



**UNSAM**  
ESCUELA DE  
HUMANIDADES  
C E D E  
CENTRO DE  
ESTUDIOS EN  
DIDÁCTICAS  
ESPECÍFICAS

Fioriti, Gema (Comp.), Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas "Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes", UNSAM, Septiembre-Octubre 2010.

## *EVALUACIÓN: DESDE EL EXAMEN A LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE INCLUSIVA*

**Jorge Poliszuk\***

**Juan Carlos Muñoz\*\***

**Roberto Cassibba\*\*\***

Universidad Nacional de Tres de Febrero.

[jorpoli@gmail.com](mailto:jorpoli@gmail.com)

### **1. HIPÓTESIS INICIAL**

Las prácticas educativas están articuladas alrededor de la evaluación y son los instrumentos de ésta los que determinan la importancia y jerarquía de lo que se enseñan y su supuesto grado de adquisición, más allá de lo dispuesto por la DGCyE. Por otra parte, la falta de consenso sobre el significado de calidad educativa es causal de exclusión, deserción escolar, disminución de los

---

\* Jorge Poliszuk, Ingeniero Electromecánico, es Profesor Titular de Física y de Mecánica de los Fluidos en la Universidad Nacional de Tres de Febrero y Profesor Adjunto de Álgebra y Geometría Analítica en la Universidad Tecnológica Nacional. Ha participado como Investigador y director en diferentes proyectos relacionados a la Educación Matemática. En este momento dirige una Investigación sobre Evaluación en la Enseñanza Media e investiga sobre Educación Ambiental en una articulación entre la UNTREF y las Escuelas Secundarias, participando en el Programa de Incentivos del Ministerio de Educación como investigador categorizado.

\*\* Juan Carlos Muñoz es Licenciado en Enseñanza de Ciencias (UNSAM) y Magister en Física Médica (UBA), disciplinas entre las que comparte sus actividades de docencia e investigación. Ha dirigido y publicado diversos trabajos en ambas áreas del conocimiento.

\*\*\* Profesor Titular Ordinario de la UNSAM, a cargo de las materias Matemática I y II, Bioestadística y Matemática II para Economía y Negocios. Profesor Titular de la Carrera de Ingeniería Ambiental de la UNTREF, a cargo de la materia Procesos Físico-químicos de Ingeniería Ambiental y las materias de Álgebra Lineal, Precálculo y Análisis Matemático I de la Carrera de Políticas Sociales y Administración Pública. Coordinador de Investigación y Desarrollo de la Carrera de Ingeniería Ambiental y Director de los Proyectos Acreditados en el Programa de Incentivos sobre Educación Matemática y Educación Ambiental en el Programa de Articulación UNIMEDIA, Universidad-Escuela Media. Graduado como Ingeniero Nuclear en el Instituto Balseiro, Universidad Nacional de Cuyo en 1982 y Doctor en Ingeniería Nuclear en el mismo instituto en 1989. Investigador Independiente de CNEA, 1982-1995, y categorizado en el Programa de Incentivos: Nivel II.



**UNSAM**  
ESCUELA DE  
HUMANIDADES  
C E D E  
CENTRO DE  
ESTUDIOS EN  
DIDÁCTICAS  
ESPECÍFICAS

Fioriti, Gema (Comp.), Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas “Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes”, UNSAM, Septiembre-Octubre 2010.

derechos de los alumnos y del rol de la escuela. Se hace imprescindible resignificar conceptos y restablecer a la evaluación como un proceso que sea una forma más de producción de conocimiento, cuyo objetivo central sea profundizar los vínculos democráticos en el interior de las prácticas pedagógicas.

