



**Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación**

**Título del documento: Repensar la evaluación en espacios de educación popular : una propuesta de evaluación formativa**

**Autores (en el caso de tesis y directores):**

**Selene Ullua**

**Gabriela Rubinovich, tutora**

**Datos de edición (fecha, editorial, lugar,**

**fecha de defensa para el caso de tesis: 2020**

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.  
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: [https://creativecommons.org/choose/?lang=es\\_AR](https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR)



Universidad de Buenos Aires  
Facultad de Ciencias Sociales  
Ciencias de la Comunicación

---



**TESINA DE GRADO**

# REPENSAR LA EVALUACIÓN EN ESPACIOS DE EDUCACIÓN POPULAR

Una propuesta de evaluación formativa

Por Selene Ullua  
D.N.I. 37933961 | seleullua@gmail.com

Tutora: Gabriela Rubinovich

**2019**

## **Agradecimientos**

*Transitar la educación pública me ha transformado por completo: mi forma de pensar, de ser, de usar el lenguaje, de concebir la colectividad, de romper mis esquemas y de los de otrxs, de vivenciar la calle, de comprender los discursos, de construir las luchas. Uno de mis más grandes agradecimientos es a la universidad pública y todxs lxs que la vivenciamos, en particular a mis docentes de la Universidad de Buenos Aires.*

*A mi compañerxs del Bachillerato Popular Carlos Fuentealba, docentes y estudiantes, quiero darles una mención especial, por compartir la lucha por la educación popular cotidianamente y por darme la posibilidad de entreabrir, inaugurar, agrietar, resquebrajar para construir una propuesta evaluativa que potencie nuestra práctica político-educativa.*

*Gracias también al apoyo, el amor, la contención y la motivación de mi familia, mis amigxs, mi compañero, Wayra y mis estudiantes.*

*Y agradezco a mi tutora, Gaby, por acompañarme y promover las reflexiones más profundas, animándome a avanzar en este complejo proceso.*

Selene Ullua, octubre 2019

# ÍNDICE

<b>Presentación</b> .....	1
<b>I. Puntos de partida teórico-metodológicos de la investigación</b> .....	6
I. I. La evaluación escrita en espacios de educación popular .....	6
I. II. Preguntas iniciales, objetivos y argumentos centrales .....	11
I. III. Metodología .....	12
I. IV. Estado del arte: breves consideraciones acerca del estudio de la evaluación en los Bachilleratos Populares .....	13
<b>II. Los Bachilleratos Populares</b> .....	18
II. I. Emerger como resistencia .....	18
II. II. Los Bachilleratos Populares como proyectos políticos-pedagógicos ...	21
II. III. La educación popular y la comunicación popular en los Bachilleratos Populares .....	25
III. IV. El Bachillerato Popular Carlos Fuentealba .....	29
<b>III. La evaluación escrita</b> .....	33
III. I. Los procesos evaluativos .....	33
III. II. Evaluar: cuándo, por qué, qué y cómo .....	35
III. III. ¿Quiénes forman parte de la evaluación? .....	36
III. IV. Particularidades de la evaluación escrita .....	37
III. V. La evaluación formadora .....	39
<b>IV. Análisis de la evaluación en el Bachillerato Popular Carlos Fuentealba</b> .....	43
IV. I. La propuesta evaluativa del Bachillerato Popular Carlos Fuentealba ...	45
IV. II. Tener miedo a evaluar y a ser evaluado. La acreditación y la evaluación .....	50
IV. III. El miedo a salir de lo popular. Tensiones con la educación tradicional y la evaluación escrita .....	55
IV. III. La evaluación escrita como contraproducente: entre la facilidad y el aprendizaje .....	59
IV. IV. Evaluación y aprendizajes, ¿una oportunidad? .....	67
<b>V. Nuevas formas de pensar la evaluación en los Bachilleratos Populares</b> .....	74
V. I. ¿Qué sucede con la evaluación en el Bachillerato Popular Carlos Fuentealba? .....	75
V. II. ¿Es posible una evaluación popular? .....	78
V. III. ¿Por qué la evaluación escrita individual en un proyecto de educación popular? .....	88
V. IV. Esbozos de una evaluación escrita individual popular .....	93
<b>Consideraciones finales</b> .....	102
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	107
<b>Anexos</b> .....	112

*“No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigando para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad”*  
(Freire, 1997: 30).

## **PRESENTACIÓN**

La presente investigación tiene como objetivo analizar la propuesta evaluativa del Bachillerato Popular Carlos Fuentealba con el fin de preguntarnos sobre los procesos evaluativos en la educación popular y pensar nuevas estrategias evaluativas que se encuentren alineadas con los proyectos políticos-pedagógicos que se plantean desde estas perspectivas. Desde este foco, se estudiará la evaluación individual escrita como una de las formas que puede adquirir la evaluación. Este instrumento no es utilizado en el Bachillerato Popular estudiado por una serie de argumentaciones que conciben al examen como negativo, es interesante aclarar que este es uno de los más representativos de la educación tradicional.

El tema elegido se asocia al campo educativo y al campo comunicacional, por lo que podemos analizar la evaluación en los Bachilleratos Populares (de ahora en más BP o “Bachi”) poniendo en relación enfoques didácticos, institucionales y comunicacionales, generando una investigación interdisciplinaria que amplíe nuestra mirada sobre la cuestión.

A lo largo de la carrera en Ciencias de la Comunicación hemos estudiado, analizado y reflexionado sobre distintos asuntos en relación a este tema que me han permitido problematizar la propuesta evaluativa del Bachillerato Popular Carlos Fuentealba, ya que formo parte de este espacio hace tres años, ocupando el rol de docente y militante por la educación popular. Y al participar en este BP con la posibilidad de cursar mis estudios en la Facultad de Ciencias Sociales de la U.B.A., pude repensar mis imaginarios, que circulaban en la propuesta de enseñanza-aprendizaje. De este modo se abrieron nuevas preguntas en relación a la práctica político-educativa del BP Fuentealba y, dentro de eso, sobre la evaluación que estábamos eligiendo para formar parte de nuestras trayectorias.

Y, en este sentido, me detuve a analizar el proceso evaluativo ya que me resultó interesante, y hasta curioso, que no se desarrollen evaluaciones escritas individuales y que no haya debates o reflexiones en relación a esto, sino que funcione un esquema fijo sobre las formas de evaluar centrada en la autoevaluación. Esta observación fue motivada por la bibliografía, cursada y trabajos propuestos en distintas materias del profesorado y de la orientación en Procesos Educativos de Comunicación Social, tales como “Didáctica Especial y Residencia”,

“Teorías del Aprendizaje”, “Didáctica General”, “Sociología de la Educación”, “Comunicación y Educación”, entre otras. Sumado a esto, trabajo como docente en una escuela privada de nivel medio de C.A.B.A. que funciona bajo el plan NES (Nueva Escuela Secundaria) donde la propuesta evaluativa mantiene una estructura distinta (como por ejemplo la obligación de, al menos, dos exámenes escritos por trimestre). Así fue como empecé a construir una mirada analítica sobre la propuesta pedagógica del Bachillerato Popular, y hallé algunas limitaciones y potencialidades en la evaluación que podrían sustentar el proyecto que buscamos construir.

Dentro de la propuesta evaluativa, estudiar la evaluación escrita individual - instrumento clásico de la educación tradicional - en la educación popular nos parece relevante ya que nos permitirá analizar la experiencia educativa particular de los Bachilleratos Populares y las concepciones que circulan sobre ciertos rasgos que se asemejan o se alejan de la educación tradicional. Al mismo tiempo, nos posibilitará reflexionar sobre los vínculos entre la educación tradicional y la alternativa, y fortalecer sus proyectos a partir de ciertas propuestas de uno que pueden ser constructivas para el otro, alejándonos de la oposición tajante y tendiendo nuevos puentes.

Para llevar a cabo la investigación, realizamos una serie de entrevistas a docentes y estudiantes del Bachillerato Popular Carlos Fuentealba, para indagar sobre sus imaginarios sociales, su concepción sobre la evaluación en general y la evaluación escrita, sus trayectorias y recorridos escolares; además de observar la propuesta evaluativa y las prácticas de aprendizaje y de enseñanza desarrolladas en el espacio.

Desde aquí se trazan tensiones y puentes con la educación tradicional en tanto la educación popular se autodenomina como una crítica a éste. Por lo que los procesos evaluativos y las ideas que circulan en los Bachilleratos Populares están determinadas por esta crítica.

A partir del análisis de las entrevistas, localizamos algunos aspectos que podrían ser modificados y otros, incorporados para potenciar una estrategia de evaluación popular, es decir que estudiamos al Bachillerato Popular Carlos Fuentealba para pensar la construcción una propuesta evaluativa bajo las lógicas de la educación popular. Nuestro punto de vista sobre una evaluación popular está centrado en destacar las oportunidades de aprendizaje que pueden construirse en la evaluación, por lo que hemos trabajado a partir del concepto de *evaluación formativa*.

En nuestro trabajo proponemos introducir este tipo de evaluación en el proyecto del BP Carlos Fuentealba y presentamos un boceto sobre cómo podría introducirse una evaluación escrita que mantenga estos rasgos. Nuestro planteo busca contribuir en las prácticas y teorías de educación popular, ampliando la mirada sobre la evaluación.

La tesina se estructura en diferentes capítulos. En el capítulo *I: Puntos de partida teórico-metodológicos de la investigación* se presenta el tema/problema, delineado como la evaluación en la educación popular y el uso de la evaluación escrita. Además, se desarrolla una justificación sobre el interés y la relevancia de estudiar esta cuestión. Se presenta la hipótesis que guía la investigación: “lxs docentes del Bachillerato Popular Carlos Fuentealba desconocen la potencialidad que tiene la evaluación escrita como parte del proceso de aprendizaje. Es posible construir una evaluación escrita popular que aporte al proceso de aprendizaje” y las preguntas y objetivos que guiaron nuestro análisis. Sumado a esto, se introduce la metodología utilizada, centrada en entrevistas a docentes y estudiantes, y el estado del arte sobre el tema donde se manifiesta que no se han desarrollado estudios específicos sobre la evaluación en la educación popular.

El capítulo *II: Los Bachilleratos Populares* detalla la historia del surgimiento de los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos en Argentina, sus características y su relación con las teorías de educación popular y de comunicación popular. De este modo, se introduce el marco teórico perteneciente a estas teorías, principalmente desde los aportes de Paulo Freire. También se particulariza la historia y los rasgos centrales del Bachillerato Popular Carlos Fuentealba.

El capítulo *III: La evaluación* presenta un marco teórico sobre la evaluación en general y sobre la evaluación escrita en particular. Se explica la incidencia de la evaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y se la entiende como una decisión que forma parte de un proyecto. Se define a la evaluación desde su función, sus objetivos, sus características, los sujetos que forman parte, los momentos utilizados para evaluar, las distintas formas que puede adquirir. Además, se presentan las particularidades de la evaluación individual escrita desde el punto comunicacional y didáctico. Por último se introduce la noción de evaluación formativa como nuestro punto de vista teórico sobre una evaluación que incide positivamente en los aprendizajes. De este modo, se explica desde distintos autorxs una mirada en la que la evaluación puede formar parte del proceso de aprendizaje, regulándolo y motivándolo.

En el capítulo *IV: Análisis de la evaluación escrita en el Bachillerato Popular Carlos Fuentealba* se realiza el análisis de las entrevistas generadas a lxs docentes y a lxs estudiantes del BP Carlos Fuentealba. Este se organiza a partir de cinco ejes de análisis que han sido elaborados desde ciertas regularidades presentadas en las entrevistas. El primer eje responde a la propuesta evaluativa del Bachi Fuentealba, de forma que se explican las decisiones tomadas por lxs docentes en relación a la evaluación. En este punto se destaca el instrumento llamado “autoevaluación” como central en su estrategia. Como segundo eje de análisis se presenta el miedo a evaluar y a ser evaluado; el miedo se constituye como un

sinónimo a evaluar tanto para lxs docentes como para lxs estudiantes. La evaluación escrita presenta ciertas controversias para estudiantes y docentes en tanto sirve para aprender pero no les conviene porque genera experiencias de miedo, este es el tercer eje de análisis que también incluye la demanda de la evaluación escrita como preparación para continuar los estudios en la Educación Superior. Y el último eje de análisis se centra en las oportunidades de aprendizaje desarrolladas dentro y fuera de la evaluación, estudiando si el proceso evaluativo potencia los aprendizajes y fortalece el proyecto político-pedagógico.

En este capítulo se trabaja con una selección de citas de las entrevistas realizadas que han sido destacadas en tanto refieren a algunas ideas sobre la evaluación y son pertinentes dentro de alguno de los ejes de análisis. Las relaciones entre ellas nos han demostrado que muchas concepciones son compartidas por docentes y estudiantes, y que las trayectorias de los docentes como estudiantes también inciden en su rol docente.

En el capítulo *V: Nuevas formas de pensar la evaluación en los Bachilleratos Populares* se profundiza el análisis de las entrevistas poniéndolas en relación a nuestro marco teórico y, de este modo, localizamos ciertos aspectos que consideramos que deben ser revisados sobre la propuesta evaluativa del BP Fuentealba, como el instrumento “autoevaluación”, la relación de la evaluación con la acreditación, las concepciones sobre el instrumento evaluación escrita individual, los momentos elegidos para evaluar, la concepción de la evaluación como proceso, la calificación, la relación con la educación tradicional, entre otros.

Sumado a esto se presenta una propuesta de evaluación de tipo formativa que consideramos que es pertinente para el proyecto del “Bachi” y que favorece sus objetivos políticos pedagógicos. También entendemos que este tipo de evaluación presenta coincidencias con los supuestos teóricos de la educación popular y de la comunicación popular, por lo que exponemos estos vínculos, que nos permiten pensar en la posibilidad de una evaluación popular.

A partir de esto se genera una propuesta de evaluación escrita individual que contiene características de la *evaluación formativa* en tanto mantiene una lógica coherente con el proyecto político educativo del BP Fuentealba y de los Bachilleratos Populares en general, es decir, con la educación popular. Se justifica la inclusión de evaluaciones escritas en los proyectos de los BP en tanto son demandados por lxs estudiantes y, principalmente, porque es un instrumento capaz de reflejar lo aprendido por cada estudiante para luego seguir trabajando sobre ello, es decir de ponerse al servicio del aprendizaje para revisarlo y fomentarlo. Además, genera un ordenamiento de los conocimientos desde una producción escrita propia. La evaluación individual escrita bajo lógicas populares puede transformar el

miedo en confianza y el “no puedo” en “puedo”. De este modo, la evaluación puede formar parte de la estrategia utilizada para construir sujetos críticos en tanto se trabaja en el conocimiento, las habilidades y las emociones, entendiendo al error como un paso hacia el aprendizaje.

Para plasmar estas ideas, se presenta una propuesta o más bien un boceto de evaluación escrita, con ciertos postulados que deben tenerse en cuenta para realizar una evaluación bajo estas características. En esta propuesta se definen instancias anteriores, posteriores y dentro de la misma evaluación escrita, sumado al rol que deben cumplir lxs docentes. Uno de los puntos centrales es la reescritura del exámen ya que permite reflexionar sobre los errores y aciertos y corregirlos en pos de seguir aprendiendo.

Por último, en el capítulo *Consideraciones finales* se delinear las conclusiones de la investigación y se sintetizan las principales ideas trabajadas, abriendo nuevas miradas y descubriendo nuevas preguntas. Además se manifiestan los resultados sobre los objetivos, las preguntas y la hipótesis que guiaron este trabajo. Las prácticas evaluativas del BP Carlos Fuentealba están limitadas por la forma de asimilar la teoría de la educación popular como una alternativa opuesta a la educación tradicional. Por lo tanto, en las concepciones de la evaluación escrita subyacen concepciones de la educación tradicional, es decir que sólo es posible entender al examen con aquellas características que la educación popular critica. Se presenta una carga simbólica en el instrumento evaluativo que no permite visualizar las potencialidades que puede sostener en pos de los aprendizajes y de contribución al proyecto político-pedagógico de formación de sujetos críticos.

## **I. PUNTOS DE PARTIDA TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **I. I. La evaluación escrita en espacios de educación popular**

Las experiencias de educación popular surgen como una alternativa al sistema tradicional educativo, proponiendo un nuevo proyecto de enseñanza y de aprendizaje, además de explicitar nuevas vinculaciones de lo educativo con lo político. Cada una de estas prácticas tiene sus particularidades, dependiendo de lxs sujetxs participantes, la inclusión en algún otro proyecto, el lineamiento teórico, el contexto histórico y situacional, la relación con el sistema formal, entre otros aspectos. Dentro de estas variantes y siendo los Bachilleratos Populares un espacio de escolarización del nivel medio, nos resulta interesante preguntarnos sobre la propuesta de evaluación que se desarrollan en las experiencias de educación popular, y particularmente sobre el instrumento evaluativo llamado evaluación escrita individual o examen individual, siendo este uno de los más comúnmente utilizados para evaluar en la educación tradicional y habitualmente alejado de las experiencias de educación popular.

La educación popular y la educación tradicional mantienen vínculos, ya sean por presentarse como opuestos o por mantener ciertos rasgos del otro. La evaluación, uno de los aspectos más complejos de la educación, es parte de ambos espacios, pero existen diferencias en las formas de concebirla y llevarla a cabo.

En este trabajo analizaremos los procesos evaluativos presentados como propuesta en el Bachillerato Popular Carlos Fuentealba, profundizando en sus representaciones, imaginarios y concepciones sobre la evaluación. En particular, nos detendremos sobre el instrumento evaluativo llamado evaluación escrita para revelar por qué no es utilizado en este espacio y qué limitaciones o potencialidades podría presentar en su proyecto.

A partir de esto podremos analizar la experiencia evaluativa de los Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (de ahora en más BP o “Bachi”) y, en particular, la mirada y puesta en práctica del instrumento evaluativo llamado examen escrito “individual” en los procesos educativos llamados alternativos.

Los Bachilleratos Populares surgen en nuestro país como consecuencia de la crisis económica, política y social de fines de la década del 90'. En ese momento, diferentes movimientos y organizaciones desarrollaron procesos emergentes de organización social ante dicha crisis, especialmente para sostener a los sectores más vulnerados. Entre las acciones llevadas a cabo, construyeron espacios y experiencias populares de educación alternativa que cuestionaban el modelo vigente. Esto fue materializado en la creación de Bachilleratos Populares, que ocuparon un lugar alternativo en la formación en educación

media de Jóvenes y Adultos. La crítica sobre el orden educativo hegemónico que realizaron entendía que la escuela tradicional desarrollaba una lógica desigual desde el disciplinamiento, la organización vertical y la naturalización del orden social en los contenidos escolares. De esta forma, se construyeron, desde la acción colectiva, nuevas subjetividades opuestas al sistema educativo planteado que buscan formar sujetos políticos fuera de la lógica bancaria, el individualismo y la competencia (Gluz, 2011).

La inquietud por estudiar la evaluación escrita en los Bachilleratos Populares surge al entender que estos espacios educativos suelen alejarse de la elección de este instrumento como parte de su proceso evaluativo, proponiendo otras alternativas para evaluar, como trabajos prácticos en clase, tanto grupales como individuales, el desempeño en clase, la participación y la asistencia. En este sentido, lo que emerge como inquietud no es que elijan estos instrumentos, sino que no comprendan el valor que puede aportar el examen escrito en su proyecto educativo. Dentro de sus posibles instrumentos evaluativos, no se encuentra la evaluación escrita. Pero los comúnmente utilizados, ¿logran una evaluación de tipo *formativa*? ¿Pueden los estudiantes poner de manifiesto sus procesos de aprendizaje y revisarlos? ¿Se puede seguir aprendiendo a partir de ellos? Como primer avance, entendemos que algunas de estas características pueden lograrse desde una propuesta que entienda a la evaluación como parte del proceso de aprendizaje y, en este sentido, se utilice a la evaluación escrita como un potenciador del proyecto educativo (Álvarez Méndez, 2001; Carlino, 2015; Serrano de Moreno, 2002). En otras palabras, es posible construir una evaluación escrita “popular”.

En este punto es interesante aclarar que, desde nuestra perspectiva, “no existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en que se ubiquen” (Celman, 1998: 43). Entonces, habría que investigar en profundidad sus propuestas para reconocer si la evaluación escrita es o no una herramienta que posibilite los aprendizajes buscados y nos permita repensar las prácticas de enseñanza. Nos apoyamos en el examen escrito y no en otro instrumento porque entendemos que es posible integrarlo al proceso de educativo, e impulsar la construcción de sujetos críticos, uno de los principales objetivos de la educación popular.

### **¿Por qué estudiar la evaluación escrita individual?**

Como nombramos anteriormente, las experiencias de los Bachilleratos Populares se originan como alternativas al sistema educativo tradicional, por lo que buscan oponerse a ciertos rasgos de este. Hasta el momento uno de los ejes de un proyecto educativo es la evaluación,

y en la educación tradicional el instrumento mayormente utilizado es un “tipo” de evaluación escrita que sostiene ciertas características. Ahora bien, ¿es posible construir un examen escrito bajo los objetivos educativos y políticos de la educación popular? Ante la oposición a ciertos rasgos educativos tradicionales, entendemos que los BP también “combaten” ciertos instrumentos o herramientas que utiliza la educación tradicional, dejando de lado aquellas potencialidades que estos pueden llevar a construir.

La mayoría de los estudiantes de los Bachilleratos Populares provienen de instituciones de nivel primario o secundario del sistema formal y tradicional, y algunos seguirán sus estudios superiores en este tipo de instituciones (como terciarios, universidades y cursos). Por lo que es interesante pensar la trayectoria de estos sujetos que asumen el rol de estudiantes en los Bachilleratos Populares y las distintas prácticas que adquieren en su proceso educativo. La evaluación individual escrita suele formar parte de las prácticas en Educación Superior, por lo que también nos preguntamos sobre la preparación de estos sujetos para continuar sus estudios.

De este modo, el análisis sobre la evaluación en el BP Fuentealba nos permitirá analizar el modelo de aprendizaje y de enseñanza, los imaginarios de lxs docentes y de lxs estudiantes sobre el “Bachi” y sobre “la escuela”, las trayectorias escolares de estos sujetos y las consecuencias que tienen sobre ellxs, el proyecto político, la concepción de los sujetos participantes, el tipo de contrato docente-estudiante, la forma en que se inserta en la educación formal y la forma de construir sujetos críticos.

“El campo de la evaluación da cuenta de posiciones controvertidas y polémicas no sólo desde una perspectiva política, sino también desde la pedagogía y didáctica” (Litwin, 1998: 11), por lo que ampliaremos la mirada del proyecto político y educativo de los Bachilleratos Populares, analizando la evaluación.

Por otro lado, estudiar la evaluación escrita refiere a estudiar a la evaluación en general y visualizar los *apojé evaluativos* (Chevellard, 2012), es decir, las pausas o instancias precisas identificadas como el mejor momento para evaluar. Y estudiar estos momentos, también nos facilitará analizar el proceso evaluativo como estrategia para ciertos objetivos.

Como primera idea, Litwin (1998) entiende que carece de sentido una actitud evaluativa constante “porque no permite desarrollar situaciones naturales de conocimiento o intereses no suscritos en una temática directamente involucrada en el aprendizaje de una materia o tema” (p. 16). Es decir, debe haber un lugar propicio para evaluar, no ser un proceso permanente. “No todos los momentos son propicios para la evaluación” (p. 17). Desde esta perspectiva es interesante pensar cómo conciben a la evaluación los Bachilleratos Populares,

si desde una mirada de proceso permanente o como la posibilidad de visualizar *epojé evaluativos*, y esto se relaciona en cuál es el lugar de la evaluación en relación al proyecto.

Como dijimos anteriormente, el *apojé evaluativo* refiere a que sólo se evalúa en los momentos oportunos en relación al proyecto pretendido, jerarquizando las temáticas, contenidos y habilidades que se ponen como objetivo. Chevallard (2012) propone poner a la evaluación como dialéctica entre escuela y sociedad, como representantes de la sociedad en la escuela. Y plantea la identificación de los saberes para la formación del proyecto y la estimación del valor de los mismos, llegando de esta forma a la evaluación. Por lo que, comprender la evaluación nos permite comprender el proyecto social y político.

Desde otro punto, siguiendo a Barberá Gregori (2003), la evaluación escrita es interesante de analizar porque desarrolla una relación “no presencial” entre el profesor y alumno/s ya que hay una diferencia de espacio y tiempo y el discurso que organiza esta actividad conjunta tiene características distintivas propias. “Lo que proporciona de particular la evaluación, y en nuestro caso concretamente la evaluación escrita, es la oportunidad explícita de externalizar lo que se va consiguiendo” (p. 191). Particularmente, se presenta un “ordenamiento de los significados que tienen como objetivo la comunicación a una segunda persona, para que los evalúe, por otro lado actúa como parte activa del proceso de aprendizaje” (p. 191).

Estudiar la evaluación escrita en este ámbito nos permitirá también analizarla en otros, es decir, encontrar sus características, su implicancia en el proyecto educativo y las posibilidades y limitaciones que desarrolla en cada propuesta. Por lo que la experiencia investigada nos servirá para pensar con mayor profundidad el instrumento de la evaluación escrita dentro de los procesos educativos de la educación media. Y también repensar los diálogos que se dan entre docentes y estudiantes en las diferentes situaciones educativas y cómo estos “diálogos” permiten aportar al proceso de aprendizaje.

La evaluación es un momento de contrato entre docente y estudiante, donde cada uno adquiere un rol particular para beneficiarse de distintos modos. La evaluación forma parte de un proyecto educativo, y al mismo tiempo, también es reconocido como un aspecto válido para el proceso del aprendizaje y la enseñanza desde la didáctica.

A lo largo de la carrera hemos trabajado desde la mirada de la comunicación y educación, que permite repensar nuestro sistema educativo y experiencias educativas particulares como lo son los Bachilleratos Populares. Aquí, el problema de la transmisión entra en juego, ya que uno de los puntos clave y de contacto entre la comunicación y la educación es la transmisión, que se ve relacionada a la evaluación escrita, en tanto es un momento específico de transmisión de saberes.

También la evaluación escrita es un espacio de comunicación entre docente y estudiante, y hasta entre el sistema y sus sujetos. Donde se expone aquello considerado valioso y se moldean determinadas habilidades y contenidos identificadas con mayor jerarquía social que otras.

Por otro lado, la perspectiva de la educación y la comunicación popular también va a ser estudiada en esta investigación. En el campo de las Ciencias de la Comunicación, repensamos formas de comunicar – y de educar – y entre las diferentes alternativas se encuentra la comunicación popular, que tiene rasgos particulares y formas precisas de concebir a la comunicación: como diálogo, praxis, encuentro y conflicto. Las formas de expresión y comunicación popular están ligadas a experiencias de educación popular en América Latina (Lois y otros, 2014).

Desde este punto de vista, María Cristina Mata (2011) plantea que las prácticas de comunicación popular son manifestaciones de proyectos emancipatorios, que buscan cambio, liberación de los sectores que sufren cualquier tipo de dominación (Lois y otros, 2014). En este sentido, surgen los Bachilleratos Populares como respuesta a la crisis Argentina del 2001 o al proceso que comenzó en la década del 90'. Los Bachilleratos Populares, entonces, se originan como una alternativa de lucha contra el sistema educativo sostenido por el Estado, que dejaba a miles de sujetos fuera, expulsándolos y haciéndolos fracasar en lo educativo - además de otros ámbitos.

Desde este punto, es interesante abordar esta temática desde el análisis de los imaginarios sociales que son construidos por lxs estudiantes y por lxs docentes de los Bachilleratos Populares. Especialmente, los imaginarios sobre qué esperan de este espacio, cuál es su rol y qué es evaluar.

Entendemos el concepto de *imaginario social* desde Castoradis (1975) como el conjunto de significaciones que funcionan como organizadores para representar todo aquello que puede darse en una sociedad. Es una referencia, un modo inconsciente de la sociedad de ver el mundo que describe las cosas de una forma particular. El imaginario social es posibilidad y representación de la realidad.

Por otro lado, y en relación a la cuestión del fracaso de los estudiantes de los Bachilleratos Populares en otros espacios educativos anteriores, nos interesa también el problema de la educabilidad y del fracaso escolar, que plantea Baquero (2001). El autor reformula el concepto de condiciones de educabilidad como “aquellas condiciones que pueden ser generadas por el propio dispositivo escolar para hacer posible la enseñanza y el aprendizaje en un contexto y una situación determinadas, en relación con los sujetos particulares que

interpelan a la escuela con sus diferencias” (p. 5). En este sentido, partiendo del análisis de la evaluación tradicional, este enfoque nos permitirá analizar la relación de lxs sujetxs estudiantes con el Bachillerato Popular para comprender si efectivamente se generan condiciones de educabilidad. Creemos que la evaluación es uno de los rasgos que debería propagarla.

En el mismo sentido, a lo largo de la carrera se ha trabajado desde la problemática escolarización-desescolarización, a partir del surgimiento de alternativas al sistema formal que, en ese momento, se lo criticaba como “reproductor” del orden dominante y bajo la noción de “educación bancaria”, como la llama Freire. Estos conceptos circulan en los imaginarios de lxs sujetxs que habitan los Bachilleratos Populares, pudiendo asociarlos a determinados rasgos de la educación. Por lo tanto, es relevante pensar la evaluación desde esta tensión, observando desde qué lugares la determina. Al mismo tiempo, también nos sirve para pensar cómo es posible generar una evaluación que contenga rasgos de la educación crítica o liberadora, desarrollada desde la perspectiva de educación popular.

## **I. II. Preguntas iniciales, objetivos y argumentos centrales**

En nuestra investigación trabajamos a partir de la formulación de una hipótesis, en la que entendemos que “lxs docentes del Bachillerato Popular Carlos Fuentealba desconocen la potencialidad que tiene la evaluación escrita como parte del proceso de aprendizaje. Es posible construir una evaluación escrita popular que aporte al proceso de aprendizaje”.

En base esta afirmación y a los planteos generales expresados, la tesina se propone cumplir con los siguientes objetivos:

- Estudiar y analizar el proyecto educativo del Bachillerato Popular Carlos Fuentealba.
- Conocer y analizar la propuesta evaluativa del Bachillerato Popular Carlos Fuentealba.
- Examinar las formas de concebir la evaluación que tienen lxs docentes y lxs estudiantes del Bachillerato Popular Carlos Fuentealba.
- Analizar la concepción sobre la evaluación escrita individual que tienen lxs docentes y lxs estudiantes del Bachillerato Popular Carlos Fuentealba.
- Analizar los imaginarios sociales de lxs docentes y de lxs estudiantes sobre la escuela tradicional y sobre el Bachillerato Popular Carlos Fuentealba.

- Analizar las trayectorias evaluativas anteriores y presentes de lxs estudiantes y de lxs docentes del Bachillerato Popular Carlos Fuentealba.
- Establecer relaciones entre la educación tradicional y la educación popular.
- Elaborar una propuesta evaluativa que potencie los aprendizajes.
- Construir una propuesta de evaluación escrita popular.

Las preguntas disparadoras que guiaron nuestro análisis son las siguientes: ¿Cómo es la propuesta evaluativa del Bachillerato Popular Carlos Fuentealba? ¿Incluye dentro de sus posibilidades a la evaluación escrita? ¿Por qué? ¿Cómo lxs docentes y lxs estudiantes del Bachillerato Popular Carlos Fuentealba conciben a la evaluación escrita individual? ¿Qué imaginarios sociales circulan a su alrededor? ¿Cómo construir una evaluación escrita desde la perspectiva de educación popular? ¿Cómo puede incidir en el proceso de aprendizaje la evaluación escrita? ¿Qué relaciones se manifiestan entre la educación popular y la educación tradicional sobre la evaluación?

### **I. III. Metodología**

Definimos nuestra investigación desde un estudio cualitativo sobre el Bachillerato Popular Carlos Fuentealba, ubicado en el barrio de San Cristóbal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Para ello, basamos el plan de trabajo en el desarrollo de entrevistas abiertas y semi-estructuradas a lxs docentes y a lxs estudiantes que forman parte de dicho espacio educativo. Estas entrevistas son estudiadas desde el trabajo analítico y conceptual, elaborando ejes de análisis desde las regularidades presentadas en el estudio. Además, trabajamos con el análisis de materiales y documentos que forman parte del Bachillerato, como materiales didácticos, planificaciones, documentos institucionales y minutas de reuniones.

Hemos realizado las entrevistas a un segmento de la población de docentes y estudiantes a partir del muestreo estratificado. De forma que fueron entrevistadxs 6 docentes y 6 estudiantes del Bachillerato Popular Carlos Fuentealba.

La estratificación de lxs docentes fue conformada desde las materias que hoy en día se dictan en el Bachillerato. Al ser seis materias vigentes, se entrevistó a unx docente por materia. De esta forma, se entrevistaron a seis de las diecisiete personas que conforman el grupo de profesores.

En relación a lxs estudiantes seleccionados para ser entrevistados, se lxs estratificó según sus edades. Teniendo en cuenta que en rasgos generales hay dos grupos grandes: lxs llamados jóvenes, menores de 28 años, y lxs adultos, mayores de esa edad. La matrícula de

estudiantes del 2019 es de 35 personas, de los que se entrevistaron a tres estudiantes menores de 28 años y a tres estudiantes mayores de 28 años.

Las entrevistas de lxs estudiantes se desarrollaron en el Bachillerato Popular Carlos Fuentealba, en una salita aparte que suelen utilizar al momento de tener una conversación privada. En este caso, se generaron charlas amenas e informales, donde lxs estudiantes lograron expresar situaciones que habían vivido, frustraciones, relataron clases, contaron ejemplos de compañeros y pusieron de manifiesto muchas de sus expectativas y demandas.

En relación a las entrevistas a docentes, se realizaron en distintos espacios, algunas dentro del “Bachi” y otras en otros lugares, como bares. Al ya venir trabajando juntxs sobre algunos debates y haber tenido discusiones políticas y educativas, se lograron reflexiones profundas sobre qué hacemos, cómo y por qué. También, pudieron relatar sus propias trayectorias educativas y sus expectativas sobre el BP. Todxs lxs entrevistadxs comentaron que la entrevista los dejó pensando y que muchos de los temas no los tienen resueltos o cerrados.

Según Sabino, la entrevista es “una forma específica de interacción social que tiene por objeto recolectar datos para una investigación” (p. 96). Nos resulta relevante investigar desde este instrumento porque en la entrevista

*son los mismos actores sociales quienes proporcionan los datos relativos a sus conductas, opiniones, deseos, actitudes y expectativas, cosa que por su misma naturaleza es casi imposible de observar desde fuera. Nadie mejor que la misma persona involucrada para hablarnos acerca de todo aquello que piensa y siente, de lo que ha experimentado o proyecta hacer (p. 96).*

Pero no debemos dejar de tener en cuenta que estos actores nos darán su propia perspectiva sobre los asuntos, desde una “carga subjetiva de intereses, prejuicios y estereotipos” (p. 96).

