

EL CURRÍCULUM Y LA EVALUACIÓN

Mariana Sarni.

Universidad de la República. Instituto Superior de Educación Física (UdelaR/ISEF).

marianasarni@gmail.com

José Luis Corbo

Consejo de Educación Inicial y Primaria/Administración Nacional de Educación Pública. Maldonado-Uruguay. (ANEP/CEIP).

joselocorbo@gmail.com

Resumen

El presente artículo se ocupa del tema Evaluación, en este caso revisando su tratamiento y articulación interior del diseño curricular y su desarrollo. Parte del entendido de que la Evaluación es parte de las instituciones educativas, utilizada por ellas y por sus actores cotidianamente, siendo estructural y estructural de sus procesos de enseñar y aprender.

Constataremos diariamente en el que hacer docente una aparente simplificación en su abordaje que puede no ser prudente, empleada generalmente desde una perspectiva dominante desde un recorte instrumental, negando o desconociendo su potencial pedagógico e incluso prácticas sociales y políticas. En este trabajo abordamos algunos aspectos de la evaluación desde la perspectiva curricular, analizando sus dispositivos, su empleo en los planes y programas, y problematizando el modelo teórico que subyace a la práctica.

Palabras clave: evaluación – currículum – habitus - dispositivos

Curriculum y evaluación: relaciones históricas.

Desde sus orígenes los sistemas educativos en todos sus niveles han dedicado principal atención a la búsqueda, estructuración e implementación, de formatos de organización que, en cierta manera, demuestren a los observadores externos al sistema, niveles de funcionamiento y de rendimiento acordes con la inversión que dicha estructura demanda (Carlino, 1999). En esta línea, alcanzan su principal desarrollo bajo el orden de estructuras rígidas orientadas a la búsqueda de la eficacia como principal horizonte, alineando la educación a los formatos productivos propios de un sistema industrial vinculado al rendimiento.

Esta idea de orden se transfiere a los formatos curriculares más significativos que dejan su huella en los modelos escolares actuales. Podríamos afirmar inclusive que, si bien el origen del concepto de curriculum en el uso que hoy recibe se vincula a la Edad Media, su recorrido en la escuela moderna ha estado asociado esencialmente a su intención reguladora. “En su origen, el curriculum significó el territorio acotado y regulado del conocimiento que representa los contenidos que el profesorado y los centros educativos tendrán que desarrollar, es decir el plan de estudio propuesto e impuesto en la escolaridad a profesores (para que lo enseñen) y a estudiantes (para que lo aprendan)” (Gimeno Sacristán, 2010: 22).

De la mano del curriculum nace también la evaluación, generalmente vinculada a fines similares, y concebida bajo los mismos supuestos epistemológicos y psicológicos que subyacen a dichos formatos. Ciertas intenciones de superación de los formatos curriculares muchas veces no han sido acompañadas por las necesarias adecuaciones en materia de evaluación, víctima pasiva de antiguos vicios adquiridos bajo modelos didácticos tradicionales. Es por tanto indispensable un análisis de y entre ambos elementos dada su relación dialéctica, la cual no siempre es visible.

Para analizar esta relación, debemos incluir varios elementos de ese sistema indisociable; curriculum, enseñanza, aprendizaje, objetivos, propósitos, evaluación, serán el eje de este análisis.

Más allá de la idea inicial de Bobbit (1918), partimos de la propuesta curricular de Ralph Tyler en el año 1949, como el diseño moderno más influyente a la hora de describir el modelo tecnocrático. Sus ideas caracterizan a un modelo curricular esencialmente neutro, elaborado por expertos en el área, externos a las instituciones, en base a cuatro preguntas que darán lógica a la propuesta: ¿cuáles son los fines de la escuela?, ¿qué se debe enseñar en ella?, ¿cómo se enseña? y ¿cómo se evalúa si los alumnos aprendieron? [CITATION Ty173 \l 3082].

Como construcción curricular compleja, Hilda Taba presenta en el año 1962, un modelo curricular de siete pasos, agregando como principal matiz la necesidad de intervención de los docentes para su construcción, en base a una línea lógica preestablecida y siempre partiendo de objetivos de aprendizaje (diagnósticos, objetivos, selección de contenidos, organización de contenidos, selección de experiencias, organización de experiencias y evaluación). [CITATION Tab91 \l 3082]

Es necesario establecer en estos modelos el vínculo entre el diseño curricular propiamente dicho y la evaluación, pues esas relaciones de dependencia son las que hoy impiden disociar las estructuras.