## 2. ANTECEDENTES

En la década de los 90, se instaló en nuestro país una concepción de calidad educativa que, más allá de las pequeñas diferencias, estaba más bien ligada a la pragmática mercantilista que al proceso de enseñanza-aprendizaje. Aparecieron términos lingüísticos tales como *excelencia*, *servicio*, etc., que ponían el acento en la educación pero interpretada como negocio de acumulación de capitales. Bajo esa concepción se instalaron en nuestro país (y en otros de la región) dispositivos de evaluación estandarizados de la calidad educativa que daban cuenta del *buen rendimiento* escolar de nuestros alumnos, cuando la realidad era contrastante. Una investigación realizada en la UNTREF, da cuenta de la falaz interpretación de los resultados oficiales.<sup>1</sup> En ese marco, el de las iniciativas de la OMC y de los organismos internacionales de crédito (FMI, BM, etc.), en el del desmantelamiento de la estructura productiva del país y de la descentralización educativa, se termina asociando a la evaluación del sistema como mecanismo de control social y de gobernabilidad.

La Ley Federal de Educación promulgada en 1993 y el Marco General de los Diseños de Nivel Inicial y Educación General Básica, facilitaron la instalación en las escuelas de la provincia de Buenos Aires de perfiles de planificación y gestión escolar de naturaleza laxa, abierta y flexible. Se instaló el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y su consecuente Proyecto Curricular Institucional (PCI) permitiendo que cada escuela seleccionara libremente los contenidos, estrategias metodológicas, didácticas y pautas de evaluación que allí se llevaran a cabo. Todo, en

---

<sup>1</sup> Véase Poliszuk, J. – Cassibba, R. “Evaluación comparada del rendimiento matemático en los alumnos del curso de ingreso a la UNTREF. Año 2001”. Jornadas Inaugurales de Educación Comparada. Centro Cultural Borges. UNTREF. 2001.



**UNSAM**  
ESCUELA DE  
HUMANIDADES  
C E D E  
CENTRO DE  
ESTUDIOS EN  
DIDÁCTICAS  
ESPECÍFICAS

Fioriti, Gema (Comp.), Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas “Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes”, UNSAM, Septiembre-Octubre 2010.

un marco de primarización de la escuela secundaria en el que maestros primarios pudieron hacerse cargo de cursos de la escuela secundaria con breves cursos de capacitación, que se dieron en llamar Reconversión Docente (Consejo Federal de Educación, 1993) primero y Trayectos Formativos después. Es decir que se sustentó la fragmentación educativa bajo el ropaje de democratismo permitiendo que cada escuela tenga su propio y diferenciado currículum, atentando contra el derecho de las personas al acceso de conocimientos básicos postulados por un currículum común e imposibilitando el acceso a los conocimientos a ciertos grupos sociales, particularmente a los sectores sociales más desprotegidos. Así fueron generándose diferentes estándares, tanto para el proceso de enseñanza-aprendizaje como para correspondientes pautas de evaluación.

La Educación Matemática en particular y la de Ciencias (EMyC) en general sufrieron un impacto especialmente fuerte, habida cuenta de la íntima relación existente entre ellas y la calificación para la producción. En medio de una de las más importantes crisis económica, social y política de nuestro país, crisis en la que predominaba el discurso de “nada de lo que deba ser del estado será estatal” (sic) o que “es lo mismo fabricar maquinaria pesada que caramelos” (sic), no tenía sentido apoyar el desarrollo técnico de nuestros alumnos. Obviamente el sistema de evaluación, no sólo de los alumnos sino del sistema educativo en su conjunto, debió ser adaptado a las circunstancias mencionadas.

### 3. FUNDAMENTACIÓN Y ENFOQUE TEÓRICO

Desde la perspectiva de la *Teoría Crítica*<sup>2</sup>, existe una oposición a subordinar al estudio del hombre separadamente de su ser social y a la diferenciación entre la teoría y la práctica. Los alcances pedagógicos de la Teoría Crítica, se caracterizan básicamente por:<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Iniciada a principios del siglo XX en el Instituto de Investigación Social de Frankfurt.

