritmo de cada uno y procurando desarrollar las capacidades de todos? ¿Por qué hay que pasar al galope por los programas escolares para llegar al olvido? ¿Por qué se tiene que aprender todo a la vez, cuando se puede disfrutar de un conocimiento que se va construyendo con esfuerzo, con solidez pero también a gusto? ¿Por qué algunas familias permiten y la sociedad acepta que los jóvenes abandonen los estudios para ganar dinero y comprarse una moto para recorrer pocos caminos mentales el resto de su vida?

Realmente vivimos un momento histórico de una mezquindad sin precedentes, en el que para reducir los programas sociales se argumenta que no es posible ayudar a los pobres porque su CI tiene límites cognitivos innatos, con un determinismo biológico que no tiene fundamento científico pero que explica el comportamiento ruin y cínico del pensamiento más conservador, que así justifica la supresión de la discriminación positiva, recorta los programas sociales y aplica los fondos a los mejor dotados, que considera competitivos, emprendedores y que tienen que salvar la economía del país. ¿Qué economía? ¿Para quién se prepara el pastel? Binet, cuando creó sus tests para calcular el cociente intelectual (CI), proponía sus instrumentos como una herramienta para mejorar la educación, para ayudar a detectar las dificultades. Nunca pensó que harían tanto daño y que servirían para discriminar y calificar.

Incidencias sociales y psicológicas en la evaluación

Los resultados de una evaluación cuando los alumnos están sanos son muy previsibles: dependen en gran parte de la escuela, de la profesionalidad del maestro, del capital social de que disponga el alumno y de la posibilidad de proyecto que le da la situación económica de la familia. Evidentemente, no todos los alumnos tienen las mismas capacidades ni interés, pero sí tienen una familia atenta, un buen profesor, una buena relación con los compañeros y proyectos de futuro, todos, o casi todos, pueden llegar a un nivel básico y dar cada uno el máximo de sus capacidades. Hay que aceptar que en algún caso encontramos a un alumno que se niega a aprender, al igual que a los médicos también se les muere algún enfermo. Sin embargo, los médicos nunca comentan que alguien era un mal enfermo, dicen que la enfermedad era grave y que aún no la sabían curar.

En una ponencia muy interesante, Fenevrou nos comentó que el fracaso en la escuela no es solo el resultado de una incapacidad para realizar determinadas tareas, sino que tiene mucho que ver con los fenómenos psicológicos que la acompañan. Las evaluaciones influyen tanto sobre el comportamiento en el aprendizaje de los alumnos como sobre las conductas didácticas de los maestros.

Numerosos estudios demuestran que según los resultados obtenidos el alumno se juzga a sí mismo y construye su propia imagen: según la mirada que merece de los otros se sentirá estimulado o no, encontrará o no encontrará interés en una tarea según crea que tiene o no tiene posibilidades de cara al trabajo escolar.

Visto desde otro ángulo, los resultados de los alumnos tienen un gran impacto, a menudo inconsciente, en las expectativas del maestro respecto al alumno, de modo que pregunta más a menudo y trata de manera más positiva a los alumnos de quienes espera progresos, les deja más tiempo para responder a las preguntas, les sonrío y les anima con más frecuencia. Así pues, esperar de un alumno buenos aprendizajes, tener una imagen positiva de él, es favorecer la posibilidad de obtener mejores resultados. Profundizando en este punto, trabajos realizados en diferentes países demuestran que, con una misma calidad de respuesta, un alumno considerado «bueno» tiene más posibilidades de recibir una apreciación positiva que un alumno considerado «mediocre». Entonces no se puede decir que las evaluaciones ayudan especialmente a los

niños con dificultades: ayudan a quienes ya sabemos que tienen éxito, y condenan a quienes tienen dificultades.

También cabe destacar la influencia de la apariencia física y del comportamiento del alumno en la imagen que se forma de él el maestro. Se tiene tendencia a atribuir más inteligencia a los niños lindos, sonrientes, afables y de apariencia correcta. En cambio, el alumno áspero y díscolo será fácilmente juzgado como menos inteligente, y el niño gordito, como holgazán.

Todo ello nos obliga a reflexionar sobre la evaluación y el péligo de formarnos una imagen fija de los alumnos y de juzgarlos según criterios que dependen más del juzgador que de las personas que son juzgadas. Ser conscientes de estos hechos es un buen principio para enmendarlos.

