



# VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Investidura com a Doctor "Honoris  
Causa" per la Universitat de València a  
Felipe Martínez Rizo

Discurs d'acceptació

València, 16 desembre de 2011

## Què és una bona escola? Credo d'un avaluador

**E**L NOMENAMENT AMB QUÈ M'HONRA LA UNIVERSITAT de València, reconeix el meu treball per enfortir la cultura de l'avaluació educativa en el món de parla hispana. A aquest propòsit he dedicat, en efecte, una bona part de la meua vida professional, i gràcies a això vaig tenir també l'oportunitat d'establir una fecunda relació de treball amb el grup del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació, MIDE, de la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació d'aquesta venerable casa d'estudis.

La concepció que subjau al meu treball d'investigació i avaluació va resultar ser molt afí a la que té el Departament MIDE, com vaig constatar des dels meus primers contactes amb el grup, ja fa més de quinze anys. De llavors ençà, tot i la distància, la relació ha estat freqüent i, pel que fa a mi, ben fructífera. La Secretaria d'Educació Pública del Ministeri d'Educació de Mèxic va proposar, el 1995, crear un organisme dedicat a l'avaluació de la qualitat educativa, i des dels primers passos en aquesta direcció em vaig beneficiar

amb l'experiència del llavors acabat de crear *Instituto de Evaluación de España* i amb la del grup del Departament MIDE. Quan la idea es va fer realitat, el 2002, vaig tenir la fortuna que un destacat membre del Departament acceptara formar part del Consell Tècnic del nou *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*.

L'originalitat de l'INEE va cridar l'atenció de les autoritats educatives de diversos països, en especial de l'Argentina, el Brasil, Xile, Colòmbia, l'Equador, Guatemala, Hondures, el Perú, el Panamà, la República Dominicana i l'Uruguai, als quals vaig poder aportar algunes idees, al mateix temps que la meua pròpia visió s'enriquia amb la seua experiència.

Els lligams amb Espanya i, molt particularment, amb el grup de València, es van reforçar també al llarg d'aquests anys. Les nostres idees sobre l'avaluació es van enriquir i la ressonància que s'havia manifestat des de la dècada anterior es va fer cada vegada més patent. En algunes visites a València, inclosa la que vaig fer el 2009 per rebre la medalla de la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació, vaig tractar d'aportar elements derivats de la perspectiva llatinoamericana que el treball en l'INEE em va permetre tenir, i sempre vaig tornar havent reforçat les meues conviccions sobre el sentit que ha de donar-se a l'avaluació, amb una orientació formativa precisa i un clar sentit ètic, si es vol que contribuïska realment a millorar la qualitat de l'educació.

Crec necessari desenvolupar un poc les idees que sempre han guiat el meu treball, perquè recentment l'avaluació s'ha posat de moda, però algunes de les formes que ha adoptat em semblen desafortunades i danyoses per a l'educació, com la destructiva competència que propicien els enganyosos ordenaments derivats de les proves en gran escala i les superficials discussions que en deriven i a les qual són tan proclius els mitjans de comunicació.

Els sistemes educatius són part essencial de les societats contemporànies. S'hi inverteix una part considerable dels recursos públics, raó per la qual no poden escapar a les exigències de transparència i la rendició de comptes. Per això és important disposar de mesures fiables del que saben els alumnes, la qual cosa pot aportar elements valuosos per sustentar decisions d'autoritats educatives i mestres. Cal destacar, però, que si bé les competències en lectura, matemàtiques i ciències són indicadors útils per valorar el funcionament dels sistemes educatius, la qualitat d'aquests últims comprèn altres dimensions.

L'educació impacta, sens dubte, el desenvolupament econòmic, en un context en què la competència comercial és forta i el pes de la ciència i la tecnologia cada vegada major. Però l'econòmic és només un de diversos aspectes importants de la vida social. Tant o més que alta productivitat, un país necessita un sistema polític que tinga la confiança de la

població per la responsabilitat i l'eficàcia de legisladors, governants i jutges. Requereix que els ciutadans siguin capaços de participar intel·ligentment en la cosa pública mitjançant els instruments de la democràcia. Els ciutadans, a més i sobretot, han d'estar preparats per als papers que exerciran al llarg de la vida: de fills i néts; pares i avis; germans, amics, enamorats i parelles; i també consumidors de béns materials i simbòlics, lectors i televidents, practicants d'un esport o aficionats, conductors de cotxes o passatgers, sans o malalts. Han d'aprendre a guanyar-se la vida, a gaudir-ne, a transmetre-la i a afrontar la mort amb dignitat.