<sup>3</sup> Hernández Díaz, A. en <http://cepes.uh.cu/bibliomaestria/tendenciaspedagogicas/TENDE4.doc>



- Tener una propuesta opuesta a las nociones de racionalidad objetiva y verdad. Niega que el conocimiento tiene sólo un valor instrumental.
- El reconocimiento de la necesidad de utilizar las categorías interpretativas de los docentes.
- La identificación de las interpretaciones ideológicamente distorsionadas, abriendo vías que permitan su superación.
- Estudiar el marco social con el objetivo de identificar situaciones injustas, ofreciendo explicaciones teóricas que hagan a los profesores más conscientes de cómo superarlas.
- Capacidad para ayudar a los profesores para transformar su práctica, es decir, una investigación educativa que no sea sobre la educación sino para la educación.

Desde otro marco teórico, aparecen críticas similares a las de la Escuela de Frankfurt: con la finalidad de sobreponerse a los principios de racionalidad, universalidad y objetividad constituyentes del denominado *paradigma de la simplicidad*, surge la propuesta del *paradigma complejo*. Mientras que en el primero se desarticula al sujeto que piensa con el objeto observado y se los separa en mundos propios y disociados, en el paradigma de la complejidad se establece que existen diferentes niveles de realidad y que toda realidad es un *sistema* que está íntimamente relacionado con su contexto y, por lo tanto, sujeto y objeto estudiados no deben disociarse porque entre ellos se establece una íntima relación contextual. Es decir, que el paradigma de la complejidad es inclusivo (asume la incertidumbre de no poder conocerlo todo), es incompleto (nunca se acaba), articulario (integra diferentes campos de conocimiento), integra al sujeto y al objeto, es interdisciplinario, utiliza la totalidad de las potencias humanas, y es dialógico (relaciona términos contrarios).<sup>4</sup>

Estas concepciones dan cuenta de otras perspectivas epistemológicas acerca del conocimiento, de la adquisición de saberes, de los modelos educativos y de sus implicancias en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

#### 4. LOS EXÁMENES Y SUS IMPLICANCIAS SOCIALES Y EDUCATIVAS

---

<sup>4</sup> Canella, R. en [http://www.educared.org.ar/periodismo/2007/texto1/pe01\\_01.htm#3](http://www.educared.org.ar/periodismo/2007/texto1/pe01_01.htm#3)



El dispositivo por excelencia utilizado en nuestro sistema escolar para evaluar los saberes es el examen. Desde la perspectiva de la Teoría Educativa Crítica sintetizamos un análisis del examen y su relación con el proceso de aprendizaje:<sup>5</sup>

- Siempre que se requiere una selección social se recurre a un examen y sólo sirve para clasificar arbitrariamente. El saber se convierte en pura mecánica matemática.
- Los profesores adaptan sus contenidos al tipo de examen que efectuará.
- El examen es la aplicación del poder. Confunde poder con conocimiento y es un acto de violencia simbólica.
- No motiva a los alumnos que proceden de los sectores populares y oculta la ausencia de interrelación crítica entre el aprendizaje y la preparación para una determinada práctica profesional
- El examen es utilizado sobre todo como elemento de control del comportamiento y es un instrumento de fabricación de subjetividades al servicio del modelo político-económico legitimado.
- El examen determina la labor del profesor y del alumno: buscar las formas más económicas y eficaces de responder
- El examen da argumentos al profesorado para matematizar, de forma contundente, simplificada y con apariencias de neutralidad, la compleja actividad del aprendizaje del alumnado.
- En cuanto a la Educación Matemática y de Ciencias, el examen es la puesta en práctica de una variable de ajuste del sistema educativo,

## 5. CONCLUSIONES

Desde una posición racionalista y mecanicista, la escuela busca mediante el examen el saber técnico administrativo obviando las características complejas del conocimiento. Sin embargo, en el proceso de adquisición de saberes, no sólo intervienen variables ligadas a situaciones tales

---

<sup>5</sup> [http://educritica.idoneos.com/index.php/Examinemos\\_el\\_examen](http://educritica.idoneos.com/index.php/Examinemos_el_examen)



**UNSAM**  
ESCUELA DE  
HUMANIDADES  
C E D E  
CENTRO DE  
ESTUDIOS EN  
DIDÁCTICAS  
ESPECÍFICAS

Fioriti, Gema (Comp.), Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas "Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes", UNSAM, Septiembre-Octubre 2010.

como diversidad, currículo, exclusión, sino aquellas observables desde la base misma del *funcionamiento* de la escuela, marcadamente *hermética* respecto de la problemática social y fuertemente orientada a sustentar la legitimidad hegemónica.