La evaluación: ni excelentes ni fracasados

La selección, antes insegura y artesanal, va camino de tener en los próximos años una dimensión industrial, gracias a las actividades permanentes u obsesivas para probar, evaluar, verificar, sancionar y seleccionar. Pienso que debemos asumir serenamente el hecho de ir a contracorriente, de ser considerados de otro siglo e incluso de otro planeta. Aun así, debemos seguir proponiendo alternativas que podemos demostrar más adecuadas. Dejemos que el tiempo nos dé la razón, porque la razón es tozuda, y estudiemos cuidadosamente las propuestas que se lanzan, pero mantengamos firmemente nuestros valores, fundamentados en dos supuestos básicos: primero, que la evaluación es importante como proceso para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, porque entendemos la evaluación como una pedagogía; segundo, que todos los estudiantes pueden aprender, si los maestros saben cómo enseñar de forma adecuada y personalizada.

Y un propósito: intentemos salvar a nuestros alumnos de ser considerados fracasados o excelentes.

La evaluación como una pedagogía

La evaluación tiene sentido pedagógico cuando su intención es detectar los errores y reforzar los éxitos, tanto del profesor, que

así comprueba lo que ha hecho bien o aquello en lo que hay que insistir, como de los alumnos, que de esta manera pueden ser conscientes de sus progresos y de lo que deben mejorar. Este tipo de evaluación formativa y formadora es parte del aprendizaje, es una pedagogía. Se hace la evaluación con el objetivo de ayudar a mejorar, para guiar el proyecto, para intervenir oportunamente, para evitar que ningún alumno quede rezagado. Este aprendizaje se hace evidente en el trabajo de cada día.

Algunos autores hablan de evaluación inicial, o diagnóstica, procesual o formativa, y final o sumativa. Todas pueden ser adecuadas. Evaluar es comunicarse con el alumno para hablar sobre su aprendizaje, y eso es lo que hacemos cuando proponemos un trabajo, cuando lo hacemos y cuando está terminado, de modo que la evaluación es parte del proceso de enseñar y de aprender. Stenhouse dice que para evaluar se debe comprender, por lo que hay que crear una plataforma de diálogo, y el diálogo lleva a la comprensión. Hay que hablar con nuestros chicos y chicas de lo que se debe hacer y explicitar claramente lo que se debe aprender, hablar de las dificultades que encuentran durante el proceso y comentar al final qué ha quedado claro para reforzar los aciertos y ver en qué hay que insistir más. En definitiva, la evaluación entendida como una regulación pide personalización, apoyo y una cierta autonomía.

Este tipo de evaluación supone una buena preparación por parte del maestro, porque hay que tener a punto los materiales necesarios, dedicar una atención al trabajo que los alumnos van realizando, tanto cuando trabajan individualmente como cuando lo hacen en grupo, y hacer comentarios personalizados, en pequeño grupo o en grupo-clase, según los tipos de trabajo que se elaboran, para reforzar aciertos, para corregir errores y para completar carencias. Si se quiere proceder de esta manera, Perrenoud dice que también es necesario disponer de estrategias didácticas que no requieran siempre la intervención del profesor, de manera que los alumnos tengan instrumentos que les ayuden a autorregularse y que favorezcan la interrelación y la ayuda mutua. Uno de estos instrumentos, por ejemplo, puede ser la comunicación de objetivos y dar los criterios e instrumentos de evaluación.

Formulario de comunicación de objetivos y de autoevaluación

Trabajamos el retrato de una población: la pirámide de edades (segundo de ESO)

Objetivos:

- Dibujar una pirámide de edades.
- Saber para qué sirven las pirámides de edades.
- Leer la pirámide de edades y comparar la población joven, adulta y vieja.
- Leer la pirámide de edades y saber ver si esta población ha sufrido alguna catástrofe o guerra.
- Leer la pirámide de edades y ver si destaca la llegada de mucha población inmigrante.
- Interpretar qué problemas puede tener la población representada en esta pirámide:
- ¿Habrá que abrir más escuelas?
- ¿Se prevé la necesidad de crear nuevos puestos de trabajo?
- ¿Harán falta más geriátricos?
- Otras consideraciones o preguntas que deseéis hacer.

Nosotros, los profesionales de la enseñanza, nos guste o no, tenemos que poner notas trimestrales y finales. Hay que revisar con los alumnos su *dossier*, conocer su opinión y ver cómo han mejorado y lo que les queda por hacer, y darles confianza para seguir avanzando. Hay que hacerles ver que a veces los resultados o satisfacciones son inmediatas, pero algunas son diferidas, y que las dificultades se superan si se continúa aprendiendo. Evitemos siempre la apatía y desafección que puede haber detrás de una nota que el alumno considere que no se ajusta a su trabajo.