L'escola no és, evidentment, l'única agència de socialització de les noves generacions, ni tan solament la més important, però sí que té una part de responsabilitat en aquesta tasca fonamental per al futur de les nostres societats. Des de la Il·lustració fins mitjan segle XX, la posició prevalent sobre això era la que destacava la importància de l'escola, que per als seus defensors més entusiastes era el factor número u del desenvolupament social i econòmic. Després, alguns estudis –en especial, un de molt famós en els medis educatius, que va dirigir el sociòleg James Coleman– van posar en qüestió aquesta posició i, al final de la dècada del 1960, va arribar a prevaler l'oposada, exemplificada en forma destacada per les teories de la desescolarització d'Ivan Illych: l'escola seria més aviat un llast per al desenvolupament.

L'avanç de la investigació educativa l'ha portat a una posició més sensata, que reconeix tant el potencial de l'escola com els seus límits. En aquest sentit són interessants uns treballs en què els resultats dels alumnes s'estudien al llarg d'alguns anys, aplicant proves de rendiment al començament i a l'acabament de cada grau escolar.

Si s'analitzen només els resultats obtinguts al final de cada grau, es troba –com és usual– que, des del final del primer, els alumnes de nivell socioeconòmic alt tenen resultats millors que els de nivell mitjà i encara més que els de nivell baix. Però, a més, la bretxa entre uns xiquets i altres es fa més gran a l'acabament de cada cicle, cosa que du a pensar que l'escola, en comptes d'ajudar a fer que les diferències entre els xiquets es reduïsquen, contribuiria a ampliar-les.

L'original d'aquests treballs és que permeten fer comparacions més fines, que tenen en compte els resultats al començament i a l'acabament de cada grau, amb la qual cosa es pot distingir l'avanç durant l'any escolar i l'avanç durant les vacances. La imatge que resulta d'aquestes dues comparacions és nova: durant l'any escolar, tots els xiquets mostren un avanç semblant, de manera que les diferències que distingien a l'inici d'un grau els de nivell socioeconòmic alt dels de nivell mitjà i baix es mantenen iguals al final d'aquest. Durant els períodes vacacionals, en canvi, les bretxes s'engrandeixen: els xics de nivell socioeconòmic alt

continuen avançant com ho van fer durant el cicle escolar; els de nivell mitjà i, sobretot, els de nivell baix, avancen menys, no avancen o, fins i tot retrocedeixen: a l'inici del cicle següent, després de les vacances, presenten resultats inferiors als que tenien abans de l'estiu, al final del grau anterior. (Cfr. Entwistle, Alexander i Olson, 1997: 33-37)

El que impliquen aquestos resultats és que les bretxes que separen els alumnes instal·lats dels més pobres, atribuïbles inicialment a la llar i a l'entorn social, no s'engrandeixen a causa de l'escola sinó, precisament, a causa de la seua absència. Mentre els xiquets estan sota la seua influència, l'escola aconsegueix que tots avancen. Quan no ho estan, els xiquets privilegiats continuen aprenent, segurament gràcies a les activitats educatives a què tenen accés; els xiquets més pobres, en canvi, que no tenen aquestes facilitats, no aprenen, i fins i tot perden un poc del que havien aconseguit aprendre en el cicle anterior.

Un argument anàleg, *a contrario sensu*, de la importància de l'escola, el dona l'antropòleg i educador brasiler Darcy Ribeiro, en un treball del 1986, que em va fer recordar la terrible crisi d'inseguretat per la qual passa el meu país, en què la xifra de persones assassinades per la delinqüència relacionada amb el tràfic de drogues es de vora 1.500 mensuals el 2011, i en el govern de l'actual administració s'acosta a un total de 50.000.

Quina relació té amb aquest alarmant fenomen l'educació o, més precisament, l'absència d'una bona educació? Per respondre aquesta pregunta, em referiré a un tret que el sistema educatiu mexicà comparteix amb el del Brasil i altres països llatinoamericans.