La práctica educativa es una actividad humana y esencialmente social que debe cumplirse en el ámbito del respeto y consolidación de los principios democráticos. En ese marco se espera una revalorización de los roles de los actores educativos, especialmente de los de docentes y alumnos como sujetos de cambio. Tales cambios, imprescindibles para que la escuela pública ocupe un lugar de desarrollo y democratización, están íntimamente ligados a la relación contenidos-evaluación.

La actual etapa es de transición: desde la máxima autoridad educativa se plantea teóricamente la necesidad de inclusión educativa con calidad pero ¿qué ocurre en las escuelas y con las prácticas docentes? ¿Tienen los docentes conocimientos de sus respectivas disciplinas y de herramientas metodológicas para modificar sus prácticas o la inercia del sistema hace que todo siga igual? ¿Hay un compromiso serio con la educación pública y dedicación efectiva para mejorarla?

Desde los docentes cabría preguntarse si se sienten parte de la educación pública. Una reciente encuesta realizada por nuestro grupo de investigación de la UNTREF, en tres escuelas secundarias, sugiere que el 41% de los docentes encuestados matriculó a sus hijos en escuelas privadas, dando muestras no sólo de la falta de confianza en el sistema estatal de esos profesores, sino de su propio rol dentro de ese sistema. Una señal de no pertenencia que supone consecuencias a la hora de evaluar.

Desde los alumnos, la evaluación debe ser un complemento de la forma compleja de construir sus conocimientos. La evaluación les pertenece como parte de sus procesos de aprendizaje; debe estar a su favor y no propiciar sus fracasos escolares. Como instrumento de análisis, evaluarlos debe perseguir constituirlos en personas autónomas y capaces de transformar su propia realidad. No sólo se espera de ellos un aprendizaje de conocimientos técnico-administrativos sino, al decir de Freire, un aprendizaje de conocimientos que diluciden la realidad. La única forma de inclusión es lograr un salto cualitativo en la percepción del lugar que ocupan y de sus derechos. En ese



**UNSAM**  
ESCUELA DE  
HUMANIDADES  
C E D E  
CENTRO DE  
ESTUDIOS EN  
DIDÁCTICAS  
ESPECÍFICAS

Fioriti, Gema (Comp.), Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas "Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes", UNSAM, Septiembre-Octubre 2010.

sentido, la evaluación debe servir para que puedan reconocer que los conocimientos adquiridos por ellos -y los no adquiridos también- son herramientas que sirven tanto para mantener el *status quo* o para modificarlo en beneficio amplio, puesto que las mismas ciencias que sirven para mantener la hegemonía sirven para cambiarla.

## 6. ALGUNAS PROPUESTAS

Los sucesivos cambios realizados al sistema escolar, sobre todo provincial, no sólo dificultan la articulación de medidas que den respuesta a las múltiples variables actuantes sino y por sobre todo, al/del consenso y uniformidad que deberían tener las prácticas educativas, particularmente la metodología evaluativa. Desde tal posición proponemos.

- Consolidar un criterio único y consensuado sobre el significado de los términos *calidad educativa*. Si bien no es la escuela quien debe dar respuestas, puede encabezar y dirigir el debate mediante la capacidad de sus miembros en una espiral introspectiva y autocrítica, induciendo a sus integrantes por un lado, a teorizar acerca de sus prácticas y por el otro, a modificarlas.
- Establecer interdisciplinariamente qué contenidos mínimos deben manejar los alumnos teniendo en cuenta que el fin último de la educación es la transformación de la realidad social y el mejoramiento de la vida de los involucrados y a partir de qué proyecto de país, región, distrito, etc. se requieren, cuáles capacidades específicas son necesarias adquirir para el desarrollo de la comunidad y sus necesidades y recién después, diseñar los instrumentos de evaluación, en la que deberá incluirse necesariamente una forma de evaluar a la propia escuela.
- Finalmente, proponemos a nuestros colegas tomar partido, involucrarse por el cambio.