#### **I. IV. Estado del arte: breves consideraciones acerca del estudio de la evaluación en los Bachilleratos Populares**

Existen una multiplicidad de trabajos académicos que han abordado estudios sobre el proceso de evaluación, la evaluación escrita, la educación popular y los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos. Algunos de estos trabajos han analizado determinados rasgos de los Bachilleratos Populares y para ello han estudiado el proceso evaluativo y la evaluación escrita. Pero no existen trabajos, artículos e investigaciones que se centren exclusivamente en estudiar los procesos evaluativos y la evaluación escrita, en particular, en los Bachilleratos Populares. A continuación delineamos algunas investigaciones que nos resultan interesantes para nuestro objeto de estudio.

Uno de estos trabajos es la tesis (para la Maestría en Antropología Social) realizada por Javier García en el año 2011 y con el título *Aprendiendo a hacer escuelas. Las complejas y dinámicas relaciones entre “Bachilleratos Populares” y Estado*. En esta investigación el autor analiza las relaciones complejas entre los Bachilleratos Populares y el Estado. En relación a nuestro interés, dentro del *Capítulo 4. Aprendiendo a hacer escuelas: las relaciones con el Estado en la cotidianidad del armado del “Bachi”*, en el subcapítulo *1. 2. La problemática de la asistencia de los estudiantes y la evaluación*, el autor se pregunta sobre la asistencia y la evaluación como temas que generan discusiones y toma de decisiones desde el “Bachi”, y se visualiza la presencia activa del Estado.

En este apartado expone situaciones de clase en donde surgen debates entre el docente y lxs estudiantes sobre la mejor forma de evaluar. El docente afirma que no quieren poner notas numéricas cerradas porque no les parecen adecuadas en relación a los procesos que se desarrollan en clase, pero explica que el Ministerio de Educación solicita una nota anual numérica por materia para la titularización. Así es como, se les propone a los estudiantes que puedan debatir aquellas notas.

Por otro lado, el investigador plantea que el instrumento evaluativo más utilizado en este Bachillerato son los trabajos prácticos grupales, como trabajos de investigación. Y también se proponen instancias de autoevaluación (realizadas por los estudiantes) sobre el proceso de aprendizaje en relación al compromiso con la materia y el grupo, y una evaluación hacia los docentes. Además, se explica que en todas las reuniones de clase se habla sobre la evaluación como un aspecto preocupante o de no resolución.

Entre las reflexiones realizadas por Javier García (2011), explica que en la actividad docente “se expresan las contradicciones entre un punto de vista que no pone el centro en la “nota” y otro que demanda “qué está bien y qué está mal” mediado por las relaciones con el Estado que materializa estos procesos en llenado de “calificadores” para acreditar saberes y poder otorgar títulos, algo solicitado desde todos los “Bachilleratos Populares” (p. 140). Es decir, que hay una tensión entre el Estado y los BP por las calificaciones que desarrollan contradicciones en las prácticas, debates y decisiones.

Otra de las investigaciones que plantean la evaluación como un punto problemático y de discusión es el trabajo de Marilín López Fittipaldi (2015), quien analiza las tensiones que se dan en un Bachillerato Popular de Santa Fé en relación al enseñar y evaluar. Una de estas tensiones había generado en ese BP por el pedido de una libreta de calificaciones numéricas de cada materia para los estudiantes. Mientras que los estudiantes entendían que era algo necesario, los docentes se oponían. Pero por decisión asamblearia (con voto positivo en

mayor parte por estudiantes) se definió el uso de la libreta de calificaciones en ese Bachillerato Popular. Luego, estas notas fueron construidas por los docentes en forma colectiva, sometiéndolas a debate entre profesores de distintas materias.

De esta forma, se presentó una tensión en relación a la escuela oficial, por su parecido con esta libreta. Lxs docentes reflexionaron luego que se habían desarrollado diferencias en relación a la escuela tradicional ya que habían trabajado con proceso de aprendizaje como parte de lo evaluado. Además, entendieron que la libreta había servido para comunicar a las familias y a los propios estudiantes sobre su aprendizaje. Esto fue una experiencia formativa donde docentes y estudiantes pudieron reformular sentidos de una práctica asociada a la educación oficial. López Fittipaldi (2015) concluyó sobre este tema que “la valoración negativa de ciertas prácticas consideradas como propias de la escuela «tradicional», y que por eso son a veces desechadas, puede obstruir procesos que permitirían avanzar en la construcción y profundización del proyecto político-pedagógico” (p. 16). Pero, el tener que crear la libreta de calificaciones puso de relieve estas tensiones.

De igual modo, Costas y Sverdlick (2007) analizan distintos puntos sobre los Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales, entre los que explican que la evaluación es uno de los temas de discusión interna actual. Cada espacio está probando distintas alternativas de evaluación, entre las que se encuentra la evaluación escrita. Pero, por el contrario al estudio de Marilín López Fittipaldi (2015) explican que los estudiantes, a modo de reclamo, suelen resistirse a las formas habituales de evaluación porque esto “choca” con las propuestas alternativas. Ellos buscan centrarse en el “proceso educativo” con sus formas de evaluar.

Por otro lado, Evangelina Chinigioli (2012) también trabajó en su tesina de grado, para la carrera de Sociología, sobre la temática de los Bachilleratos Populares de la Ciudad de Buenos Aires, enfocándose en la construcción contrahegemónica que desarrolla esta experiencia liderada por los Movimientos Sociales. Dentro del *Capítulo VII. Hacia un proyecto político pedagógico. Construyendo autonomía*, la autora se pregunta sobre las formas de evaluar y explica que el Bachillerato Popular IMPA sostienen la idea de que el método de evaluación definitiva no puede ser aplicado a sus estudiantes que vienen de trayectorias educativas expulsivas porque estos métodos generan situaciones de fracasos y frustraciones y no garantizan el aprendizaje. Por el contrario, proponen una evaluación procesal e integradora por medio de un “trabajo integrador” que incluya los temas y contenidos trabajados a lo largo del año. La nota de este trabajo es puesta entre el docente y el estudiante, ambos roles son activos en la evaluación individual y grupal.

*A este tipo de evaluación la llaman evaluación continua, ya que tiene en cuenta todo el camino realizado por el estudiante, va desde la comprensión de determinados contenidos y/o herramientas conceptuales, la asistencia tanto a clases como a los espacios de tutorías o clases de apoyo, en caso de necesitarlo, la participación en otros espacios del BP, como son las asambleas y el compromiso con la propuesta de trabajo, finalmente lo que sería la calificación final, es asignada con un acredita o no determinado espacio curricular (p. 188).*

Pero, desde otro lugar, la autora explica que muchos estudiantes demandan la obtención de una nota numérica, especialmente los de primer año. Chinigioli (2012) explica que esto forma parte del modo en que han sido educados y que deben des-aprender estas formas opresoras y romper con la educación bancaria que toman como natural y que los ha oprimido.

Desde otro lugar, Rubinsztain y Blaustein (2015) estudian los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos a partir de la construcción de la educación pública popular, explicando que buscan transformar la escuela tradicional (preponderante en los 60' y 70'). Analizando el caso de un BP particular, explican que hay una diversidad sobre las formas de evaluar, pero en ellas se busca el corrimiento del rol de "juez" del docente, dando un lugar más consciente a los estudiantes sobre su propio aprendizaje.

En la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires también se han investigado estas temáticas, plasmadas en la producción de tesinas de grado que estudian la educación popular, los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos, la vinculación entre la comunicación y la educación y los procesos evaluativos.

En relación al tema de nuestro interés, Alejandro Rezzonico (2016) estudió cómo se introducen ciertos rasgos de la educación popular en una escuela formal (La Salle de González Catán) para generar prácticas de inclusión social y educativa. De esta forma, se revisa y reconstruye ciertos aspectos como la evaluación y la acreditación para desarrollar estrategias para el sostenimiento de las trayectorias educativas de lxs estudiantes.

Desde la educación popular, Lucía Alejandra Bianchi (2013) estudia la organización Barrios de Pie como movimiento social y experiencia de educación popular que forma parte de la resistencia e intervención política ante el proyecto neoliberal en la Argentina. La autora concluye que pueden habilitarse, partiendo de la metodología de la educación popular, ciertos cambios desde el cuestionamiento a las características del neoliberalismo.

Lys du Plessis y María Rita Fernández (2001) analizaron el caso del Bachillerato Popular Maderera Córdoba para estudiar a la educación popular como herramienta transformadora. Las autoras parten de cómo se elige y construye el conocimiento, y concluyen que se pueden dar procesos de transformación y cambio en los BP ya que se construye desde el diálogo, la

discusión, la horizontalidad, la diferencia, la relación entre el adentro y el afuera escolar y logran desnaturalizar las relaciones sociales de producción.

Como producción documental sonora, Lautaro Aguirre y Paula Rubinstein (2019) realizaron la documentación de la experiencia de tres Bachilleratos Populares con la finalidad de aportar a la memoria colectiva del movimiento. Cabe destacar que uno de los Bachilleratos Populares analizado es el Carlos Fuentealba, es decir, el mismo que estudiamos en esta investigación.

Para su tesina, lxs autorxs realizaron entrevistas a estudiantes y docentes, y desarrollaron actividades en estos BP donde trabajaron la mirada sobre los “Bachis”. En su registro sonoro, dividido en los capítulos “Poder”, “Saber” y “Sujeto”, se pueden escuchar estas voces que refieren a una caracterización de los Bachilleratos Populares en general, basándose en lxs BP estudiados y a las perspectivas de lxs sujetos participantes.

Sobre nuestro interés, en el capítulo 2 “Saber” se mencionan cuáles son los procesos evaluativos llevados a cabo, resaltando el uso de la “autoevaluación” como una instancia que es parte del proceso de aprendizaje, fuera de una instancia punitiva y cuantificable. Se resalta sobre la autoevaluación la pregunta “¿cómo te sentís?”. También surge la inquietud por la preparación de lxs estudiantes para seguir cursando sus estudios en la Educación Superior. Sobre esto, se explica que los BP no otorgan las herramientas suficientes para instancias evaluativas formales como dar un final de forma oral en la Universidad, pero entienden que se desarrollan otras capacidades como la grupalidad. Lo que se resalta es que es algo importante para lxs estudiantes y por eso se deben generar las herramientas necesarias. Por otro lado, en el capítulo 3 “Sujetos” se refieren a las trayectorias frustrantes que lxs estudiantes transitaban en sus estudios anteriores, destacando el desaprobar y el repetir como experiencias características de ellxs.

Otra tesina de la carrera de Comunicación que analiza un Bachillerato Popular es la investigación de Nadia Rybak Di Segni y Paula Lozano (2009). Las autoras estudiaron, desde la comunicación comunitaria, el Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos IMPA. Ellas entienden que en estas prácticas educativas se desarrolla negociación y disputa con lógicas capitalistas, lo que trae como consecuencia la formación de una nueva configuración escolar.

## II. LOS BACHILLERATOS POPULARES

### II.I. Emerger como resistencia

Los Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos (de ahora en más BP o “Bachi”) son instituciones educativas de nivel medio para jóvenes y adultos que han finalizado sus estudios de educación primaria. Son espacios de escolarización, organizados y llevados a cabo por organizaciones y movimientos sociales que trabajan desde la perspectiva de la educación popular, en base a la teoría de Paulo Freire y otros pedagogos populares. Su modalidad propone una trayectoria de tres años de cursada, al igual que la modalidades de gestión estatal llamadas CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario) y FinES (Plan de Finalización de Estudios Secundarios).

Los Bachilleratos Populares surgen en la Argentina como consecuencia de la crisis económica, política y social de fines de la década del 90. En ese momento histórico se había aplicado el modelo neoliberal en nuestro país, que trajo aparejado una situación crítica en la educación y en las políticas públicas a causa de la reestructuración del Estado y la reducción del gasto público. Además, como consecuencia de la crisis, habían aumentado los niveles de desempleo, pobreza y exclusión social, bajo la creciente desigualdad en la distribución del ingreso.

De este modo, los Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos se manifiestan como una alternativa, opuesta a las políticas neoliberales, buscando generar procesos de participación y democratización para otorgar oportunidades a aquellas personas que el sistema formal había excluido. Se construyó -y construye- como respuesta crítica frente al sistema de exclusión y marginalidad en el que el Estado no garantizaba - ni garantiza - el derecho a la educación de millones de personas (entre otros derechos).

Volviendo al momento histórico, desde el programa neoliberal se había producido un ajuste en la educación que había descentralizado el sistema educativo, transfiriendo la responsabilidad de la educación a las provincias y aumentando la privatización de las escuelas (Puiggrós, 1996). Esto se gestionó a partir un conjunto de políticas del Estado que disminuyeron el gasto público educativo, basándose en una nueva lógica de pensamiento liderada por la *nueva derecha* (quienes llevaban adelante el modelo neoliberal).

La *nueva derecha* había creado un nuevo sentido común refiriéndose al Estado y a la educación pública como ineficiente, burocrática y lejos del control de los usuarios, mientras que al ámbito del mercado y lo privado lo identificaban con la eficiencia, la productividad y especialmente con la libertad (Feldfeber, 2011: 1). Según los neoliberales y los

neoconservadores, la calidad educativa mejoraría “automáticamente” bajo el dominio del mercado (Feldfeber, 2011). Además, se ponía el eje en la autonomía escolar, planteando una descentralización de las instituciones respecto del Estado. Es decir, otorgando mayor autonomía y libertad a los particulares. Estas ideas pueden verse reflejadas en los lineamientos doctrinarios de la alianza neoliberal-neoconservadora que defiende el libre funcionamiento del mercado por ser el mejor regulador de la sociedad. Por lo tanto, la autonomía escolar sería en pos de mayor libertad de elegir.

Estos lineamientos fueron materializados en un cuerpo de leyes. Entre estas legislaciones, la educación para adultos quedó separada de la estructura del sistema educativo, incluyéndola dentro de “Regímenes Especiales”, según lo planteado por la Ley Federal de Educación n° 24195/93. A esto se sumó el cierre de la Dirección Nacional de Educación del Adulto, que redujo la especificidad de la modalidad. Por lo tanto, se vislumbró en este período una aparente ausencia de políticas para la educación de adultos (Sverdlick y Costas, 2007). “El derecho a la educación fue cada vez menos efectivo en amplios sectores de la población” (p. 18).

En este contexto, se conformaron y fortalecieron distintas organizaciones y movimientos sociales que, organizados autogestivamente, trabajaron en pos de los sectores más vulnerados. Estos colectivos plantearon alternativas político-pedagógicas que cuestionaban los modelos educativos hegemónicos y exigían el cumplimiento del derecho a la educación de lxs jóvenes y adultos. Entre ellas se encontraban Asambleas Populares, Movimientos de Trabajadores Desocupados y Fábricas Recuperadas. De esta forma, se generaron propuestas alternativas tendientes a la construcción del “poder popular” y del “cambio social” (Aguiló y Wehren, 2014) ya que distintas organizaciones “tomaron” las problemáticas del momento y generaron herramientas colectivas para su superación.

Por lo tanto, el Movimiento Nacional de Fábricas Recuperadas amplió su participación política incluyendo la lucha por el derecho a la educación, entre otras estrategias de acción. Así fue como crearon en 2003 el primer Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos por su equipo de educadores populares (Sverdlick y Costas, 2007). El mismo funcionaba en el espacio IMPA (Industrias Metalúrgicas y Plásticas Argentina Cooperativa Limitada). En este contexto de reorganización del entramado social, buscaban desarrollar un proyecto pedagógico con el objetivo de construir sujetos con pensamiento crítico.

Esto nos permite pensar que el surgimiento de los BP se distancia de los orígenes del resto de las instituciones educativas de nivel medio de nuestro país, ya que no fue fundada por organismos del estado, empresas privadas o grupos religiosos, sino por organizaciones

sociales. El surgimiento de los Bachilleratos Populares supone un “modo particular de organización institucional diferente del programa organizacional que encarna la escuela oficial a través de su lógica burocrático-disciplinaria” (Gluz, 2011).

En resumen, surgen este tipo de experiencias en relación a los procesos emergentes de organización y al cuestionamiento a la escuela oficial por la desigualdad desarrollada el disciplinamiento de su organización vertical y la naturalización del orden social en los contenidos escolares. Y se construyen desde la acción colectiva nuevas subjetividades opuestas al sistema educativo planteado, que buscan formar sujetos políticos fuera de la lógica bancaria, el individualismo y la competencia (Gluz, 2011). En otras palabras, la construcción de subjetividades en un espacio donde no se reproduzcan los mecanismos expulsivos que desarrollaban en el sistema formal donde la educación era de carácter jerárquica y autoritaria, convirtiendo al estudiante en un objeto pasivo (Freire, 1985).

La propuesta buscaba crear y problematizar los espacios escolares desde la perspectiva de educación popular, basada en la teoría de Paulo Freire, generando una “educación integral y liberadora - en sentido freiriano - que sean parte de organizaciones sociales, centralmente formadoras de sujetos políticos en valores tales como la autogestión, el trabajo cooperativo y el desarrollo de capacidades críticas y reflexivas” (Elisalde y Ampudia, 2006: 90).

De este modo, a partir del 2003 la cantidad de Bachilleratos Populares comenzó a expandirse, formando hoy en día un colectivo que contiene nuevas discusiones y reivindicaciones en su interior.

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional n° 26.206/06, desde el año 2006 se reconocen a los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos como parte del sistema educativo argentino bajo la nueva figura denominada “de gestión social”. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se suma a esto la Resolución 669/08, decretada en marzo del 2008, que establece el reconocimiento de los Bachilleratos Populares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a partir de la oficialización de sus títulos y el otorgamiento de becas estudiantiles. En consecuencia, lxs egresadxs de estos espacios obtienen un certificado de nivel medio validado por el Estado, que permite que sea presentado en como título secundario, por ejemplo para trabajar o para continuar sus estudios.

Es necesario aclarar que algunos Bachilleratos Populares han sido oficializado desde esa fecha al día de hoy, pero muchos otros no tienen reconocimiento oficial; por lo que dependen de las relaciones generadas entre ellos para la obtención de sus títulos. Es por esto -y por otros motivos- que los Bachilleratos Populares se encuentran en una situación de constante lucha y reclamo ante Estado, ya que lo entienden como garante del derecho a la educación y

del trabajo de los educadorxs. Además, también luchan por el reconocimiento oficial y el financiamiento de todos los Bachilleratos Populares.

En el caso estudiado, el Bachillerato Popular Carlos Fuentealba se encuentra bajo la jurisdicción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y, específicamente, funciona sobre el Decreto 406/11 que establece que los Bachilleratos Populares

*funcionarán bajo la figura de Unidades de Gestión Educativa Experimental para la educación de adultos y adolescentes, en el ámbito de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente dependiente de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal.<sup>1</sup>*

El Bachillerato Popular Carlos Fuentealba no está oficializado por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, por lo que trabaja en una relación de confluencia con otros dos Bachilleratos y dentro de una Coordinadora de Bachilleratos Populares para resistir y subsistir ante esta situación.

## **II.II. Los Bachilleratos Populares como proyectos políticos-pedagógicos**

Podemos definir a los Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos como escuelas autogestionadas, populares, públicas y no estatales, que partiendo de las principales premisas de la educación popular, se caracterizan por buscar desnaturalizar las relaciones de poder y formar sujetos políticos críticos que tomen decisiones desde un sentido transformador. Desde este punto, plantean un nuevo modelo de escuela, denominado como *escuela como organización social* (Sverdlick y Costas, 2007).

De este modo, plantean una nueva forma de gestionar la educación: la gestión social de las organizaciones basadas en proyectos de transformación social. Como ya nombramos anteriormente, los “Bachis” nacen asociados a proyectos de organizaciones y movimientos sociales que denuncian una grave problemática asociada al derecho a la educación y a la exclusión, y proponen una transformación del sistema educativo.

Los BP representan una pedagogía diferente, que busca romper con ciertos aspectos característicos de la educación tradicional. Uno de los ejes está puesto en el rol del docente y del estudiante, como roles y no como posiciones de saber/no saber. Esta relación busca ser horizontal y dejar a un lado la concepción verticalista y jerárquica propia del sistema tradicional. El vínculo pedagógico tiende a construir una mayor horizontalidad entre docentes y estudiantes, comprendiendo que cada uno ocupa un rol diferente en ese espacio particular, que no es mejor ni peor. Se busca generar una relación de mutuo respeto, sin perder la

---

<sup>1</sup> Decreto 406 2011. *Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires*. Disponible en: <https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/176335>

autoridad docente. El diálogo y el intercambio es central en esta relación. Y además esta nueva relación pedagógica busca trascender el aula.

Otro de los puntos característicos de los BP es la concepción del estudiante como sujeto colmado de ideas y experiencias, no como un sujeto “hueco” donde se debe “depositar” saberes. Así es como en los Bachilleratos Populares se trabaja desde la articulación del saber académico con el saber cotidiano y las experiencias previas, tomando todo aquello que traen los sujetos. En cambio la escuela tradicional trabaja desde la descontextualización del saber (Pineau, 2001). En los BP se busca que lxs estudiantes se reconozcan como sujetos de su propio aprendizaje, capaces de construir conocimiento y no sólo de recibir un conocimiento ya elaborado (Jáuregui, 2014).

Desde la misma lógica, los Bachilleratos Populares buscan romper con los “muros del templo”. Pineau (2001) explica que la escuela tradicional moderna se caracteriza por su matriz eclesiástica, es decir que se construye desde la separación con el espacio mundano al igual que monasterio. De esta manera, la escuela y el aula se presentan como espacios cerrados que conservan los saberes a su interior. Los “Bachis” intentan abrir estos muros y conectarse con los problemas sociales, el barrio, la comunidad, las experiencias de cada unx, etc.

En este sentido, la selección de contenidos se realiza desde una perspectiva popular que parte desde las experiencias de los estudiantes. O sea, no hay contenidos fijos y repetibles año a año, sino que van variando en relación a los sujetos participantes y al devenir del Bachillerato ya que desarrollan una propuesta curricular propia. Se busca articular múltiples saberes en relación a las características y necesidades del sujeto pedagógico.

Como bien nombramos anteriormente, una de las características principales de los Bachilleratos Populares es la construcción de sujetos críticos. Se busca acercar a sujetos políticos y pedagógicos invisibilizados por el Estado ya que se entiende que están precarizados, marginados de las políticas públicas, fuera de las redes y estructuras organizativas y descolectivizados<sup>2</sup>. El perfil de los y las estudiantes es semejante al de quienes asisten a escuelas secundarias de jóvenes y adultos del sistema formal, como CENS o FiNES, pero se diferencian porque en los Bachilleratos Populares uno de los objetivos principales es el de construir sujetos críticos (Brusilovsky y Cabrera, 2014).

---

<sup>2</sup> Documento de Bachilleratos Populares MOI-CTA. Bachilleratos Populares: notas sobre el sujeto, la autogestión y la disputa con el Estado. Disponible en: <http://moi.org.ar/wp-content/uploads/2015/10/Bachilleratos-Populares-notas-sobre-el-sujeto-la-autogesti%C3%B3n-y-la-disputa-con-el-Estado.pdf>

El financiamiento de los BP es una de sus dificultades cotidianas, ya que se autogestionan y no reciben subvención estatal - excepto muy pocos que se encuentran oficializados. Por lo que parte del trabajo dentro del “Bachi” tiene que ver con estrategias para autofinanciarse.

Por otro lado, la acreditación de los saberes es mediante un título reconocido oficialmente por el Estado (como se explicó en el apartado anterior). La modalidad de la cursada es presencial, con una duración mínima de tres años. Por lo general se cursa en turno noche, pero también existen Bachilleratos en turno tarde o mañana. Son escuelas públicas y gratuitas, abiertas a la comunidad.

La gestión u organización de estos espacios se define por espacios colectivos como asambleas donde participan docentes y estudiantes; también pueden existir comisiones/equipos sobre temas especializados (por ejemplo sobre lo administrativo y financiero). Las decisiones de estos organismos son tomadas de forma colectiva y desde prácticas horizontales. Se busca la participación de todos los que integran el Bachillerato para la toma de decisiones, por eso la asamblea es uno de sus órganos principales. Además existen reuniones de docentes, talleres de formación, jornadas sobre determinadas temáticas, plenarios, etc. Todas las instancias responden al trabajo colectivo de diálogo e intercambio.

Estos espacios de organización dotan de autonomía el funcionamiento de los Bachilleratos Populares. Tanto este criterio organizativo como el político y estratégico tienden ser autónomos, auto-determinando y definiendo sus propias reglas, armando su propio proyecto (Carnelli y Furfaro, 2015).

La percepción de los y las docentes sobre su tarea tiene que ver con el compromiso y la militancia hacia la educación. Ellos no cuentan con nombramiento de cargo ni remuneración (salvo excepciones). La perspectiva sobre el rol docente se fundamenta entendiendo que los docentes son sujetos partícipes que pueden y deben modificarse desde la auto-reflexión y la deconstrucción de sus prácticas. Ellos buscan romper con las concepciones tradicionales del profesorado, con las que han vivido durante sus trayectorias educativas.

En muchos Bachilleratos Populares se trabaja con la metodología de parejas pedagógicas, es decir que no hay un sólo profesor o profesora por materia, sino que entienden que es más constructivo el rol docente desde distintas miradas ya que permite un mejor seguimiento de los estudiantes, por ejemplo. Esto depende de cada Bachillerato Popular, en relación a la disponibilidad de docentes que tienen y las decisiones que toman en relación a esto.

Lxs docentes, a grandes rasgos, se caracterizan por estar estudiando o ser graduados de carreras de nivel superior (terciarios, licenciados e ingenieros), algunos de ellos con doctorados, posgrados, cursos de especialización, etc. Ellxs forman un colectivo docente que busca deconstruirse diariamente, criticando al sistema dominante. Sus ideas articulan a la educación con la política y comprenden que el sistema educativo reproduce la ideología dominante y opresora hacia los sectores populares. Por lo que buscan crear alternativas contrahegemónicas.

Pero es interesante aclarar que ante las reflexiones de lxs docentes aparecen distintas variantes, es decir, que no todxs lxs docentes piensan o actúan de la misma forma. Sus reflexiones principales tienen que ver con el tipo de sujeto construido, la organización del Bachillerato, el diseño curricular, la evaluación, las excepciones o casos especiales, la mirada institucional sobre ciertos hechos, la coyuntura política, etc. Por lo que se desarrolla una disputa constante de sentidos que va transformando a cada "Bachi" en particular y a todos los Bachilleratos Populares en general.

Lxs docentes se encargan tanto de la planificación, la ejecución y la evaluación de lo realizado. No son "orientados" por sujetos expertos o especialistas, como sí sucede en el sistema educativo formal donde existe un lineamiento preciso de la currícula, por ejemplo. Por el contrario, lxs profesores de los Bachilleratos Populares tienen el compromiso de realizar todas estas tareas, sin dejar de re-preguntarse y disputarse los sentidos.

Hay algo aquí que resulta interesante: el proyecto es construido por los mismos sujetos que participan. Por lo que cada Bachillerato tendrá sus particularidades y disputas, y cuentan con la posibilidad de realizar cambios según lo consideren.

La evaluación, tema que nos convoca, es uno de los ejes de discusión de los Bachilleratos Populares. En general, el énfasis está puesto en evaluar procesos educativos desde distintas metodologías. Pero esto también sufre resistencia de los estudiantes, quienes todavía tienen expectativas evaluativas de la educación tradicional, como es la calificación, la evaluación individual escrita, el boletín, etc.

Podemos caracterizar a los BP como proyectos políticos-pedagógicos que entienden que la educación popular tiene una acción emancipadora y de transformación social (Carnelli y Furfaro, 2015). Partiendo de lo que Elisalde y Ampudia (2006) llaman *leit motiv*, los Bachilleratos Populares promueven "procesos de transferencia de poder cultural hacia los sectores tradicionalmente excluidos u oprimidos, ampliando la generación de espacios de participación, desburocratizando la toma de decisiones y generando un vínculo de diálogo en el marco de la enseñanza aprendizaje".

Los Bachilleratos Populares tienen una concepción de educación como un derecho social. Sus acciones buscan incluir a aquellos sectores marginados o excluidos. El concepto de “expulsión” es clave ya que se relaciona al contexto social y educativo que expulsa a los sujetos del sistema.

Los procesos evaluatorios y la forma de acreditación planteada en el Bachillerato Popular Carlos Fuentealba es similar a la de otros “Bachis” cercanos, como lo son el Bachillerato Popular Parque Patricios y el Independencia. Referentes del Bachi Parque Patricios afirman que no utilizan ni utilizarían el examen escrito como parte de su evaluación ya que no les resulta constructivo ni necesario. Ellos entienden que los estudiantes viven problemáticas muy complejas y que deben acompañarlos a cada uno en particular, no calificarlos. Por otro lado, también conciben que la evaluación escrita es un instrumento homogeneizador y disciplinante. Estas ideas también se ven plasmadas en la tesina de producción sonora de Lautaro Aguirre y Paula Rubinstein (2019), nombrada en el *Estado del arte*.

En el capítulo IV detallaremos la propuesta evaluativa del “Bachi” Carlos Fuentealba a partir de las entrevistas realizadas y del análisis de documentos.

### **II.III. La educación popular y la comunicación popular en los Bachilleratos Populares**

Los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos son una expresión de la educación popular y de la comunicación popular ya que son una alternativa política-pedagógica que busca romper con la estructura hegemónica en el marco de un proyecto de transformación social a partir de una nueva concepción de los sujetos. Plantean una nueva mirada que cuestiona la visión del fracaso escolar y del abandono de los estudios al entender que

*no se trata de sujetos que fallan sino que, en realidad, son excluidos del sistema escolar, e incluso de la trama social, por una estructura social que no los reconoce en su especificidad, que no considera sus historias de vida y que posee escasas estrategias para su retención (Abritta, 2013: 145).*

La educación popular en América Latina tiene raíces tanto en el movimiento obrero como en la perspectiva de Paulo Freire y otros pedagogos populares; estas corrientes se ven reflejadas en el proceso de constitución de los Bachilleratos Populares. Por un lado, desde fines del siglo XIX, en América Latina se crearon distintos ámbitos educativos por parte del movimiento obrero por la necesidad de decidir su formación y capacitación. Por el otro, en los sesenta, Paulo Freire llevó adelante un proceso de alfabetización en Brasil de los sectores rurales, a partir de lo que construyó una nueva forma de pensar la educación: la pedagogía crítica o libertaria. Freire ponía de manifiesto el carácter político del proceso de aprendizaje y pensaba a la educación como práctica de libertad, que se construía desde el diálogo. La educación

popular nace asociada a la función crítica que busca convertir a la educación en una herramienta para la transformación y cambio de la sociedad (Brito Lorenzo, 2008).

*La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación, y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación (Freire, 1968: 55).*

La teoría pedagógica freiriana pone el foco en la concientización de la participación popular, lo que significa “una propuesta educacional de apertura, de redefinición de los actores sociales y sus funciones, que rompe con las formas tradicionales de educación” (Brito Lorenzo, 2008: 32). En este sentido, el *sujeto oprimido* debe liberarse de la opresión y promover cambios y transformaciones en las relaciones de poder y en las estructuras existentes, redefiniéndolas.

Los Bachilleratos Populares se dirigen especialmente a los sectores populares, entendidos como sujetos oprimidos que deben realizar este camino hacia la *liberación* y la construcción de sujetos críticos, en tanto sujetos con “conciencia, voluntad y capacidad para transformar las condiciones y circunstancias injustas que los oprimen” (Torres Carrillo, 2018). Que los educadores críticos trabajen con los intereses de los grupos oprimidos y excluidos abrirá la posibilidad de transformar “esa condición para construir sociedades más justas, más humanas y, ante todo, con una diferencia que no permita la desigualdad y el control” (Mejía, 2014: 6).

*La educación popular es una respuesta pedagógica a la explotación económica, la discriminación social, la dependencia cultural y la dominación política, identificando y analizando críticamente las causas y consecuencias estructurales e históricas de los fenómenos sociales a partir de sus manifestaciones concretas (Van de Velde, 2008: 65).*

La educación popular busca liberar estos sectores oprimidos, para construir una sociedad nueva a través de la toma de conciencia, la crítica y la transformación social.

Esto se ve asociado al concepto de comunicación popular, ya que una de sus dimensiones constitutivas es la posibilidad de hablar y expresarse, de romper el silencio impuesto y cuestionar el poder que establece las “reglas del juego del decir” (Mata, 2011). Los sujetos oprimidos son acallados dentro del orden hegemónico y, más aún, desde la mirada de los BP, son marginados y expulsados del sistema formal. Es por esto que uno de los ejes de los “Bachis” es la concientización de los sujetos en pos de su transformación.

En principio, la comunicación popular es

*una práctica cultural, educativa y política que puede, en el marco de experiencias comunitarias, colectivas y populares, facilitar la democratización del espacio público con el fin de hacer circular su propia palabra, generar diálogo, vínculos sociales, disputar en lo simbólico y construir sentidos comunes distintos a los hegemónicos instalados en los imaginarios sociales (Lois y otros, 2014).*

Es decir, es una forma de alzar la voz y hacerla circular para disputar el poder hegemónico. Se concibe a la comunicación como un espacio de encuentro, diálogo y praxis.

Las experiencias de comunicación popular y de educación popular se encuentran ligadas en la historia de América Latina, como es en el caso de los BP. Ambas sostienen los planteos de Paulo Freire, por lo que resulta interesante traer algunas de sus ideas principales que se ven reflejadas en los Bachilleratos Populares.

En uno de sus escritos, el educador brasileño explicaba que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (Freire, 1997: 24). De este modo, Freire critica la mirada en la que se concibe a los sujetos educandos como tabula rasa donde se “imprime” el conocimiento de alguien que lo tiene. También critica la enseñanza bancaria y afirma que “no hay docencia sin disidencia”. No hay una relación de sujeto y objeto estáticos, donde uno moldea al otro, sino que dice que “aunque diferentes entre sí, quién forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser reformado” (p. 25). Por lo tanto, la educación popular plantea una relación recíproca donde el rol de educador y el rol de educando aprenden y enseñan.

Otro punto interesante es que Freire (1997) plantea partir de las experiencias de los estudiantes, teniendo respeto al sentido común que detenta cada persona. En otras palabras, otorga valor a los saberes del educando adquiridos anteriormente, es decir, a su experiencia. El pensador explica que debe haber una relación entre la curiosidad epistemológica y la curiosidad ingenua. El saber requiere ser aprehendido por los educandos y por sus razones de ser, es decir, ser vivido y testimoniado. Aprender críticamente significa que sea un aprendizaje donde “los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente del sujeto del proceso” (p. 28). La tarea docente es tanto enseñar contenidos como a pensar correctamente, de forma crítica.