Personalmente, creo oportuno hacer coevaluación con los alumnos, escucharlos y darles las explicaciones pertinentes. Pero raramente, en mi caso, he hecho autoevaluación, como proponen algunos pedagogos, porque gran parte de los alumnos se valoran demasiado y la otra parte demasiado poco. Si a los profesionales nos resulta muy difícil evaluar y autoevaluarnos, ¿cómo no lo va a ser para los alumnos? Aprenderán trabajando con nosotros.

Todos los alumnos pueden aprender

No todos los alumnos tienen las mismas capacidades ni intereses, pero todos pueden alcanzar los conocimientos considerados básicos. Nuestros programas escolares son, evidentemente, exhaustivos y excesivos. Los maestros deberían estudiar los programas que marca la Administración, reducirlos a unos cuantos temas u objetivos y dar tiempo para aprender. Hay que pensar las cosas con dedicación; ir masticándolas, como las vacas hacen con la cebada. La prisa, la dictadura de la urgencia, nos lleva a hacer una mirada demasiado frívola y no permite pensar en profundidad. La prisa siempre se queda en la superficie. Kundera hablaba de «la sabiduría de la lentitud», porque para aprender hace falta tiempo, y dar tiempo es amar a los alumnos. Los alumnos tienen tiempo, como decía un niño a la maestra que le llamaba porque se había acabado el patio:

—Pablo, ¡que ya se ha acabado el tiempo!

—A mí no, señorita, yo todavía tengo.

Trabajar sin ansiedad no es hacer perder el tiempo a los más capacitados, porque pueden disfrutar yendo al fondo de las cuestiones y descubrir toda su complejidad. Quienes tienen más dificultades trabajan tanto los temas y les dan tantas vueltas que saben lo que es básico, lo esencial, y no fracasan. Cuando hablo de este tema siempre cuento una experiencia:

Las chicas de un primer curso de bachillerato (11-12 años) se examinaban como libres en el instituto (hablo de finales de los años sesenta). Después de una serie de preguntas, la profesora que las examinaba les pidió que escribieran sobre el tema «Los cereales en España».

Julia era una buena alumna, en clase habíamos trabajado la agricultura y por tanto los cereales, pero se quedó aturdida. Ya sea porque tenía que hacer el examen en un ambiente desconocido, porque tenía que escribir en castellano cuando hacíamos la clase en catalán o por la razón que fuera, escribió:

Las cerezas

La cereza es el fruto del cerezo. El cerezo es un árbol frutal. Los frutales se cultivan en las huertas y necesitan buena tierra, agua, sol y muchos cuidados. Las huertas más importantes están en las llanuras litorales de Levante y en algunas tierras cerca de algunos ríos. Las cerezas son poco importantes en España porque nunca hemos hablado en clase.

La suspendieron, y fui a hablar con la profesora. Julia había hecho el resto del examen bien, en este punto no había contestado lo que le pedían pero había escrito cuatro cosas sensatas sobre un tema de agricultura que no habíamos trabajado previamente, lo que demostraba que sabía. Al final la aprobaron con un cinco. Yo dije a Julia, que había que leer mejor las preguntas, ¡pero que había demostrado que sabía geografía!

Salvemos a nuestros alumnos del fracaso y de la soberbia

Como dice Einstein, «todo lo que es importante no se puede medir, ni todo lo que se puede medir es importante». Si la escuela debe preparar para la vida, pregunto: ¿qué abre más caminos en la vida, la simpatía o la raíz cuadrada? Cuando nos obligan a hacer una evaluación de carácter social sobre rendimientos escolares, ya sea para la Administración o para los padres, hay que acompañar la nota con un comentario amplio, ya que las personas son mucho más que contenidos, y hay que dar, a alumnos y padres, expectativas positivas, sean o no de tipo intelectual.