Los modelos curriculares de Tyler y Taba responden a un formato curricular por objetivos. Serán los idóneos (en Tyler) o los docentes (en Taba), quienes los elaboren -objetivos de aprendizaje-, y a partir de los cuales se seleccionarán los contenidos y se organizarán y se implementarán las experiencias, para luego comprobar si efectivamente los resultados fueron los esperados, naturalmente bajo formatos de evaluación orientados a la comparación y el control. Es decir que el referente de evaluación se estructura en función de un ideal de aprendizaje propuesto a priori por quien enseña. Si bien parece casi innecesario acotar que estos formatos condicionan los aprendizajes, los diseños curriculares cambian y los supuestos que regulan la evaluación educativa parecen no hacerlo.

Stenhouse, como principal crítico a los formatos curriculares por objetivos, otorga al curriculum el carácter de hipotético y presenta un formato de diseño curricular de tránsito, que surge, se desarrolla y se implementa en función de la

investigación permanente del docente, quien deberá alejarse de los modelos conductistas e intentará no auto determinar conductas, sino liberar al sujeto en la búsqueda de su propio desarrollo [CITATION Ste961 \l 3082]¹. El asumir que el docente parte de supuestos condicionados esencialmente por elementos teóricos y experienciales implicaría para el autor asumir también la necesidad de cambio permanente que implica el fenómeno de la enseñanza. “Mi concepto de la investigación y del desarrollo de la currícula se basa en la proposición según la cual todos los currícula son verificaciones hipotéticas de tesis acerca de la naturaleza del conocimiento y de la naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje. La función de la investigación y del desarrollo curricular consiste en crear currícula cuyas conclusiones resulten articuladas y explícitas y queden, por tanto, sometidas a evaluación por parte de los profesores”(Stenhouse, 1996: 100).

En relación a las ideas del autor, resulta imperativo dejar de lado los objetivos de aprendizaje y por tanto los antiguos formatos de evaluación, para pasar a organizar la tarea mediante propósitos de enseñanza que tengan la intención de direccionar las prácticas pero que, a su vez, tengan la apertura suficiente para modificar sus estructuras en función de un recorrido propio. Parece ser aquí donde la evaluación debería romper con los formatos originales, para considerar nuevas propuestas también abiertas y construidas de forma conjunta entre las partes (el que enseña y el que aprende) y asociadas naturalmente a la enseñanza y a la mejora de los aprendizajes. Parece indispensable pensar en este sentido, la relación de dependencia ontológica entre enseñanza y aprendizaje que plantea Fenstermacher (1986), para discutir el fenómeno de la enseñanza y la evaluación como prácticas asociadas en plena conciencia de que no solamente por el hecho de uno enseñar el otro aprende y que nada condiciona más al alumno que el diseño curricular y la evaluación.

¹Es importante aclarar que las ideas de Stenhouse responden a un modelo práctico, fenomenológico. Sus ideas fueron particularmente influyentes en las décadas del sesenta y setenta por su alejamiento de los modelos técnicos que poblaban las instituciones educativas, aunquelas publicaciones que hoy manejamos son posteriores.

La naturalización de la evaluación como instrumento acreditador del currículum, materializado en su diseño y desarrollo.

El concepto de naturalización pretende situar a aquellas prácticas educativas que cotidianamente desarrolladas, forman parte del capital cultural/social del centro, del docente o del estudiante. Al practicarlas, sin invención, son tratadas como "dadas"; ya sí se legitiman. Al legitimarse, legitiman la sociedad que las crea y de la cual se sirve, construyendo su "ser" social. Esto genera una retórica, una suerte de discurso legitimador, acompañado de una cierta comunidad intelectual que, a su vez, sostiene esa retórica y ese discurso.

Pero-

¿y es aquí donde quisieramos detenernos-, dichas prácticas naturalizadas fortifican un sistema educativo particular, con especial énfasis, con especial recorte en algún interés también particular, en este caso soy hegemónicamente, el interés de un tipo de evaluación. Su uso es del que se ve, sobre lo que no se ve. Así mismo es este tipo de prácticas evaluatorias carecen, desde esta perspectiva, de ser buenas prácticas, en el sentido de carecer de reflexión en la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión de la acción, sobre todo en relación con el sujeto social y su sentido comprensivo del para qué de dicha práctica. Un enfoque alternativo, la búsqueda de una realidad alternativa, podrías situar la evaluación como práctica educativa, y no únicamente de acuerdo con una realidad objetivable—en el sentido de medible— dándole paso a una construcción y reconstrucción del socioeducativo para el sujeto, alejándose del rutinario, desnaturalizándose. Santos Guerra (2017), asocia la evaluación de este tipo (la evaluación como comprensión), a la dimensión crítico reflexiva que atraviesa todas las dimensiones del proceso y lejos está de ser un momento final; todo en esta sometido al debate permanente, colectivo, continuo.