Por otro lado, Freire (1997) explica que es fundamental “la reflexión crítica sobre la práctica” (p. 40) en la formación permanente de los profesores. Volviendo a la frase “no hay docencia sin discencia”, la formación docente no debe hacerse sin “el ejercicio de la crítica que implica la promoción de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica, y por el otro, sin el reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la afectividad, de la intuición o adivinación” (p. 46).

Sobre los docentes, Freire (1985), en una de sus conferencias, explica y problematiza sobre cinco virtudes de los educadores que buscan transformar la sociedad. La primera virtud es la coherencia, que busca “disminuir la distancia entre el discurso y la práctica” (p. 1). La segunda es aprender a luchar con la tensión entre la palabra y el silencio. A lo que explica Freire que el rol del educando no es el silencio ante la palabra del profesor, sino que debe, por ejemplo, desarrollar el gusto y respeto por la pregunta. La tercera refiere a trabajar críticamente con la tensión entre objetividad y subjetividad, de forma dialéctica, no entendiendo que una refleja a la otra o viceversa. La cuarta virtud se relaciona a comprender y a cómo vivir la tensión entre el aquí y ahora del educador y el aquí y el ahora de los educandos. El pensador explica que “hay que respetar el sentido común” (p. 3), es decir, no juzgar otros saberes, sino partir de ellos. Freire explica: “yo hablo a partir de los niveles en que se encuentran los educandos. Es es, alcanzar el aquí pasar por el allá, que es el aquí de los grupos populares” (p. 4). De la misma forma, que hay entender el rol de la teoría y la práctica, ambas como necesarias. Por último, la quinta virtud refiere a aprender a experimentar la relación entre paciencia e impaciencia.

Como cierre de estas ideas, los BP buscan poner en práctica distintos supuestos de la educación y comunicación popular, como la relación horizontal entre el educador y el educando, selección de los contenidos desde los saberes previos, el diálogo, la construcción del conocimiento desde múltiples espacios, el reconocimiento de la politicidad de la práctica educativa, dirigirse al sujeto popular oprimido, buscar transformar a los sujetos oprimidos en sujetos liberados. De este modo, se conciben a ellxs mismxs “como una alternativa que permita repensar los sentidos tradicionales o bancarios que caracterizaron históricamente a la educación” (Abritta, 2013).

Otro de los autores en los que se basan los Bachilleratos Populares es Anton Makarenko, quien trabajó desde la perspectiva de la educación popular con sujetos que provenían de la marginalidad urbana de Rusia en la época soviética. Entre sus obras, se destaca “El Poema pedagógico”. Makarenko pensaba a la educación desde la colectividad: lo colectivo era la forma de aprender y de hacer. La teoría planteada por el educador se basa en la práctica y en la experiencia, entendiendo el contexto como algo central. Su perspectiva pedagógica buscaba formar sujetos capaces, constructores del comunismo que desde la colectividad podrían organizarse. Desde aquí, otros de los supuestos que se construyeron sobre la educación popular es el conocimiento y el aprendizaje colectivo, es decir, entenderlos como un proceso colectivo y no individual.

## **II. IV. El Bachillerato Popular Carlos Fuentealba**

El Bachillerato Popular Carlos Fuentealba está ubicado en la calle Catamarca en el barrio de San Cristóbal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Funciona en un local alquilado desde su inicio, en 2014.

En 2011 este espacio comenzó a funcionar como centro cultural de una organización conformada por 7 estudiantes y graduados de distintas carreras universitarias (como Ciencias Políticas, Psicología, Trabajo Social y Comunicación) que tenían una perspectiva progresista y de izquierda. Lxs integrantes de esta organización militaban en el barrio de San Cristóbal desde un enfoque cultural. Anteriormente se habían estado reuniendo reunido por año en otro espacio sobre la avenida Juan de Garay, a pocas cuadras del local actual, donde se mudaron en 2011. Con el cambio de sede, el centro cultural perdió integrantes y cambió su lógica de funcionamiento. Mientras tanto, venían teniendo contacto y reuniones con integrantes del Bachillerato Popular Los Canillitas, quienes integraban la Coordinadora de Bachilleratos Populares Batalla Educativa.

A fines de ese año, ellos y ellas, luego de varias discusiones políticas, decidieron encarar la construcción de un espacio de educación popular como forma de militancia territorial, apoyados por la propuesta del Bachillerato Popular Los Canillitas, quienes motivaban la creación de un Bachillerato Popular en el centro cultural. Sumado a esto, lxs integrantes de ese momento del centro cultural entendían y cuestionaban que no se estaba garantizando el derecho a la educación y que muchas personas habían sido excluidas del sistema educativo. Y ante la ausencia del Estado en relación a garantizar el derecho a la educación, entendieron que debían “poner las manos en la calle” y hacerse cargo de esta problemática como parte de su trabajo de anclaje en el barrio.

Así fue como conformaron un grupo de estudio y autoformación, apoyándose en la experiencia de los compañeros de la Coordinadora por la Batalla Educativa, que ya contaba con más de 30 Bachilleratos Populares en Provincia de Buenos Aires. Al mismo tiempo se fueron sumando más educadores y militantes al espacio Fuentealba, muchos de los cuales venían del ámbito educativo, habiendo sido o siendo docentes del sistema formal en ese momento. Así fue como se configuró el colectivo docente, conformado por 7 personas en principio. Hoy en día continúan siendo parte del Bachi 3 docentes fundadores.

Para su formación, lxs docentes leyeron y debatieron autores como Paulo Freire y Anton Makarenko. A partir de ellos reflexionaron sobre el ¿por qué? ¿para qué? de su tarea y tomaron posición sobre el rol del Estado y de su propio rol.

En agosto de 2014 iniciaron su primer año de cursada, proponiendo un ciclo lectivo de agosto del 2014 a abril del 2015, cuando inició su segundo año. Comenzaron con 30 estudiantes como resultado de una intensa campaña de difusión en el barrio. En ese momento, los estudiantes cursaban 3 horas por día de lunes a viernes. En el segundo año reconfiguraron esta modalidad con la finalidad de tener dos grupos de estudiantes, proponiendo una cursada de tres días a la semana con cuatro horas de cursada por día.

A principios de 2016 decidieron comenzar a formar parte de la *Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha* para sumarse, desde ese movimiento, a la pelea por el reconocimiento y oficialización de las experiencias de educación popular. Esta coordinadora está formada por las primeras experiencias de Bachilleratos Populares y muchos de estos Bachilleratos están localizados en Ciudad de Buenos Aires. Desde ese momento, comenzó una fase de lucha del Bachillerato Popular Carlos Fuentealba, que fueron materializadas en distintas movilizaciones en la que participaron estudiantes y docentes por la oficialización, el reconocimiento de la planta docente y la pareja pedagógica, el financiamiento integral, las becas estudiantiles, entre otras. También inició un proceso donde se ponía el eje en distintas reivindicaciones políticas, pedagógicas y de coyuntura, por lo que comenzaron a marchar más periódicamente. Algunas de las marchas a las que asistieron como Bachillerato fueron *Memoria, Verdad y Justicia, no al tarifazo, no al 2x1, por la desaparición de Santiago Maldonado, Ni Una Menos, por la despenalización y legalización del aborto*, entre otras.

En una noche de noviembre del 2016 un camión se estrelló contra el local de la calle Catamarca, donde funciona el BP Fuentealba, rompiendo el ventanal, las cortinas metálicas, partes de la construcción y materiales al interior del local. Por lo que se quedaron sin espacio donde desarrollar las clases hasta mediados de abril del 2017, cuando pudieron iniciar la reconstrucción. Si bien esto fue una gran dificultad, lograron fortalecerse como organización y volver a tener su espacio gracias al compromiso de estudiantes, profesores, familias, vecinxs y otras organizaciones. Realizaron distintas actividades financieras para esto, como un gran festival en la plaza Martín Fierro.

Desde el 2018 mantienen una relación de confluencia con el Bachillerato Popular Parque Patricios y el Bachillerato Popular Independencia ya que trabajan en el mismo territorio, comparten perspectivas político-pedagógicas y forman parte de la misma Coordinadora. Los tres BP discuten temas políticos, pedagógicos y organizativos, y se apoyan desde lo financiero, administrativo y de formación, trabajando en comisiones en conjunto.

El Bachillerato Popular Carlos Fuentealba funciona actualmente con un único curso conformado por estudiantes de 1ro, 2do y 3er año. La cursada se desarrolla 3 días de la

semana: lunes, martes y miércoles de 18 a 22 horas. Trabajan a partir de 6 áreas, son áreas porque las entienden más amplias que materias. Estas son Exactas, Salud, Cultura y Comunicación, Taller de Escritura y Lectura, Sociales y Seminario de Expresión Artística. Cabe aclarar que estas áreas no fueron todos los años las mismas, sino que, dependiendo de los intereses de lxs estudiantes y los debates dados al interior del “Bachi”, estas fueron cambiando año a año. Actualmente el “Bachi” se conforma por 50 estudiantes y 22 docentes. Lxs docentes trabajan en pareja o grupo pedagógico por materia. Y hasta la fecha, se egresaron 5 camadas de estudiantes.

Entre sus órganos de toma de decisiones, funciona una asamblea mensual entre docentes y estudiantes, y una reunión de profesores mensual. Por otro lado, también tienen comisiones formada por docentes para temas particulares: comisión administrativa, comisión de estrategia financiera, comisión de confluencia con otros Bachis, comisión de relación con la Coordinadora y comisión de mujeres. Estas comisiones tienen sus reuniones según la periodicidad que planteen necesaria. Las decisiones en estos órganos son tomadas de forma colectiva a partir del voto y se generan desde una lógica horizontal.

El año pasado, los docentes del “Bachi” armaron un documento donde plasmaron su proyecto político-pedagógico a partir de distintas discusiones y debates. Este documento consta de 6 puntos, referidos cada uno a una temática diferente: financiero, político, organizativo, reivindicaciones y método, pedagógico y sujetxs educadorxs. En este escrito, ponen de manifiesto la necesidad de que Estado financie completamente el funcionamiento de los Bachilleratos Populares, los reconozca y los oficialice. Pero aclaran que políticamente son completamente independientes del Estado, de otras organizaciones y partidos políticos.

En relación a los sujetos que forman parte del Bachillerato Popular Carlos Fuentealba, explican que se reconocen como sujetos que forman parte de la clase trabajadora que son constructores y productores de conocimiento y organización para la transformación social. Entienden a lxs docentes como sujetos militantes, organizados “en el territorio para desarrollar una experiencia autoformativa ocupando un espacio abandonado por el Estado. Nos organizamos para entender la sociedad en la que vivimos, conocer el lugar que en ella ocupamos y transformarla con la acción colectiva”<sup>3</sup>.

Respecto de la evaluación, explican en el informe que no se evalúa desde exámen de contenidos ni se califica numéricamente a los y las estudiantes. Lo que proponen son dos

---

<sup>3</sup> Ver en Anexo, I.

instancias evaluatorias en el año: una a mitad de año y la otra a fin de año. Cada instancia se desarrolla en 3 momentos:

- 1. Autoevaluación individual a partir un instrumento-cuestionario que vamos reformulando en base a la experiencia.*
- 2. Evaluación colectiva por parte del equipo de profes en base a las autoevaluaciones, la lista de asistencias y la experiencia áulica.*
- 3. Devolución oral por parte de lxs profes a cada estudiante de manera individual en la que se le manifiesta si los objetivos están cumplidos o no y si existe la posibilidad de recuperarlos.<sup>4</sup>*

Además, partiendo de lo comentado en las entrevistas a docentes y estudiantes del Bachi Fuentealba, se evalúa el desempeño en las clases desde la asistencia, la participación en clase y el compromiso con el Bachi. Estos puntos son tenidos en cuenta tanto por los docentes como por los estudiantes y se manifiestan en el instrumento de evaluación detallado arriba.

La cursada se realiza durante un año completo y se divide en dos ciclos: primera parte del año y segunda parte del año. Los estudiantes aprueban de forma separada cada ciclo, teniendo que recuperar, en caso que fuera necesario, el ciclo que tengan desaprobado. Por lo que a mitad de año se decide quiénes pasaron el primer ciclo y quiénes no, al igual que a fin de año. Se propone una recuperación en diciembre y otra en marzo para los que hayan desaprobado, realizando una cursada de dos semanas en cada momento en donde hacen trabajos prácticos acompañados por lxs docentes.

---

<sup>4</sup> Ver en Anexo, I.

### **III. LA EVALUACIÓN ESCRITA**

#### **III. I. Los procesos evaluativos**

Las prácticas evaluativas pueden realizarse de distintos modos y formas, y esto incidirá decisivamente en el aprendizaje de los y las estudiantes (Carlino, 2005). Hay dos opciones, a grandes rasgos, entre las acciones de los docentes en relación a esto: evaluar casi por costumbre, siempre del mismo modo y casi sin detenerse a reflexionar o reflexionar sobre el proceso evaluativo y elegir los instrumentos más constructivos y formativos en relación a cada proyecto planteado de forma consciente.

“Cualquiera sea la forma que adopte la evaluación, se inscribe siempre en un ámbito de decisiones” (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1996: 17). Estos propósitos se verán reflejados en diferentes concepciones sobre la evaluación. Por un lado, la evaluación puede buscar medir y calificar con una intención sancionadora y un rol instrumental, generando situaciones de éxito o fracaso. La concepción contraria, a la que apostamos, es la evaluación con intenciones formativas, relacionadas al aprendizaje, donde la evaluación funcione orientando y corrigiendo el proceso de aprendizaje y de enseñanza (Álvarez Méndez, 2001; Serrano de Moreno, 2002). En este sentido, la evaluación es capaz de trabajar para incentivar los aprendizajes.

La evaluación forma parte de la programación que realizan instituciones y docentes para proponer un proceso educativo particular. Cabe aclarar que dentro de la planificación hay aspectos instrumentales y políticos al poner “en juego el tipo de sociedad que deseamos construir a partir de acciones” (Alcalá, 2013: 3). Por lo tanto, en la evaluación también podremos descubrir el tipo de proyecto social al que tiende, ya que bajo la planificación subyace la coherencia, en tanto “buscamos que los contenidos y actividades que nos proponemos trabajar nos permitan alcanzar los objetivos educativos que surgen de nuestras finalidades” (p. 3). Desde esta lógica es interesante pensar a la evaluación fuera de la neutralidad. Se toman decisiones que suelen estar en relación con la concepción de enseñanza, de aprendizaje, del rol docente y del tipo de sujeto que se busca construir en una sociedad determinada.

Para entender qué significa evaluar, Chevallard (2012) explica que es atribuir cierto valor a un objeto evaluable, es decir, es asignarle cierto valor “relativo a un proyecto en el que está involucrado el objeto en cuestión” (p.16) ya que “todo valor es un valor para un determinado proyecto” (p.17). Por lo tanto, la evaluación se encuentra dentro de un proyecto que le otorga determinadas características de valor a aquello que busca ser evaluado.

Del mismo modo, desde la perspectiva didáctica de Litwin (1998), evaluar implica “juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje; atribuirles un valor a los actos y las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes” (p. 13).

Si bien es cierto que se suele asociar a la evaluación con la acreditación, esta es sólo una de sus funciones. La evaluación proporciona información que permite tomar distintas decisiones al ser analizada, tanto para los docentes como para lxs estudiantes (Feldman y Palamidessi, 2001). Aun así, la función más reconocida por lxs docentes y estudiantes está relacionada a la acreditación, es decir, a certificar saberes (Carlino, 2005).

Otras de las funciones que cumple la evaluación es la retroalimentación del aprendizaje y de la enseñanza, donde se puede obtener información para que la/el docente reflexione y realice cambios en su práctica, según las tres funciones que desarrolla Paula Carlino (2005) sobre la evaluación.

Sobre estas funciones, nos interesa resaltar la tercera función ya que es lo que la autora nombra como la función táctica. Esto explica que la evaluación pretende señalar aquello que es importante de una materia. “La evaluación está en el centro de nuestra enseñanza: es un claro mensaje que damos a los estudiantes sobre qué esperamos de su paso por nuestras materias y por nuestras instituciones” (p. 106).

La evaluación jerarquiza saberes que son considerados con mayor importancia social. Por ejemplo, las preguntas realizadas en una evaluación escrita nos marcan qué es lo esencial de cada asignatura, de forma que la evaluación actúa como un filtro de los contenidos que se deben aprender. En palabras de Barberá Gregori (2003) “aquello que es importante es seleccionado de entre todo aquello que no lo es tanto y, por lo tanto, se va configurando el esqueleto central de los saberes culturales fundamentales tras pasados a los alumnos” (p. 181-182).

Es importante destacar en relación a esto que no todo lo que se enseña se evalúa, ni todo lo que se aprende es evaluable. En la evaluación se establecen relaciones entre el conocimiento, la educación y el currículum; estas vinculaciones dependerán del tipo de evaluación que se elija desarrollar y la perspectiva que contenga esta (Álvarez Méndez, 2001). Celman (1998) explica que las actividades evaluativas “se constituyen y entrelazan en el interior mismo del proceso total” (p. 37). Es decir que no son un acto final, sino que son parte del proceso educativo.

Pero como reflexión ante función de la evaluación de jerarquizar saberes, Litwin (1998), desde la psicología cognitiva, plantea que la evaluación adquirió forma de patología en ciertas circunstancias donde los sujetos estudian para aprobar en vez de para aprender, considerando a la evaluación como lugar de información indiscutible del aprendizaje de los estudiantes y no como lugar privilegiado para la propuesta metodológica y los procesos de enseñanza de los docentes.

La autora explica que esto sucedió porque “el docente comenzó a enseñar aquello que iba a evaluar y los estudiantes aprendían porque el tema o problema formaba una parte sustantiva de las evaluaciones” (p. 12). Al bajar la importancia al momento evaluativo, se desjerarquizan los saberes “importantes” y no se desarrolla esta situación de la renombrada frase “presten atención que esto entra en la evaluación”. De esta forma, Litwin explica que se invierte el interés por aprender por el interés por aprobar. Plantea que esto podría modificarse si “los docentes recuperan el lugar de la evaluación como el lugar que genera información respecto de la calidad de su propuesta de enseñanza” (p. 12).

### **III. II. Evaluar: cuándo, por qué, qué y cómo**

Para localizar cuándo o por qué se pone en práctica la evaluación, nos parece pertinente el concepto de *apojé evaluativa* planteado por Chevillard (2003), quien explica que refiere a los momentos oportunos para evaluar en relación al proyecto pretendido, es decir, son aquellos momentos adecuados de pausa para introducir una instancia evaluadora.

De la misma forma, Litwin (1998) explica que es necesario “reconocer los momentos clave en donde una buena información acerca de las características del aprender nos ayuda a mejorar el mismo aprendizaje, focalizando los problemas, las dificultades o los hallazgos” (p. 17). La autora diferencia entre una actividad desarrollada para ser evaluada y una que “implica un desafío genuino” (p. 17) y que nos permitirá reconocer los rasgos cognitivos. Del mismo modo, Celman (1998) explica que “una de las tareas del docente (...) es determinar - evaluar - cuándo es conveniente, necesario y posible intervenir para promover el cambio cognitivo” (p. 48). De este modo, cuándo se evalúa, debería tener que ver con un momento estratégico que potencie el tipo de proyecto propuesto.

El cuándo evaluar también nos permite reflexionar sobre la temporalidad en que sucede la evaluación, y partiendo de la caracterización que realizan Díaz y Barriga (2002) se presentan tres tipos de evaluaciones según el tiempo: inicial, procesual y final.

Habitualmente la evaluación final es la más utilizada, sobre todo en espacios de educación tradicional, reducida a la calificación y a la sumatoria de notas que no tienen en cuenta el

proceso, sino los resultados. Esta refiere a ubicar las instancias evaluativas al final del proceso, como actividad de culminación.

Por otro lado, la evaluación procesual, llamada también evaluación formativa, consiste en la valoración continua del aprendizaje de lxs estudiantes y de la enseñanza de lxs docentes. Se desarrolla obteniendo continuamente datos y analizándolos, para tomar decisiones sobre la marcha del proceso de aprendizaje y enseñanza para su mejora. De este modo, la manifestación de errores o dificultades servirán para adecuar los procesos educativos y no para sancionarlos.

Y la evaluación inicial consta de la recolección de datos en el momento de inicio o partida del proceso de enseñanza-aprendizaje. Busca conocer el estado de lxs estudiantes al principio del proceso.

Otra de las preguntas que podemos hacernos sobre la evaluación, además del cuándo evaluar, es por qué evaluar, para qué evaluar, qué evaluar y cómo evaluar. Esto se ve relacionado a dos dimensiones que tiene la tarea de evaluar según Serrano de Moreno (2002): la dimensión ética y la dimensión técnico metodológica. La primera se relaciona a pensar la finalidad y al objeto de evaluación (para qué y qué evaluar), y la segunda a la reflexión sobre el procedimiento a realizar para llevar a cabo ese tipo de evaluación (cómo evaluar). La autora entiende que la evaluación debe abordarse desde lo ético, es decir, reflexionando sobre el para qué y el qué, porque es lo que afecta la perspectiva educativa y la forma de entender el aprendizaje, la enseñanza y el proceso evaluativo. Luego de esto, podemos detenernos a pensar los mejores instrumentos de evaluación.

### **III. III. ¿Quiénes forman parte de la evaluación?**

En la evaluación formal, se evalúa para dar información a tres actores: estudiantes, profesores y sistemas institucionales externos, según Barberá Gregori (2003). En relación a lxs estudiantes, se le proporciona cierta información sobre su actuación. Al profesor, datos sobre cada estudiante, el nivel de ajuste de su actividad docente y el grado de acuerdo en los contenidos del proceso de enseñanza/aprendizaje. Y a los sistemas institucionales externos se proporciona información que tienden a tener finalidades de control. La evaluación también tiene la finalidad de “poder contar con una herramienta de toma de decisiones para establecer acciones posteriores en consecuencia” (p. 253) y de ser un poder de modelaje social ya que puede condicionar la vida de la gente.

En la evaluación se desarrollan cinco componentes básicos: alguien evalúa a alguien (estudiantes, profesores y currículum escolar); hay un tipo de contenido educativo que se

evalúa; se exponen enunciados de la evaluación; se presentan ocasiones, procedimientos y circunstancias de la evaluación; y se genera la emisión de juicios y registro en la evaluación (Barberá Gregori, 2003).

Desde el punto de vista comunicacional, hay un contrato o compromiso mutuo entre profesor y alumno en la evaluación. Esto otorga un signo de similitud entre ambos ya que ambos se benefician con esta práctica, aunque con ganancias diferentes (Barbera Gregori, 2003). “Este pacto privado fuera del contenido directo nos lleva a explorar qué tipo de evaluación se está ofreciendo y potenciando desde los diferentes formatos interactivos que conforman la evaluación” (p. 260). Hay una especie de negociación entre estos sujetos y de diálogo, que se dará de distintas formas según el tipo de evaluación que se proponga.

Desde este punto, también debemos comprender que quienes forman parte de la evaluación puede variar según la estrategia evaluativa planteada. En este sentido sobre la pregunta *quién evalúa*, podemos encontrar tres posibles respuestas: el mismo estudiante, lxs compañeros de este estudiante y/o la/el docente.

De este modo se conforman tres tipos de evaluación. La primera refiere a la autoevaluación, donde son lxs mismos sujetos que realizaron la evaluación quienes se evalúan a sí mismos. Se busca, en este caso, que sean lxs mismxs estudiantes quienes tomen conciencia de su proceso de aprendizaje y formulen una mirada propia sobre el proceso educativo.

La segunda tiene que ver con una co-evaluación, es decir, una evaluación entre pares. De este modo, ocupan el lugar de evaluador compañeros de quien o quienes realizaron la evaluación.

Y en tercer lugar, en la heteroevaluación el docente ocupa el lugar de evaluador. Pero también pueden tener este lugar otros agentes distintos al estudiantado, como son familias, docentes de otras materias y agentes externos.

### **III. IV. Particularidades de la evaluación escrita**

Una de las formas más utilizadas para el proceso evaluativo en la educación tradicional es el examen escrito o la evaluación individual escrita donde se suele proponer a lxs estudiantes que lean y escriban para la realización de la misma. Tradicionalmente, el examen escrito es un instrumento que consiste en un cierto número de preguntas o consignas que el/la estudiante tiene que responder de forma escrita, de manera individual y en un determinado tiempo. Suele conformarse como una evaluación de temporalización final, con la elección de la heteroevaluación. Por ejemplo, al terminar una unidad didáctica se propone la realización de un examen que consta de 5 consignas y lxs estudiantes deben realizarlo individualmente,

de forma escrita, en un máximo de 80 minutos; el docente corrige la evaluación y las entrega con una calificación numérica.

Existen múltiples críticas a este instrumento, pero también hallamos ciertas potencialidades como marca Paula Carlino (2005), docente universitaria, al señalar que el examen escrito puede ser una ocasión para desarrollar el saber. Este instrumento puede desplegarse como una instancia de revisión de los temas trabajados como una totalidad, de comprensión del estudiante sobre sus saberes, de organizar y repensar las ideas estudiadas, y tiene la posibilidad de integrar y establecer relaciones entre los textos a partir de una formulación propia.

Desde el punto comunicacional, en el examen escrito las variables profesor, alumno y contenido se interrelacionan como un triángulo: interacción profesor-contenido por la proposición del examen, alumno-contenido en la resolución del examen y profesor-alumno en su corrección (Barberá Gregori, 2003: 265). En este caso, el profesor y el examen sufren una presencia excluyente, de forma que para los alumnos el examen es el profesor y para el profesor, los alumnos (p. 265-266). Cabe aclarar que esta explicación refiere a una heteroevaluación, es decir, a la decisión de que quién evalúa es el/la docente.

Como otro punto a agregar, comprendemos a la evaluación escrita bajo dos aspectos ficcionales de la comunicación educativa: el diálogo entre docente y alumnos y el carácter ficcional de las preguntas del docente (Litwin, 1998). Pero este diálogo entre docentes y estudiantes es en forma "no presencial" ya que en la evaluación escrita hay una diferencia espacio-temporal, es una comunicación "no presencial" (Barberá Gregori, 2003).

Existen cuatro momentos en la prueba escrita donde se distingue en cada una la forma de actuar y la función del sujeto, según Barberá Gregori (2003). El primer momento refiere al tiempo anterior a la prueba escrita. El docente prepara el examen a partir de la selección de contenidos y la determinación de criterios evaluables. Y los alumnos desarrollan ciertas expectativas sobre la formulación de preguntas del profesor.

En el segundo momento existe la posibilidad de interacción. El profesor y el alumno comparten tiempo y espacio al compartir la prueba planteada por el profesor. Es un momento donde se podrían hacer preguntas y el profesor, contestar. Es la "fase de interacción directa más clara" (Barberá Gregori, 2003: 175).

Se cierra el primer diálogo iniciado en el tercer momento ya que el estudiante resuelve individualmente el ejercicio escrito, lo que demanda que active sus conocimientos y tenga en cuenta las expectativas del profesor.

Una vez finalizada la evaluación y entrada al docente, comienza el cuarto momento. Este refiere a cuando el profesor corrige las evaluaciones a partir de los criterios establecidos. El profesor realizará algunas anotaciones en la evaluación. Se le devuelve al estudiante cierta información, que también tiene implicaciones personales. Esta fase “acostumbra a ser la más rica ya que es cuando se cierra totalmente la comunicación diferida y es cuando ya se tienen todos los elementos reales (respuestas) y presuntos” (Barberá Gregori, 2003: 176).

Puede existir opcionalmente un quinto momento, que es la puesta en común del diálogo escrito, donde se comenta oralmente las evaluaciones y se resuelve conjuntamente. Aquí, hay una interacción presencial entre docente y estudiante.

### **III. V. La evaluación formativa**

La evaluación escrita puede ser una experiencia de aprendizaje según Carlino (2005), como dijimos anteriormente. Para que esto suceda, la autora explica que es necesario deconstruir la forma de pensar al examen escrito sin relaciones con las clases donde se enseña, y volver a integrarlo al acontecer de la materia. Del mismo modo, entiende que es necesario trabajar durante las clases con la lectura y la escritura, ya que suelen estar incluidos dentro del examen escrito. Estos no son sólo medios para los contenidos, sino que se evalúan y, por eso, se los debe enseñar junto a los conceptos disciplinares.

Carlino (2005) explica que el docente debe planificar la evaluación al igual que planifica las situaciones de enseñanza y aprendizaje. La acreditación debe enlazarse con los procesos del enseñar y del aprender. La autora propone reconvertir las prácticas de evaluación en actividades dentro de la materia.

Para lograr esto, la docente propone trabajar en clases anteriores a la evaluación con una lista de preguntas, que incluirán las consignas del examen. De esta forma, se orientaría el estudio y se definiría una perspectiva de análisis que los ayudaría a enfocar la lectura y las relaciones entre los textos. También se expondría qué se espera de ellos en esta situación y pueden consultar dudas que vayan apareciendo.

Otra de las propuestas es la entrega a los estudiantes de una guía donde se expliciten los criterios que se utilizarán para calificarlos. Otra es el armado por parte del docente de una escala de evaluación a partir del análisis de los exámenes y de la concepción teórica a partir de ciertos ejes. Esto permitirá a los estudiantes entender qué considera su docente sobre su desempeño y hacer visible qué rasgos deben ser mejorados. Otra de las instancias que sugiere Carlino es la retroalimentación y la reescritura del examen.

Álvarez Méndez (2001) también señala que la evaluación puede ser un espacio de aprendizaje, pero realiza una diferencia entre la evaluación que busca medir y calificar con la evaluación con intención formativa. El autor entiende que se puede elegir desarrollar una evaluación educativa y formativa, para lo que se necesita la presencia de sujetos: estudiante que aprende y docente que aprende. Contrario a esto, existe la evaluación tradicional que tiene una intención sancionadora y un rol instrumental. De este tipo de evaluación, el autor explica que no se aprende ya que se utiliza como instrumento de control o ejercicio de autoridad.

Estas dos visiones opuestas sobre la evaluación sostienen características particulares. La singularidad que más nos interesa en este trabajo es la relación con el aprendizaje, en tanto se caracteriza a la evaluación formativa como “evaluación del aprendizaje” y a la evaluación tradicional como “medida de rendimiento escolar” (Álvarez Méndez, 2001: 20).

La evaluación educativa y formativa actúa al servicio del conocimiento, del aprendizaje y de los intereses formativos que tiene. Para que esto suceda debemos convertir a la evaluación en una actividad de conocimiento en su instancia de corrección. Álvarez Méndez (2001) caracteriza a este tipo de evaluación como democrática ya que refiere a la participación de todos los sujetos que están relacionados a la evaluación, la que está al servicio de ellos para que se beneficien. La evaluación es un momento para poner en práctica los conocimientos, defenderlos, hacer brotar las dudas para superarlas y avanzar en el descubrimiento de aquello que se desconoce.

La negociación es parte de la evaluación formativa. Debe desarrollarse un ejercicio transparente donde se expliciten los criterios que serán aplicados. La evaluación es parte de un proceso integrado al currículum y al aprendizaje, como también marcaba Carlino (2005).

Sumado a esto, Álvarez Méndez (2001) señala que el examen puede sostener y motivar el aprendizaje como instrumento bien utilizado, dependiendo de los usos que se hagan de este. Por ejemplo, se pueden obtener datos importantes para mejorar la enseñanza y re-orientar a los alumnos con su aprendizaje.

De la misma forma, Stella Serrano de Moreno (2002) comprende que la evaluación puede tener un carácter regulador del aprendizaje, acompañando el proceso formativo. Para esto debe aprehenderse la evaluación “en su dimensión formativa y comprender su verdadero valor y su potencialidad como instrumento de aprendizaje y de formación” (p. 248), integrándola al proceso pedagógico y entendiendo que la evaluación puede adquirir múltiples formas. Otro de los puntos que debe tenerse en cuenta para que esto suceda es dejar en claro a los estudiantes los criterios utilizados para valorar su desempeño y sus competencias,

para tomar conciencia de sus logros y dificultades. Luego, deben desarrollarse instancias de comunicación y devolución de los resultados de la corrección del examen para analizar y discutir los resultados para comprender y corregir los errores. “Sólo puede corregir el error quien lo ha cometido” (p. 249), por lo que es importante la corrección del error por parte del estudiante para promover la autoconciencia y la autorregulación, favoreciendo el aprendizaje autónomo.

Serrano de Moreno (2002) plantea cambiar la concepción de la evaluación como calificación asociada al éxito o fracaso, hacia una evaluación que sea un instrumento que tenga la función educadora y formativa, regulando la enseñanza y del aprendizaje. La evaluación otorga información los docentes y a los estudiantes para modificar u orientar su práctica ya que “instrumento valioso para el proceso de enseñanza y aprendizaje, que lo orienta y lo regula” (p. 247). La evaluación debe ubicarse “del lado del aprendizaje, acompañándolo, guiándolo, favoreciéndolo, contribuyendo a su realización en lugar de bloquearlo y de obstaculizarlo” (p. 249). De este modo, la evaluación es un soporte para desarrollar el pensamiento estratégico en los estudiantes y generar un aprendizaje autónomo.

Para esto, una de las condiciones para pensar la evaluación formadora es no separar el tiempo de enseñar y aprender de los momentos de evaluar lo aprendido. Otro de los puntos es la mirada crítica y reflexiva del docente en relación al actuar de los estudiantes, para diagnosticar y obtener información que le permita evaluar formativamente, tomando decisiones que regulen y ajusten el proceso.

Volviendo a la conceptualización sobre la evaluación y refiriéndonos específicamente al examen escrito, el conocimiento se desarrolla en este instrumento a partir del “proceso de interacción entre los sujetos y el objeto de estudio de forma contextualizada” (Barbera Gregori, 2003: 261). Barberá Gregori plantea el concepto de programa evaluativo escrito y lo describe como el

*conjunto de pruebas escritas o exámenes que el profesor plantea a sus alumnos durante un curso escolar para que sean resueltas de forma individual en clase. La frecuencia de su realización, el momento concreto de la secuencia de aprendizaje en el que se hacen y el tipo de pruebas junto con el contenido específico son las variables esenciales de los programas de evaluación (p. 176).*

Desde lo planteado por Barberá Gregori (2003) y por Litwin (1998), lo particular de la evaluación escrita es externalizar aquello que se va consiguiendo o reflejar el proceso de aprendizaje. En este examen se orden los significados en pos de comunicarlos a otra persona para que los evalúe. Además, el alumno debe explicitar las relaciones conceptuales y procedimentales en forma escrita, haciéndose más consciente de su conocimiento o desconocimiento sobre la temática (Barbera Gregori, 2003: 191).