El 1959, les primàries mexicanes només ateniien 55 de cada 100 xiquets en edat escolar, per la qual cosa es va introduir l'anomenat doble torn, que consisteix que en un mateix edifici escolar s'atenien uns grups al matí i uns altres a la vesprada, per poder donar cabuda a tots els xiquets que cada any tocaven a les portes de l'escola en nombres cada vegada majors, com a resultat de l'explosió demogràfica que va fer que la població es multiplicara per quatre en cinquanta anys.

Al Brasil, per la mateixa època, la pressió demogràfica va obligar que s'establiren fins a tres torns en cada planter, amb només tres hores i mitja teòriques d'assistència diària per grup. En assumir la responsabilitat del sistema educatiu de Rio de Janeiro, després de les eleccions que van marcar la tornada a la democràcia en aquest país, el 1984, Darcy Ribeiro assenyalava les conseqüències d'aquest sistema per als xiquets de famílies pobres, que no podien anar a la vesprada a classes privades de matèries importants, o portar cursos extra d'anglès, arts o esports, com els seus coetanis més afortunats.



El sever diagnòstic –que avui sembla profètic– que va fer l'educador brasiler sobre les conseqüències que l'escola brindara una atenció tan limitada als xiquets de les *favelas* de Rio, i deixara que foren educats principalment pel carrer i la colla, es concreta en frases que, al Mèxic del 2011, tenen ressonàncies esgarrifoses:

*Els nostres xiquets estan sent preparats, amb tot vigor, per a la delinqüència. Es multipliquen cada dia les colles de xiquets abandonats... els quals ja sumen milers. Què passarà demà? No és impossible pensar que aquestes bandes hagen de ser combatudes per les forces armades quan la policia confesse, finalment, el seu fracàs per contenir-les.* (Ribeiro, 1986b, p. 22-23)

Ja és massa tard per evitar que siguin preparats reeixidament per a la delinqüència els xiquets mexicans que van ser a la primària en l'última dècada del segle passat i no van acabar la secundària obligatòria. Amb sorpresa i terror ho estem advertint quan, al nostre país, l'exèrcit ja ha ocupat el lloc de la policia. També és molt tard per aconseguir que els joves que deserten ara en el tram bàsic de la secundària, acaben la part superior els pròxims anys. Estem només a temps de fer alguna cosa perquè els xiquets que començaran el recorregut escolar els pròxims anys, no deserten sense acabar almenys la secundària obligatòria, com passa també amb tants joves a Espanya, i en particular en aquesta Comunitat Valenciana. Per aconseguir-ho, cal començar a treballar enfortint el

sistema educatiu des de la base, amb preescolars i primàries de jornada completa i bona qualitat per als xiquets més pobres, com va començar a fer Darcy Ribeiro a Rio fa vint-i-cinc anys. (Ribeiro, 1986a)

Precise que, al meu entendre, ser bons ciutadans, no vol dir ser súbdits obedients, treballadors dòcils o consumidors manipulables; vol dir, en canvi, ser persones que respecten les normes de convivència, però que també siguen capaces de qüestionar-les i substituir-les per d'altres de millors, per mitjans democràtics, si es convencen que no són les adequades. Les nostres democràcies, en efecte, disten molt de ser perfectes, encara que segurament són bastant millors que la major part de les societats que les van precedir.

Les societats primitives restringien la noció mateixa d'ésser humà als membres del propi grup, en tant que els de les tribus veïnes eren *no-homes* hostils que podien ser morts i menjats o esclavitzats. En el si de cada grup regia la *llei del talió*. Després de mil·lennis, en els orígens de les tradicions jurídiques que avui acceptem, els romans definien el que era just com *donar a cadascú el que és seu*; entenien que el propietari d'un bé, tenia dret d'*usar-lo i abusar-ne*; i que el concepte de bé incloïa els esclaus.

A poc a poc, les nocions de justícia i drets es van anar precisant: al final de l'edat mitjana i en l'època d'expansió europea del segle XVI, amb el *ius gentium* i la discussió

sobre el dret de conquesta. En la Il·lustració, amb les idees de democràcia, ciutadania, separació d'església i estat i dels poders d'aquest últim, que van plasmar les revolucions nord-americanes i francesa. Després, amb les lluites socials enfront de l'explotació del liberalisme manchesterià i amb els ideals del socialisme. Posteriorment, amb l'acotació de l'egoisme de l'*homo œconomicus* en les societats del benestar de mitjan segle XX; i, en les dècades més recents, amb l'ampliació de les nocions de drets humans per incloure els socials, els que tenen relació amb el medi i els que involucren les generacions següents.