La evaluación entonces puede ser, tanto una herramienta privilegiada como emancipadora para la cual en la actualidad, compartiendo con Tadeu Da Silva “los educadores y educadoras (post) críticos/as, nos vemos moralmente obligados a hacernos, más que nunca, preguntas cruciales, sobre nuestro oficio y nuestro papel, nuestro trabajo y nuestra responsabilidad” (1997:60). Nos compete como educadores la aprehensión y elaboración de la práctica a favor del que aprende, en lugar de la utilización de la práctica como instrumento al servicio del sistema y la clasificación de los sujetos. Por medio de la evaluación, entonces (o inevitablemente), cargamos designificado a nuestras prácticas².

Cuando a nivel de política educativa el mercado es generalmente el que se impone, las evaluaciones que lo validan aparecen como las vedettes, las que cierran/abren el circuito, aprobando/desaprobando con una suerte de sellado, a aquello que favorece el movimiento de la mercancía, y por tanto define/nos define, como buenos o malos sujetos para vivir en esta sociedad.

Pretenderemos centrar la temática en relación al currículum, alejándonos de su concepción de documento técnico, retomándolo como proyecto colectivo, social y cultural. En ella la evaluación asumiendo la obligación político-ideológica—entanto subjetiva—de construir/reconstruirse, que como tal se aleja de sus sentidos sustantivamente acreditador, escapándonos de sus fascinaciones entanto mareadas de simplicidad y naturalidades.

La evaluación, así como el diseño y desarrollo del currículum, vendrían a superarla en perspectiva en la cual la reflexión

² No pretendemos plantear aquí, que la salida es individual, ni anárquica, ni simple. Si un tanto más abarcativa, si cargada de individualidad y cierta autonomía que, aunque relativa, acuda a la significación colectiva, entanto y evidentemente, entendamos a la educación como proyectos social y colectivo, y a la evaluación, como un mecanismo de aprendizaje que lo acompañe. Un punto de partida, y no la meta, la llegada.

educación se valida "de puertas adentro". Ser es situar la discusión como un hecho social, replantándose la visión que, en el mejor de los casos, la asumimos como parte del social y la convocatoria de funcionalidad al sistema, por lo que en contrapartida, pretende habilitar una mirada emancipatoria; "queremos, en cambio, ampliar el espacio público y de debate colectivo sobre lo que significa una buena sociedad, y cuál es la mejor manera de alcanzarla [...] esa renovación tiene que basarse en principios éticos y políticos que no coincidan con ninguno de los principios de los educadores y educadoras del mercado [...] El currículum aquí está situado en el centro de la relación educativa, personificando los nexos entre saber, poder y sociedad" (Tadeu Da Silva 1998: 61/62), entendido como el espacio de la lucha o mediador de los proyectos sociales, donde cada sector de poder pretende establecer su verdad.

Nos ocupa el hecho de ser la evaluación y la discusión que se instale para su campo y el del currículum, la que, en parte, lo valida y lo transforma; por otro lado, cómo esa validación, que probablemente se desarrolla al interior de la escuela de forma ingenua, por el simple hecho de estar sujetos a la dominación histórica y también probablemente a la incapacidad político-ideológica individual y colectiva de transformarla, lo mantenga en discusión. Creerse libres es la peor señal de estarlo. Emanciparse significa al decir de Freire (1986), desarrollar la capacidad de comprender, de reflexionar y accionar sobre el mundo para transformarlo; agregar ahora, entenderse a su vez como productos históricos de ese mismo mundo y sujetos a él. Ese mundo es individual y colectivo, consciente e inconsciente, y por ello, explícito y oculto; es un recorte de la realidad, que plasmado en el diseño del currículum y sus estrategias de evaluación será construido/constructor de ella y de sus demandas socioculturales. Por ello, no es el marco de acción de la escuela, sino su matriz.