En este sentido, Celman (1998) explica que las pruebas de evaluación serán valiosas en tanto “nos permitan conocer la manera y el grado de apropiación que los estudiantes han realizado de un conocimiento” (p. 40). Las instancia evaluativas deberían propiciar “que se generen nuevos aprendizajes, como resultado de las nuevas relaciones desencadenas por esta situación” (p. 41).

Barberá Gregori (2003) plantea que la evaluación escrita es una comprobación del aprendizaje, “un proceso formativo que proporciona feedback a profesores y/o alumnos” y “un momento de aprendizaje más dentro de una secuencia de instrucción formal” (p. 263). La evaluación es parte del proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que debe ser parte del diseño de la propuesta formativa.

En este sentido, podremos relacionar la evaluación con la concepción del aprendizaje. Para ello, nos basaremos en el texto de Feldman y Palamidessi (2001), quienes presentan tres modelos a los que tiende la concepción sobre el aprendizaje y la enseñanza, bajo entender a lxs estudiantes como aprendices imitativos, como receptores de la exposición didáctica o como pensadores o conocedores. Desde nuestra perspectiva, entendemos que la evaluación escrita es interesante en tanto busca entender a lxs estudiantes como pensadores o conocedores. Esto refiere a es concebirlos como capaces de discutir bajo un marco de referencia compartido y gestionar el conocimiento desde la argumentación, el desarrollo de la propia perspectiva, la producción, etc.

#### **IV. ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN EN EL BACHILLERATO POPULAR CARLOS FUENTEALBA**

En este capítulo, nos dedicaremos al análisis de las entrevistas realizadas a lxs docentes y lxs estudiantes del Bachillerato Popular Carlos Fuentealba (de ahora en adelante BP o “Bachi”). Elegimos obtener datos a través de entrevistas porque consideramos de suma relevancia como los mismos sujetos que conforman en espacio tienen expectativas, experiencias, emociones, ideas, etc. sobre el “Bachi” y sobre los procesos evaluativos. En estas charlas pudimos obtener similitudes y tensiones en relación al proceso evaluativo y a la evaluación escrita. Estas regularidades, encontradas en las entrevistas, fueron organizadas en cinco ejes de análisis que resultan relevantes de ser puestas en relación y ampliar sus sentidos.

Es interesante señalar que en estos ejes coinciden muchas ideas de docentes y de estudiantes. Aunque cada uno ocupe un rol distinto, sus trayectorias pasadas y sus imaginarios presentan correspondencia. Esto no quiere decir que no aparezcan también discrepancias.

El primer eje responde a cómo identifican lxs docentes y lxs estudiantes la propuesta evaluativa del BP Carlos Fuentealba, respondiendo sobre los instrumentos evaluativos, los criterios de evaluación y las formas de acreditar la cursada. Al mismo tiempo, se relatan ciertas experiencias desarrolladas en clases del Bachi, propuestas específicas de materias y “casos especiales” de estudiantes. Este punto es interesante en tanto se especifican los procesos evaluativos del “Bachi” y el lugar que ocupa la evaluación escrita individual. Esta primer variable es oportuna para especificar las formas que adquiere la evaluación en el Bachillerato Popular Carlos Fuentealba y desde qué punto fueron tomadas esas elecciones.

En segundo lugar, presentamos un eje de análisis basado en el miedo a evaluar y a ser evaluado. El “miedo” es una regularidad presentada en las entrevistas de docentes y estudiantes al preguntarles sobre la evaluación. Lxs estudiantes refieren a emociones de miedo en instancias donde se sienten o sintieron evaluados, al igual que lxs docentes desde su rol de estudiantes en otros espacios. Y también lxs docentes, desde su rol como tal, sienten miedo a evaluar. El “miedo” se manifiesta desde tres rasgos que aparecen como regularidades: las trayectorias escolares anteriores, la acreditación asociada a la evaluación y el calificar o “poner nota”.

La tercer variable de análisis amplifica el “miedo a evaluar” de lxs docentes, pero desde el miedo a salir de las características propias de la educación popular. Es presentada como regularidad la tensión entre la educación tradicional y la educación popular que se manifiesta

como el miedo a evaluar con características cercanas a la educación tradicional. Es decir, la alternatividad de los proyectos de educación popular, como los BP, presentan una oposición a ciertas características de la educación tradicional, y ciertos elementos utilizados con frecuencia en este tipo de educación, como es la evaluación escrita, es considerada sólo bajo las singularidades que contiene en la educación tradicional.

El cuarto eje de análisis propuesto visualiza las discusiones en relación a la evaluación escrita individual, desde la postura de lxs docentes y lxs estudiantes. Ambos consideran que un espacio que no propone este tipo de evaluaciones tiene una acreditación más “fácil”, sin embargo el proyecto del “Bachi” aspira a que lxs estudiantes aprendan en profundidad. Y en este sentido, lxs estudiantes solicitan más exigencia para obtener más aprendizaje en su cursada, pero aparece una contradicción entre la demanda a las evaluaciones escritas y el miedo a finalmente terlas y salir de lo llamado “cursada más fácil”. Al mismo tiempo, esta demanda se relaciona con la preparación para seguir estudiando en la Educación Superior.

Por último, presentamos una quinta variable de análisis que se basa en el aprendizaje de lxs estudiantes dentro y fuera de la evaluación. En otras palabras, se busca analizar los espacios de reconocimiento sobre lo aprendido, los momentos elegidos para evaluar y la relación de la evaluación con el aprendizaje. En relación a esto, aparecen relatos de experiencias escolares de docentes y estudiantes que mencionan situaciones de injusticias en exámenes ya que no importaba si se copian o repetían de memoria. Y, desde este punto, se busca analizar las concepciones de la evaluación dentro del proyecto político y pedagógico que propone el BP Fuentealba. El objetivo de este proyecto es construir sujetos críticos, lo que asocian con la educación liberadora o popular. Entonces, se buscará estudiar si el proceso evaluativo propuesto potencia los aprendizajes y fortalece el proyecto político-pedagógico.

Es interesante aclarar que aunque estos ejes se encuentren divididos en apartados, se establecen relaciones entre ellos ya que fueron divididos por un objetivo analítico. Entonces, podrán ser visualizadas vinculaciones entre cada uno, porque todos conforman las ideas de quienes forman parte del Bachillerato Popular Carlos Fuentealba.

Otro punto a aclarar es que en los relatos tanto de estudiantes como de docentes refieren a la evaluación escrita individual como “evaluación”. La diferencia entre la evaluación como concepto general y la evaluación que refiere a la evaluación escrita, fue evidenciada en las entrevistas según los ejemplos dados o las repreguntas de la entrevistadora sobre a qué evaluación refiere. Por lo tanto, buscaremos detallar cuando la noción de “evaluación” representa aquello que nosotros entendemos como “evaluación escrita individual”, detallado en el capítulo *III. La evaluación escrita*.

#### IV. I. La propuesta evaluativa del Bachillerato Popular Carlos Fuentealba

Lxs docentes del Bachillerato Popular Carlos Fuentealba son los principales decisores sobre la evaluación en el “Bachi”, y, por lo tanto, sobre los instrumentos de evaluación utilizados en cada ciclo lectivo y en cada materia. En uno de los documentos representativos del espacio, escrito en el año 2018 por ellxs, se explica que “no se evalúa a partir de ningún examen de contenidos ni se califica numéricamente a lxs estudiantes. Tenemos 2 instancias evaluatorias por cada ciclo que constan de 3 momentos”<sup>5</sup>. Estas instancias son llamadas “autoevaluación” y son el eje central sobre cómo evalúan al aprendizaje de lxs estudiantes, al proyecto y a la enseñanza. Detallaremos más adelante este instrumento.

Lxs docentes explican que entienden a la evaluación en forma de proceso. Una de las docentes explica:

*A mi me gusta ver a la evaluación como un proceso. Vos te vas dando cuenta desde un montón de dimensiones, no es solamente la evaluación de sentarse y hacer un examen tradicional, sino que es un proceso del día a día.*

Otra docente sostiene que:

*Uno no puede evaluar a una persona en un día, es todo un proceso, hay que irlo viendo a lo largo del tiempo y viendo cómo se supera esa persona a sí misma (...). El aprendizaje se evalúa en toda la clase.*

En esta forma de evaluar, lxs estudiantes no obtienen notas numéricas ni conceptuales que lo califiquen, ni se le requiere el conocimiento de un bagaje de temas para aprobar la cursada, sino que son evaluados todas las clases, principalmente, a partir de su comportamiento. En justificación a esto otra de las docentes del BP Fuentealba explica:

*Yo no quiero un producto que es estático, que es una foto, un momento. Eso no me sirve para nada porque si yo te evalúo y te pongo una nota, yo tampoco puedo verificar que se haya logrado esa construcción de conocimiento. Entonces esa instancia donde ellos se puedan sentir libres de que si se equivocaron podemos volver sobre ese error y podemos seguirlo trabajando hasta lograr el fin último, que no es un 10, es construir juntos estos que estábamos laburando de forma colectiva.*

Lxs docentes remarcan la diferencia entre evaluar un momento preciso con evaluar todas las clases, es decir la diferencia entre una evaluación inicial o final y una procesual. En relación a esto no mencionan ningún instrumento particular de evaluación como proceso, sino que explican que evalúan desde su mirada sobre las clases y el desempeño de lxs estudiantes en estas.

---

<sup>5</sup> Ver en Anexo I, “Documento ‘Fundamentos del Bachillerato Popular Carlos Fuentealba’”.

A grandes rasgos, podemos notar una concepción negativa sobre la evaluación de productos y una concepción positiva a evaluar los procesos. Recordemos que esa diferencia parte centralmente de la temporalidad en que se desarrolla la evaluación, mientras una es al final del proceso (producto), la otra busca analizar y adecuar en el mismo proceso. La evaluación procesual requiere la recolección y sistematización de datos continuamente. Lxs docentes del BP Fuentealba explican que obtienen esta información clase a clase, pero que no utilizan ningún instrumento para registrarla.

Sobre el qué evalúan, una docente explica que “participación, asistencia y trabajos prácticos son el eje central de nuestra evaluación”, es decir, los criterios de su propuesta evaluativa. En relación al segundo criterio, para aprobar la cursada se requiere un 75% de asistencia de cada estudiante sobre el total de días cursados. Esto es registrado a partir de un listado diario de asistencia, y los demás criterios se manifiestan en el tipo de registro que elijan lxs docentes de cada materia. Aun así esto no suele cumplirse en su totalidad, ya que se tiene en consideración, por ejemplo, los horarios laborales y las cuestiones personales de cada estudiante. En esos casos, se somete a debate docente el realizar un adecuamiento de estos criterios para esos “casos especiales”.

Es importante aclarar que casi ningún estudiante cumple con el requerimiento de asistencia, pero no por eso desaprovechan el año. Por ejemplo, una de las docentes cuenta: “Siempre pensamos la evaluación a partir de la presencia, que vayan haciendo en clase. Pero están faltando mucho, entonces estamos viendo si vamos a hacer algún trabajo”.

En esta experiencia se puede visualizar que se amolda la formalidad del 75% asistencia para que lxs estudiantes puedan continuar su cursada, y se agrega un nuevo criterio que es la realización de trabajos. Del mismo modo, otra docente explica que:

*Hay gente que no viene muy seguido, que no tiene una asistencia muy regular. Son ellos los que más nos cuesta evaluar porque no los conocemos. Está en proceso si van a aprobar o no. En la devolución del primer cuatrimestre les dijimos que no los íbamos a aprobar por ese cuatrimestre, que les íbamos a pedir que si en el segundo cuatrimestre se comprometían, venían y cumplían con todo, íbamos a hacer una etapa compensatoria entre muchas comillas, e iban a aprobar la materia. No es para nada expulsivo.*

Al igual que en el relato anterior, lxs docentes van cambiando su idea sobre cuáles son aquellos aspectos que debe cumplir el estudiante para pasar de año. En estos casos, la asistencia del primer cuatrimestre es suplida por trabajos o por el desempeño en el segundo cuatrimestre.

Cabe aclarar que a mitad de año existe una instancia evaluatoria de “autoevaluación”, pero esta no es decisiva en términos de acreditación, sino que es más bien orientativa. A fin de

año, y a fin de la segunda instancia evaluatoria de “autoevaluación”, se decide qué estudiantes pasan de año y quiénes deben recuperar la cursada en diciembre y marzo.

A partir de lo anterior se observa que los criterios evaluables son adaptados en relación a la experiencia de cada año y no son inalterables, por el contrario, son inestables. La asistencia es enunciada como uno de los principales criterios, pero es desmoronada como tal ante la realidad de la cursada.

Esta lógica se refleja en cómo conciben lxs estudiantes a la evaluación y al conocimiento que tienen sobre los criterios con los que se evalúa. En las entrevistas se pudo contemplar que muchos estudiantes desconocen cómo es el proceso evaluativo o cuáles son los criterios utilizados para acreditar la cursada. Uno de los estudiantes respondió sobre cómo se aprobaba: “No lo sé, porque recién ahora estamos entregando trabajos. No sé cómo me evalúan, ¿cómo es?”. Es interesante su pregunta sobre cómo se evalúa: no sólo no lo sabe, sino que le resulta relevante conocer cómo puede aprobar y qué necesita hacer. Otro estudiante expresó:

*Yo creo que los contenidos se evalúan día a día, no sé cómo lo evalúan igual. Por ahí, porque los dan y los evalúan en el momento. Creo que evalúan ida y vuelta, tiran un tema y la gente va participando.*

Lo que sí les queda en claro a lxs estudiantes es que el formato de evaluación se relaciona con el proceso desarrollado en las clases, pero no es evidente para ellxs cuáles son los criterios evaluables ni la forma de acreditación de la cursada. Esto podría referir a la falta de diálogo y claridad de lxs docentes a lxs estudiantes sobre la evaluación, o hasta entre lxs mismos docentes.

La tensión sobre esto también se refleja en que lxs docentes enuncian ciertos criterios como los válidos y usados, pero al mismo tiempo son ellxs quienes los desvalorizan. Sobre esto, una docente detalla:

*Los pibes no saben y entonces ‘profe, ¿qué es lo que quiere?’ Y también es eso: ser claro con lo que estás evaluando. Estamos tratando de ser claros, pero no está pasando muchas veces. Nosotros sí planteamos que es importante la asistencia y la participación.*

Como dijimos anteriormente, estos criterios pueden derrumbarse fácilmente y eso imposibilita que lxs estudiantes también tengan en claro cuáles son los criterios válidos. Otro ejemplo de esta incertidumbre es una anécdota que cuenta otra docente:

*Les hizo ruido el día que les dijimos que íbamos a hacer un tipo de evaluación más formal, escrita y demás, y dijeron ‘no, pero si acá en el Bachi no se hace eso’. Fue como resistencia absoluta de varios estudiantes que ya estaban cursando anteriormente. Los nuevos dijeron ‘¿cómo que no? ¿cómo puede ser que no exista la*

*instancia evaluatoria formal?'. Los que venían de antes dijeron 'no, acá no se hace así. Es una autoevaluación y todo el mundo aprueba'.*

Esta experiencia evidencia que algunxs afirman que la evaluación escrita no podría ser nunca parte del “Bachi”, mientras que otrxs entienden que es algo que podría suceder por el hecho de ser un espacio educativo. Se manifiesta un desconocimiento sobre cuáles son los instrumentos evaluativos utilizados o que podrían ser utilizados, también por el desconocimiento de la forma de acreditar de quienes ingresan por primera vez. No queda claro para lxs estudiantes ni los criterios ni los instrumentos utilizados para evaluar y la relación con la acreditación.

En este caso podemos notar una primera tensión sobre la evaluación escrita: quienes son nuevos en el espacio conciben que es lógico tener un examen durante la cursada; mientras que quienes ya han transitado más de un año, lo ven absurdo. Seguiremos relacionando esto más adelante en relación a los imaginarios sociales que se desprenden de estas ideas.

Volviendo al instrumento evaluativo central del BP Carlos Fuentealba: “El Bachi tiene una sola evaluación que es transversal a todas las materias y al espacio: la autoevaluación”, sostiene uno de lxs docentes. La “autoevaluación” es una instancia evaluativa que se conforma de tres momentos continuos que se repiten dos veces en el año, como dijimos al principio de este apartado. Para comprenderlo, detallaremos cada momento.

El primer momento es una autoevaluación individual de cada estudiante, conformada por un instrumento-cuestionario que responde cada estudiante de forma escrita en el espacio de una clase. Este documento es reformulado cada año en base a la experiencia y las materias ya que lxs docentes, según el relato de uno de ellxs, tienen “en cuenta las devoluciones y experiencias que tienen los estudiantes con la evaluación”. Sobre la “autoevaluación” uno de los docentes detalla:

*Los estudiantes responden cómo se sintieron en las materias, cómo creen que fue su desempeño. La idea es que ellos hagan un balance de cómo les fue en ese período del año. También tienen espacio para comentar cosas sobre cada materia y sobre el Bachi en general.*

Como segundo momento, lxs docentes desarrollan una reunión donde leen y debaten sobre estos documentos. En este espacio, comparten ideas, discuten y reflexionan para llegar a una evaluación colectiva sobre cada estudiante, teniendo en cuenta la autoevaluación, la asistencia, la realización de trabajos y la experiencia áulica. El 2019 fue el primer año en el que se entregó una devolución escrita personalizada a cada estudiante, para que puedan leerlo y reflexionar, para luego ir con ideas formadas al tercer momento. Años anteriores, lo

consensuado en la reunión de profesores era reflejado en la charla del tercer momento, sin ningún tipo de registro escrito.

Luego de esto se conforma el tercer momento, caracterizado por una charla “privada” entre algunxs docentes (suele ser uno o dos) y unx estudiante. En estas devoluciones orales se busca generar un debate sobre la evaluación colectiva de lxs profesores y la autoevaluación del estudiante. A partir de esto último, el/la o lxs docentes explicitan si los objetivos del ciclo se han cumplido o no, o si deben recuperar alguna parte o materia en el período de recuperación o con algún trabajo en particular. Es interesante aclarar que esta decisión, que suele generarse desde el colectivo de profesores, también puede ser revisada por pedido individual o colectivo de lxs estudiantes.

Una docente cuenta una anécdota sobre esto último donde explica que hace dos años habían desaprobado a un estudiante porque su asistencia era muy baja, pero un grupo de estudiantes se presentó en una reunión de profesores con una carta, donde pedían que tengan en consideración la situación compleja que había estado atravesando el compañero. De esta forma, lxs docentes debatieron y terminaron dando por aprobada la cursada, con algunxs docentes más de acuerdo que otros.

Sobre la justificación de esta instancia de “autoevaluación”, una docente explica:

*Es interesante poner en juego que no solamente nosotros tengamos algo que decir de ellos, sobre cómo vimos que se fue desarrollando su trayectoria, sino a su vez que ellos mismos puedan dar una devolución sobre cómo se vieron a sí mismos y sobre todo generar una instancia donde puedan dar una devolución sobre las clases.*

La “autoevaluación” es una instancia evaluatoria característica del espacio desde el comienzo del “Bachi” Carlos Fuentealba hasta hoy en día. Esta ha sufrido modificaciones año a año según la perspectiva del colectivo docente y las experiencias desarrolladas.

Como una primer idea, el instrumento “autoevaluación” es utilizado de forma inalterable, es decir, que siempre se utilizó, pero sus particularidades fueron variando año a año. Lxs docentes que ingresan al espacio no cuestionan el instrumento “autoevaluación”, pero sí modifican algunas de sus características. Un caso donde se explica esto es el relato de un docente:

*La evaluación ya estaba definida cuando yo entré al Bachi, pero desde el año pasado venimos repensando el instrumento a partir de reuniones entre los docentes que componemos el espacio.*

Sobre la propuesta de instrumentos evaluativos, una docente sostiene que “no es igual la evaluación en todas las materias. Las materias son muy distintas y eso afecta, porque no es lo mismo dar Exactas que un Seminario de Expresión Artística”.

Respecto a esto, no todos los docentes conciben a la autoevaluación como el único instrumento evaluativo. Algunos de ellos explican que en su materia se proponen otros instrumentos que también se asocian a la evaluación, mientras que el resto entiende que el resto de las actividades propuestas, como trabajos, presentaciones, investigaciones, etc. no están asociadas a la evaluación. En sus palabras, sobre esta última postura algunos docentes declaran que “en las clases tenemos trabajos prácticos, pero no los usamos para evaluar. El método de evaluación es la autoevaluación general que hacemos a mitad de año y a fin de año”.

Mientras que otros cuentan que en sus materias existían trabajos prácticos relacionados a la evaluación y a la acreditación: “Hacía trabajos prácticos, que era la propuesta de mi compañera porque yo recién entraba. Ella hacía trabajos prácticos y el que no entregaba no aprobaba, y el que entregaba, aprobaba”.

Contrario a esto, otra docente cuenta que los trabajos prácticos en su materia no se asocian a la acreditación del/la estudiante:

*El trabajo práctico no es definitorio, sinceramente, tratamos de ver el trabajo durante todo el tiempo. Lo que más valoramos es la asistencia y la preocupación que pusieron en eso, y en cómo la persona se fue superando desde la primer clase hasta ahora.*

Lo que suelen tener en común la propuesta de estos trabajos prácticos es que en general tienen un proceso de ida y vuelta entre los docentes y cada estudiante, a partir de ciertas revisiones o correcciones. Además, no tienen nota numérica, sino que son aprobados, a revisión o no entregado. Generalmente, en el caso de que alguien no realice algún trabajo, se otorga una prórroga para su entrega o lo deberá realizar (o deberá realizar otro) en el período de recuperación. Pero también hay casos en los que algún estudiante no entrega el trabajo solicitado y no por eso no aprueba el año.

#### **IV. II. Tener miedo a evaluar y a ser evaluado. La acreditación y la evaluación**

Una de las regularidades que aparece en las entrevistas es el “miedo”, tanto el miedo docente a evaluar, como el miedo de los estudiantes a ser evaluados. Estos miedos los analizaremos desde tres aspectos que se manifestaron en relación en las entrevistas: las trayectorias escolares, la acreditación y el calificar o “poner nota”.

En primer lugar, las trayectorias escolares anteriores de los estudiantes y de los docentes inciden en las emociones que les despiertan las experiencias evaluativas en general y la evaluación individual escrita, en particular. Un estudiante del Bachi respondió sobre la importancia de la evaluación:

*Creo que es importante, pero por otro lado me da como miedo, porque nunca aprobé el colegio (...). Pero no sé qué me va a pasar con materias, como por ejemplo Exactas, que son números que me cuestan un montón, no le engancho la vuelta (...). Y a mí eso me angustia, cada vez que llego los miércoles digo uuuh, o saber que el profesor capaz va a preguntar algo o va a hacer algo y yo que voy a estar ahí. Me angustia no saber porque siento que es mi responsabilidad venir, saber, aprender, ser evaluado y poder responder a la evaluación. También por no aprobar. Un poco también por el hecho de ser juzgado, prejujado.*

Desde esta cita surgen varias cuestiones asociadas a la evaluación: el miedo, la angustia, el aprobar y el ser juzgado. También, podemos analizar que este miedo se asocia a que el estudiante explica que nunca aprobó el colegio, por lo que esa experiencia frustrante construye parte del miedo de volver a vivir la experiencia evaluativa. Por otro lado, la evaluación se vive como un momento con expectativas, que pueden o no ser cumplidas. Y también como parte “natural” del rol del estudiante: ser evaluado. Entonces, este estudiante siente presión, miedo, angustia en las situaciones en las que se siente evaluado.

Otros sentimientos asociados a la angustia también aparecen en las experiencias escolares, tanto de docentes como de estudiantes. Por ejemplo, un docente explica: “Cada vez estoy más en contra de tomar evaluaciones, porque suponen un momento de estrés y de observación con el cual nunca me sentí cómodo como estudiante y tampoco me siento cómodo como docente”.

Este docente refiere a la evaluación escrita cuando habla sobre “tomar evaluaciones”. Sus experiencias incómodas de ser evaluado bajo este instrumento, ponen en relación cómo concibe estar en el lugar del docente y evaluar al otro. Por lo que el miedo aparece reflejado tanto en ser evaluado como en evaluar, entendiendo que su experiencia será la misma que la que vivan sus estudiantes.

Lxs docentes se alejan de la evaluación escrita no sólo porque no les gusta sentirse en el rol de evaluadores, sino también porque no les resulta o no les resultó grato estar en el lugar de quiénes son evaluados. Entonces este docente no sólo tiene miedo a evaluar, sino también a ser evaluado. En la entrevista con él se describen otros sentimientos y experiencias negativas:

*Si me decís evaluación escrita individual, de forma automática siento nervios, miedo, inseguridad. Recuerdo pasarla mal cada vez que me daban la hoja con las preguntas, porque a pesar de haber estudiado mucho nunca sabías qué podían llegar a preguntarte, y en un momento de muchos nervios donde hasta la pregunta más fácil se vuelve incomprendible.*

En este relato podemos notar que la concepción de la evaluación escrita del docente se asocia a una evaluación “sorpresa”, donde lxs estudiantes desconocen qué será evaluado, cómo serán las preguntas y sobre qué temas, lo que trae emociones de nervios, miedo e

inseguridad. El miedo a evaluar sería generar esto mismo en lxs estudiantes porque la evaluación es concebida de esta forma.

Del mismo modo, otrxs docentes relatan sus propias experiencias escolares, caracterizadas como frustrantes y bajo el miedo a ser evaluado:

*Relato 1: Lo que me pasa siempre es que siento que voy a desaprobado. Y no están buenos esos sentimientos. Como tener miedo cuando vas a rendir, y incluso cuánto más sabés, también sabés lo que tenés flojo, entonces más miedo tenés. No son lindas sensaciones.*

*Relato 2: Una evaluación escrita individual... siento tensión. La verdad que pensando en la Facultad, tengo muchas cosas que me hace sentir: momento estresante, donde no tenés la posibilidad real de pensar y reflexionar, porque estás nervioso para acordarte y no olvidarte algunos conceptos. Entonces no me parece que sea una buena instancia.*

*Relato 2: Mi experiencia en la cursada fue horrible. Siempre fueron clases expositivas, con evaluaciones, te iba mal, no aprobabas. En la secundaria fue horrible, me llevé muchas materias.*

*Relato 3: No me gustan los exámenes como se dan. Yo estoy en una Residencia, en tercer año nos evalúan todo el tiempo y todo el tiempo sos una nota. Y necesitás tener un promedio para continuar con el contrato laboral, estás presionado todo el tiempo. Siempre es una nota.*

Volviendo sobre lo anterior, lxs docentes asocian en sus experiencias la evaluación a la acreditación y suman sobre esto sentimientos de nervios, tensión, presión, estrés y miedo. Además de que, partiendo de sus relatos, parecieran ser instancias evaluativas tradicionales, es decir, desde una lógica vertical, reproductivista, calificatoria y asociada a la acreditación. Es necesario aclarar que todxs lxs docentes asistieron a instituciones educativas del sistema formal bajo lógicas tradicionales como escuelas secundarias, universidades nacionales y terciarios nacionales o municipales.

En segundo lugar, como ya venimos reflexionando, esto se ve relacionado con una concepción de la evaluación asociada a la acreditación directamente: del resultado del desempeño en un instrumento de evaluación deriva la aprobación o desaprobación de la cursada. Estas ideas no sólo se contemplan en las entrevistas a docentes, sino también a estudiantes. Por ejemplo, una estudiante al pensar qué es la evaluación dice: “la asocio a aprobar la materia”. Otra estudiante explica que en la escuela “influye mucho la nota y si pasás de año o no, esa es la preocupación”. Uno de los miedos centrales en relación a la evaluación es el desaprobado y repetir el año lectivo. En relación a esto, otro estudiante cuenta que en el resto de los lugares donde cursó sus estudios: “Si no dabas bien un examen, desaprobabas y te llevabas la materia a diciembre o marzo. Eran preguntas y vos tenías que responder. Si era de memoria no importaba, si te copiabas tampoco importaba mucho”.

El centro de este tipo de evaluaciones estaba destinado a la acreditación, es por eso que el copiarse o el repetir de memoria no constituían un obstáculo. Bajo la misma lógica, otra estudiante sostiene que “hay una presión con que si no aprobás, repetís, no aprobás y listo”.

Muchos de lxs estudiantes del BP Carlos Fuentealba han repetido años escolares, por lo que han desaprobado muchas instancias evaluatorias. Aquí entra el juego la confianza, algo central en la práctica educativa popular. Lxs estudiantes tienen miedo al “no saber”, “no responder bien”, “no estar a la altura de las circunstancias”. Estas ideas surgieron detrás de experiencias evaluativas de lxs estudiantes como las siguientes:

*Relato 1: Me acuerdo que a veces entregaba en blanco.*

*Relato 2: En la escuela normalmente yo era muy malo, yo no estudiaba nada, me iba muy mal. Son experiencias de mierda, pero más que nada por giladas mías.*

*Relato 3: Una vez había estudiado un montón pero cuando me tocó la prueba, la hora de volcarlo en el papel, me nublé. No entendí bien las preguntas que me hacía. Y dejé después el colegio y uno de los motivos fue ese. Si está orientado al turismo y no pude dar la prueba quizás más importante, me bajoneó, me frustré y lo dejé.*

Es importante comprender, tras estos relatos, que las experiencias frustrantes de las evaluaciones constituyeron (en el caso del tercer relato) un punto central en la deserción escolar. Por lo que la evaluación es asociada rápidamente a un sentimiento de “fracaso” e inseguridad. Esto es tenido en cuenta por lxs docentes al momento de elegir un proyecto de evaluación particular. Ellxs explican: “lxs estudiantes han vivido experiencias frustrantes en la secundaria tradicional y nosotros queremos acompañarlos para sacar lo mejor de cada uno. Una evaluación escrita los alejaría más”. Pero la forma que tienen que sobrepasar estas experiencias es alejarlxs de instancias evaluativas como la evaluación escrita, en vez de acompañarlxs y devolverles la confianza.

En tercer lugar, en las entrevistas se manifiesta el miedo a evaluar de lxs docentes relacionado al calificar y al poner nota. Es necesario aclarar que este “miedo” es propio de lxs docentes. En este sentido, una docente expresa que para ella constituye un conflicto evaluar:

*Uno al ponerse del lado de evaluador también le cuesta muchísimo porque no está acostumbrado a eso. Yo doy clases en Primaria, y hacer un proceso evaluativo de los chicos en la materia que doy me es complicado porque ¿qué es lo que vos sacás? ¿prestan atención? ¿qué objetivos querés ver y evaluar? Entonces muchas veces eso es conflictivo. Me resulta muy complejo tener que evaluar.*

Desde este punto volvemos a lo reflexionado en el apartado anterior sobre los criterios evaluables. Al no tener claro cuáles son los criterios sobre los que se evalúa, se vuelve una gran dificultad evaluar. Sobre esto, la misma docente menciona: “A mí me cuesta muchísimo

poner nota porque también me veo como estudiante. Muchas veces uno prejuzga a los alumnos, y uno entra en esa vara aunque no quiera. Uno dice este es así por tal cosa”.

En el relato se distingue una asociación entre el poner nota y el prejuzgar. Volviendo sobre cómo conceptualizamos a la evaluación, Chevallard (2012) explica que evaluar es atribuir un valor a un objeto evaluable en relación a determinado proyecto. Pareciera que lo que no está claro es cuál es el objeto evaluable, que podríamos visualizarlo en los criterios utilizados para evaluar las prácticas o conocimientos de lxs estudiantes. Una de las docentes entrevistadas expresa:

*A la evaluación la componen muchas cuestiones, ese es el grave problema ¿Cómo hacemos para saber cuánto vale cada una de las partes que la componen? No tengo la menor idea, no sé, para mí es bastante intuitivo. Pero a mí no me parece que en esta modalidad tiene sentido poner nota, capaz en otras tampoco. Me parece que estaríamos calificando y no es la idea.*

Aparece “miedo” por valorizar o juzgar a un otro, de calificarlo. Y también se manifiesta una crítica al “poner nota”. Volviendo sobre expresado en el apartado anterior, lxs docentes conciben que la mejor forma de entender la evaluación es en forma de proceso, evaluando el día a día. Por lo que no sería necesario tener un momento específico para evaluar al otro, sino que sucedería al mismo ritmo que la cursada. Pero eso constituye un obstáculo, si queremos entender que la evaluación puede potenciar el aprendizaje y fortalecer el proyecto político-educativo que busca construir sujetos críticos (lo veremos con más detalle en el apartado V). Además que al evaluar el proceso también se califica y juzga al otrx.

*Yo no quiero un producto que es estático, que es una foto, un momento. Eso no me sirve para nada porque si yo te evalúo y te pongo una nota, yo tampoco puedo verificar que se haya logrado esa construcción de conocimiento.*

Desde esta perspectiva, relatada por una docente del BP Carlos Fuentealba, poner nota no tiene vinculación con el aprendizaje, o como dice ella, con la construcción del conocimiento. Pero entienden que en el proceso sí se puede dar cuenta de esto, el tema es ¿cómo?

Otro punto desde el que se describe esto es la injusticia, en otras palabras, la nota es injusta para lxs docentes. Así es como otra docente explica:

*Yo soy la que cree que las notas no sirven para nada porque te encasillan en un lugar. Todos tenemos distintas formas de aprender y a todos nos cuesta de diferentes formas las materias. Yo veía que había muchos compañeros que se merecían una nota mucho mayor que yo, que no me costaba, y en realidad siempre iban a ser 5 o 6 de promedio. Y me parecía re injusto, porque se esforzaban un montón y no había un premio hacia eso.*

En este sentido, la nota estaría constituida por una “vara” que sólo tiene en cuenta el “papel” o el instrumento utilizado. Las notas que dan miedo poner son las que homogeneizan y no

tienen en cuenta las particularidades. Nuevamente, la calificación es pensada desde la lógica de educación tradicional, bajo sus experiencias en este tipo de escolarización: con situaciones injustas, que no tienen en cuenta el aprendizaje, etc.

Pero, por otro lado, lxs docentes del BP Fuentealba eligen distinguir con aprobados o desaprobados a los trabajos prácticos que entregan lxs estudiantes, por ejemplo. “Se puede evaluar sin nota, es necesario, si uno tiene una devolución de lo que está haciendo sabe si lo hace bien o mal”, piensa una docente. Como contamos en el primer apartado de este capítulo, la mayoría de los trabajos prácticos tienen un proceso de ida y vuelta entre docente y estudiante. Una vez que el trabajo está aprobado, no es necesaria la re-entrega. En ese caso también se califica a lxs estudiantes, porque se juzga sus producción en relación a un objeto evaluable dentro de un proyecto específico (Chevallard, 2003).