Se han hecho menos estudios sobre qué pasa con aquellos a quienes el sistema escolar reconoce como «excelentes». La palabra «excelente» significa muy bueno, cosa muy bien hecha, la mejor: se habla de un jamón, de un vino excelente. Este adjetivo tan utilizado actualmente en economía, que pretende siempre la excelencia, no me parece pertinente en educación. Las personas somos más o menos buenas, más o menos inteligentes, más o menos simpáticas, pero siempre podemos ser más. La educación no es un punto de llegada, es un punto de partida para avanzar, pero, como dice Fullan, la sabiduría, la bondad y la belleza siempre están lejos, en el horizonte. Prefiero hablar de un buen maestro, de un buen alumno, de un buen músico, de un buen carpintero. Quizá se dirá que lo mío es una manía, pero las palabras tienen muchos significados, y ahora la palabra «excelente» se aplica en sentido comparativo y competitivo: ser el mejor, el primero, el más listo, el más... y supone la penetración de la mentalidad neoliberal en el campo de la cultura.

Quienes trabajan bien, con esfuerzo y constancia, tienen que ver que reconocemos y valoramos su trabajo, les debemos explicar nuestra satisfacción, hacer aumentar su motivación y autoestima y estimular y reconocer la ayuda que ofrecen a los demás.

compañeros. Sin embargo, siempre deberían saber que pueden mejorar, que en la vida se van a encontrar a muchas personas que saben más y que gracias a ellas podrán tener el placer de seguir aprendiendo. ¡Qué estúpido es creer que uno es el primero en algo! ¡Cómo sufren los alumnos que son los primeros para mantener su puesto, y que a menudo se vuelven egoístas y soberbios! ¡Y cuánto cuesta al soberbio entender que el verdadero sabio es humilde!

Algunas voces angustiadas por querer figurar en el *ranking* de la excelencia internacional nos ponen como modelos países como Japón o Corea del Sur, donde los niños no tienen infancia y los jóvenes no tienen juventud porque no hacen más que ir a la escuela y hacer trabajos escolares, con una ansiedad permanente por los resultados. Quiénes superan el estrés saben muchas cosas, pero muchos se quedan en el camino. Es un sistema que tiene un precio muy alto, que es sacrificar la felicidad.

¿Por qué no aprendemos nada del pasado?

Siempre he pensado que es una lástima que hoy parezca imposible lo que durante un tiempo fue posible, con tan buenos resultados.

En el Instituto Escola de la Generalitat republicana no había notas, cada alumno era comparado consigo mismo y los grupos eran flexibles, de modo que el grupo-clase se mantenía pero también se separaba en muchas ocasiones, y no siempre precisamente para hacer matemáticas, sino también por aficiones. La Escuela Nueva parte del convencimiento de que todo alumno que no esté enfermo puede aprender, y entiende que el maestro no está en la escuela para castigar, juzgar y suspender sino para ayudar, para dar una nueva oportunidad, para encontrar la manera de hacer y rehacer, de contrarrestar o compensar lo que había sido negativo.

El Instituto Escola (1936-1939)

«Con qué sustituirnos, pues, los exámenes?», se me ha preguntado a menudo, con un aire no sé todavía si de malicia o de inocencia.

Pues con nada, sencillamente con nada; nunca hablamos, en esta casa, de los exámenes.

DR. ESTALELLA. Director del Instituto Escola

Autores citados y bibliografía

- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative*. Bruselas: De Boeck Université.
- Astolfi, J. P. (1999). *El error, un medio para enseñar*. Sevilla: Díada, col. «Investigación y enseñanza», núm. 15.
- Cardinet, J. (1990). *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruselas: De Boeck Université.
- Feneyrou, R. (1991). «Incidències psicològiques de l'avaluació», en *Butlletí del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i Ciències de Catalunya*, núm. 74, pp. 36-44.
- Fernández Pérez, M. (1986). *Evaluación y cambio educativo. El fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Jorba, J.; Caselles, E.; Prat, A.; Quinquer, D. (2000). *Avaluar per millorar la comunicació i facilitar l'aprenentatge*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Jorba, J.; Sanmartí, N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar. Un proceso de regulación continua*. Madrid: MEC.
- Korczak, J. (1976). *Cómo hay que amar a un niño*. Madrid: Sociedad de Educación Atenas.
- Nichols, S. L.; Berliner, D. C. (2007). *Collateral Damage. How High-stakes Testing Corrupts America's Schools*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Nunziati, G. (1990). «Pour construire une dispositif d'évaluation formative», en *Cahiers Pédagogiques*, núm. 280, pp. 47-64.
- Perrenoud, P. H. (1991). «Pour un approche pragmatique de l'évaluation formative», en *Mesure et Evaluation en Education*, vol. 13, (4), pp. 49-81.
- Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.

El Gobierno Vasco
Euzko Jaurlaritzan



Donostia-San Sebastián
Berriz egiten