Sense perdre de vista que hi continua havent –sovint amb aclaparadora presència– imposicions brutals i negociacions mesquines, importa destacar també que els aconseguiments que avui és normal atribuir a la noció de justícia, inclouen tipus de solidaritat impensables fa no molt de temps. En el terreny educatiu, avui és normal considerar que tots els xiquets tenen dret a l'ensenyament elemental i mitjà, i l'obligatorietat escolar s'ha estès ja en molts països fins als divuit anys. No fa molt, l'accés a l'educació es veia d'una manera ben diferent. A la França il·lustrada del XVIII, La Chalotais sostenia: “*hi ha massa mestres, massa escoles... fins i tot el poble vol estudiar...*” I criticava els germans de les escoles cristianes perquè “*ensenyaven de llegir i escriure a persones que només haurien d'aprendre a dibuixar i a manejar el raspall i*

*la llima però ja no ho volen fer*". Voltaire mateix el va felicitar per això i li va escriure: "*Us agraiisc que proscriviu l'estudi als camperols. Jo, que em dedique al conreu de la terra, el que busque és tenir mà d'obra i no clergues tonsurats... convé que el poble siga conduït, no que siga instruït... em sembla essencial que hi haja indigents ignorants...*" (Aries, 1973: 348)

La universalització de l'ensenyament elemental es va acceptar des de mitjan segle XIX, però va caldre esperar un segle més perquè la idea d'una escola secundària de tipus comprensiu començara a imposar-se, seguint el camí iniciat per Suècia el 1946. Les nocions actuals de justícia i d'equitat són el resultat de complexos processos, a través dels quals els grups humans modifiquen la manera com es perceben ells mateixos i els altres. Aquest caràcter de producte d'una història cultural es reflecteix en la vella definició de la justícia com *el mínim de solidaritat que una societat considera exigible als seus membres*.

I què pot fer l'escola en aquest sentit? Per respondre aquesta pregunta, reprenc les paraules de Lorenzo Milani, el creador de l'Escola de Barbiana, els alumnes del qual el van fer conegut en els mitjans educatius dels anys 1960 i 1970 amb la seua *Carta a una mestra d'escola*.

El 1965, mestre i alumnes de Barbiana van donar suport públicament a 31 objectors de consciència, detinguts per negar-se a fer el soldat. Milani va ser acusat de fer apologia

d'un delict. Enjudiciat per això va escriure la seua defensa en una carta oberta dirigida als jutges en la qual, basant-se en la constitució italiana, sostenia el dret a l'objecció de consciència com un avanç de la llei en direcció d'un món més pròxim a la pau i més allunyat de la guerra. Però, més enllà del seu impecable al·legat jurídic, Milani defensava la seua posició com a educador en una bella descripció de la dimensió valoral d'aquesta tasca, en els termes següents:

*Ara explicaré el problema de fons de tota escola. Així arribarem, crec, a la clau d'aquest procés, perquè a mi, mestre, se m'acusa d'haver defensat un delict. En altres paraules, se m'acusa d'haver fet una escola dolenta. Caldrà, doncs, que ens posem d'acord sobre què és una escola bona. L'escola és distinta d'un tribunal. Per a vós, magistrats, només val el que és llei establerta. L'escola, en canvi, se situa entre el passat i el futur i ha de tenir presents ambdós. L'escola és el difícil art de conduir els xicots sobre un camí prim com tall de navalla: d'una banda, formar-los en el sentit de la legalitat, i en això s'assembla a la funció del jutge; i de l'altra, formar-los en la voluntat de millorar les lleis, és a dir, en sentit polític, i en això es distingeix de la funció dels jutges.*

*El que és tràgic de l'ofici de jutge és que vós sabeu que heu de jutjar amb lleis que encara no són del tot justes. Viuen a Itàlia magistrats que en el passat han hagut fins i tot de sentenciar a mort algunes persones. I si avui, que la pena de mort ja ha*