UNSAM  
ESCUELA DE  
HUMANIDADES  
C E D E  
CENTRO DE  
ESTUDIOS EN  
DIDÁCTICAS  
ESPECÍFICAS

Fioriti, Gema (Comp.), *Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas "Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes"*, UNSAM, Septiembre-Octubre 2010.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Méndez, J. L. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, Morata, 2001.
- Bernstein, B (*Poder, educación y conciencia*. Barcelona, El Roure, 1990.
- Bourdieu, P. *La reproducción*. Barcelona, Laia, 1997.
- Bourdieu, P. *El oficio de científico*. Barcelona, Anagrama, 2003.
- Bowles, S. y Gintis, H. *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid, Siglo XXI, 1981.
- Carr, W. *Una teoría crítica para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Morata, 1996.
- Cherryholmes, C. H. *Poder y crítica. Investigaciones posestructurales en educación*. Madrid, Pomares Corredor, 1999.
- Cuesta, R. *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona, Octaedro EUB, 2005.
- Durkheim, E. *Historia de la educación y de las prácticas pedagógicas. la evolución pedagógica en Francia*. Madrid, La Piqueta, 1992.
- Foucault, M. *La arqueología del saber*. México, Siglo XXI, 1979.
- Foucault, M. *Genealogía del racismo*. Madrid, La Piqueta, 1992.
- Freire, P. *La naturaleza política de la educación, Cultura, poder y participación*. Barcelona, Paidós, 1990.
- Fullan, M. *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona, Octaedro, 2002.
- Gartner, A., Greer, C. y Riessman, F. (Comps). *Nuevo ataque contra la igualdad de oportunidades. Cociente intelectual y estratificación social*. Madrid, Morata, 1999.
- Gimeno Llorente, M. P. *Teoría crítica de la educación*. Madrid, UNED, 1995.
- Gimeno Sacristán, J. *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficacia*. Madrid, Morata, 1982.
- Gimeno Sacristán, J. *El alumno como invención*. Madrid, Morata, 2003.
- Giroux, H. A. *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, Graó, 2001.





**UNSAM**  
ESCUELA DE  
HUMANIDADES  
C E D E  
CENTRO DE  
ESTUDIOS EN  
DIDÁCTICAS  
ESPECÍFICAS

Fioriti, Gema (Comp.), *Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas "Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes"*, UNSAM, Septiembre-Octubre 2010.

- Giroux, H. A. *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría cultura y enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu, 2003.
- Goodson, Ivor F. *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, Pomares Corredor, 1995.
- Habermas, J. *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Madrid, Cátedra, 1989.
- Hargreaves, A, y otros. *Una educación para el cambio*. Barcelona, Octaedro, 1998.
- Hargreaves, A. (Comp.) *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires, Amorrortu, 2003.
- House, E. R. *Evaluación, Ética y Poder*. Madrid, Morata, 1994.
- Ibañez, J. *El regreso del sujeto*. Madrid, Siglo XXI, 1994.
- Larrosa, J (Ed.). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, La Piqueta, 1996.
- Lerena, C. *Reprimir y liberar*. Madrid, Akal, 1983.
- Mainer, J. (Coord). *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Sevilla, Díada, 2001.
- Merchán, F. J. *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona, Octaedro, 2005.
- Pereyra, M. A. y otros (Comp), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona, Pomares Corredor, 1994.
- Perrenoud, P. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó, 2004.
- Popkewitz, T. S. *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid. Mondadori, 1988.
- Sabirón Sierra, F. y otros. *El discurso y la práctica en Evaluación. Propuestas para la deconstrucción y reconstrucción de las prácticas evaluadoras*. Zaragoza, ICE, 1999.
- Torres, J. *El currículum oculto*. Madrid, Morata, 1991.