Aunque lxs docentes creen que al no poner nota no califican a lxs estudiantes, la calificación también existe pero no hay una devolución numérica bajo un contrato entre docentes y estudiantes en relación al objeto evaluable.

#### **IV. III. El miedo a salir de lo popular. Tensiones con la educación tradicional y la evaluación escrita**

En las entrevistas realizadas a lxs docentes aparece como cuestión recurrente la tensión con la educación tradicional y sus características. Especialmente, se manifiesta un nuevo tipo de “miedo” en relación a esto: el miedo a salir de “lo popular” o, dicho en otras palabras, de las características de educación popular en el proyecto político-educativo propuesto en el Bachillerato Popular Carlos Fuentealba. Desde este sentido, brotan distintas tensiones que mantienen estos espacios alternativos con la educación tradicional, y, desde el tema que nos convoca, con la evaluación tradicional.

Abriendo nuevos sentidos referidos al apartado anterior, entendemos que el miedo docente a evaluar se relaciona también con apoyarse en una concepción negativa de la evaluación, como parte de la crítica al sistema educativo tradicional. Se juzga especialmente la lógica disciplinante, homogeneizadora, verticalista, asociada al éxito/fracaso y calificante, entre otros aspectos, que sostiene la educación tradicional para ellxs. Recordemos que la educación popular, basada en los supuestos de Paulo Freire, se opone a la lógica bancaria o reproductivista educativa. Lxs docentes exponen estar atravesados por la educación tradicional:

Relato 1: *Todos nosotros estamos re atravesados por la escuela tradicional.*

Relato 2: *Es una lucha constante porque uno viene de la escuela formal.*

*Relato 3: Cada uno de los docentes estamos atravesados porque fuimos a la escuela y tenemos una impronta vinculadas a los contenidos, las formas.*

De este modo, se sostiene un miedo por reflejar esa experiencia pasada en las formas de percibir y construir su proyecto educativo. Una de las aristas de “el miedo por salir de lo popular” tiene que ver con manifestar aspectos propios de la educación tradicional transitada.

*Muchas veces nos pasa a nosotros que queremos hacer que se parezca a la escuela formal, porque claramente toda nuestra educación fue formal. Entonces, nos cuesta mucho salir de eso, y construir otro tipo de educación.*

Desde esta lógica y teniendo en cuenta que la evaluación escrita es el principal instrumento utilizado en la escuela tradicional, lxs docentes se resisten a emplearlo. Una docente menciona: “No usamos evaluación escrita para no pecar de disciplinadores por esa instancia tan estresante, por eso elegimos no hacerla (...). La justificación es esa, que se pueden pensar otras instancias menos verticales”.

En este sentido, la evaluación escrita es sólo considerada bajo lógicas verticales que disciplinan y estresan. Estas nociones forman parte de las características que la educación popular critica a la educación tradicional. Desde el mismo sentido, otra docente opina sobre la evaluación escrita:

*A nivel emocional es un momento tenso (...) Con lógicas muy de control de lectura, donde es poco, también por la forma que tiene de hacer algo en dos horas, ¿cuánto podés poner en juego ahí que no sea un repetir? ¿cuándo podés relacionar? ¿dónde vas a poder en juego esa creatividad, esa capacidad de relacionar, ese momento crítico y reflexivo que tenés que tener alrededor de los contenidos? Es un momento estático, donde vos volcás prácticamente lo que aprendiste de memoria.*

En esta declaración surge nuevamente una idea sobre la evaluación escrita asociada a las lógicas reproductivistas, es decir, en relación a las características consideradas negativas del sistema tradicional. Poner en juego el examen podría introducir las características que critican en su espacio de educación popular, y eso les genera miedo.

Además, en los relatos expuestos en el apartado II. *Tener miedo a evaluar y a ser evaluado* se conocen distintas experiencias educativas donde lxs docentes ocupan el rol de estudiantes y sienten miedo a ser evaluados. Evaluar, para ellxs, es posible desde la lógica “negativa” con la que la vivieron. Otra docente afirma esto al decir: “Si pienso evaluación escrita, la pienso desde lo tradicional, no lo puedo pensar desde otra forma (...). En evaluación pienso hoja, vos escribiendo y contestando preguntas, el docente corrije. Horrible”. En ese sentido, otra docente explica: “En el Bachi, en general, dejamos el instrumento tradicional que es el del exámen, que a mí personalmente me hace ruido”.

La propuesta evaluativa de lxs docentes del BP Carlos Fuentealba busca alejarse del instrumento evaluativo llamado evaluación escrita tradicional por miedo de atraer características reproductivistas a sus prácticas. Pero al mismo tiempo, como explicábamos en apartado anterior, se presenta la “autoevaluación” como instrumento fijo, ya que se utilizó desde el comienzo del Bachi y perdura hoy en día. La decisión de esto es puramente del colectivo docente, bajo el imaginario de que la autoevaluación es más horizontal y democrática que otros instrumentos. Pero, particularmente, son pocos los espacios de educación tradicional que ponen en práctica instancias de “autoevaluación”, y esto nos permite ahondar la reflexión sobre la elección de instrumentos evaluativos del BP Carlos Fuentealba ¿Acaso el criterio de selección de instrumentos evaluativos tiene que ver con no utilizar los mismos que rigen comúnmente en la educación tradicional y poner en práctica los que son dejados de lado? Es algo complejo para afirmar, pero los relatos nos permiten relevar la relación existente y las tensiones presentadas con todo aquello que forme parte de la educación tradicional en términos evaluativos.

En relación a esto último, es interesante la conclusión a la que llega López Fittipaldi (2015) en su investigación sobre un Bachillerato Popular de Santa Fé (presentado en “Estado del Arte”). La autora reflexiona que “la valoración negativa de ciertas prácticas consideradas como propias de la escuela «tradicional», y que por eso son a veces desechadas, puede obstruir procesos que permitirían avanzar en la construcción y profundización del proyecto político-pedagógico” (p. 16). En el caso que nos compete analizar, concebir negativamente a la evaluación escrita imposibilita visualizar la potencia que tiene dicho instrumento en pos de su proyecto. Mientras que lxs docentes, creen que utilizarlo puede hacerlos salir de su proyecto político-pedagógico. Esta idea se menciona en el relato de una docente del BP Fuentealba:

*Para mí es por miedo a nosotros mismos, a cómo lo puedan tomar los estudiantes, miedo de perder esos rasgos de educación popular. Ya el hecho de hacer la autoevaluación, nosotros damos una devolución y en ese momento también veo mucho miedo por parte de los estudiantes.*

En esta explicación encontramos también que la autoevaluación puede representar un momento que produzca miedo en lxs estudiantes, y ese miedo puede estar asociado al sentirse evaluado, con lógicas verticalistas.

Por ejemplo, una estudiante sostiene en su entrevista: “En todas las clases me siento evaluada. Y más si soy callada, porque yo veo que todos hablan, y siento ‘sí, me va a ir mal’”. Lxs docentes depositan que el miedo de lxs estudiantes se vería brotado con procesos evaluatorios diferentes a los que proponen en su espacio, pero por el contrario, muchos de ellxs se sienten incómodos. Lo mismo sucede en el relato de la docente, que explica que

aunque intenten escapar del verticalismo, sus instrumentos pueden seguir conteniendo esas características. Mismo otra docente explica sobre la autoevaluación: “La verdad que es un instrumento que se vio con el tiempo de que queda corto”. Aunque su elección sea firme sobre el instrumento de la autoevaluación, lxs docentes consideran que no es una instancia evaluatoria “perfecta”, que cumple todo aquello que les gustaría. Pero siguen sosteniendo que es un instrumento superador al exámen escrito en relación a su proyecto.

*Creemos que la autoevaluación es una herramienta que nos ha dado muy buenos resultados con los estudiantes, vemos que en la mayoría de los casos es una instancia en la que pueden sincerarse sobre su propio proceso de cursada y aprendizaje, y esto no podría verse reflejado en una evaluación tradicional.*

Partiendo de lo sostenido por Brusilovsky y Cabrera (2012), los Bachilleratos Populares construyen nuevas formas de evaluar como oposición al sistema dominante y tradicional educativo. Los BP, entonces, “constituyen una tentativa de construcción de contrahegemonía, que implica no sólo resistencia y oposición a un modelo educativo establecido sino, a la vez, un intento deliberado de crear condiciones para generar nuevas ideas y creencias” (p. 54). La cuestión está en pensar si la elección de los procesos evaluativos rige por la alternatividad o por la construcción de un proyecto político-pedagógico particular.

Para profundizar más el imaginario social sobre la escuela tradicional y la relación con la evaluación que sostienen lxs docentes del BP Carlos Fuentealba, nos resulta interesante esta expresión:

*La escuela formal sigue siendo una bajada de línea constante y muy cuadrada, en el sentido de que todos tienen que aprender lo mismo y no valoran nada de lo que vos traés porque no sirve, es muy rígido. Me parece que acá tenemos más espacios para deliberar, es más democrático, aprendemos lo que a todos les interesa, tenemos proyectos en común en ese sentido. La opinión de los y las estudiantes es válida, y en una escuela, no. La escuela formal tiene esa escolaridad: la rigidez, formal esos productos iguales, todos los alumnos encajados, matar la creatividad de cada uno, obligarlos a todos a pensar de una forma bastante parecida, como un adoctrinamiento básicamente.*

Se especifican grandes diferencias entre espacios educativos propios del sistema educativo tradicional que de los Bachilleratos Populares. Además, las características con las que se menciona al primero están sumamente relacionadas con cómo se entiende a la evaluación escrita: como un espacio de reproducción, memorización, fuera del aprendizaje, que constituye un proceso de homogeneización. En resumen, para ellxs no tendría sentido la evaluación escrita ya que “no sirve” porque es considerada con las particularidades otorgadas en la educación tradicional, lxs docentes no comprenden otro tipo de evaluación escrita, sólo aparece asociada a estos razonamientos.

Volviendo a otro aspecto que también hemos nombrado, el hecho de concebir a la evaluación como un proceso impide reflexionar sobre un instrumento que es concebido como un producto. En otras palabras, lxs docentes entienden que la evaluación escrita individual no puede ser parte del proceso evaluativo, sino que es un momento estático y cerrado, que mantiene las particularidades de aquello que se critica a la educación tradicional.

*Una instancia punitiva de una evaluación es esta foto, donde yo te pongo un corte, te digo tal fecha, a tal hora, te digo 'vení, sentate', llegaste, llegaste, no llegaste, no llegaste, y de repente te clavé un uno. Esto lo relaciono con los típicos instrumentos: como un escrito, un oral, incluso un trabajo domiciliario. Lo que está piola es seguir construyendo más allá de ese momento final, no tiene porqué tener un momento final, porque tampoco el conocimiento tiene un momento final.*

Es interesante que la docente entrevistada explica que determinados instrumentos son parte de la concepción de la evaluación como producto, y otras prácticas refieren a la evaluación como proceso. Se manifiesta en estas ideas una mirada positiva a evaluar como proceso y una mirada negativa a la evaluación como producto, y ciertos instrumentos evaluativos asociados a cada tipo de evaluación. Lo que convierte a ciertos instrumentos válidos y a otros inválidos.

El miedo docente a salir de lo popular también es el miedo a correrse de un método evaluativo procesual y de aquellos instrumentos evaluativos que asocian a esta concepción. Evaluar los procesos es percibido como una forma adecuada, eficaz y justa, lo que no permite que lxs docentes puedan pensar otros tipos de evaluaciones que les permita potenciar su proyecto evaluativo y, en consecuencia, su proyecto político-pedagógico. El miedo a “salir de lo popular” es una traba para pensar la evaluación.

#### **IV. IV. La evaluación escrita como contraproducente: entre la facilidad y el aprendizaje**

Como fuimos nombrando, en el Bachillerato Popular Carlos Fuentealba la “autoevaluación” es el instrumento evaluativo por excelencia. Se desarrolla desde los inicios del “Bachi” hasta hoy en día, y está asociada, por lxs docentes, a una instancia evaluativa que despliega los procesos de acreditación de la cursada y busca reflexionar sobre los aprendizajes y la enseñanza.

Pero sobre la “autoevaluación” aparecen algunas discusiones al interior del espacio, principalmente manifestadas por lxs estudiantes, pero también por algunxs docentes. Y esto tiene que ver con que en el “Bachi” no hay evaluaciones escritas individuales, y la evaluación principal está regida por la “autoevaluación”. La tensión rige porque lxs estudiantes entienden que, al no haber examen escrito, la cursada en el “Bachi” es más fácil; pero al mismo tiempo les gustaría ser “más exigidos” y poder aprender más, lo que lo sería facilitado por el

instrumento evaluación escrita, según lo que proponen en sus discursos. Pero en caso de que el BP Fuentealba empiece a tener este tipo de evaluaciones, a lxs estudiantes les despierta miedo y explican que “no les conviene”, referido a ese “miedo al ser evaluado” del que venimos hablando.

En este sentido, partiendo de las diferencias entre sus estudios cursados en la escuela tradicional y en el Bachillerato Popular, lxs estudiantes comprenden que el “Bachi” tiene una modalidad menos estricta y más sencilla:

*Relato 1: Es más cómodo. Aprendemos muchas cosas pero no es tan estricto como en el colegio. No llevás tantas materias, no te llevás tantas tareas, es más liviano.*

*Relato 2: Vine diciendo: ‘es más fácil. Vengo, termino el secundario y me voy’.*

Es interesante lo expresado por otra estudiante sobre esto: “Me parece raro cómo nos sentamos y que no hay trabajos. Es bastante fácil, que también es malo, pero a la vez es bueno”. La cursada en el Bachi es percibida como una cara de dos monedas, que tiene algunos aspectos que les convienen, pero en lo considerado “positivo” también trae características negativas. La estudiante explica en su relato que “no hay trabajos”, refiriéndose a que los trabajos realizados no son evaluados con nota numérica que incidirán en su acreditación. Desde ahí parte esta “cara de dos monedas”, que explicada en lógicas informales, para lxs estudiantes la cursada en el BP Carlos Fuentealba tiene una acreditación fácil por el modo en que son evaluados, no les gusta que sea tan fácil, aunque si no fuera así, no les conviene porque serían evaluados de otro modo.

El hecho de no contar con trabajos prácticos o evaluaciones específicas, dadas en un momento particular, con ciertos objetivos, para desarrollar algunas habilidades y contenidos, con una devolución docente y un retrabajo del estudiante para su acreditación - idealmente - logra incomodar al estudiante desde el imaginario que tienen de su rol. Lxs estudiantes han transitado otros espacios educativos donde el eje estaba centrado en la realización de evaluaciones que se asociaban a la acreditación, por lo que en su imaginario social sobre la escuela se sigue construyendo una relación entre la escuela y la evaluación. Hay una expectativa sobre el ser evaluado, lo que es pensado como “es lo que tenemos que hacer”, “para eso venimos”. Podemos observar estas ideas en el siguiente relato de un estudiante:

*Muchas veces parte del alumno se distrae, se confía. Tiene que existir de parte del profe, ser exigente, ser claro en cómo se va a evaluar, qué se va a evaluar. No tanto que si vienen ya está, aprobaron... No, está bueno que nos pongan límites bien marcados. Por ejemplo, no está mal una evaluación o un trabajo práctico. Y si no entregás el trabajo práctico, sí, te vas a tener que sentar a rehacerlo. Está bueno esto de dar oportunidades también.*

*Yo soy muy exigente con la competitividad, conmigo mismo, entonces que no sea tan fácil viste. Incluso no me estoy ayudando mucho ni a mi, ni a mis compañeros, porque a mi me gustaría venir y que me den el título; pero al mismo tiempo no me gustaría venir y que me den el título, me gustaría aprender.*

Lo relatado por este estudiante es muy interesante para pensar distintos núcleos: el estar confiado, la exigencia, el poner límites, las oportunidades, la facilidad de aprobar y el aprendizaje. Además de que marca, desde su imaginario, cuál es el rol del docente: evaluarlos y ser exigentes con la acreditación.

En primer lugar, el estudiante especifica que sus compañerxs se confían porque lxs docentes tienen en cuenta la presencia en clase para la aprobación de la cursada y no son claros en las formas (criterios, instrumentos, contenidos) de evaluación. También explica que le gustaría que haya límites marcados por lxs docentes, porque estos lo ayudan a aprender, en tanto tiene que cumplir un compromiso y verificar si lo que realizó está "bien o mal". En lo que cuenta se refleja una crítica a cómo lxs docentes evalúan y una necesidad de ser orientados en pos de su aprendizaje. Otra idea que se comprende en el relato es que para este estudiante los límites son considerados positivos en tanto también tengan en cuenta las oportunidades. Hace una distinción con la educación tradicional, donde las oportunidades a veces son muy pocas. Entonces, más allá de que su imaginario social refiere a formas de evaluar cercanas a la evaluación de la educación tradicional, se marcan ciertas diferencias. Podemos notar que hay un imaginario conformado sobre cómo es evaluar en un Bachillerato Popular.

En otro relato, de una de las estudiantes, también se observa la idea de poner por delante el aprobar antes que el aprender por cómo se entiende la evaluación.

*Si vos estás explicando para qué se usan los conectores y vos te tomaste tu tiempo para prepararlo y que se entienda tu explicación, y después en dos meses todos te escriben cualquier cosa y confunden los conectores con los verbos, entonces ¿para qué venís? ¿Sabés qué?, me siento acá, digo a todos que están aprobados y se olvidan de aprender. La idea es que todos ustedes, los profes, vengan, den un concepto que es parte de la vida, que no te están queriendo adoctrinar: te estoy enseñando para que mejore tu calidad de vida.*

*Si no hay una evaluación formal se lo toman como un juego, porque total con venir y me siento, voy a aprobar. Sin embargo, lo tomo como que nos están enseñando cosas que son básicas y eso va acompañado de una mínima anotación. Demostré que te quedó algo, no de memoria, sino que te sirvió. No sólo aprobaste el secundario, sino que te llevaste un nuevo conocimiento o mejoraste algo que ya sabías.*

Una de las críticas a la evaluación en el sistema tradicional es que lxs estudiantes empezaron a poner por delante el aprobar antes que el aprender. Como explica Litwin (1998), esta - llamada - patología surgió porque lxs docentes comenzaron a jerarquizar en su enseñanza qué iba a ser evaluado. Pareciera que esto sucede sólo en la educación tradicional, pero en

el BP Carlos Fuentealba es jerarquizada la autoevaluación por lxs docentes, pero no en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como algo propio del espacio. Desde esta lógica, lxs estudiantes relatan que no importa el aprender, sino el aprobar, y esto también está relacionado a que no exista una evaluación escrita, según ellxs.

Volviendo al relato de la estudiante, el resto de lxs estudiantes se confían porque al saber que van a aprobar, se olvidan de que en el centro está el aprendizaje. Por lo tanto, esto que explica Litwin (1998) se ve manifestado en el BP Carlos Fuentealba. En otras palabras, jerarquizar como criterio de evaluación a la asistencia, corre el objetivo central del proyecto del “Bachi” que es que lxs estudiantes sean autónomos y aprendan, y quieran aprender para construirse como sujetos críticos.

Lo que piensa la estudiante, específicamente cuando dice “si no hay una evaluación formal, se lo toman como un juego, porque total con venir y me siento, voy a aprobar”, se relaciona con lo que considera el estudiante que citamos más arriba: “no me gustaría venir y que me den el título, me gustaría aprender”. Hay una tensión marcada por la acreditación, en tanto pareciera fácil aprobar en el Bachillerato y eso no potencia sus aprendizajes. Además de que se distingue a la evaluación escrita como un instrumento que cambia la lógica de cursada del espacio.

Otra cuestión que aparece en este relato es un enojo de esta estudiante por jerarquización del aprobar antes que el aprender. Desde sus ideas, lo importante de la cursada es aprender distintos temas para que “mejore tu calidad de vida”, no “sentarse y aprobar”. Pareciera en el BP Fuentealba hay un juego constante entre el aprobar y el aprender. Es importante aclarar que esto también sucede en otras experiencias educativas, pero lxs docentes explicitan que no utilizan la evaluación escrita porque los aprendizajes van más allá de una evaluación, mismo buscan no asociar los contenidos aprendidos a una instancia evaluativa. Una docente explica:

*Creo que hay una fortaleza en esto de que el contenido se busca la manera en que se adapte a cada pibe, entendiéndolo y tratando de retomar lo que cada uno tiene, desde la idea de ¿qué te vas a llevar de este contenido? y no tanto desde la lógica enciclopédica de poner al contenido como al rey de la historia y exigir ciertas cuestiones que pueden atentar contra la escolaridad en sí misma.*

Desde la misma lógica, otra docente cuenta:

*Tratamos que los y las estudiantes se involucren, sientan que ellos están haciéndose cargo del aprendizaje, que puedan decidir qué es lo que quieren estudiar y por qué. Encontrar el sentido no sólo acá, sino también en sus vidas, llevarlo al ámbito familiar, cómo les puede servir a ellos para hoy y mañana.*

Por lo tanto, lxs docentes confían en que su propuesta va a alentar los aprendizajes y la relación con sus vidas cotidianas, mientras que algunos estudiantes explican que estos aprendizajes pueden ser desfavorecidos por el objetivo de aprobar y tener un título. Seguiremos desarrollando estas tensiones e ideas en el siguiente apartado.

Volviendo a lo anterior, una de las docentes también valoriza a la evaluación escrita en relación a sus aprendizajes. Ella explica, desde su rol de estudiante en otros espacios:

*Somos hijas del rigor también. Entonces, en las materias en las que no tenés evaluación escrita las subestimás y tampoco está bueno eso. Todo está tan estructurado alrededor de la evaluación. Las materias que plantean otra manera decís 'aaah bueno, esta materia es re tranqui y le voy a poner pilas a la que me tomen una prueba'.*

Aquí la docente se centra en que más allá de que ella quiera no creer de esta forma, en su imaginario social, el esfuerzo por aprender se relaciona inmediatamente con las evaluaciones escritas u orales. Del mismo modo, otra docente explica sobre lxs estudiantes del Bachi:

*Creo que es un exceso de confianza en algunas partes. Algunos piensan que sólo con venir van a aprobar. Yo creo que tienen una dualidad, a veces están re comprometidos y aman el espacio, y otras veces pareciera que les da lo mismo.*

El rol de la “autoevaluación” está sumamente relacionado a la confianza de lxs estudiantes con el “voy a aprobar fácilmente”. Una estudiante cuenta:

*Me contaron unos alumnos que están hace años acá que las pruebas eran '¿cómo te sentís con la materia?'. Nah, porque estás viniendo y cuesta venir, porque venís y laburás y todo. Me parece que si estás tratando de terminar el secundario y te están dando la posibilidad de hacerlo de una forma más didáctica e interesante, esforzate. Y no te digo que te hagas una prueba de 20 páginas, no. Pero esforzate en tomar nota en lo que están dando en clase, de venir y de que si te hacen una pregunta aleatoria en algún momento, la sepas, es tan sencillo como eso.*

La pregunta ‘¿Cómo te sentís con la materia?’ forma parte de las “autoevaluaciones” del “Bachi” desde sus inicios. Se declara un menosprecio a esa pregunta en relación a sus aprendizajes, en tanto no alcanza eso como motivación para esforzarse por aprender. Y al mismo tiempo, la estudiante considera que ellxs merecen otra cosa: desde el rol que debe cumplir un estudiante para ella (tomar nota, asistir, saber los contenidos, esforzarse por aprender), los deben evaluar para cumplir estas tareas.

Otra docente refleja en su entrevista la subestimación del instrumento “autoevaluación”: “Lo que hacemos es una autoevaluación que también es un momento de reflexión. Pero siento que si no se hace consciente, creo que lo pueden subestimar, y también es difícil”.

En otra entrevista, una docente también menciona que cuando estaba hablando con lxs estudiantes en una de sus clases la posibilidad de incluir una instancia evaluatoria más formal:

“Los estudiantes que venían de antes dijeron ‘no, acá no se hace así. Es una autoevaluación y todo el mundo aprueba’”. Vuelve a emerger la idea de que “todos aprueban” y que “es fácil”, ya que lo único que deben realizar es una autoevaluación para aprobar o cumplir con uno de los criterios de evaluación centrales que es la asistencia.

Es interesante aclarar que el sentido que lxs docentes buscan darle a la “autoevaluación” no es este; mismo en los relatos que aparecen en el primer apartado de este capítulo lxs docentes explican que es un instrumento que sirve para reflexionar sobre los aprendizajes y la enseñanza y repensar, entre otros objetivos. Sin embargo, una de las docentes reconoce que la “autoevaluación” no está cumpliendo con sus metas:

*Nosotros nos basamos mucho en la autoevaluación y depositamos todo ahí, y nos dimos cuenta que no está funcionando. Esa sería como una instancia donde se reconozca y vea lo que aprendió en el año, pero siento que a veces no está funcionando.*

Al igual que como venimos dilucidando, se nota una discordancia entre los objetivos que la “autoevaluación” presenta en relación al proyecto político-educativo del Bachillerato Popular Carlos Fuentealba y la forma de desenvolverse en relación a este. No sólo lxs estudiantes manifiestan que este instrumento no es suficiente en pos de los aprendizajes, sino que también lxs docentes exponen la desvalorización del instrumento.

Volviendo a la relación entre la evaluación y la escuela, y la propuesta en el relato de uno de lxs estudiantes nombrado en este apartado (“no está mal una evaluación o un trabajo práctico”), lxs estudiantes comprenden que es coherente introducir instrumentos como la evaluación escrita en su cursada.

*Relato 1: No tengo evaluación hace mucho tiempo y me gustaría tener una, para ver cómo estoy. Yo no soy de participar en clase casi nunca. Cuando iba a la otra secundaria sí, porque sino me ponían un uno, y acá no pasa eso. Yo no me exijo sola, y me gusta que me exijan.*

*Relato 2: Si toman evaluaciones escritas acá, me parecería que está bien. Tengo que estudiar algo de lo que me están explicando y que me están contando, por ejemplo. En realidad, no sé si lo veo necesario, pero está bueno.*

*Relato 3: No le veo nada de malo a la prueba, creo que esta bueno para salir de acá y no salir como si nada. Y creen que esto es fácil pero no está bueno que no pase eso.*

Se nota una relación entre la evaluación escrita y la exigencia, el estudio, los aprendizajes y el futuro. Y vuelve a manifestarse la regularidad de comprender al espacio educativo con fácil acreditación por no tener evaluaciones escritas que los exijan. Pero, al mismo tiempo, lxs estudiantes expresan miedo a tener evaluaciones escritas, lo que se relaciona con lo observado en el apartado *Tener miedo a evaluar y a ser evaluado. La acreditación y la*

*evaluación*. En este sentido, una estudiante dice sobre la evaluación: “Sirve pero no se si me conviene. Porque capaz que no me acuerdo lo que dijo y me hacen una pregunta de algo que no entendí y eso me perjudica”.

Esto se relaciona a las experiencias evaluativas que han tenido lxs estudiantes, en los que han vivido experiencias frustrantes. Otra estudiante también explica: “no me conviene”. Y desde el mismo lugar, otro estudiante describe a la evaluación escrita:

*Me genera nerviosismo, cagaso. Por un lado está bueno, me gusta, si sé las cosas, pero sino es una mierda. Me gustan si se sobre el tema, si no se me siento como un boludo, siento que no se nada y es una mierda.*

Por lo tanto, se comprende la evaluación desde el saber y desde el no saber, es decir, desde los aprendizajes de los temas y habilidades evaluadas. Y sobre el aprender y el evaluar, una docente menciona:

*Muchas veces uno quiere estar en ese límite de no evaluar y no dejar de evaluar al pibe. Decís pobre pibe, le pasaron un montón de cosas y te ponés a pensar, pero al mismo tiempo decís 'Quiero que el pibe salga, que tenga herramientas, que sepa cosas y que le sirva'.*

La disyuntiva de lxs docentes por la evaluación se ve reflejada en este relato. No es sólo en relación a qué instrumentos utilizar, sino sobre el evaluar y el no evaluar. Volvemos a contemplar el miedo a evaluar de lxs docentes, considerando al estudiante en una situación compleja y vulnerable por su condición socioeconómica y por sus recorridos escolares. Pero al mismo tiempo, el proyecto político-educativo tiene el objetivo de construir sujetos críticos y para ello es necesario que lxs estudiantes obtengan herramientas, conocimientos y nuevas habilidades. Esta tensión se manifiesta en el proceso evaluativo.

Desde otro lugar, otra preocupación de lxs estudiantes ligada a que no se proponen evaluaciones escritas es la preparación para continuar sus estudios en la Educación Superior. Muchxs de ellxs, que quieren seguir estudiando, sienten que no están preparados principalmente por no realizar evaluaciones semejantes a las que se desarrollan en espacios educativos superiores. Un estudiante explica claramente: “Pasa que si no practicamos ahora la evaluación, en vez de frustrarse en un secundario, ¿lo vamos a frustrar allá? Hay muchos que queremos seguir estudiando y eso nos preocupa”.

Lxs estudiantes sienten que el espacio no los prepara para continuar sus estudios y eso constituye una preocupación durante su cursada porque comprenden que pueden verse nuevamente en situaciones frustrantes educativas. Otra estudiante menciona:

*Acá no hay pruebas. Algunas profes pusieron la propuesta y eso está bueno, porque creo que toda la gente que quiere terminar el secundario es como que van a entrar a*

*la facultad, y acá no hay pruebas. Está bueno que nos hagan practicar eso. Que nos hagan estudiar está bueno.*

La intención de lxs estudiantes de incluir evaluaciones escritas en el “Bachi” tiene relación con dos cuestiones: la preparación para continuar sus estudios y el estudiar para aprender más. Sobre el primero, otra estudiante menciona: “Quizás estaría bueno que hagamos de vez en cuando un examen para poner un poco un práctica los conocimientos para después poder seguir haciendo una carrera”.

En este caso, la estudiante no asocia a la evaluación escrita a la acreditación de la cursada en el Bachillerato, sino que lo comenta en tanto la ayudaría para continuar sus estudios. Lxs docentes también tienen en cuenta este aspecto sobre la evaluación escrita. Uno de ellos cuenta que:

*Surgieron debates sobre la no incorporación de evaluaciones escritas. El debate apunta a que en las demás instituciones sí se toman evaluaciones escritas individuales con calificaciones, y si hay estudiantes que quieren seguir estudiando después de egresar, deberían pasar por esa experiencia para que no sea un obstáculo tan grande cuando pasan a otra institución.*

Del mismo modo, otra docente comenta sobre la evaluación escrita:

*Si lo pienso dentro del Bachi, entro en muchas contradicciones sobre esto. Se han egresado pibes que ahora están cursado estudios formales y creo que entran hasta peor, de lo le pasaba a mi amiga sobre el pánico a la prueba, porque nunca tuvo esa prueba. Entonces también hay que tener en cuenta esto.*

*Una de las ex estudiantes lo propuso a principio de año porque contó que estaba en la facultad y le cuesta hacer las evaluaciones, le gustaría que eso esté en el Bachi. Lo dijo delante de los estudiantes y hubo muchos a los que no les gustó nada. Aparte la evaluación escrita en papel lleva su tiempo, también tiene que ver con las secuencias que tiene cada personas. Hay gente que viene de laburar y no le dedican tiempo al estudio.*

En el relato de la egresada del Bachillerato Popular Carlos Fuentealba, se manifiesta la dificultad ante la realización de evaluaciones escritas por la falta de práctica y acompañamiento en su cursada anterior. Es interesante cómo una de las ex estudiantes trajo la propuesta al “Bachi”, entendiendo que iba a ayudar a quienes están cursando ahora, pero eso constituye una tensión por el “miedo a ser evaluados”. De la misma forma que lxs docentes ponen en el centro la situación de lxs estudiantes y el concebir que “no van a estudiar” afuera del espacio para dichas evaluaciones.

La transición de los estudios medios en los Bachilleratos Populares a los estudios superiores en instituciones tradicionales es una discusión que forma parte de muchos “Bachis”. Una docente considera sobre esto:

*Yo creo que es la misma discusión que atraviesa a todos los Bachis, de cómo hacemos para no evaluar cuando en la educación formal, en la cual pueden aplicar los chicos una vez salidos del Bachi, cómo hacemos para no generar ese tipo de experiencias. Entonces, obviamente, creo que ahí está la tensión, porque ¿cómo hacés para preparar a los pibes para esos espacios donde sin duda los van a evaluar de esa manera, sin exponerlos a esas experiencias acá dentro? Donde para mi eso no construye nada.*

*Tenemos que plantear una transición a la educación superior. El Bachi tiene que acompañar esas trayectorias, que suelen ser a la educación formal. También es un orgullo cuando un pibe sale de acá con hambre de mayor conocimiento. Pero para mi hay que generar dispositivos para hacer ese conocimiento.*

*Yo creo que ponerle una instancia evaluatoria más. Por ejemplo si yo los acostumbro a rendir exámenes, pero no los acompaño en una posterior inserción en la educación superior, probablemente fracasen. Porque las frustraciones que incluso hemos vivido muchos de nosotros, que venimos de la educación formal.*

La alternatividad en lo político y en lo educativo de los Bachilleratos Populares marcan una clara diferencia con otros espacios de educación media, que muchas veces son pensados como un momento anterior a la universidad o al terciario. La docente explica que es necesario un acompañamiento a la transición de la Educación Superior, y lxs estudiantes creen que puede darse con la práctica de evaluaciones escritas. Pero lxs docentes no consideran a este instrumento necesario ni constructivo. Nuevamente surge la tensión entre la evaluación escrita como conveniente para algunos aspectos, pero el “miedo a evaluar y a ser evaluado” es aún más fuerte porque se lo asocia a las características consideradas negativas de la educación tradicional.

#### **IV. V. Evaluación y aprendizajes, ¿una oportunidad?**

Por último, nos parecía importante y necesario reflejar las regularidades observadas en las entrevistas respecto del aprendizaje y la relación con la evaluación. Mientras algunos docentes y estudiantes entienden ciertas vinculaciones entre estos, otros consideran que son dos aspectos que no tienen relación el uno con el otro. Esta última idea está anclada en las experiencias educativas pasadas donde se ha roto aquella potencialidad de la evaluación para los aprendizajes. Dos estudiantes mencionan sus experiencias en secundarios tradicionales:

*Relato 1: Si no dabas bien un examen, desaprobabas y te la llevabas a diciembre o marzo. Eran preguntas y vos tenías que responder. Si era de memoria no importaba, si te copiabas tampoco importaba mucho.*

*Relato 2: Yo me di cuenta que yo venía estudiando, matándome y el que se macheteaba se sacaba la misma nota que yo. El último año como trabajaba un montón y no tenía mucho tiempo, empecé a machetearme (...) ¿Para qué me estuve esforzando tantos años? Me di cuenta el último año (...) terminás no aprendiendo nada y macheteandote en todo y a vos no te importa nada.*

El memorizar o el “copiarse” en la evaluación es una situación corriente en sus experiencias evaluativas pasadas, que traen como consecuencia la concepción de la evaluación escrita en correlación a aquellas actividades. Del mismo modo que se percibe a la evaluación escrita como una situación de injusticia, ya que no reflejaría los aprendizajes, sino el mejor método para realizar la evaluación como puede ser el memorizar. Por lo tanto, en estas experiencias el aprendizaje se encuentra desvinculado y distanciado de instancias evaluativas, como es la evaluación escrita.