Esto va a suponer en primer lugar, y en referencia al interés emancipatorio de las corrientes críticas de la enseñanza, vigilar el sentido y significado que en primer lugar

nosotros, educador y educadores, alumnos y alumnas, le otorgamos nuestra acción pedagógico-didáctica. En segundo lugar, y en relación al tema que nos ocupa, problematizar los dispositivos de evaluación en cualesquiera de las dimensiones con las

que nos hallamos comprometidos en el área educativa, en base a tres preguntas claves: ¿para qué proyectos social-educativos trabajamos?,

¿para qué evaluamos entonces?, y en

consecuencia ¿cómo y quiénes intervienen en la construcción del dispositivo de evaluación?, en términos simbólicos y reales. La justificación del sentido del currículum,

deberá estar entonces asociado a los contenidos y a los arquetipos entre otros de la evaluación del currículum en general, y de las prácticas de evaluación de los docentes en

particular, siempre contextualizadas por la cultura social e histórica en la que están insertas y del actual, en primer término, nos reconoceremos sostenedores/cuestionadores.

Al igual que Habermas (1989), sostenemos la idea de una sociedad que estructura y es estructurada por la acción individual y comunicativa de los sujetos. Esto supone romper

con los supuestos básicos subyacentes del paradigma técnico, y reconstruir el currículum asociado a una evaluación que nos devuelva esperanza, la posibilidad de determinar en el

sentido colectivo del bien o lo malo para nosotros y para nuestra comunidad, que nos

permita el futuro y nos deje de sujetar al pasado preestablecido y seguramente modelado a priori. La función de educador y socializador de la escuela, debería considerar la posibilidad de problematizar y relativizar la receta, y por ello devolverle al proyecto

compartido del currículum, desde la evaluación que lo legitima, su capacidad transformadora. El currículum “establece diferencias, construye jerarquías, produce

identidades” (Da Silva 1998: 63), produce los sujetos de los que habla, la evaluación

los acredita. El texto curricular, debiera cada vez menos, servir a la reproducción de individuos estereotipados.

Una posible lectura de la evaluación desde el concepto de habitus

Uno de los temas centrales y disparadores en la propuesta didáctica, llega a cuestionar

la evaluación instrumental como construida desde intereses históricos e ideológicos a servicio de ideas de eficiencia y eficacia, ya estas intenciones, revisadas desde la aparente neutralidad. Desde aquí, asumir nuestra cuota de sujetos al servicio—aveces ingenuo—de dicho tipo de prácticas, y entantos sujetos, reconocernos permeados y encarnados histórica e ideológicamente por una práctica educativa hegemónica, la cual

reproducimos sin darle el necesario lugar al debate de las mismas. Jugar con la idea de ser reproductores del funcionalismo sistémico, estructurador de sí y de las percepciones de nuestras prácticas, nos enfrenta a una pregunta movilizadora ¿cómo deconstruir las formas que partimos de ellas y de hecho las alimentamos, las reproducimos a través de nuestras prácticas?

Un concepto que a nuestro entender es esclarecedor, y nos mantiene alerta a los efectos de problematizarlos/problematizar nuestro ser docente, es el presentado por Bourdieu: el habitus.

Tal vez la primera cuestión que vale la pena mencionar, en relación al habitus y la evaluación, es que son sujetos-o sistemas curriculares diseñados, desarrollados y contruidos por sujetos- que la crean y la estructuran al mismo tiempo que se estructuran durante su puesta en práctica.

Pensar en el habitus es, según el autor, pensar en una construcción que se inicia en la infancia, una construcción presentada durante toda la formación del ser social (familiar e institucionalmente) “por ser sistemas de disposiciones durables y transponibles, estructuras predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes” (Bourdieu, 2000:88).

Los sujetos, somos generados/generadores de habitus, o “sistemas de las disposiciones socialmente constituidas que, [...], constituyen el principio generador y

unificador del conjunto de las prácticas y de las ideologías características de un grupo de agentes, ya las que una posición y una trayectoria determinada en el interior del campo intelectual-que ocupa el mismo una posición determinada en la estructura de la clase dominante-, proporcionan una ocasión más o menos favorable de actualizarse.” (Bourdieu.2000:31).

