

¿Cómo viven las vacas?

La evaluación es un proceso de extraordinaria importancia en las escuelas. Porque las personas buscan el éxito. Y el éxito o el fracaso lo determina la evaluación. Es muy importante lo que se considera valioso para conseguir el éxito. Dice Doyle que, en una clase, puede haber tareas de memorización, de aprendizaje de algoritmos, de comprensión, de análisis, de opinión y de creación. Si preguntásemos desde dónde hacia dónde va aumentando la riqueza intelectual de estas tareas, es probable que todos dijéramos que van de menos a más. Sin embargo, si nos interesase saber de cuáles hay más en las evaluaciones que se realizan, es probable que muchos contestasen que la lista está ordenada de más a menos. Es decir que hay más de memorización que de creación. Todas las tareas son necesarias, pero no todas tienen la misma categoría intelectual. Repetir sin entender es una tarea de naturaleza intelectualmente pobre. Crear es una tarea rica. ¿Cuáles está más presente en la evaluación?

Si para tener éxito se intensifican las tareas más débiles -intelectualmente hablando- estaremos potenciando un aprendizaje empobrecido, mecánico y repetitivo.

Hace unos años, un querido colega, sabedor de que me preocupaban las cuestiones relacionadas con la evaluación educativa, me dijo en la puerta de la Facultad:

- Quiero contarte algo que me ha sucedido ayer mismo con mi hijo de diez años.

- Te escucho con interés y atención, le dije, sin saber de qué se trataba lo que deseaba compartir conmigo.

El profesor me contó una anécdota de relevante significación. Anécdota que transcribo seguidamente con la mayor precisión posible:

- El niño llegó ayer a casa y me dijo: Papá, hoy he tenido un control (nada hay inocente en el sistema educativo, ni escenarios, ni itinerarios, ni palabras, ni reglas, ni mobiliario, ni materiales. Al niño le han hecho un "control", algo parecido a lo que sucede con los controles de alcoholemia que se hacen en las carreteras).

Yo le pregunté:

- ¿Qué tal te ha ido, hijo?

- Mal, papá. He suspendido.

- ¿Qué preguntas te hicieron?

- Eran muchas, pero cortitas.

- ¿Recuerdas alguna?

- Sí, papá. Una pregunta era: ¿Cómo viven las vacas?

- ¿Qué contestaste?

- Yo puse: bien.

- Y, ¿cómo te calificaron esa contestación?

- Me la calificaron mal.

- ¿Cuál era la respuesta correcta? ¿Ya sabes lo que había que contestar?

- Sí, papá. Ya lo hemos corregido en clase. La respuesta correcta era la del libro.

- ¿Qué dice tu libro?

El niño contesta con aplomo, como dominando la clave precisa del saber:

- En ganadería extensiva e intensiva.

En el libro se podría leer: "Las vacas pueden vivir en ganadería extensiva e intensiva". Ante la pregunta "cómo viven las vacas" el niño puede utilizar la cabeza pensando o el libro repitiendo (ya sé que se puede utilizar el libro pensando,

aunque no sea éste el caso). "¿Cómo viven las vacas?", se pregunta el pequeño. Y, en buena lógica, se contesta: En comparación conmigo viven de maravilla. No van al cole, no hacen controles, mugen y nadie les pide que se callen, se mueven y nadie les exige que se estén quietas, como cuando les apetece, se tumban en la hierba si así lo desean... En definitiva, viven muy bien. Pero la respuesta es equivocada. Merece una calificación negativa. Pero si utiliza el libro para responder sin saber (ni él ni el profesor) lo que quiere decir en ganadería extensiva e intensiva, tendrá su respuesta correcta.

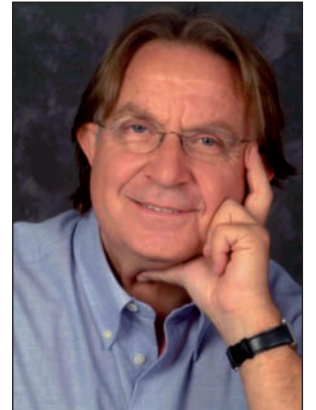
Los instrumentos de evaluación condicionan el estilo de aprendizaje, la forma de aprender. Las preguntas de la evaluación determinan el tipo de aprendizaje necesario para el éxito.

Los niños aprenden pronto que más importante que aprender es aprobar. Me contaba la propietaria de una librería de Málaga que cierto día, en el desayuno familiar, su hija de siete años no abría la mano izquierda. La madre, intrigada, observa sus movimientos. Le pregunta si le pasa algo en la mano y ella niega con la cabeza y la esconde debajo de la mesa, un tanto nerviosa. Ante la petición de la madre, la niña abre la mano. Tiene la palma y los dedos completamente atiborrados de escritos en letra muy pequeña con unas notas que pretendía utilizar en el examen. La madre le pregunta:

- ¿Qué es eso? ¿Cómo tienes así la mano?

Y la niña, mirando fijamente su mano y mostrando un enorme asombro, contesta:

- No sé, me habré apoyado en algún libro sin darme cuenta.



MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA
Catedrático de Didáctica.
Universidad de Málaga

La evaluación del alumnado se puede convertir en un excelente medio para mejorar el proceso de enseñanza de los profesores. Porque la evaluación tiene un componente de comprobación (muy complejo), pero otro de atribución (no menos problemático) que es el que permite analizar las causas del éxito o del fracaso. Si este segundo componente se analiza con rigor, sin duda se encontrarán los caminos para una mejora de la tarea.