*estat abolida, tots ens horroritzem d'aquestes condemnes, hem d'agrair a aquells mestres que ens van ajudar a progressar ensenyant-nos a criticar la llei que abans era vigent. Heus ací per què, en algun sentit, l'escola és fora de l'ordenament jurídic. El xicot encara no és imputable penalment i encara no exerceix drets sobirans. Tot just està preparant-se per exercir-los demà i és, en aquest sentit, inferior a nosaltres, perquè ens ha d'obeir i nosaltres responem per ell. Però, en un altre sentit, el xicot és superior a nosaltres, perquè demà farà que es decreten lleis millors que les que tenim actualment. Tenint en compte això, el mestre deu, en la mesura en què li siga possible, ser profeta: ha d'escrutar els "signes dels temps", ha d'endevinar als ulls dels joves les coses belles que ells veuran clares demà, i que nosaltres avui veiem només confusament. (Milani, 1976)*

Els mestres hem de reconèixer que la insatisfacció dels nostres alumnes davant el món que els estem llegant, sovint és més que justificada, i que la complexitat dels problemes pot aclaparar-los i portar-los a dos extrems igualment perniciosos: un rebuig violent, ple de desesperació, amargor i impotència; o una acceptació cínica, acomodàcia i oportunista.

L'escola no és l'única responsable de la formació dels futurs ciutadans, i els seus esforços poden ser insuficients enfront dels mitjans de comunicació i altres actors. Però la part que li correspon no és menor, en una societat en què les famílies són cada vegada menys autosuficients, i l'absència d'escola pot

estar contribuint de manera no negligible a la deterioració que posa de manifest la violència que castiga països com ara Mèxic. Aquestes reflexions comporten que la tasca de l'escola implica molt més que ensenyar de llegir i escriure o, si es vol, les competències en lectura, matemàtiques i ciències. Impliquen també que avaluar la qualitat de les escoles representa molt més que mesurar aquestes competències. Sense negar la importància que els instruments que s'utilitzen siguin fiables, igualment fonamental per a una bona avaluació és precisar el referent adequat per confrontar el resultat del mesurament. En paraules de Milani, quan afirmava que per arribar a la clau del procés a què estava sotmès, caldria posar-se d'acord sobre què és una escola bona, ja que l'acusaven d'haver fet una escola dolenta.

Lectura, escriptura i aritmètica: les *tres erres* de la coneguda dita americana. Un altre gran educador, Jerome Bruner, proposa tres tasques igualment importants per a l'educació del nostre temps, que proposa sintetitzar en tres paraules que comencen en la lletra p. Per a Bruner, l'escola avui ha d'ensenyar als alumnes a entendre *el passat, el present i el possible*. (1996: 86-99)

Bruner explica que el 1994 li van demanar cita dos alts funcionaris del sistema educatiu rus, la qual cosa ell atribuïa a l'interès pels seus estudis sobre ensenyament de les matemàtiques. Però no es tractava d'això; assabentats dels

últims treballs de l'investigador, els russos s'interessaven per un altre tema: *Què podem fer –van preguntar– per ensenyar la història de Rússia en l'últim segle, incloent-hi 75 anys de règim comunista? Simplement com un enorme error? Com Rússia manejada per un grup d'oportunistes des del Kremlin? O es pot reconstruir el passat, no solament perquè adquirisca sentit malgrat les seues tragèdies, sinó també perquè cobre sentit la manera com es podria esbossar el futur?* (Bruner, 1997: 88)

Compartisc la idea que tota societat necessita una visió del passat –és a dir, una determinada interpretació de la seua història–; una visió del present –és a dir, una determinada anàlisi de la seua problemàtica actual; i una visió del futur –és a dir, una mateixa idea del que és possible, del que la societat podria ser, si tots els seus membres treballaren per aconseguir-ho. L'educació pot i deu contribuir a formar aquestes tres visions; per això m'agrada la proposta de les *tres pes* de Bruner: l'escola –a Rússia, igual que a Mèxic o a Espanya– ha d'ensenyar el passat, el present i el possible.