Nuestra profesión, la Educación Física, engarzada y construida en nuestro país tangencialmente al currículum, al servicio más del rendimiento físico que de la educación en/desde lo corporal, ha sido históricamente reforzada por una visión de esquematizado y de dicotomía entre mente y cuerpo, que no ha hecho más que reafirmarla en ese sentido en el suceder de la tarea educativa. Por ello, las prácticas de evaluación (cuando se realizan, generalmente por que es “necesario” calificar, o cuando es necesario valorar que tanto se ha cumplido del programa), vienen más de la mano de la cantidad que de la comprensión del significado social de dicha práctica para el sujeto, que en definitiva de éstos se sirve, para los cuales vale o no la pena estar presentes. Cambiar las modalidades/estrategias/perspectivas en definitiva prácticas de la evaluación, en Educación Física, parece ser parte de un proceso que lejose está de definirse. Por eso creemos que, como estrategia de conjunto, cualquier práctica social-entre ellas la propia evaluación- deberá entablar un debate en primer término, y de fondo, sobre qué es la Educación Física, para poder entonces abrir un nuevo y posible proyecto sobre sus posibles alternativas, condiciones de existencia, y por ende sobre el lugar que la evaluación ocupa en/desde ellas, en tanto campo privilegiado de práctica pedagógica. “no hay más aprendizaje que el práctico de los principios [schèmes] de percepción, apreciación y acción, que son condición de todo pensamiento y toda práctica sensata y que, continuamente reforzados por acciones y discursos producidos según los mismo

s principios[schèmes], están excluidos del universo de los objetos del pensamiento" (Bourdieu, en Brunety Morell, 1998:131)

El concepto de currículum, trabajado entonces desde perspectivas distintas a la concepción

técnica (política y de diseño curricular) deberá estar presente para poder deconstruir la ilusión de que cambiando el currículum

se cambia la educación. Lo que pasa en la práctica

con las reformas es prueba de que el currículum es mucho más "lo que sucede en la

práctica cotidiana" que los planes y programas. En este sentido, el hábitus del docente

de educación física, está entre los más complejos de ser reconstruidos/reconstruido.

El estado de opinión colectiva para sí de nuestra profesión, así como los supuestos

básicos que subyacen y tiñen el discurso social, se estructuran, así como se estructuran,

principalmente desde un enfoque de rendimiento y técnica.

Los dispositivos, los modelos y las modas

La relación existente entre currículum y evaluación, como se ha expresado, sugiere una constante adaptación entre las partes, en función de que las formas y las modas pedagógicas aparecen, se desarrollan y se imponen en los nuevos modelos. Sin embargo, esta relación no siempre es correspondida, producto sobre todo de que, como sugieren Sales et al (2014) el cambio en las formas no implica necesariamente un cambio en el fondo. En otras palabras, el cambio en los formatos y en los dispositivos de la evaluación, no se vincula siempre a un giro en los supuestos teóricos que subyacen los modelos.

Muchas veces, los sistemas educativos (incluso los estatales), se alinean a nuevos formatos, desconociendo el origen teórico en el cual descansa su estructura. De esta forma, se transponen a su realidad en función de formatos obsoletos, lo que implica un análisis teórico profundo en la búsqueda de dotar a un dispositivo por naturaleza neutro, del valor simbólico que corresponda en función de sus intenciones de aplicación.

Un posible abordaje para analizar estas problemáticas, puede ser el análisis de la evaluación y los dispositivos en función de los modelos didácticos. En cuanto

al modelo técnico: “la realidad en su conjunto y específicamente la realidad social/educativa son concebidas como “dadas”, externas al individuo, por lo tanto objetivas u objetivables, legaliformes, es decir, sujetas a leyes atemporales y aespaciales de status similar a las que rigen lo natural, y pasibles de ser aprendidas por la razón” (Sales, 2014:72). En esta línea, la evaluación ocupa un espacio regulador, de control, orientado a la eficacia de los diseños y de las prácticas, bajo un formato utilitario de orden empresarial: “se entiende la evaluación como una actividad que es capaz de medir en que grado se están alcanzando los objetivos educativos propuestos, de acuerdo a las prescripciones teóricas”(Fiore, 2014:159)

En cuanto al modelo práctico, la construcción de la realidad está condicionada por la interpretación del sujeto, en función de la asociación de los fenómenos que la significan. “La acción práctica se realiza en el propio proceso de deliberación de decisiones adecuadas por parte de los actores intervinientes, con lo cual éstos son los que construyen la realidad educativa que es concebida como un texto a interpretar y a asignar sentido consensuadamente” (Sales, 2014:81). En este caso, la evaluación se orienta a la intención de interpretar los procesos en función del análisis de las prácticas: “El centro de atención se desplaza desde las técnicas de evaluación hacia el proceso de interpretación de la situación. La evaluación es la forma en que el docente práctico va siguiendo el proceso de enseñanza” (Fiore, 2014:159)