La metodología condiciona la evaluación, pero la evaluación condiciona el aprendizaje. Si lo que se exige en la evaluación es memorizar, el aprendizaje se encaminará a repetir. Si se pretende saber si se han adquirido competencias, es necesario arbitrar unos medios de evaluación que permitan comprobarlo.

La evaluación que se realiza en la escuela ha de ser educativa, no solo porque se centra en cuestiones educativas sino porque educa a quien la hace y a quien la recibe.

La escuela ha cambiado poco, poquísimamente, en relación a otros cambios sociales e institucionales que se han producido en los últimos tiempos. La formación inicial del profesorado sigue siendo muy sesgada, poco práctica, anclada en otros tiempos o, en el peor de los casos casi nula. La formación permanente intenta cubrir esos huecos, pero como es voluntaria... aunque tengamos incentivos adscritos a los méritos o a los complementos salariales, ya se sabe, es errática y muchas veces carente de coherencia y de progresión. Se establece al albur de las modas o modos que tienen más predicamento. Ahora toca el inglés (o bilingüismo??) y la informática (o uso de pizarras electrónicas y manejo de *power points*?), las mismas extraescolares para el profesorado que en otros tiempos tenía el alumnado de Primaria.

En esta columna siempre hablo de Igualdad y Coeducación. Pero me gusta enmarcar estos dos pilares en el contexto adecuado y en este caso en el contexto de la formación del profesorado. Por eso he titulado así este artículo: "No nos gusta educar", y debo añadir: ni como educadores o educadoras, ni como enseñantes, ni como docentes, ni como profesores o profesoras, ni como periodistas, ni como madres o padres. Nadie tiene apenas preparación para esta difícilísima tarea. Las teorías quedan lejos de las prácticas y desconectadas entre sí. Las nuevas exigencias educativas se convierten en retos difíciles de alcanzar y remontar, pues ca-

recen de espacios y tiempos reconocidos como tales en la organización escolar.

Me refiero con ello a la escuela inclusiva, a la atención a la diversidad, a la educación vial, a la coeducación para la igualdad, para la salud, para la convivencia democrática, para la sexualidad, para la orientación vital. Todo esto es muy importante que se enseñe y se aprenda en la escuela -solemos decir- pero no lo hacemos más que anecdóticamente y no aseguramos que toda niña y niño que haya pasado su proceso de escolarización haya efectuado estos aprendizajes. Por eso no lo aprenden, por eso se comporta una mayoría como analfabetos en estas materias, por eso repiten y repiten comportamientos y actitudes vistos y los imitan en cadena. La coeducación para la igualdad es uno de estos aspectos necesarios y urgentes. Niñas y niños no se aprenden como iguales y libres, actrices y actores de lo social en igualdad de oportunidades, de trato y de condiciones. Su formación carece del valor de la igualdad de género y solo la ofrece como conseguida en serie. Los conocimientos adquiridos y evaluados no contienen la obra humana de las mujeres pareja a la de los varones. Las conductas de abuso en razón del género suelen ser toleradas o silenciadas. Las actitudes machistas pasan sin obstáculos, el sexismo se reproduce sin hacer ruido. Los lenguajes que usamos y las expectativas sobre chicas y sobre chicos no nombran ni sitúan de igual y equivalente manera a unas y a otros.

¿Para cuándo la coeducación para la igualdad de manera generalizada y normalizada?

Una parte de la responsabilidad la tenemos las y los docentes y otra parte, por supuesto, las administraciones educativas, responsables de los currícula académicos, pues al no exigir estos conocimientos para el acceso a la función docente nos condenan también a no considerarlos o a verlos como marginales y dejarlos para lo último o enmascararlos en prácticas docentes llamadas "neutras", porque no incluyen ni la enseñanza de la desigualdad ni la de la igualdad. La igualdad es un constructo cultural y social propio de las democracias. Por eso hay que aprenderla y enseñarla para que sea aprendida a su vez. La desigualdad también es un constructo socio-cultural, propio de los sistemas autoritarios, dictatoriales, confesionales o feudales, clasistas, sexistas, racistas, etc... que se enseña y se aprende a machamartillo.

Nos podemos poner a la faena, si lo consideramos importante e incluso imprescindible, detectando el sexismo, utilizando lenguajes para la igualdad, justos e inclusivos, que no oculten ni minusvaloren a las mujeres ni a lo femenino, y reparando las faltas que encontremos con una representación equilibrada entre los masculino y lo femenino. Y sin apenas formación, ¿cómo lo hacemos? Lo primero de todo: queriendo. Y, en segundo lugar, dotándonos de materiales didácticos apropiados de los cuales hay una plé-



ELENA SIMÓN
Analista de género, experta en
coeducación y escritora feminista

yade en Internet, bajo la rúbrica de coeducación o educación no sexista.

Cuando coeducamos para la igualdad bajan los conflictos escolares, provocados la mayoría por la prepotencia y la competitividad que aún se les introyecta a una gran mayoría de chicos. A ellos hay que tomarlos en serio, para contrarrestar estos mensajes sociales y para que se miren un poco más en las chicas, que desarrollan otros mecanismos de relación y liderazgo menos dañinos como grupo.

Aunque no nos demos cuenta, el sistema escolar y las prácticas habituales en la escuela apoyan lo masculino hegemónico y ello se transmite a los comportamientos cotidianos, perjudica a la institución, a los chicos y a las chicas y salpica con ello al profesorado.