Desde esta forma de entender a la evaluación, ¿dónde quedan los aprendizajes? ¿en qué espacios lxs estudiantes aprenden y en qué momentos se dan cuenta de esto ellxs y lxs docentes? En el caso de la cursada en el Bachillerato Popular Carlos Fuentealba se encuentran dos espacios separados donde hay conocimiento sobre los aprendizajes adquiridos. Tanto los docentes como los estudiantes se dan cuenta que el estudiante aprende. Los estudiantes fuera del aula y los docentes dentro de ella. Pero no se utiliza dicho vínculo, entre docente-estudiante, y no hay un espacio donde se conjuguen estas ideas y se trabajen colectivamente. No hay un espacio donde ambos, al mismo tiempo, o uno atrás de otro, puedan verlo y trabajar sobre esto, para reformularlo, repensarlo, potenciarlo, reconocerlo. Sin embargo, lxs docentes afirman que el su “proyecto de enseñanza-aprendizaje apunta a una construcción colectiva del conocimiento”.

Desde el lugar de lxs estudiantes, en sus entrevistas respondieron a la pregunta *¿en qué espacios o momentos ves el reflejo de cómo y dónde estás en relación a tu aprendizaje?:*

*Relato 1: Me doy cuenta si aprendí cuando me acuerdo. Recién estaban hablando, de que cuando estaba Saenz Peña, en las escuelas no aprendías religión y dijeron una palabra que me quedó: laica. Y dije wow, no sabía esa palabra, la había escuchado pero no sabía el significado. Y es así, ya aprendí. A veces te queda, pero no te queda todo. Me doy cuenta que tengo ese conocimiento porque me acuerdo yo sola. Hay cosas que no entiendo. No veo instancias donde los profes me digan algo sobre esto, me doy cuenta sola.*

*Relato 2: Me ayuda a aprender las clases, los apuntes y leerlo, para entenderlo.*

*Relato 3: No veo momentos donde yo aprendí. Porque no salgo de acá y me pongo a repasar como lo hacía en el otro colegio, sino que vengo a la otra clase y ya. Capaz sí en cuando debato con mis primos de política con cosas que vimos en el Bachi. Cuando lo llevo afuera sí.*

*Relato 4: Me doy cuenta que aprendí cuando alguien me pregunta algo y lo sé y lo puedo responder, si no aprendí, no sé.*

*Relato 5: En general, me doy cuenta de que aprendí algo cuando lo puedo cuestionar y le puedo encontrar un sentido.*

*Relato 6: Me doy cuenta que en muchas materias se habla de política, de actualidad, y me doy cuenta que puedo poner en práctica lo que aprendo en mi trabajo, que es la radio.*

Desde estos dichos es interesante remarcar que lxs estudiantes reflexionan sobre qué aprendieron por sí solos, ya sea en su casa, en su trabajo o en la misma clase, pero no a partir del vínculo que construyen con un docente o del diálogo (sea verbal o escrito). Si bien cada estudiante tiene una forma distinta que lo ayuda a aprender, todxs registran este aprendizaje por sí mismos, por lo que reconocen alguna parte de este. Mismo una estudiante dice que no registra estos momentos dentro del “Bachi”, por lo que no suelen estar ni en relación a las preguntas o actividades propuestas por lxs docentes.

Desde el lugar de lxs docentes, para realizar una comparación, respondieron a la misma pregunta pero sobre lxs estudiantes (*¿qué instancias de reconocimiento sobre cómo y dónde están lxs estudiantes sobre lo aprendido se desarrollan en el Bachi?*):

*Relato 1: El aprendizaje se evalúa en toda la clase. Los vemos interactuar entre ellos y vemos cómo van adquiriendo otros términos, nuevas palabras, si les interesa la materia.*

*Relato 2: Cuando ves a un grupo de estudiantes organizados, defendiendo a un compañero, pensás que algo les llegó. O cuando ves a alguien que nunca toma la palabra, levantarse en una asamblea y poner su punto de vista. Pero capaz que esta persona no se dio cuenta del proceso. No se dio cuenta pero lo hizo, entonces es ‘¿cómo se lo digo?’ y eso cuesta.*

*Relato 3: En las autoevaluaciones lo vimos un poco. En lo general suelen tirarse más abajo. Les cuesta reconocer los cambios que hacen, cómo van mejorando en su forma de hablar en su léxico. Hay palabras que son re puntuales y ellos las usan, y no se dan cuenta muchas veces, pero sí, es una palabra técnica.*

*Relato 4: Tienen pocas instancias de reconocimiento sobre lo que aprenden. Nosotros nos basamos mucho en la autoevaluación y depositamos todo ahí, y nos dimos cuenta que no está funcionando. Esa sería como una instancia donde se reconozca y vea lo que aprendió en el año, pero siento que a veces no está funcionando.*

*Relato 5: En las clases trato de hacer que haya momentos reflexivos en torno a los contenidos que se están trabajando, de manera de que ellos también puedan poner en juego ejemplos, relaciones con la vida cotidiana, aplicaciones a cosas que les pasan. Llevarlo a donde vos puedas como docente darte cuenta de que hubo laburo, que se entendió y hacia dónde vamos.*

*Relato 6: Casi siempre al término de una clase que nosotros consideramos buena, nos suelen decir ‘qué buena clase, hoy aprendí un montón’ o el otro día nos dijo una de las chicas ‘pude ayudar a alguien en la calle porque lo aprendí acá’, y esas son como devoluciones que nos hacen donde nos damos cuenta ‘ah, mirá, no es que estuvo mirando el techo todo el tiempo’.*

Al igual que sucede con lxs estudiantes, lxs docentes reconocen el aprendizaje por sí mismos, de forma aislada, fuera de una instancia específica que sirva para generar un diálogo sobre esto. En las entrevistas surgen algunas inquietudes sobre cómo comunicar que el/la otrx está

aprendiendo o cómo explicarle que su mirada sobre él/ella no coincide sobre la mirada que tiene el/la docente. Desde la frase que explica una docente: “ah, mirá, no es que estuvo mirando el techo todo el tiempo”, se puede entender que lxs docentes en ciertas situaciones no comprenden si lxs estudiantes están aprendiendo o no en sus clases, sino que tienen que darse ciertas situaciones como animarse a responder preguntas o a contarle al docente cómo pudo aplicar los contenidos vistos en clase.

Es interesante destacar que una docente explica que lxs estudiantes “tienen pocas instancias de reconocimiento sobre lo que aprenden” y que la evaluación escrita no es suficiente, por lo que lxs docentes son conscientes de que no las están generando. Desde otro lugar, una docente explica que busca realizar actividades en donde ella pueda relevar los aprendizajes: “Llevarlo a donde vos puedas como docente darte cuenta de que hubo laburo, que se entendió y hacia dónde vamos”.

Otra cuestión que se revela en estos discursos es el evaluar los aprendizajes “todas las clases”, en forma de proceso. No hay instancias específicas en relación a los objetivos de cada clase para que lxs estudiantes puedan comprender cómo y qué vienen aprendiendo, sino que depende casi de su “voluntad” de aplicarlo a otros ambientes, de darse cuenta por sí mismos o de que “les toque una pregunta” que sepan responder o ejemplificar.

Desde este punto, y partiendo del concepto de *apojé evaluativo* (Chevallard, 2003), no se presenta una definición sobre aquellos momentos oportunos para introducir instancias evaluativas, que se construyen como pausas en relación al proyecto pretendido. Los momentos seleccionados son la mitad y el fin de año para llevar a cabo el proceso denominado “autoevaluación”, pero son fechas marcadas por el calendario académico y no en relación a los objetivos de cada materia, por ejemplo.

En esta investigación entendemos que la evaluación es capaz de posibilitar al estudiante la regulación su aprendizaje

*al permitirle tomar la información que le ofrece la evaluación para tomar conciencia de lo que ha aprendido, de cómo lo ha logrado y de las dificultades que enfrenta; para valorar su desempeño y para tomar decisiones sobre cómo planificar su actuación, reflexionar sobre las acciones que debe emprender para la superación de sus limitaciones y lograr así avanzar en su proceso de aprendizaje (Serrano de Moreno, 2002: 248).*

Y siendo el BP Carlos Fuentealba un espacio político-educativo que tiene como su principal objeto la construcción de sujetos críticos, entendemos que la evaluación puede aportar a este proyecto, teniendo en cuenta los *apojés evaluativos* y desde una mirada de evaluación formadora.

Lxs docentes tienen diferencias en la vinculación de la evaluación con el aprendizaje. Algunos entienden que no es posible posibilitar los aprendizajes desde las instancias evaluativas y otrxs creen que es posible. Sobre el primer caso, una docente expone:

*Yo no creo que la evaluación sirva para el aprendizaje. Siempre pensé desde mi rol de docente que la evaluación debería ser un espacio en el cual el estudiante aprendiera algo. Yo no creo que me haya salido nunca y creo que a mi tampoco me pasó nunca en las veces que fui evaluada. Me parece que siempre fui evaluada de forma individual y siempre fue una situación de angustia, de cerramiento de esa razón, de me acuerdo/no me acuerdo, de estudié/no estudié.*

La profesora explica que la evaluación debería servir en pos del aprendizaje, pero en relación a las experiencias que tuvo sobre distintos instrumentos, siendo evaluada y evaluando, no ha podido visualizar espacios de aprendizaje sobre esto.

Desde otro lugar, otra docente entiende que: “La evaluación como concepto general sirve, obvio. Una evaluación donde no haya una instancia punitiva frente al estudiante, sino que sea en sí misma un momento mismo del aprendizaje”. Es decir, que esta profesora interpreta que puede haber distintos tipos de evaluaciones y, dependiendo de estos, se puede generar un espacio de aprendizaje en ellas. En concordancia con estas ideas, otra docente detalla:

*Muchas veces la evaluación no tiene que ver específicamente con el título, tiene que ver con otras cosas que nosotros queremos lograr en los pibes, como esto de que sean críticos. A veces suena como muy ideal, pero que los pibes en una clase se re-pregunten y salgan con algo nuevo, que los pueda hacer preguntar sobre cosas nuevas, y eso genere cambios en su vida personal y los haga pensar aspiracionalmente en otra cosa. Para mi tiene que ver con eso.*

Por lo tanto, algunxs profesores ven posible generar un proceso evaluativo que potencie los aprendizajes. Es muy claro en este último relato cuáles son los objetivos del proyecto del “Bachi” y cómo estos pueden ser fortalecidos por los procesos evaluatorios.

Del mismo modo, lxs estudiantes también entienden que es posible potenciar sus aprendizajes desde la evaluación. Aunque hayan vivido experiencias donde la evaluación no fue comprendida bajo estos objetivos, sus expectativas sobre la evaluación convergen en la posibilidad de aprender. Es esta una de las razones por la que lxs estudiantes opinan que ciertos instrumentos evaluativos, como la evaluación escrita, los ayudarían en sus procesos de aprendizaje. Una de las estudiantes explica:

*No tengo evaluaciones hace mucho tiempo y me gustaría tener una, para ver cómo estoy (...) Yo no me exijo sola y me gusta que me exijan (...). Lo que me sirve son los exámenes, estudiar es lo que más me ayuda a aprender. Cuando estoy estudiando me quedan las cosas y después lo pongo en la evaluación.*

Otro estudiante también declara:

*Creo que de alguna manera estaría bueno que se haga alguna evaluación (...), que el profesor hable y le saque todo lo que sabe al alumno y que lo incentive a perder el miedo a hablar, porque muchas veces nos pasa que no sabemos expresarnos y eso ya te bloquea. Porque vos le podés sacar muchas cosas buenas a la persona pero se bloqueó, tuvo vergüenza, no se pudo expresar y es como que en otro lado te desaprueban. Hay un espacio que necesitamos para para sacarle lo mejor a la persona y que pueda aprender.*

Específicamente, una de las estudiantes explica cómo la evaluación escrita la ayuda para seguir aprendiendo porque es un espacio en dónde se revelan sus dudas.

*Evaluar sirve para aprender, porque ahí te das cuenta de lo que aprendiste, porque a veces no estudiás. Lo veo en mis hijas que ellas lo hacen por hacer, pero por el arte de rendir ellas se dan cuenta de que no entendí esto y yo les digo, bueno, tenés que preguntar. Como que me pasa lo mismo, me doy cuenta de mis preguntas.*

Otro de los objetivos del proyecto político-pedagógico del BP Fuentealba es romper con aquellas experiencias frustrantes que han vivido lxs estudiantes en sus trayectorias escolares pasadas. Teniendo en cuenta que en particular las experiencias evaluativas, concentradas en la evaluación escrita, han estado disociadas del aprendizaje, el “Bachi” podría generar un cambio en estas instancias, introduciendo sus formas de concebir a la educación, a la evaluación, al aprendizaje, entre otros aspectos, desde los aportes de la educación popular. En este sentido, es interesante el relato de esta docente:

*El oral les dá pánico, asusta, supongo que por experiencias previas, porque el error está penalizado en todo tipo de aprendizajes, es como que te equivocaste y sos un horror de persona. Creo que lo que más sirve cuando uno está aprendiendo es equivocarse, cuando te equivocás no te olvidás nunca más de eso, y podés mejorar a partir de eso.*

Ella explica la importancia de cómo se entiende a los aprendizajes y el rol que tienen lxs docentes para cambiar la forma de concebir al error. Otra docente también realiza esta distinción:

*En una evaluación me parece importante que no se estudie de memoria para rendir y repetir como un loro. Siento que siempre tiene que haber un proceso de internalización en el que la persona pueda absorber esos conocimientos, sean cuales fueran, y los tomen para su propia vida.*

Otro ejemplo es la explicación de una estudiante sobre el querer volver a tener evaluaciones escritas: “Siempre me puse nerviosa en las evaluaciones. Me gustaría tener de nuevo porque revisás el conocimiento y te hace estudiar y repasar”. En este caso, la estudiante asocia a la evaluación con sus aprendizajes, más allá de sus experiencias con “nervios”. De la misma forma, una de las profesoras explica que es necesario tener alguna instancia de revisión del conocimiento, de repaso y estudio:

*Nosotros el otro día mandamos tarea, que hasta el momento no había pasado. Entonces cuando llegué algunos me empezaron a decir que no habían podido hacer la tarea. Entonces les dije que quería que conecten con la materia, no es por la nota. Nosotros de clase a clase tenemos una semana, y en ese tiempo te pasó la vida y te olvidaste todo lo que vimos. Y necesitas conectar con ese tema y para eso necesitas sentarte un minuto para reflexionar y bajarlo y relacionarlo con otras cosas.*

Mientras algunxs docentes entienden que no puede existir la relación entre la evaluación y los aprendizajes, otros docentes y algunos estudiantes distinguen esta posibilidad. La diferencia parte de entender a la evaluación sólo con rasgos negativos, o comenzar a abrir aquellas potencialidades que puede traer. Es necesario poner en cuestión las trayectorias escolares pasadas de estudiantes y docentes para comprender estas ideas, ya que algunos/as han tenido experiencias más fructíferas que otras en relación al aprendizaje potenciado por lo evaluativo.

En resumen de este apartado, el proyecto del Bachillerato Popular Carlos Fuentealba tiene el objetivo de generar aprendizajes colectivos, pero el reconocimiento de estos aprendizajes - etapa clave en el proceso - se desarrolla de forma individual, fuera del vínculo docente-estudiante. La evaluación podría ser un dispositivo que produzca nuevos vínculos entre los docentes y los estudiantes para dialogar sobre los aprendizajes, o entre lxs mismxs estudiantes.

## V. NUEVAS FORMAS DE PENSAR LA EVALUACIÓN EN LOS BACHILLERATOS POPULARES

Las formas de evaluar en los espacios educativos rigen a partir de decisiones que se toman, y conforman posiciones complejas desde perspectivas políticas, pedagógicas y didácticas (Litwin, 1998). Por lo que no es una decisión sencilla, sino que desarrolla una amplia complejidad para su resolución. Más aún, la evaluación - como parte de una planificación - expone el proyecto planteado, es decir, se propone un lineamiento sobre los objetivos educativos que se desean alcanzar (Alcalá, 2013).

Una particularidad que tienen los Bachilleratos Populares es que estas decisiones son tomadas por los mismos sujetos que forman parte del espacio, pero, en concreto, por los y las docentes. En este sentido, la decisión es más compleja, porque no puede revestir de culpas a otros, como el Estado o la institución. Pero sí, estas determinaciones suelen ser coherentes entre los distintos Bachilleratos Populares, ya que todos siguen una línea general política y educativa. En este sentido, tanto los problemas al interior del BP Carlos Fuentealba, como la forma de resolverlos y las decisiones que se toman, suelen presentar semejanza con las de otros Bachilleratos Populares. Es por esto interesante pensar cómo se presenta la evaluación en este espacio, para re-pensarla en pos de los proyectos políticos-pedagógicos particulares de cada espacio educativo, y de los Bachilleratos Populares, en específico.

En el capítulo anterior presentamos una serie de ideas, presentadas en cinco ejes de análisis, que nos permitieron ahondar sobre los sentidos que circulan al interior del "Bachi" Fuentealba, tanto de los docentes como de los estudiantes, sobre la evaluación. Desde esta lógica, observamos la propuesta evaluativa, las concepciones sobre las trayectorias escolares pasadas, la relación con el aprendizaje y los obstáculos que no motivan la puesta en práctica de la evaluación escrita. Este instrumento evaluativo fue observado en profundidad porque los mismos estudiantes y egresados del BP Carlos Fuentealba la han demandado como parte de la cursada.

A continuación, sintetizaremos las nociones presentadas en el capítulo anterior, para abrir paso a nuevas propuestas evaluativas de educación popular. Sumado a esto, presentaremos a la *evaluación formativa* como una de las posibles formas que puede adquirir la evaluación en la educación popular. Para ello presentaremos vinculaciones de este tipo de evaluación con los principales postulados de la educación popular.

Luego, nos detendremos en una propuesta de evaluación escrita que podría ser parte del proyecto político-pedagógico presentado por el Bachillerato Popular Carlos Fuentealba. Y por

último expondremos ciertas características que debe tener este tipo de evaluación en proyectos populares. En otras palabras, se introducirá el diseño del instrumento teniendo en cuenta ciertos elementos que debe adquirir en momentos anteriores, posteriores de la evaluación, al igual que el mismo momento en que se desarrolla, remarcando el rol o la actitud de lxs docentes.

### **V. I. ¿Qué sucede con la evaluación en el Bachillerato Popular Carlos Fuentealba?**

El proyecto político-educativo del Bachillerato Popular Carlos Fuentealba tiene la finalidad de construir sujetos críticos, autónomos y con responsabilidad social. Para esto, presentan una propuesta educativa particular, que dota de ciertas características a la evaluación. En ese sentido, lxs docentes, quienes orientan y eligen la forma de evaluar cada año, comprenden que la evaluación es un proceso de día a día, que no busca calificar ¿Qué busca? reconocer el aprendizaje y orientar la enseñanza en todo momento. Pero como pudimos notar a lo largo de los relatos en las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes, la propuesta evaluativa actual no cumple dichos objetivos. Por el contrario, lxs estudiantes menosprecian y subestiman el instrumento llamado “autoevaluación”, eje central de la evaluación del “Bachi”, al igual que lxs docentes entienden que no funciona como ellxs quisieran. Aunque se reconocen ciertos aspectos positivos sobre este, pudimos revelar que no es suficiente para apoyar al proyecto del “Bachi”. Álvarez Méndez (2001) explica en su texto que

*toda actividad y toda práctica de evaluación educativa que no forme, que no eduque y de la cual los sujetos no aprendan, debe descartarse en los niveles no universitarios, aquellos en donde la educación es obligatoria, por ser considerada un bien común, y reconocida universalmente como una garantía para reducir las desigualdades sociales (p. 15).*

Más allá de la cita, que presenta ideas acertadas, por ejemplo que las actividades y prácticas educativas deben estar orientadas a la formación, es necesaria una revisión sobre la “autoevaluación” y sobre el resto de instrumentos que puedan aportar al proyecto del BP Fuentealba. Lo que no quiere decir que estamos proponiendo romper con todo lo que el espacio viene construyendo, pero buscaremos problematizar y construir una nueva propuesta evaluativa que no incluya solamente un instrumento que sabemos que es insuficiente, sino que buscaremos ampliar la noción sobre la evaluación y proponer la introducción de evaluaciones escritas, como otro instrumento evaluativo posible.

Otra cuestión que se revela en el análisis de las entrevistas es la relación entre la evaluación y la acreditación, que no es clara para lxs docentes ni para lxs estudiantes. Sumado a esto, se ponen de manifiesto ciertos imaginarios sociales que sostienen lxs estudiantes sobre lo que esperan de una “escuela”, de su rol de estudiantes y del rol docente. Sobre estos tres aspectos, la expectativa se asocia al evaluar: que haya evaluación, que los evalúen y que

evalúen. Esta expectativa no siempre es cumplida, en tanto algunxs estudiantes remarcan en sus relatos la necesidad de ser evaluados de otras formas ya que entienden que la autoevaluación no es suficiente.

En el capítulo anterior también fueron analizadas las trayectorias escolares de lxs docentes y lxs estudiantes del espacio. Particularmente los recorridos de lxs estudiantes - y algunas de docentes - son considerados experiencias frustrantes, que se manifiestan en el miedo sobre la evaluación. Desde nuestra propuesta, si generar confianza en lxs estudiantes es uno de los pilares del “Bachi”,

*si de la evaluación hacemos un ejercicio continuo, no hay razón para el fracaso, pues siempre llegaremos a tiempo para actuar e intervenir inteligentemente en el momento oportuno, cuando el sujeto necesita nuestra orientación y nuestra ayuda para evitar que cualquier fallo detectado se convierta en definitivo (Álvarez Méndez, 2001: 15).*

En este sentido, tener consideración sobre cómo fueron estas trayectorias es también trabajar sobre ellas para convertirlas en nuevas experiencias, y romper con aquellas emociones negativas que han sido generadas, para construir confianza en los espacios educativos y en el proceso de equivocarse y aprender. Por esto también entendemos que es necesario generar otro tipo de evaluaciones que devuelva a la confianza a lxs estudiantes.

En particular, la evaluación escrita es concebida como un instrumento cargado de características negativas ya que lxs docentes la asocian a aquellos aspectos que critican de la evaluación tradicional. De esta forma, en el BP Fuentealba se entiende que algunos instrumentos evaluativos son válidos y otros no. Pero nosotros entendemos que el instrumento puede dotarse de las características que se requieran, siempre determinadas por sus limitaciones. Así es como más adelante vamos a proponer un tipo de examen escrito que contiene, para nosotrxs, una lógica de educación popular y puede ser insertado en el proyecto del BP Fuentealba a partir de lo analizado.

Según Barberá Gregori (2003) hay tres formas de diálogo entre docentes y estudiantes dada por la evaluación: dialógica desligada, diálogo diferido y diálogo del alumno con él mismo. Lo que dan tres formatos de evaluación: “formato de evaluación como comprobación, formato de evaluación como feedback y formato de evaluación como aprendizaje” (p. 264). En el caso de la propuesta evaluativa de “autoevaluación” del Bachillerato Popular Carlos Fuentealba, comprendemos que se desarrolla una evaluación de diálogo diferido, donde se genera un formato de evaluación como feedback. Es decir que se genera un diálogo entre docente y estudiante, pero este no es utilizado formativamente. Desde nuestra perspectiva, es interesante poner en práctica también una evaluación que genere diálogos del alumno con él mismo, es decir, un formato de evaluación como aprendizaje. Por eso es que indagamos en

los espacios de reconocimiento de lo aprendido por lxs estudiantes, y hallamos que los momentos de reflexión sobre el aprendizaje suceden fuera del vínculo docente-estudiante. Entendemos que este vínculo puede potenciar estos espacios y construir procesos educativos de mayor aprendizaje.

Otro de los puntos que nos parece interesante resaltar es la elección sobre el cuándo evaluar, pensando desde el concepto de *alojé evaluativa* (Chevallard, 2003). Cada año se presentan dos instancias evaluativas fijas: a mitad y a fin de año, para realizar la “autoevaluación”. Estos momentos son elegidos por calendario académico y no en relación al proyecto pretendido. El término *apojé evaluativa* nos permite localizar los momentos oportunos para evaluar en relación al proyecto pretendido. Pero en este caso, aquellas pausas no cimientan el proyecto, sino que están relacionados directamente a la acreditación ya que a mitad de año es orientativo y al finalizar la cursada se debate sobre la aprobación o desaprobación. No se identifican momentos claves para realizar evaluaciones que ayuden a mejorar el aprendizaje.

Litwin (1998) entiende que reconocer estos momentos “nos ayuda a mejorar el mismo aprendizaje, focalizando los problemas, las dificultades o los hallazgos” (p. 17). La evaluación debería promover un cambio cognitivo (Celman, 1998), no estar determinada para aprobar/desaprobar, según nuestra postura. Por lo tanto, la “autoevaluación” no evalúa los procesos ya que no se orienta el aprendizaje y la enseñanza al mismo tiempo que sucede la práctica educativa, sino que se lleva a cabo al final de dos instancias.

Esto también traslada el avance del objetivo de aprobar por el de aprender de lxs estudiantes, ya que se jerarquiza la acreditación al aprendizaje en los momentos evaluativos. De la misma forma, los criterios utilizados se centran en la asistencia, por ejemplo, por eso una estudiante explica “se creen que por venir van a aprobar”. Entendemos que la evaluación no debe fomentar esta situación, sino por el contrario: poner por delante el aprender.

Como estuvimos analizando, en el BP Carlos Fuentealba lxs docentes prefieren concebir a la evaluación como un proceso que como un producto, y buscan alejarse de instrumentos evaluativos que conformen “productos” según sus ideas. Es por eso que se centran en la “autoevaluación”, ya que entienden que tiene en cuenta el proceso de cada estudiante. Pero, como bien nombramos, la autoevaluación es puesta en práctica al final de cada cuatrimestre, por lo que no da lugar a reorientar a lxs estudiantes y a lxs docentes durante la cursada. Al mismo tiempo, también estxs docentes se alejan de una propuesta que incluya evaluaciones escritas y explican que su propuesta evaluativa no tiene el propósito de calificar al otro ni de poner notas.

Sobre esto último, es interesante pensar que lxs docentes califican aunque no lo crean.

*La calificación cumple con la tarea de certificar un aprendizaje. Esto se lleva a cabo a través de la asignación de un valor, que puede ser numérico o expresarse con una letra. La calificación o nota intenta reflejar lo que el alumno sabe, aseveración que es necesario discutir ampliamente (López Frías, 2001: 16).*

Elxs piensan en calificar de forma cuantitativamente, como podría ser con notas numéricas, por eso lo asocian al “poner nota”, pero realizan calificaciones cualitativas constantemente al realizar devoluciones de las autoevaluaciones o cuando aprueban o desaprueban un trabajo práctico. Como explica Fermin (1971), calificar también puede ser comunicar el progreso del/la estudiante, y puede ayudarlos a clarificar los objetivos de la enseñanza, a indicar sus debilidades y fortalezas, a darle un conocimiento amplio sobre su desarrollo social y personal y a contribuir como motivación y estímulo. El problema de la calificación está en la importancia que se le da, es decir, cómo es representado simbólicamente para la/el estudiante y su familia.

Las experiencias pasadas de lxs estudiantes y lxs docentes determinan en su forma de entender la acción de calificar, ya que han vivido situaciones de injusticia, como relatan en sus entrevistas. Desde nuestra perspectiva, la calificación es necesaria en tanto forma parte de la evaluación y nos sirve para otorgar una devolución a aquello trabajado. Como siempre, la cuestión está en cuál es el sentido que le otorgamos a evaluar y, por lo tanto, a calificar.

Estos son algunos de los aspectos trabajados en el capítulo anterior, que nos resultaba interesante recordar para pensar desde ellos estrategias para construir un proceso evaluativo adecuado al proyecto propuesto por el “Bachi” y que busque potenciar los aprendizajes. Hemos expuesto que el instrumento evaluativo llamado “autoevaluación” no es suficiente, y hemos encontrado algunas posibilidades en las experiencias, imaginarios y concepciones de lxs sujetos del BP Fuentealba para conformar una nueva propuesta evaluativa. De este modo, en el siguiente apartado pensaremos cómo generar una evaluación formadora bajo lógicas de educación popular.

## **V. II. ¿Es posible una evaluación popular?**

La evaluación puede adquirir distintas formas según los objetivos y el proyecto en el que se encuentre inserto. “Tanto el ‘por qué’ se evalúa (intenciones) como el ‘para qué’ se evalúa (uso de los resultados) determinan el tipo de evaluación empleada” (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1996: 19), y a partir de la forma que adopte, sus resultados permitirán tomar distintas decisiones pedagógicas, de acreditación o de políticas educativas.

Algo no menor es entender que no hay una única forma de evaluar, sino que se pueden dar infinidad de procesos evaluativos. Algunos de estos suelen ser los más utilizados en espacios

de educación tradicional y otros en espacios de educación popular como los Bachilleratos Populares. Las diferencias tienen que ver con encontrar aquellos más adecuados en pos de los objetivos propuestos. Por lo que hay que estudiar el proyecto que se plantea y desde qué aspectos la evaluación puede formar parte de este. Recordamos la frase de Susana Celman (1998) en la que afirma que

*no existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen (p. 43).*

Pero estas elecciones también están determinadas por el conocimiento que se tiene sobre la evaluación y las nociones que se construyen sobre ella. En las entrevistas a lxs docentes y estudiantes del “Bachi” Fuentealba pudimos revelar porqué se propone un tipo de evaluación particular y cómo esta evaluación se inserta en su proyecto político-educativo. De este modo, consideramos que el proceso evaluativo puesto en marcha es insuficiente para promover sus objetivos. Es por eso que nos resulta interesante pensar y proponer cuáles serían los principios que debería mantener una evaluación construida para espacios populares que permita potenciar sus proyectos.

Es necesario aclarar que no buscamos “resolver” la evaluación que deberían tener todos los espacios de educación popular, sino que nuestra intención es desentrañar aquellos sentidos que aparecieron en nuestra investigación para realizar un esbozo de un tipo de evaluación con lógicas populares que podría funcionar en un espacio de educación popular, como el Bachillerato Popular Carlos Fuentealba.

Para esto, iremos planteando distintos aspectos que son necesarios tener en cuenta sobre la educación popular, para plantear, lo que llamaremos, evaluación popular. Cabe aclarar que una evaluación popular no refiere inmediatamente a lo opuesto a la evaluación tradicional, sino que puede reunir también algunos de sus aspectos. La particularidad es la de mantener ciertos rasgos propios de la educación popular y de la comunicación popular, y referir a los objetivos del proyecto político-pedagógico. Recurriremos a ciertas teorías que sostienen estas ideas, como son los postulados de Paulo Freire (1968, 1985, 1997) y de Cristina Mata (2011), entre otros pensadores. Y nos basaremos en algunas primeras ideas concluidas a partir del análisis realizado en el capítulo 4, desentrañando las problemáticas desarrolladas en el BP Carlos Fuentealba en relación a la evaluación.

En primer lugar, entendemos que aunque haya distintos tipos de evaluaciones que puedan ser adecuadas a un proyecto educativo popular, la *evaluación formativa* - a veces con otras palabras -, que proponen autores como Stella Serrano de Moreno (2002), Juan Manuel Álvarez Méndez (2001), Paula Carlino (2005) y Elena Barberá Gregori (2003), es una opción

adecuada que logrará potenciar proyectos de educación popular ya que entiende que la evaluación puede ser parte del proceso de aprendizaje. Este tipo de evaluación también es nombrada como *evaluación del aprendizaje* o *evaluación educativa*, según el/la autor/a. Vamos a utilizar estos tres conceptos como sinónimos, ya que entendemos que reúnen ciertas características comunes, que son las que manifestaremos como propuesta. Iremos justificando esta elección a lo largo del apartado.

Desde la misma lógica, Celman (1998) explica que las pruebas de evaluación serán valiosas en tanto “nos permitan conocer la manera y el grado de apropiación que los estudiantes han realizado de un conocimiento” (p. 40). Las instancia evaluativas deberían propiciar “que se generen nuevos aprendizajes, como resultado de las nuevas relaciones desencadenadas por esta situación” (p. 41). En este sentido, el objetivo de la evaluación es que forme intelectual y humanamente.

La llamada *evaluación formativa* pone el centro en que la evaluación sea parte del proceso formativo, es decir, del proceso de aprendizaje, siendo parte de las clases y no un objeto aislado.

*El carácter formativo de la evaluación es uno de los conceptos inequívocos en su expresión que justifican prácticas equívocas. Basta entenderla en la literalidad de la expresión: que forme, intelectual y humanamente. En la medida que forma, la evaluación es parte integral del pensamiento crítico (Álvarez Méndez, 2001: 15).*

Esta primera idea está sumamente relacionada a la concepción del aprendizaje como proceso, que comprenden lxs integrantes del BP Fuentealba y que sostienen lxs teóricxs de la educación popular. Entender que el aprendizaje no es un objeto estático, sino que se construye permanentemente, nos permite pensar que la evaluación puede formar parte de este proceso, pero con un objetivo particular: visualizar y orientar los aprendizajes. Para entender en qué momento es necesario dicho objetivo, se necesitará realizar una planificación donde se marque una estrategia de *apojé evaluativa*. La evaluación, desde esta lógica, debe estar planificada al igual que el resto de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, siendo una actividad particular dentro de la materia (Carlino, 2005). Pero es interesante que la evaluación debe ser permanente, lo que significa que debe integrarse como estrategia al proceso educativo de enseñanza y aprendizaje, no aparecer como un aspecto aislado sin relación con este.

La planificación permitirá trabajar con las instancias evaluativas antes de que se desarrollen y plantearlas como parte de las clases, es decir, realizar ciertas prácticas o simulacros para que las mismas no sean una especie de “sorpresa”, sino que se centre en el aprendizaje. Además, trabajar con anterioridad permite orientar a lxs estudiantes y que lo que se vaya a

desarrollar en la evaluación elegida, no sea desde una lógica verticalista. La elección sobre qué habilidades y saberes se jerarquizarán, puede ser elegido en conjunto, entre docentes y estudiantes.