En cuanto al modelo crítico emancipatorio, implícito (y muchas veces explícito) en todos los espacios de fundamentación de los diseños curriculares contemporáneos, la realidad no se interpreta en función de relaciones lógicas ni se interviene en base a acuerdos de orden estrictamente fenomenológico, sino que es producto de una construcción ideológica que dará lugar a la crítica personal y colectiva orientada a intervenir sobre una realidad determinada [CITATION Sal14 \l 3082]. En función de esta línea teórica, la evaluación se asocia indefectiblemente y en clave crítica a la enseñanza.: “se entiende como un proceso crítico reflexivo referido a todas las dimensiones de la enseñanza, apoyado en evidencias de diversos tipos. Este proceso tiene como característica fundamental la de ser un proceso continuo, durante el cual

diversos actores (estudiantes, docentes, supervisores) comprometidos en una misma acción educativa y centrados en el interés de comprender y mejorar, evalúan las distintas dimensiones de la situación didáctica” (Fiore, 2014:160).

En cuanto a los dispositivos, es común adjetivarlos en función de su aplicación en el sistema, sin someterse al ejercicio de pensar en los supuestos teóricos del docente que lo aplica en sus aulas, inducido y condicionado por una estructura política que de forma implícita e intencionada regula sus prácticas. Esto sucede con las matrices de valoración o rúbricas, instrumentos de evaluación que día a día adquieren mayor relevancia en todos los ámbitos educativos, más alineados a modas adquiridas en el “primer mundo”, que a una construcción basada en algún tipo de reflexión ideológica de los sujetos evaluados por ellas -en todo caso reflexionadas por los técnicos del diseño macro curricular- que llegan y se imponen a aquellos.

En relación a la idea teórica presentada en los modelos curriculares, y su vínculo con el modelo didáctico crítico, jamás debería ser intención de la evaluación condicionar los aprendizajes. El establecer objetivos de aprendizaje y estructurar recorridos lineales para conseguirlos, en ningún caso se vincula con el modelo que pretendemos, como tampoco sucede con la evaluación sumativa vinculada a la comparación y al control de los logros.

Por lo tanto, cuando una rúbrica es construida por el docente que evalúa, continuamos en el campo del adoctrinamiento y nos alejamos de la intención de liberación del sujeto que promueve la emancipación. En este formato el poder lo tiene el docente, encargado de establecer el referente de evaluación, a la vez que determinar referidos (criterios para la estructura actual de la rúbrica), así como de establecer niveles de desempeño. Este uso de la rúbrica se vincula indefectiblemente a los modelos técnicos o tradicionales.

Sin embargo, quienes hemos sido críticos con estos formatos, deberíamos preguntarnos qué sucede cuando la rúbrica es el producto de una construcción conjunta entre evaluado y evaluador, luego de prestarse al ejercicio minucioso de establecer un referente de evaluación, sometidos a la dificultad que implica la iniciación en estas prácticas. Seguramente la división de poderes en efecto aparece y la evaluación, tal como lo establecen los modelos críticos, se somete

al servicio de la enseñanza y se aleja de los modelos tradicionales en función de un giro en los supuestos teóricos que la regulan.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, política y poder*. Bs. As.: Eudeba.
- Brunet, I. y Morell, A. (1998) *Clases, educación y trabajo*. Madrid: Trotta.
- Carlino, F. (1999). *La evaluación educativa. Historia, problemas y propuestas*. Bs. As.: Aique.
- Fenstermacher, G. (1986). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, I* (págs. 149-179). Barcelona: Paidós.
- Fiore, E; Leymoné, J (2014). *Didáctica práctica para la enseñanza básica, media y superior*. Montevideo: Magró.
- Freire, P (1986). *La educación como práctica para la libertad*. Barcelona: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Barcelona: Morata.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Sales, M.T., Sarni, M., Rodríguez, L. (2014). *¿Es la evaluación lo que parece? Entre el fondo y las formas*. Montevideo: Trecho.
- Santos Guerra, M. (2017). *Evaluar con el corazón*. Rosario: Homo Sapiens.
- Stenhouse, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Taba, H. (1991). *Elaboración del currículo*. Bs As.: Troquel.
- Tadeuda Silva (1998). Cultura y currículum como práctica de significación. *Revista de estudios del currículum*, col. 1, nro. 1. 59-76. Recuperado de: https://www.academia.edu/3787388/Da_Silva_T_1998_Cultura_y_currículum_como_practicas_de_significacion