Per això pense, amb Milani, que l'escola hauria de desenvolupar en els alumnes el sentit de respecte a les lleis i, alhora, la capacitat de transcendir-les. Crec que és la mateixa idea expressada per Fernando Savater, en el sentit que els mestres hem de transmetre als alumnes *el que creiem millor del que vam ser, però que sabem que els serà insuficient...*



*com va ser insuficient també per a nosaltres. Hem de dir-los: transformeu-ho tot, milloreu-ho tot, començant per vosaltres mateixos, però gardeu consciència de què és i com és, de què va ser i com va ser el que voleu transformar.* (Savater, 1997: 193)

Una bona escola, a més de fer que els alumnes dominen la lectoescritura i la matemàtica, les ciències naturals i la computació, serà una que complisca la seua part en el rol de conrear el pensament utòpic, en el sentit que usa Javier Muguerza quan, responent una pregunta sobre si tal pensament s'hauria d'abstenir de dir res sobre el futur, afirma:

*...hi ha un sentit en què la utopia, des d'un punt de vista ètic i no des de la perspectiva bastant menys defensable d'una filosofia de la història que s'assigna com a missió la prospecció del futur, tindria sens dubte alguna relació amb aquest últim: aquell en què Kant, després de formular-se la pregunta "com és possible una història a priori?", es responia a ell mateix "Quan l'endeví fa i disposa el que anuncia"; ço és, es converteix en actor.* (1990: 693-694)

Com un exemple que un actor educatiu pot ser rellevant com a actor de la història en general, acabe recordant el transcendental judici que va fer que el sistema educatiu dels Estats Units rebutjara el principi de segregació racial que el regia des de la independència.

El 1952, la família de la xiqueta afroamericana Linda Brown va decidir demandar el Consell d'Educació del comtat de Topeka en què vivien pel fet de prohibir que la seua filla assistira a una escola reservada als xiquets blancs. El Tribunal Suprem de Justícia li va donar la raó amb la sentència que va iniciar la dessegregació racial del sistema educatiu americà, en definir com a anticonstitucional obligar els xiquets negres a assistir a escoles distintes de les que atendien els blancs, fins i tot en el discutible cas que la qualitat de l'ensenyament rebut en unes i en altres fora semblant.

El tribunal va rebutjar el principi que era correcte educar els xiquets en escoles *separades però iguals*, segons l'expressió generalment acceptada. Però el que ara vull destacar és l'argument que va esgrimir l'advocat que defensava la posició segregacionista del comtat i la consideració en contrari del tribunal. L'advocat del comtat argumentava que la demanda del pare de Linda Brown era *un inútil intent per canviar 300 anys d'actituds tan arrelades culturalment que era impossible modificar-les*. A això, el jutge Felix Frankfurter va respondre:

*En aquest món, les actituds no es canvien en abstracte, per exemple llegint alguna cosa... Les actituds són, en part, el resultat del treball i de l'acció... No s'han de doblegar les mans i esperar que canvien soles.* (Friedman, 1969: 412-413, dins Reeves, 2007: 248)

Aquest és el meu missatge. He volgut transmetre la convicció de qui ha dedicat una bona part de la vida a estudiar si les escoles són bones, però no amb la visió miop dels rànquings sinó a partir de la convicció que no ho podran aconseguir si no contribueixen a preparar joves que vulguen transformar la societat i millorar-la, i que també sàpiguen perdonar-nos per no haver-ho aconseguit nosaltres, sabent que ells tampoc no ho aconseguiran del tot.

Moltes gràcies per la vostra atenció i per l'honrós nomenament que avui em conferiu.

## Referències

1. Aries, Philippe (1970). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. París. Seuil.
2. Bruner, Jerome. *The Culture of Education*. Cambridge. Harvard University Press, 1996.
3. Entwistle, Doris R., K. Alexander i L. S. Olson (1997). *Children, Schools and Inequality*. Boulder. Westview Press.
4. Milani, Lorenzo. Carta a los jueces. Dins *Sinite*, núm. 49 (gener-març 1976), p. 111-134.
5. Muguerza, Javier. *Desde la perplejidad*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1990.
6. Reeves, Douglas (2007). Challeges and Choices: The Role of Educational Leaders in Effective Assessment. En Reeves, Douglas, ed. *Ahead of the Curve. The Power of Assessment to Transform Teaching and Learning*. Bloomington, Solution Tree Press, p. 227-251.
7. Savater, Fernando. *El valor de educar*. México. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 1997.