Una de las docentes del BP Fuentealba cuenta que su forma de trabajar es eligiendo los contenidos que serán desarrollados con lxs estudiantes, al igual que otrxs profesores que realizan un diagnóstico sobre los intereses y demandas de lxs estudiantes. Este punto también responde a los principios de la educación popular, trabajando desde el diálogo y la horizontalidad entre docentes y estudiantes, pero no sólo para planificar la enseñanza, sino también para introducirse en la evaluación. Por el contrario, que la evaluación sea una “sorpresa”, introduciría rasgos verticalistas en el proceso educativo, alejando aquella cercanía y empatía característica del vínculo entre docentes y estudiantes populares.

El miedo de lxs docentes y de lxs estudiantes a ser evaluadxs (de lxs docentes al ocupar el rol de estudiantes en otros espacios) se relaciona con entender que la evaluación puede contener ciertas sorpresas, que se pueden desarrollar cuestiones desconocidas y que puede tener un resultado injusto. Desde la *evaluación formativa*, esto no debería suceder, ya que se trabajaría todas las clases para que esta instancia no se conforme bajo dichas características, sino que la evaluación sea algo esperado y ya trabajado.

Otro rasgo que contiene la *evaluación formativa* o *del aprendizaje* es que no detenta la intención de sancionar, un rol instrumental de control o de ejercicio de autoridad, sino que busca formar desde la presencia de sujetos que aprenden: docentes y estudiantes (Álvarez Méndez, 2001). Aparece aquí otra coincidencia con las ideas de la educación popular ya que se afirma que no tiene objetivos de sancionar los errores, sino de convertirlos en el mismo aprendizaje. Una docente del BP Fuentealba afirma esto mismo en la entrevista:

*Ellos se puedan sentir libres de que si se equivocaron podemos volver sobre ese error y podemos seguirlo trabajando hasta lograr el fin último, que no es un 10, es construir juntos estos que estábamos laburando de forma colectiva.*

Otra docente también contaba que

*si alguien pregunta o contesta a una pregunta erróneamente, a mi me parece fantástico, más allá de que esté mal, porque si esa persona no se equivocara, yo no me daría cuenta a dónde están las falencias.*

La postura sobre el error coincide entre la concepción de la *evaluación del aprendizaje* y lo que plantean estas docentes. Pero lo que trae como novedoso la *evaluación formativa* es la intención de hallar estos errores en los procesos evaluativos y en los momentos preparatorios para estas instancias, que es donde se jerarquizan los conocimientos.

La evaluación, desde esta lógica, no busca asociarse al éxito o fracaso desde sus resultados, sino ser un instrumento con objetivos formativos y educativos, para orientar y regular la enseñanza y el aprendizaje. La evaluación está situada en el aprendizaje, principalmente, buscando generar un aprendizaje autónomo en lxs estudiantes. Es esta otras de las razones por las que entendemos que la *evaluación formativa* puede ser parte de un proyecto de educación popular.

Volviendo al “miedo a ser evaluado” desprendido en el análisis de las entrevistas, lxs integrantes del BP Fuentealba asocian la evaluación a la acreditación de forma directa, remarcando las veces en que han desaprobado o repetido años escolares. Es decir, una forma de ver al resultado de la evaluación asociado al éxito/fracaso, donde lxs estudiantes lo relacionan al fracaso inmediatamente.

Serrano de Moreno (2002) explica que el rol evaluador del docente no debe centrarse en calificar y penalizar, sino que debe utilizar a la evaluación como “regulador de la enseñanza y del aprendizaje, al detenerse a mirar los resultados y considerar y analizar los diferentes factores que están incidiendo sobre ellos” (p. 248)., de modo contrario la evaluación no cumplirá su función educadora y formativa. Entonces, esta mirada evaluativa permite que lxs estudiante no se sientan amenazados por la evaluación, sino que puedan probar sin sentir miedo a ser calificados por sus errores (Barberá Gregori, 2003).

Mismo lxs docentes del BP Fuentealba subrayan el ida y vuelta en la corrección de trabajos prácticos, por ejemplo, y la devolución de esto. Por lo que coincide con su postura esta forma de entender a la evaluación.

Por lo tanto, el rol regulador de la enseñanza y del aprendizaje de la evaluación debería implicar tanto a lxs docentes, a lxs estudiantes y al proyecto educativo total, reorientando las acciones en pos de que lxs estudiantes aprendan. En este sentido,

*interpretar la evaluación en su función reguladora de los procesos de enseñanza y aprendizaje significa aprehenderla en su dimensión formativa y comprender su verdadero valor y su potencialidad como instrumento de aprendizaje y de formación (Serrano de Moreno, 2002: 248).*

Por otro lado, la *evaluación formativa*, al poner al conocimiento en el centro, es capaz de romper con aquella patología a la que se refiere Litwin (1998) en la que explica la jerarquización del aprobar por el aprender en lxs estudiantes. Recordemos que diagnosticamos que esto sucede en el BP Fuentealba, ya que lxs estudiantes, en algunos casos, priorizan el aprobar por el aprender.

Desde la *evaluación formativa*, lxs docentes jerarquizarían el aprendizaje en la evaluación y, ante esto, la memorización y el copiarse no formarían parte de la evaluación. Esto último también formaba parte de las ideas de docentes y estudiantes sobre la evaluación. Este nuevo tipo de evaluación no busca la reproducción de los conocimientos, sino el generarlos, construirlos y deconstruirlos. La memorización “castra la curiosidad” (Freire, 1997: 56), y una de las metas del proyecto educativo popular es generar aquella “curiosidad epistemológica”. En este sentido, Freire (1997) entiende que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o construcción” (p. 47), desarrollando la “capacidad crítica del educando” (p. 27).

*En las condiciones del verdadero aprendizaje los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso* (Freire, 1997: 28).

La educación popular nace asociada a la función crítica que busca convertir a la educación en una herramienta para la transformación y cambio de la sociedad (Brito Lorenzo, 2008), logrando que lxs sujetos desnaturalicen las relaciones de poder y se liberen de la opresión desde el empoderamiento. Pero esto puede lograrse sólo a través del aprendizaje, para ellx es necesario ponerlo en el centro, porque a partir de él se generarán las transformaciones sociales. Los procesos de producción de conocimiento, saberes y experiencias tendrán impacto en la emancipación (Mejía, 2014).

Por otro lado, Serrano de Moreno (2002) propone algunas prácticas de enseñanza y de evaluación innovadoras para lograr una *evaluación formativa*. Entre ellas, nombra la puesta en práctica de evaluaciones iniciales cada unidad temática o proyecto, donde se ponga de manifiesto los conocimientos previos, las experiencias y las condiciones personales, familiares y sociales de cada estudiante y del grupo.

La educación popular busca sentar el conocimiento en las experiencias y saberes previos de lxs estudiantes. De este modo, la evaluación lxs concebiría como sujetos colmados de ideas y experiencias, no como sujetos “hueco” donde se debe “depositar” saberes. Al mismo tiempo, esta teoría entiende que debe generarse una articulación entre el saber académico y el saber cotidiano y las experiencias previas, tomando todo aquello que traen lxs sujetos, bien plantea Freire (1997). Por lo tanto, estas prácticas evaluativas estarían sentadas en el reconocimiento y respeto al saber popular y al conocimiento individual, desde el diálogo como principio educativo, y buscarán generar la curiosidad por el aprender, lo que Freire (1997) llama “curiosidad epistemológica”.

En este sentido, como ya propusimos anteriormente, para que la evaluación potencie el proyecto educativo, podría generarse en las tres posibles temporalidades: inicial, procesual y

final, para apoyar al aprendizaje en todo su proceso, es decir, al principio, durante y en su cierre. Este punto nos resulta interesante en tanto la educación popular manifiesta la importancia de sentar las bases en los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes. En este sentido ¿cómo los medimos? Una posible estrategia es plantear evaluaciones diagnósticas que permitan sistematizar estos saberes previos en pos de los aprendizajes.

Otro de los ejes de la educación popular es el llamado principio de práctica-teoría-práctica, que propone partir de la práctica, es decir de la realidad, para construir una teoría que luego será llevada a la práctica para la transformación de la sociedad. Entendemos que es posible manifestar este principio en la evaluación, partiendo de los tres momentos evaluativos nombrados. En este caso, revelamos que no sólo es posible construir evaluaciones populares desde la concepción de la evaluación como proceso, sino que también otros momentos son propicios para evaluar. La evaluación permitiría soportar el pasaje práctica-teoría-práctica, o al menos fomentarlo.

Otro de los puntos donde coincide la *evaluación formativa* y la teoría de educación popular es la mirada crítica y reflexiva del docente en relación a su práctica. Freire (1997) explica que es fundamental “la reflexión crítica sobre la práctica” (p. 40) en la formación permanente de los profesores. Volviendo a la frase “no hay docencia sin discencia”, la formación docente no debe hacerse sin “el ejercicio de la crítica que implica la promoción de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica, y por el otro, sin el reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la afectividad, de la intuición o adivinación” (p. 46).

La propuesta de *evaluación formativa* no sólo busca orientar el aprendizaje, sino también la enseñanza

*en función de las necesidades que van surgiendo tanto en los alumnos como en el proceso pedagógico, convirtiendo así a la evaluación en instrumento que orienta a la enseñanza hacia procesos dirigidos al desarrollo de la actividad mental del alumno y hacia acciones que enseñen al alumno a aprender de forma autónoma (Freire, 1997: 248).*

Además de que se requiere una mirada crítica y reflexiva constante del docente sobre la actuación de los estudiantes, las actividades y los procesos desarrollados. Pero esta información obtenida debe “traducirse en nuevas decisiones que regulan y ajustan el proceso” (p. 252).

Desde otro lado, la *evaluación formativa* busca regular el aprendizaje, posibilitando que sea el mismo estudiante capaz de orientarlo, tomando conciencia sobre su aprendizaje y tomando nuevas decisiones para avanzar en su propio aprendizaje. Por lo que se otorga un rol central

y activo al estudiante, de búsqueda de autonomía para formar pensamiento crítico, objetivo principal de la educación popular. Por lo que, en pocas palabras, generar un pensamiento crítico está relacionado a pensar, reflexionar, revisar, repreguntar y volver a pensar. De esta forma, la *evaluación formativa* convierte a lxs estudiantes en investigadores críticos, en vez de en pasivos receptores. Ellxs podrán generar diálogos con lxs educadores, quienes también conforman un pensamiento crítico. Esta forma de pensar el aprendizaje construye lazos horizontales entre docentes y estudiantes.

En este punto, la forma de concebir a lxs estudiantes diferencia cómo pensamos la evaluación. Tomando a Feldman y Palamidessi (2001), quienes explican tres posibles concepciones del estudiante, nos resulta interesante resaltar la concepción de estudiantes como pensadores o conocedores. Pensarlos de este modo, y no como aprendices imitativos y como receptores de la exposición, priorizaría el “desarrollo del intercambio, la clarificación de ideas, la discusión y la argumentación (...) (y) la capacidad de aclarar y desarrollar la propia perspectiva y de confrontarla con la de otros” (p. 20). El principal objetivo de la educación popular es construir sujetos críticos, que sean capaces de discutir, defenderse y generar transformaciones para ellxs y para otros.

Es necesario aclarar que la educación popular entiende que el conocimiento se construye colectivamente, pero en este caso, entendemos que una de las mejores regulaciones del aprendizaje lo dan lxs mismxs sujetos que están aprendiendo. Por otro lado, otra propuesta es que esta regulación la puedan dar otrxs estudiantes, es decir, ubicarse en el rol de evaluador el mismo estudiante u otrxs estudiantes. De este modo, nos resulta interesante responder a la pregunta ¿quién evalúa? en la evaluación popular.

En relación a esto, como venimos diciendo, dependerá del objeto evaluable dentro de un determinado proyecto, pero nos resulta interesante abrir este “quién” no sólo al docente, como se suele plantear en la educación tradicional. Entre las posibilidades la autoevaluación y la coevaluación, pueden ser certeras ya que permitirían la construcción colectiva del conocimiento y también el reconocimiento individual. De este modo, los vínculos serían empleados para la construcción del conocimiento.

De este modo, la evaluación popular buscaría destapar nuevos espacios que en la educación tradicional se buscan “cerrar”. En otras palabras, generar nuevas formas de evaluar también es parte de la alternatividad propuesta en los proyectos populares.

Como ejemplo a esto, Norma Michi (2010) estudió distintos modos de aprendizaje desarrollado en Movimientos y Organizaciones Sociales. Al estudiar el Instituto de Educación Josué de Castro en el Itterra explica que esta escuela tiene una lógica de participación y

autogobierno de los estudiantes. En relación a la evaluación, la misma busca “identificar, acompañar y superar las dificultades de los individuos y del colectivo”. La evaluación es un proceso complejo donde intervienen todos los actores que estuvieron alrededor del trabajo realizado (docentes, estudiantes, coordinación, comunidad donde se realizó el trabajo). La evaluación se realiza de forma colectiva. También se evalúa todo el proyecto y se revisa en Asamblea.

En el mismo sentido, Álvarez Méndez (2001) explica que la *evaluación formativa* se caracteriza por la participación de los sujetos que son parte de la evaluación, lo que genera características democráticas. Una de las formas de participación puede ser aplicando técnicas de triangulación donde cada sujeto puede hacer valer su palabra. De esta forma, se pueden presentar evaluaciones donde todos los sujetos involucrados puedan alzar su voz, como plantea la comunicación popular. Esta teoría tiene el objetivo de que las voces oprimidas se expresen y sean escuchadas, ampliando los sentidos y democratizando el espacio público, además de “disputar en lo simbólico y construir sentidos comunes distintos a los hegemónicos instalados en los imaginarios sociales” (Lois y otros, 2014).

Una posible propuesta es generar una triangulación evaluativa, donde evalúen tanto el mismo sujeto estudiante, los compañeros y los docentes. Se podría generar una negociación entre las distintas posturas y entre todas ellas, se ampliaría la mirada en pos de los aprendizajes.

*La presencia de los miembros del equipo con los que el sujeto de evaluación ha trabajado, más la presencia del profesor, puede garantizar formas de participación democrática que refuerzan papeles de responsabilidad asumida y compartida (Álvarez Méndez, 2001: 16).*

Otro punto para que la evaluación sea democrática es que se comuniquen transparentemente los criterios aplicados a la evaluación. En relación a lo desarrollado en las entrevistas realizadas a estudiantes, se manifestó que en el BP Carlos Fuentealba no permanecen criterios evaluativos estables y los estudiantes los desconocen. En este sentido, para hacer del espacio un espacio democrático y participativo, es necesario fijar y transparentar los criterios evaluables a partir del diálogo entre docentes y estudiantes. Y que luego estos criterios sean visualizados en instancias evaluativas para revisar sus resultados y orientar el proceso educativo, en relación a lo alcanzado y a las dificultades presentadas.

Del mismo modo, es necesario aclarar en qué punto inciden en la acreditación de la cursada. Serrano de Moreno (2002) entiende que la evaluación debe dejar en claro los criterios utilizados para valorar sus desempeños y competencias en el aprendizaje,

*de modo que esto ayude a cada estudiante a revisar lo que hace, a ver por dónde va y a tomar conciencia acerca de sus logros, de sus éxitos y dificultades y, al mismo*

*tiempo, a crear un contexto propicio para el estudio y el trabajo académico de modo que lo ayude a superar dificultades (p. 249).*

Volviendo sobre el supuesto del conocimiento colectivo que sostienen los espacios de educación popular, la evaluación podría soportar la construcción del conocimiento desde las colectividades, es decir, conformar un tipo de evaluación que tenga en cuenta estos lazos y vínculos, potenciando el diálogo y la reflexión colectiva.

*En la educación popular, el saber se considera como algo inacabado, vivo, dinámico, que se desarrolla a través del diálogo y reflexión colectiva. Los conocimientos deben producirse en el propio proceso educativo, no en forma personal como resultado de una mente brillante, sino en forma conjunta con el aporte de todas/os, con la orientación del/de la coordinador(a), y tomando en cuenta otras experiencias (Van de Velde, 2008: 76).*

La *evaluación formativa* permite reflexionar sobre esta construcción, trasladando nuevas ideas y aumentando circulación del conocimiento. Por ejemplo, al generar instancias de comunicación y devolución de los resultados de la corrección de un examen, se pueden analizar y discutir los resultados colectivamente para comprender y corregir los errores. “Sólo puede corregir el error quien lo ha cometido” (p. 249), por lo que es importante la corrección del error por parte del estudiante o de los estudiantes en conjunto para promover la autoconciencia y la autorregulación, favoreciendo el aprendizaje autónomo y colectivo.

Una de las críticas que se realizan a la educación popular es la falta de sistematización y especialmente la sistematización en la evaluación. De este modo, muchos espacios populares no hablan de evaluación ya que la llaman “construcción colectiva del conocimiento”. Desde la didáctica, Celman (1998) explica que es necesario que todos los datos obtenidos deben ser procesados e interpretados porque constituyen marcos de referencia que guían y orientan las interpretaciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. La sistematización es una herramienta fundamental en la evaluación desde lo argumentado desde la didáctica. La evaluación tiene la finalidad de “poder contar con una herramienta de toma de decisiones para establecer acciones posteriores en consecuencia” (Barberá Gregori, 2003: 253) y de ser un poder de modelaje social ya que puede condicionar la vida de la gente. Por lo que una evaluación popular debería incluir la sistematización de información para que esta sea valiosa en pos de la enseñanza y el aprendizaje y, en concreto, de los objetivos educativos planteados. De esta forma, para sistematizar es necesario generar un sistema que recoja información, la ordena y plantee un forma de analizarla.

La sistematización permitiría la reflexión y la crítica sobre la misma práctica, ya que esta puede ser orientada y re-orientada en relación a la información obtenida e interpretada, como dijimos. Este objetivo (el reflexionar constantemente sobre la práctica) es uno de los característicos de los proyectos de educación popular.

En el caso de la “autoevaluación” notamos que el centro está puesto en evaluar al proyecto en su totalidad, dejando de lado la importancia de evaluar los aprendizajes de lxs estudiantes. Es importante evaluar la totalidad del proyecto, pero también lo es no dejar de lado un instrumento de sistematización de evaluación de los aprendizajes. Una evaluación popular debería dar respuesta a esto, jerarquizando a lxs estudiantes y al aprendizaje en el proyecto.

### **V. III. ¿Por qué la evaluación escrita individual en un proyecto de educación popular?**

Como parte de la propuesta de una evaluación popular, nos gustaría trabajar en la definición de un estilo de evaluación escrita individual (de ahora en más también nombrada como evaluación escrita o examen) que podría ser un instrumento evaluativo utilizado en ciertos momentos dentro del proyecto del Bachillerato Popular Carlos Fuentealba y de otros espacios educativos. Desde nuestro planteo este tipo de evaluación mantiene los rasgos de la *evaluación formativa* que detallamos en el apartado anterior. La evaluación escrita individual se convierte en un referente seleccionado para mediar con aquello que queremos evaluar (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1996).

En principio, nos resultó interesante elegir este instrumento ya que entendemos que incide en el aprendizaje de lxs estudiantes la forma en que se realizan las prácticas evaluativas (Carlino, 2005). Sumado a esto, la evaluación escrita individual no es utilizado en el BP Fuentealba por distintas razones: el miedo a evaluar, el miedo a ser evaluado, el miedo a salir de lo popular, el no entenderlo como facilitador de la enseñanza y del aprendizaje, el no entender que potencia la formación de sujetos críticos y el basarse en experiencias pasadas que lo asocian a características consideradas negativas de la educación tradicional.

Por otro lado, en las entrevistas se notó que lxs estudiantes referían a la evaluación escrita como parte de la evaluación en las escuelas. Es decir, que bajo sus imaginarios sociales demandan la puesta en práctica de este instrumento ya que comprenden que el rol del estudiante es ser evaluado, bajo instrumentos como este. Además de que se constituía como una demanda para continuar sus estudios en la Educación Superior. “Hoy el aprendizaje y la evaluación deben tomar en consideración el desarrollo del propio estudiante, es decir, sus expectativas, sus niveles iniciales, sus estilos de aprendizaje, sus ritmos e intereses, sus necesidades y su proyección futura” (Bordas y Cabrera, 2001: 3). Por lo tanto, considerar la posibilidad de introducir evaluaciones escritas, tiene que ver con entender las demandas de lxs estudiantes.

Desde el mismo lugar, Conell (1999) explica a través de tres principios cómo lograr justicia curricular. En el primer punto propone constituir un currículum que encarne los intereses de las personas menos favorecidas. Como venimos diciendo, los actores que constituyen el

colectivo de estudiantes de los Bachilleratos Populares suelen vivir en situaciones complejas y de alta vulnerabilidad. En las entrevistas pudimos notar el interés de los y las estudiantes sobre la práctica de la evaluación escrita, en tanto les resulta conveniente para su futuro académico. “Un currículum contrahegemónico debe incluir la parte generalizable del currículum tradicional, y garantizar a todos los estudiantes el acceso a los métodos y los descubrimientos científicos” (p. 2).

Y, al mismo tiempo, entendemos que este instrumento posibilita ciertos elementos particulares: desde el desarrollo de capacidad lecto-escritural, la comprensión de consignas, la argumentación y armado de textos y una instancia de cierre de contenidos. También da lugar al vínculo entre docente-estudiante de una forma particular: no presencial. Y es posible que funcione como parte de una *evaluación formativa*, con las características ya nombradas que sostienen la posibilidad de una evaluación con rasgos populares.

En lo analizado sobre el Bachillerato Popular Carlos Fuentealba, lxs docentes entienden a la evaluación escrita bajo características reproductivistas. Recordemos que la educación popular se presenta como una alternativa que busca combatir el reproductivismo en la educación, y, por el contrario, busca generar la liberación de lxs sujetxs.

Nuestra propuesta se centra en construir una evaluación escrita alternativa, en tanto no repita aquello considerado negativo por la educación popular de la “evaluación tradicional”, y, principalmente, tenga el objetivo de no generar experiencias frustrantes, sino de construir aprendizaje a través de dicho instrumento. Para esto, primero la evaluación escrita debe tener en cuenta las experiencias pasadas que han tenido los sujetos partícipes de evaluación y de exámenes escritos.

En las entrevistas realizadas, lxs docentes del Bachi explican que el aprendizaje no pueden ser motivados por este instrumento, sino que genera un espacio bajo lógicas verticales que trae como consecuencia un momento de incomodidad, estrés e inseguridad para lxs estudiantes, asociado al desaprobado. Además de que la memorización y la repetición forman parte de la práctica en la evaluación, según ellxs. Por lo que se constituía como un instrumento injusto desde este lugar y desde la calificación con nota. Este es uno de los motivos por los cuales lxs docentes no visualizan la potencia de la evaluación escrita en relación a los aprendizajes.

Contrario a esto, entendemos que existe la posibilidad de construir un reflejo de los aprendizajes y la construcción de nuevas reflexiones sobre estos en la evaluación escrita. Desde lo planteado por Barberá Gregori (2003) y por Litwin (1998), lo particular de la evaluación escrita es externalizar aquello que se va consiguiendo o reflejar el proceso de

aprendizaje. Barberá Gregori (2003) plantea que la evaluación escrita es una comprobación del aprendizaje, “un proceso formativo que proporciona feedback a profesores y/o alumnos” y “un momento de aprendizaje más dentro de una secuencia de instrucción formal” (p. 263). La evaluación es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que debe ser parte del diseño de la propuesta formativa.

En el examen escrito se ordenan los significados en pos de comunicarlos a otra persona para que los evalúe. Además, el estudiante debe explicitar las relaciones conceptuales y procedimentales en forma escrita, haciéndose más consciente de su conocimiento o desconocimiento sobre la temática (Barbera Gregori, 2003). De este modo, la evaluación escrita permitiría regular los aprendizajes, promoviendo la autoconciencia del estudiantado y su autoregulación (Serrano de Moreno, 2002).

En relación a la crítica sobre el “poner nota” o el calificar, nosotrxs entendemos que el problema de la evaluación se centra en cuáles son sus objetivos, es decir, qué busca. En este sentido, si sólo sirve para medir o calificar, el examen sirve poco desde lo educativo (Álvarez Méndez, 2001: 95). Desde nuestra perspectiva, la evaluación escrita sirve para

*reflexionar sobre su propio proceso de aprender, a la vez que permite confrontar este proceso con el seguido por los demás miembros del grupo y la manera como el grupo percibió su propio proceso. La evaluación, de esta manera, tendería a propiciar que el sujeto sea autoconsciente de sus procesos de aprender (Díaz Barriga, 1993: 314).*

La calificación, desde nuestra propuesta, tiende a reconocer los errores y aciertos, y reorientar la práctica desde esto. Pero como ya nombramos antes, la *evaluación formativa* no tiene el objetivo de sancionar el error, disciplinar o ejercer autoridad, sino construir a partir de aquello realizado. Y en este sentido, la calificación es necesaria en tanto sirve para medir en pos de orientar la práctica educativa.

Por otro lado, es necesario aclarar que utilizar la evaluación escrita no refiere a concebir al aprendizaje como producto, otra crítica que realizaron varios docentes del BP Fuentealba, sino que entendemos que es una instancia que puede potenciar al aprendizaje en tanto proceso, es decir que el aprendizaje no es finito ni limitado, sino que la evaluación escrita - o al menos el estilo de evaluación que proponemos - permite seguir trabajando en el proceso de aprendizaje. Coincidimos con Díaz Barriga (1993) cuando explica que

*Concebir el aprendizaje como producto es una manera de negar la necesidad que tiene cualquier persona de ir elaborando la información para aprender dado que el proceso de aprendizaje está mediado por el esquema referencial del estudiante, esto es, el conjunto de sentimientos y afectos con los que piensa y actúa, esquema que ha sido organizado a través de la vida del propio sujeto y que al entrar en contacto con una nueva información es susceptible de ser movilizado (p. 312).*

En una de las entrevistas, una docente explica sobre la evaluación:

*¿cuánto podés poner en juego ahí que no sea un repetir? ¿cuándo podés relacionar? ¿dónde vas a poder en juego esa creatividad, esa capacidad de relacionar, ese momento crítico y reflexivo que tenés que tener alrededor de los contenidos? Es un momento estático, donde vos volcás prácticamente lo que aprendiste de memoria.*

Esta forma de concebir la evaluación escrita, nombrada anteriormente, también refiere a qué sería interesante de una evaluación para lxs docentes. En este sentido, ella nombra el “poner en relación”, “poner en juego la creatividad”, “criticar”, “reflexionar” sobre los contenidos. Nuestra propuesta tiende a manifestar estas demandas, en tanto la evaluación escrita busca reflexionar, poner en relación, ser críticos, orientar la enseñanza y el aprendizaje.

Otro de los objetivos que planteamos con nuestra propuesta de evaluación escrita es romper con la concepción negativa de la evaluación escrita que refiere a asociarla a experiencias frustrantes. Por eso, entendemos que lxs estudiantes deben tener un acompañamiento constante en el proceso evaluativo (antes, durante y después) para que los errores no se penalicen, sino que sean orientados para generar aprendizaje. Desde esta lógica, la evaluación escrita mejora el vínculo entre docentes y estudiantes, potenciando su relación en pos de los objetivos del proyecto educativo.

La evaluación escrita permite potenciar lo que llamamos “puedo/no puedo”, es decir, esos momentos en que lxs estudiantes pierden la confianza en ellxs mismos y consideran que no son capaces de saber. La educación popular se basa en que todxs saben algo y que ese conocimiento es valioso para el aprendizaje. Por lo tanto, devolver la confianza a lxs estudiantes y romper con las experiencias frustrantes es posible con volver a pasar evaluaciones escritas desde nuevas lógicas, nuevos objetivos y con el acompañamiento de otras personas (como lxs docentes y estudiantes).

Recordemos que en las entrevistas hallamos discrepancias sobre la evaluación escrita desde lxs estudiantes, ya que la planteaban como una demanda pero al mismo tiempo permanecía el miedo al no poder o al no ser capaces, lo que subyace en el miedo a ser evaluados. Nuestra propuesta de evaluación escrita busca romper con este miedo y generar experiencias de acompañamiento para lxs aprendizajes, devolviendo la confianza.

Ser acompañados por una multiplicidad de personas, también nos permite pensar en que pueden desarrollarse distintos tipos de evaluadores en las evaluaciones escritas, como lxs docentes, lxs compañeros (estudiantes) o ellxs mismos: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. La elección sobre esto dependerá de los objetivos que tengan esa evaluación particular dentro del proyecto.

Recordemos que en el BP Fuentealba la llamada “autoevaluación” es uno de los ejes centrales en la evaluación del espacio. Este instrumento está conformado por evaluación de lxs mismos estudiantes y de lxs docentes. Por lo que funciona bajo la heteroevaluación y la autoevaluación, pero no incluye la coevaluación. Sobre este instrumento, lxs docentes entienden que el centro está en el estudiante y lo que el/ella piensa, pero por el contrario, las decisiones son tomadas desde la evaluación que realizan lxs docentes. Entonces, aquello que es considerado más participativo y horizontal, sigue manteniendo algunas lógicas verticalistas y de no participación. Si se busca que la evaluación tenga estos rasgos, es necesario incluir otros tipos de evaluaciones o modificar las existentes. Es por eso, interesante revelar todas aquellas potencialidades presentes en la evaluación escrita, según nuestras ideas. La evaluación escrita permite abrir reflexiones individuales y colectivas, como venimos planteando y seguiremos desarrollando más adelante.

Brusilovsky y Cabrera (2012) explican que en la educación de Jóvenes y Adultos existe una orientación particular que es la llamada *crítica del orden social y de la pedagogía hegemónica*, que se caracteriza por ser una postura opuesta a aquello dominante del sistema educativo ya que busca construir un espacio alternativo o contrahegemónico. Podemos ubicar aquí a los Bachilleratos Populares. Uno de los puntos centrales de esta orientación es que la/el estudiante no adquiera lugar de objeto sino de sujeto que construye el conocimiento. Por lo que resulta de suma importancia que sea partícipe del proceso de enseñanza-aprendizaje, interviniendo, evaluando, diagnosticando, repensando.

El instrumento del exámen escrito desde la lógica popular soporta estas ideas e introduce al/la estudiante en el proceso de aprendizaje individual y colectivo. Esto también potenciará tipos de relaciones horizontales entre estudiantes y docentes, en tanto ambos se convierten en evaluadores, ambos tienen espacios de reconocimiento de lo aprendido y reformulación y retrabajo de esto. Hasta la fecha, en el BP Fuentealba, son lxs docentes quienes tienen realizan este trabajo.

Otro de los puntos considerados importantes es que la evaluación escrita sea capaz de impulsar y fomentar la construcción de sujetos críticos. Entendemos que es posible que la evaluación contribuya a este objetivo, ya que proponemos una evaluación que forma parte de la enseñanza y aprendizaje, y no está desprendido. Además, volviendo a lo que venimos nombrando, consideramos que en la evaluación existe la posibilidad de potenciar los aprendizajes.

La evaluación escrita tiene la particularidad de forzar al estudiante a producir un ordenamiento de su conocimiento, es decir, es una “oportunidad explícita de externalizar lo que se va

consiguiendo” (Barberá Gregori, 2003: 191), por lo que deberá realizar una serie de acciones cognitivas para poder reflejarlo en una hoja, por ejemplo, para una segunda persona. Sumado a que se necesita integrar, es decir, establecer relaciones entre ideas, y luego producir un texto.

Nuestro deseo es que la evaluación escrita fomente la reflexión, la crítica y el pensamiento bajo el objetivo de ordenar ciertas ideas en relación a una consigna planteada. Desde este sentido, entendemos que la evaluación escrita permite reflejar los aprendizajes, en tanto posibilita que los estudiantes se detengan en el devenir del aprender para ordenar estas ideas, pensarlas y plasmarlas. “Al hacer el esfuerzo de la explicitación de las relaciones conceptuales y procedimentales en forma de escritura el alumno hace más consciente su grado de conocimiento/desconocimiento sobre la temática” (Barberá Gregori, 2003: 191).

Como ya dijimos, eso no termina aquí, sino que entendemos que lo interesante es seguir trabajando sobre esto y que genere transformaciones en el aprendizaje y en la enseñanza.

El reconocimiento de los aprendizajes debe generarse en un momento estratégico del proyecto, es por eso importante planificar los espacios de *apojé evaluativa* durante la preparación de la enseñanza, para programar en qué momentos es necesario “frenar” el proceso de aprendizaje y de enseñanza, para reflexionar, reorientar y “volver a arrancar” con nuevas ideas.

Entender que la evaluación refiere a evaluar todas las clases y todo el tiempo, no expone características transparentes y horizontales, o más bien populares, ya que reproduce ciertos aspectos propios de aquello que se critica de la educación tradicional como el disciplinamiento, la verticalidad, el control, la injusticia, etc. Marcar ciertos momentos como evaluativos construyen un espacio más democrático.

#### **V. IV. Esbozos de una evaluación escrita individual popular**

Recapitulando todo lo trabajado, nos resulta interesante realizar un esbozo sobre cómo podría ser o qué características podría tener una evaluación escrita individual que pueda funcionar en un proyecto político-pedagógico de educación popular, como lo es del del Bachillerato Popular Carlos Fuentealba. Es por eso que delineamos algunas características a tener en cuenta para el funcionamiento de este instrumento. Es necesario aclarar que para orientar y generar cambios en la enseñanza, también existen otros momentos importantes, pero nos centraremos en el aprendizaje en esta propuesta.

Otro punto a esclarecer es que este tipo de evaluación no resuelve “el problema de la evaluación”, sino que es una propuesta de un estilo de instrumento evaluativo para cierto

proyecto, que también debería adecuarse a las particularidades de cada práctica. Mismo entendemos que este no es suficiente para evaluar en el BP Fuentealba, sino que debe desarrollarse a la par de otras instancias evaluativas. Pero sí creemos que posibilita ciertos objetivos y potencia el proyecto político-educativo que definen para aportar a la construcción de sujetos críticos poniendo en el centro al aprendizaje.

### **1. Claridad en criterios, objetivos, competencias y contenidos**

La evaluación escrita debe ser transparente en tanto todos los sujetos participantes conozcan en profundidad cuáles son los criterios evaluables, ya que mediante ellos se medirán sus logros y dificultades. Para esto, se deberán realizar algunas prácticas en donde se manifiesten estos criterios y los estudiantes deban reconocerlos, lo que los ayudará a guiar su estudio y su aprendizaje.

Sumado a esto, los objetivos educativos, las competencias y los contenidos a trabajar deben ser claros desde el principio hasta el fin de la enseñanza de la unidad (en caso de estar dividida la materia en unidades).

*Se requiere que docentes y alumnos, desde el comienzo de la actividad, necesariamente tengan claridad en cuanto a los objetivos que la enseñanza se propone alcanzar: qué es lo que los alumnos deben aprender, cuáles son las competencias que éstos han de desarrollar, cuáles son los objetivos que deben alcanzar y qué criterios revelarán su logros (Serrano de Moreno, 2002: 251).*

Estos deberían ser entregados por escrito a los estudiantes al inicio de la cursada, leídos en conjunto y explicados verbalmente con ejemplos. Los docentes deben volver a evidenciarlos cada vez que sea necesario. Por ejemplo en el inicio de una nueva unidad temática, la clase anterior a la evaluación y la clase de corrección y reescritura de evaluaciones.

### **2. Debate sobre criterios, objetivos, competencias y contenidos**

Volviendo sobre el punto anterior, los criterios, objetivos, competencias y contenidos deben ser compartidos con los estudiantes y debatidos, generando un acuerdo entre docentes, estudiantes y “la institución” (en este caso, el “Bachi”). Los estudiantes también pueden llevar propuestas iniciales o propuestas de cambio. De este modo, serían más democráticos y participativos.

Desde este punto de vista, Carlino (2005) plantea que los estudiantes participen en la elaboración de criterios evaluables de forma que los criterios sean explícitos, anticipados y compartidos. Además, que el docente logre valorar sus producciones y otorguen una devolución sobre esto. Según la autora, “el docente no funciona sólo como un juez que declara los textos aceptables o no, sino como un médico que diagnostica problemas y

propone remedios”, es sumamente importante el rol que toma el docente en las clases y en el momento evaluativo en tanto acompañe y oriente a los estudiantes.

De este modo, no sólo se lograría la apropiación de estos aspectos, sino también incluir las demandas de lxs estudiantes. Los Bachilleratos Populares tienen la posibilidad de ampliarlos ya que no se les demanda la misma rigurosidad con el currículum que a otras instituciones educativas.

En caso de que haya cambios, también deben ser puestos por escrito y todxs los integrantes del proceso educativo deben poseerlo.

### **3. Evaluación integrada al proceso pedagógico**

La evaluación escrita individual no debe entenderse como una instancia autónoma, que no mantiene relaciones con el proceso educativo, sino que debe contemplarse como parte del mismo. Como dice Celman (1998), “las actividades evaluativas (...) se constituyen y entrelazan en el interior mismo del proceso total” (p. 37). La evaluación es un proceso continuo porque “su acción no se detiene, ni sus resultados se logran aisladamente; por el contrario, su acción se integra permanentemente en el quehacer educativo y forma parte intrínseca de él” (Fermin, 1971: 25).

La evaluación escrita forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y debe planificarse al igual que otras acciones. Pero su programación no sólo es manifestada en el espacio donde lxs estudiantes realizan la evaluación, sino que nuestra propuesta se centra en que la evaluación escrita sea trabajada en ciertas actividades anteriores y posteriores de práctica y revisión. Por ejemplo:

- Actividades que puntualicen las habilidades y contenidos que conforman los criterios evaluables.
- Simulacros de evaluación.
- Actividades de devolución y corrección.
- Actividades de revisión para volver a poner en práctica aquellas habilidades y contenidos evaluados.

### **4. Momento anterior a la evaluación**

Como la evaluación debe integrarse al proceso educativo, los momentos anteriores deben ser indispensables para trabajar sobre la evaluación.

Debemos proponer una serie de actividades que sean valiosas para que la evaluación no se constituya como una “sorpresa” y lo requerido para la misma haya sido practicado, corregido,

escrito, reescrito, en determinadas actividades. En resumen, realizar acciones que vayan desarrollando el aprendizaje requerido en la etapa evaluativa.

Otro de los puntos sobre esto es practicar la lectura y escritura, ya que son dos habilidades que deben ponerse de manifiesto en las evaluaciones escritas. Paula Carlino (2005) plantea que hay una contradicción entre lo que se enseña y lo que se evalúa en relación a la lectura y la escritura, ya que muchas veces aquello que se pide en el examen no es anteriormente trabajado, ni orientado por lxs docentes. La autora propone devolverle a la evaluación su función educativa, es decir, generar situaciones de enseñanza y aprendizaje a partir de ella.

Esto resulta interesante para pensar una evaluación popular que incluya un trabajo anterior sobre aquellas habilidades que se buscan desarrollar en la evaluación. Debemos exponer qué vamos a evaluar y reflexionar si hemos trabajado todos esos puntos.

Específicamente sobre la lectura y la escritura podemos formular, por ejemplo, actividades de comprensión de textos, de escritura y reescritura sobre aquellos temas considerados de mayor importancia, de estructuración de ideas, de síntesis, etc.

## **5. Simulacro de evaluación**

Una de las actividades centrales anteriores a la evaluación es el simulacro de evaluación, que permitirá a lxs estudiantes la posibilidad de practicar y orientar su estudio. Los simulacros no necesariamente deben darse en la clase anterior a la evaluación, sino que también pueden ir desarrollándose en ciertos momentos estratégicos para “ver cómo vamos” o “si se entendió un concepto”, etc.

Los simulacros tampoco deben ser un calco a la evaluación escrita posterior, sino que puede presentar las habilidades y contenidos a desarrollar de nuevas formas. Por ejemplo, siendo una evaluación grupal; o que a cada grupo le toque una consigna, la realice y luego se ponga en común colectivamente.

Es importante en este momento resaltar aquello jerarquizado en la evaluación, para que luego la evaluación no sea una “sorpresa” y que lxs estudiantes la vivencien de una forma amena y esperada.

Este simulacro debe ser corregido por lxs docentes y lxs estudiantes durante la misma clase o para la siguiente clase, sirviendo de un insumo orientador donde se trabaje sobre el error.

## **6. Consignas liberadoras**

La formulación de preguntas en los exámenes determinan el objetivo que tiene, en tanto puede buscar que el/la estudiante repita o desarrolle un saber reflexivo (Álvarez Méndez, 2001). Es por esto que este tipo de evaluación escrita busca formular consignas que tiendan a la liberación y no a la reproducción. Las consignas sirven para incentivar la expresión de lxs estudiantes, no para intimidarlos y desconfiarlos de sí mismos.

Para delinear el tipo de preguntas, las mismas buscarán que lxs estudiantes conecten con sus experiencias previas, con lo debatido en clase o con nuevas ideas traídas de compañerxs, que resuelvan problemas y generen análisis críticos. No tendría sentido el repetir exactamente lo mismo que dice un autor, salvo que el/la estudiante lo considere apropiado para su desarrollo, sino que buscará exponer aquellas reflexiones o críticas a lo trabajado.

## **7. Espacio de producción individual**

Es importante que la evaluación escrita permita visualizar aquello propio de cada estudiante, desde lo que piensa, sus ejemplos, su forma de percibir los contenidos, etc. Es por eso interesante que la evaluación escrita permita “dar voz”.

Esto se motivará desde las actividades anteriores en donde lxs estudiantes se sientan escuchados, logren escribir y explayarse y las consignas sean amenas para construir este espacio.

## **8. Actitud docente de acompañamiento de lxs estudiantes**

El rol y la actitud docente durante, antes y después de la evaluación es fundamental. Este debe partir del vínculo con lxs estudiantes, siendo lo que les sucede a ellxs lo más importante. Por lo tanto deberá mantener una mirada atenta y analítica permanentemente, y deberá construir lazos de confianza desde la empatía con lxs otrxs, conociendo sus historias pasadas y sus expectativas.

Sabiendo que la evaluación ha sido una instancia frustrante para muchxs estudiantes, deberá tener en cuenta esto para romperlo y construir instancias evaluativas de confianza y aprendizaje.

Lxs docentes deben ser sensibles a todo aquello que sucede durante el proceso educativo, realizando registros y tomando decisiones que ajusten su práctica. También debe tener charlas y entrevistas constantes con lxs estudiantes, conversando sobre sus logros, sus dificultades, reconociendo su trabajo.

Desde su rol también es importante la calificación de los aciertos y de los errores, y cómo conciben el equivocarse. Tanto antes, durante y después de la evaluación, la postura ante el error nunca debe ser penalizada, sino que el/la docente deberá tomarlos positivamente en pos del aprender.

Lxs docentes deben acompañar durante todo el proceso educativo a lxs estudiantes, pero deben prestar especial atención a los momentos evaluativos ya que son instancias que generarán cambios, nuevas orientaciones, regulaciones, etc. Las mismas serán desarrolladas autónomamente por cada individuo, pero lxs docentes deben ayudar a que esto suceda y orientar estas transformaciones.

*El control y el registro sistemático de las observaciones ayudarán a orientar las actividades docentes, y permitirán detectar las diferencias individuales sobre la base de una mayor atención a las limitaciones y capacidades de los alumnos. Todo eso, además, hará posible una valoración más justa, racional y acorde con los elementos que participan en el proceso total de enseñanza” (Fermin, 1971: 15).*

## **9. Durante la evaluación**

El momento en que se desarrolla la evaluación debe construir un espacio de trabajo ameno, de confianza y expresión. Lxs estudiantes no deben sentirse controlados, sino que deben poder expresarse libremente.

Aquí juega todo aquello que gira alrededor del momento de la evaluación escrita: la distribución de los bancos y las personas, los materiales, los celulares, el foco de la mirada, el recorrido de la caminata docente, las palabras en voz alta, las aclaraciones de docentes, etc. Dejamos a disposición de cada espacio la conformación de estos aspectos, pero nos resulta interesante promover la construcción de un espacio de confianza a partir de estos.

Lxs docentes deben encontrarse a plena disposición de lxs estudiantes, no en la realización de otras tareas. Deben hallar inquietudes, deben motivar la realización de todo el examen, deben explicar las consignas con otras palabras en caso de que sea necesario, pueden presentar algunos disparadores. Pero sobretodo deben estar allí para acompañar y ayudar a lxs estudiantes y que su evaluación refleje todo lo que saben y piensan.

Por ejemplo, en caso de que un estudiante quiera entregar la evaluación con dos consignas sin realizar, debe preguntar el porqué, debe presentar ciertos disparadores y motivarlo a la realización de las mismas.

## **10. Corrección de evaluaciones**

La corrección de las evaluaciones la pueden realizar tanto lxs docentes, lxs estudiantes compañeros y/o quienes realizaron las evaluaciones. Esta elección dependerá del objetivo dentro del proyecto, como venimos diciendo.

Nuestra propuesta refiere a que sean partícipes todxs lxs sujetxs de la corrección pero en distintas etapas.

- I. Heteroevaluación: lxs docentes corrigen las evaluaciones en esta etapa.
- II. Coevaluación: para la discusión de resultados, cada estudiante tomará una evaluación al alzar y la corregirá, para luego realizar la discusión de resultados en conjunto.
- III. Autoevaluación: cada estudiante recibirá las correcciones anteriores y realizará su auto-evaluación para luego desarrollar una reescritura.

Pero lo central es que estas correcciones sean visualizadas a través de ciertos códigos (como puede ser un tick o una cruz) y a partir de textos escritos por quien/quienes evalúan.

Nuestra propuesta es que cada evaluación tenga una corrección personalizada, explicando su calificación general y por consigna. Quien/es evalua/n deberá/n escribir ciertos comentarios al margen o en hoja aparte, para que la persona que realizó la evaluación pueda llegar a reflexiones más profundas sobre la misma. Al igual que en la autoevaluación, cada unx realizará ciertos comentarios.

Entendemos que no escribir esta devolución, no contribuye con quién realizó la evaluación, ya que no permite abrir nuevas miradas. Por ejemplo, podemos escribir lo interesante que resulta un ejemplo o nuevas preguntas que disparan una explicación. También podemos explicar que faltó profundizar ciertas ideas o que ciertos aspectos nos fueron puestos en relación.

La corrección de la evaluación es para el/la estudiante que la escribió, y esta es la perspectiva que debe tener quien corrige: que el otrx nos entienda y le sirva. Y que luego estas reflexiones sean compartidas para construir el conocimiento desde lo colectivo.

## **11. Devolución y discusión de resultados**

La corrección de la evaluación escrita será acompañada de un espacio de devolución cara a cara, en donde el docente que corrigió explicará con mayor profundidad el análisis que hizo de la evaluación, poniéndolo en relación con el proceso de aprendizaje desarrollado a lo largo de las clases. Este momento de feedback es sumamente importante porque “los alumnos precisan que también les indiquemos qué han hecho bien, no sólo para seguir haciéndolo en

los exámenes subsiguientes sino para sentir que sus méritos son reconocidos por sus profesores” (Carlino, 2005: 121) o por sus compañeros. En este sentido, sirve para que lxs estudiantes comprendan dónde y por qué se han equivocado y cómo pueden corregirlo.

La devolución debe reconocer los logros y fortalezas, festejándolos, y marcar de forma clara las dificultades desarrolladas, otorgando algunas soluciones para derribar estas debilidades.

Además, se abrirá un espacio de charla para discutir los resultados. Nuestra propuesta refiere a una discusión individual docente-estudiante y luego una discusión grupal donde se realice la devolución de la co-evaluación. Este último momento tendrá el objetivo de generar nuevas miradas, construir otras ideas para repensar y generar una calificación sobre la evaluación más amplia. Como explica Díaz Barriga (1993) la evaluación

*es un proceso que permite al participante de un curso reflexionar sobre su propio proceso de aprender, a la vez que permite confrontar este proceso con el seguido por los demás miembros del grupo y la manera como el grupo percibió su propio proceso. La evaluación, de esta manera, tendería a propiciar que el sujeto sea autoconsciente de sus procesos de aprender (p. 314).*

## **12. Reescritura de evaluación**

La evaluación escrita debe servir como insumo para el aprendizaje, por lo que debe constituir un momento de re-trabajo en donde cada estudiante revise lo realizado desde su mirada, las correcciones, las devoluciones y las discusiones desarrolladas, para reescribirla. La idea es que cada estudiante pueda tener la posibilidad de corregir sus errores y aprender de ellos, sin dejarlos aislados, sino trabajando sobre los mismos para orientar su aprendizaje. Para ello, deberá realizar una auto-evaluación sobre su evaluación, para luego trabajar en su re-escritura.

En la evaluación tradicional se penaliza el error porque no se logra “el éxito”, pero en el tipo de evaluación que proponemos, buscamos generar aprendizaje a partir del error (Álvarez Méndez, 2001), y que este momento sirva para entender cómo corregir las equivocaciones y realizar dichas correcciones. Entendemos que “sólo puede corregir el error quien lo ha cometido” (Serrano de Moreno, 2002: 249), y para ello debe saber el porqué de dichos errores, desarrollado en el momento de devolución.

Se debe producir una actividad específica para la corrección, donde lxs estudiantes logren detectar estos errores, reflexionar sobre sus causas y encontrar ciertas vías para superarlos (Serrano de Moreno, 2002). La mirada individual refiere a favorecer el aprendizaje autónomo de lxs estudiantes, para promover la autoconciencia y la autorregulación de sus aprendizajes.

En relación a esto, es necesario plantear actividades nuevas que permitan superar estos errores. En relación a los resultados de las evaluaciones, los docentes pueden programar ciertas acciones que permitan revisar ciertos contenidos y ciertas habilidades, llevando a los estudiantes a estudiar nuevamente, repensar y aplicar lo aprendido en el proceso evaluativo. El objetivo de esto es desbloquear las trabas generadas en la evaluación y acompañarlos en el proceso de regulación de los aprendizajes.

### **13. Acreditación**

La relación que mantiene la evaluación escrita individual con la acreditación debe ser explicitada desde un principio. Esta puede estar o no asociada, y puede tener un camino particular.

En nuestra propuesta, la evaluación escrita se relaciona con la acreditación del/la estudiante, ya que es un momento de desarrollo individual del aprendizaje. No planteamos una relación directa entre el resultado de la evaluación y el aprobar/desaprobar la cursada, pero sí entendemos que es necesario para acreditar la cursada vivenciar las evaluaciones escritas planteadas en cada materia.

El examen escrito debe ser realizado, al igual que las actividades anteriores y posteriores. La/el estudiante debe elaborar las actividades propuestas, que traerán aprendizaje de por sí si están bien diseñadas.

La acreditación no debe jerarquizar el aprobar por el aprender en las evaluaciones, ya que las mismas son un instrumento centrado en el aprendizaje. La acreditación no debe centrarse únicamente en la evaluación escrita, sino que también deben desarrollarse otras instancias evaluativas asociadas. En este sentido, nuestra propuesta de evaluación escrita no será determinante para la acreditación, pero sí formará parte de alguna de todas las instancias que, puestas en relación, resuelven la acreditación.

Nos resulta imposible determinar qué medida ocupa la evaluación escrita en la acreditación, ya que eso dependerá del proyecto educativo y de otras variables más amplias que no somos capaces de poner en relación en esta investigación.

## CONSIDERACIONES FINALES

En principio y también para concluir, nos gustaría aclarar que estas ideas no son un cierre o un descubrimiento final, sino que buscan problematizar y abrir nuevas perspectivas desde las experiencias de espacios de educación popular, sus desafíos y disputas. Nuestro interés estaba centrado en analizar la propuesta evaluativa de un Bachillerato Popular particular para desentrañar aquellas potencialidades que se encuentran en su misma práctica y generar un conocimiento que sea útil para fortalecer nuevas miradas sobre la evaluación. Por lo tanto, este trabajo busca abrir nuevas preguntas al campo de la educación y la comunicación, y otorgar nuevas herramientas a la teoría y a la práctica de la educación popular, sirviendo también de insumos para otras teorías educativas.

Volviendo a nuestra investigación, tanto lxs docentes como lxs estudiantes del Bachillerato Popular Carlos Fuentealba tienen miedo a la evaluación, es decir, a evaluar y a ser evaluados. De este modo, el miedo debilita su proyecto, ya que no permite visualizar aquellas potencialidades que puede presentar la evaluación en general y la evaluación escrita individual en particular.

Sumado a esto, también descubrimos que el miedo sobre la evaluación es mayor en lxs docentes que en lxs estudiantes, de forma que lxs estudiantes requerían otras instancias evaluativas como el examen escrito, mientras que lxs docentes remarcan lo innecesario de dicha instancia. Esto se relaciona con la concepción negativa de lxs docentes sobre la evaluación escrita ya que sólo pueden comprenderla bajo lógicas tradicionales educativas, es decir, con características que ellxs, basándose en la educación popular, critican.

Esto se desarrolla ya que los Bachilleratos Populares sentan sus bases en las teorías de educación popular, que se presenta como una alternativa a la educación tradicional. Podemos comprender que en esto aparece una tensión dada por lo teórico en la práctica: la teoría de educación popular limita su práctica y no permite pensar fuera de estos límites las potencialidades que pueden traer distintos elementos de la educación tradicional, casi como un opuesto. Así se comprende el caso del instrumento de la evaluación escrita. Las instancias evaluativas donde se utiliza el examen escrito son contempladas como instancias jerárquicas, disciplinantes, frustrantes, sin relación con el aprendizaje, entre otras ideas.

La oposición de los proyectos de educación popular a la educación tradicional funciona en cierto sentido como un limitante, ya que en algunas ocasiones se entiende a todo aquello que circunda la educación tradicional como negativo y alejado de los proyectos populares. En nuestro trabajo hemos encontrado que ciertos aspectos, como es el instrumento evaluación

escrita, pueden formar parte de la práctica educativa de la educación popular y mismo pueden potenciar su proyecto al plantearse desde una estrategia particular.

De la misma forma, las experiencias escolares pasadas de lxs docentes en espacios educativos tradicionales cargan de características negativas a la evaluación. De modo que se concibe al examen escrito como un instrumento evaluativo injusto y que no tiene relación con el aprendizaje, y está sumamente vinculado a la acreditación por lo que no importa la forma en que se llega a la aprobación, si es repitiendo de memoria o copiándose. De este modo, en vez de romper con aquellas características que critican de la educación tradicional y proponer nuevas, lxs docentes se alejan y “se olvidan” de este instrumento evaluativo mientras que aquellas experiencias siguen vivas y la evaluación es capaz de potenciar los aprendizajes. Ya que, como estuvimos analizando, la “autoevaluación” es menospreciada por lxs estudiantes y es reconocida como insuficiente por lxs docentes, sumado a que no ubica en su objetivo central al aprender y, como consecuencia, se jerarquiza el aprobar.

Sumado a lo anterior, la evaluación individual escrita carga con la palabra “individual”, lo que comprende un aprendizaje personal y no colectivo desde una primera mirada. Recordando que para los BP el conocimiento se construye de forma colectiva, partir de la individualidad también los aleja del uso de dicho instrumento. Una vez más por el miedo a ser correlativos a experiencias de educación tradicional, dejan de lado las potencialidades que puede tener este instrumento, ya que nosotrxs entendemos que es necesaria esta instancia de aprendizaje individual para potenciar la construcción del conocimiento colectivo. Aún más, uno de los principales objetivos de los BP es la conformación de sujetos críticos, por lo que cada sujeto y el colectivo debería aprender nuevas habilidades, conocimientos y herramientas que los construyan en *sujetos conocedores*. Y entendemos que la “autoevaluación” no es suficiente para esto, sino que otras instancias evaluativas pueden aportar a esta meta, como es la evaluación escrita individual por todo lo que venimos definiendo.

Entendemos que para ampliar el proyecto evaluativo del BP Fuentealba y motivar los aprendizajes es necesario romper con la concepción de instrumentos evaluativos propios de un tipo de educación o de otra. Es necesario entender que cada unx dota de características particulares a cada instrumento en relación a sus objetivos, sus estrategias dentro de un proyecto más amplio y las características que busca sostener. De este modo, esto es definido por lxs docentes, lxs estudiantes, la materia y el proyecto en sí. Y esto traerá consecuencias particulares sobre lxs sujetos, el proyecto y, aún más, sobre nuestra sociedad.

Ser una alternativa y crítica al sistema educativo tradicional va a otorgar de por sí ciertos elementos a las prácticas educativas de la educación popular, pero de ningún modo esta

crítica debe convertirse en lo opuesto ya que esa diferenciación no tendría ningún sentido y terminaría debilitando el proyecto educativo. Desde aquí la cuestión está en pensar si la propuesta evaluativa del BP Carlos Fuentealba se centra en la alternatividad u oposición a las evaluaciones tradicionales o se constituye por construcción de un proyecto político-pedagógico particular. Nuestro trabajo nos permite considerar al miedo a salir de lo popular como un limitante de la construcción del proyecto.

Recapitulando estas ideas y partiendo de la hipótesis que condujo nuestra investigación: *Ixs docentes del Bachillerato Popular Carlos Fuentealba desconocen la potencialidad que tiene la evaluación escrita como parte del proceso de aprendizaje. Es posible construir una evaluación escrita popular que aporte al proceso de aprendizaje*, hemos confirmado esto a lo largo de todo el trabajo al demostrar que Ixs docentes se alejan de la evaluación escrita individual y no la ponen en práctica en sus clases ya que la conciben bajo lógicas negativas, propias de la educación tradicional y de experiencias pasadas que han vividos en instancias evaluativas donde se utilizó entre instrumento. Sumado a esto, también conocimos las posibilidades que tiene la evaluación sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Nos centramos en el aprendizaje y por eso resaltamos un tipo de evaluación llamada *evaluación formativa*. Y aportamos al estudio con una propuesta de evaluación escrita que sea capaz de potenciar el proceso de aprendizaje y sea coherente con las ideas de la educación popular.

En otras palabras, logramos hallar algunas respuestas hacia cómo evaluar en la educación popular sin replicar todo aquello que se critica de la educación tradicional en la evaluación, como las frustraciones, la calificación cuantitativa, la lógica éxito/fracaso, la sanción del error, la jerarquización del aprobar, la memorización, la concepción homogénea de Ixs sujetos, entre otros ya nombrados durante el trabajo. Así es como encontramos la posibilidad de construir una evaluación popular que sea formativa, que motive los aprendizajes, donde se aprenda de los errores, que devuelva la confianza al estudiante, que ponga de manifiesto las experiencias previas, que entienda a los sujetos repletos de conocimientos, que desarrolle una mirada crítica de Ixs docentes sobre su práctica, entre otras fortalezas.

Los Bachilleratos Populares traen una nueva posibilidad que es la de construir un proyecto según sus intereses, objetivos, posibilidades, experiencias, teorías, etc. Es decir, que son Ixs mismxs sujetos que integran el espacio quienes conforman el proyecto. Por lo tanto, tienen la oportunidad de orientarlo, cambiarlo y generar el proyecto político-educativa con las prácticas de enseñanza y aprendizaje que ellxs quieran ya que se presentan como autónomos al Estado.

En este sentido, si su objetivo central es construir sujetos críticos, deben poner como principal eje al aprendizaje, de modo que lxs estudiantes adquieran herramientas, conocimientos y habilidades que les permita posicionarse como críticos y sean capaces de defenderse, argumentar, poner en práctica: en sí, de transformar la realidad social.

Por lo tanto, desde lo que nos compete, es necesaria una propuesta evaluativa que sea coherente con estos objetivos, y lxs BP tienen la capacidad de modificar lo que sucede actualmente para mejorar su estrategia. Es por eso importante la introducción de evaluaciones individuales escritas donde se juegue el conocimiento, las habilidades y las herramientas adquiridas porque el proyecto debe tener a asegurar que esto suceda, sino ¿cómo motivamos las transformaciones sociales que se buscan dar?

En este sentido, la evaluación sirve para reflejar qué se busca de la sociedad, de lxs sujetos, de la educación y de lxs espacios políticos. Y principalmente se ocupa de jerarquizar aquello considerado indispensable.

Pero por otro lado también nos surgen más inquietudes sobre la evaluación popular. Una de ellas tiene que ver con la calificación y las notas. El Estado solicita a cada Bachillerato Popular una nota por cada materia cursada de cada estudiante para colocarlo en el título una vez que esa persona egrese. Pero ¿cómo se conforma esa nota? ¿cuál es su relevancia? ¿qué tan transparente es? En el BP Carlos Fuentealba lxs docentes afirman que no ponen nota, que se evalúa y se manifiesta si la persona pasó o no de año ¿Sería una nueva demanda que los títulos de los BP no tengan nota? ¿O la demanda sería que cada estudiante obtenga notas a lo largo de su cursada?

Otra pregunta que nos moviliza tiene que ver con la transición de la educación media en Bachilleratos Populares a la Educación Superior en instituciones tradicionales como, por ejemplo, la Universidad de Buenos Aires. Entendemos que los “Bachis” motivan la continuación de los estudios de lxs egresadxs, pero ¿de qué modo se los acompaña? ¿de qué forma se los prepara? Desde este punto, en nuestra investigación localizamos la demanda de evaluaciones escritas de lxs estudiantes como forma de practicar y adquirir nuevas habilidades para poder seguir estudiando ya que los exámenes son parte de la cotidianidad de la cursada en estos espacios. Pero también sabemos que los espacios de Educación Superior contienen otras instancias ¿qué otras demandas construyen lxs estudiantes para continuar sus estudios? ¿qué habilidades deben desarrollarse? ¿cuáles ya se desarrollan?

Así como hallamos nuevas posibilidades en la evaluación de proyectos de educación popular, creemos que existen muchas otras potencialidades aún no descubiertas y por estudiar de múltiples aspectos que forman parte de la práctica educativa en los Bachilleratos Populares. Es necesario aclarar que son pocos los estudios sobre esto y por eso nos resultaba necesario introducirnos en ellos. Como también nombramos, no sostenemos que este estudio acabe con la complejidad rodea a la evaluación, sino que es un aporte basado en una experiencia particular que nos proporcionó una nueva noción sobre la evaluación, que no es inmejorable.

Por otro lado, la didáctica suele centrarse en el estudio sobre instituciones formales o tradicionales, entendemos que también puede hallar nuevas miradas en la educación popular que permitan reflexionar sobre las prácticas educativas tradicionales. Esperemos que este estudio también proporcione mayor introspección en la escuela formal sobre sus formas de evaluar y abra nuevos horizontes. Debemos tender mayores puentes entre las distintas formas que adquiere la educación para generar más preguntas y capaz, si la suerte nos acompaña, algunas respuestas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abritta, A. (2013). "Educación popular en organizaciones sociales". En: *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. Comp.: Rodríguez, L. Buenos Aires: APPEAL. Disponible en:

<http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/UNIDAD%2014%20-%20Educaci%C3%B3n%20Popular.pdf>

Aguiló, V. y Wahren, J. (2014). *Los bachilleratos populares de Argentina como "campos de experimentación social"*. Argumentos, vol. 27, núm. 74. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal.

Alcalá, J. (2013). *Programación de unidades didácticas*. Buenos Aires: Mimeo.

Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Editorial Morata.

Baquero, R. (2001). "La educabilidad bajo sospecha". En *Cuaderno de Pedagogía*. Rosario. N° 9.

Barberá Gregori, E. (2003). "La evaluación escrita del aprendizaje: la evaluación como escenario educativo. Parte I". En *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida: Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes.

Barberá Gregori, E. (2003). "La evaluación escrita del aprendizaje: la evaluación como escenario educativo. Parte II". En *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida: Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes.

Bertoni A., Poggi, M. y Teobaldo, M. (1996). *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapelusz.

Bordas, M. I. y Cabrera, F. A. (2001). *Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso*. Revista Española de Pedagogía. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Brito Lorenzo, Z. (2008). *Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire*. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf>

Brusilovsky, S. y Cabrera, M.E. (2012). *Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea*. México: CREFAL.

Brusilovsky, S. y Cabrera, M.E. (2014). *Bachilleratos Populares. Los objetivos y el colectivo docente de una propuesta de educación popular escolar*. En Polifonías, Revista de Educación, año III N°5. Septiembre- octubre

Cabrera, M. E. y Brusilovsky, S. (2014). *Bachilleratos Populares. Los objetivos y el colectivo docente de una propuesta de educación popular escolar*. Polifonías Revista de Educación - Año III - n° 5.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carnelli, L. y Furfuraro, J. (2015). *Entre la Autonomía y el reconocimiento: las complejas relaciones entre los Bachilleratos Populares y el Estado en el caso de la Ciudad de Buenos Aires (2008-2014)*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en: [http://xiram.com.uy/ponencias/GT-73/Luc%C3%ADa%20Carnelli,%20Josefina%20Furfaro\\_Entre%20la%20autonom%C3%ADa%20y%20el%20reconocimiento-%20los%20desaf%C3%ADos%20de%20los%20Bachilleratos%20Populares%20en%20la%20Ciudad%20de%20Buenos%20Aires.pdf](http://xiram.com.uy/ponencias/GT-73/Luc%C3%ADa%20Carnelli,%20Josefina%20Furfaro_Entre%20la%20autonom%C3%ADa%20y%20el%20reconocimiento-%20los%20desaf%C3%ADos%20de%20los%20Bachilleratos%20Populares%20en%20la%20Ciudad%20de%20Buenos%20Aires.pdf)

Celman, S. (1998) “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?”. En *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Chevallard, Y. (2012). “¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación ‘como capricho y miniatura’”. Fioriti, Gema y Cuesta, Carolina [comps.]. *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila-UNSAm.

Chinigioli, E. (2012). “Bachilleratos Populares: construyendo contrahegemonía. La experiencia de los Bachilleratos Populares”. En *Movimientos Sociales de la Ciudad de Buenos Aires* (tesina de grado). Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Argentina. Disponible en: [http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/4794/tesis-chinigioli.pdf](http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4794/tesis-chinigioli.pdf)

Conell, R.W. (1999). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

Costas, P. y Sverdlick, I. (2007). *Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas. Disponible en: <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/UT.%204/Sverdlick.Bachilleratos%20populares.pdf>

Decreto 406 2011. *Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires*. Disponible en: <https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/176335>

Díaz Barriga, A. (1993). “El problema de la teoría de la evaluación y cuantificación del aprendizaje. En *El examen: textos para su historia y debate*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Díaz, F. y Barriga, A. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

Documento de Bachilleratos Populares MOI-CTA. *Bachilleratos Populares: notas sobre el sujeto, la autogestión y la disputa con el Estado*. Disponible en: <http://moi.org.ar/wp-content/uploads/2015/10/Bachilleratos-Populares-notas-sobre-el-sujeto-la-autogesti%C3%B3n-y-la-disputa-con-el-Estado.pdf>

- Elisalde, R. y Ampudia M. (2006). *Movimientos sociales y escuelas populares de jóvenes y adultos. Notas sobre la construcción de un proyecto de educación popular*. Ponencia presentada en el Foro Mundial de Educación. Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (2008) (Comps.) *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la Educación Popular en Argentina y América Latina*. Bs. As., Buenos Libros.
- Feldfeber, M. (1997). *La propuesta educativa neoliberal*. Revista Espacios n°22. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- Feldfeber, M. (2000). *Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem*. En Versiones, N° 11, Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad de Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la Universidad*. Universidad Nacional de General Sarmiento. San Miguel: Mimeo.
- Fermin, M. (1971). *La evaluación, los exámenes y las calificaciones*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Freire, P. (1985). *De las virtudes del educador*. Revista Vivencia educativa. Buenos Aires: ADEPRA, Asociación de Entidades Educativas Privadas Argentinas. Consultado en: <http://comeduc.blogspot.com/>
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo Veintiuno Flores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación*. México: Siglo XXI.
- Galli G., Castagnola J. y Perini J. (2013). "Desafiando la repitencia, interpelando seguridades. La escuela secundaria La Salle de G. Catán". En *Construir otra escuela secundaria*. Vázquez, S.A. (comp.). Ciudad de Buenos Aires: La Crujía y Editorial Stella.
- García J. A. (2011). *Aprendiendo a hacer escuelas. Las complejas y dinámicas relaciones entre "Bachilleratos Populares" y Estado* (tesis de Maestría). Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, Argentina.
- Gluz, N (2011) *¿Democratización de la educación? La emergencia de experiencias educativas ligadas a movimientos sociales en Argentina*. En: Gentili. Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO.
- Jáuregui, M. (2014). *Bachilleratos Populares. La organización como escuela*. Actas de las Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos. 11 y 12 de septiembre de 2014. Universidad Nacional de Quilmes.
- Litwin, E. (1998). "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza". En *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Lois I., Amati M. e Isella J. (2014). *Comunicación popular, educativa y comunitaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

López Frías, B. S. (2001). *Evaluación del aprendizaje: alternativas y nuevos desarrollos*. México: Trillas, ITESM Universidad Virtual.

Makarenko, A. (2008). *El Poema Pedagógico*. Madrid: Ediciones Akal.

Mata, M. (2011). *Comunicación Popular: Continuidades, transformaciones y desafíos*. Revista Oficios Terrestres, 1(26). Disponible en: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/oficiosterrestres/article/view/982>

MATA, M.C. (2011). *Comunicación popular. Continuidades, transformaciones, desafíos*. Revista Oficios Terrestres. La Plata. UNLP

Mejía J., M. R. (2014). *La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Dossier Educación de Jóvenes y Adultos, volumen 22, n° 62. Arizona: Arizona State University.

Michi, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.

Pineau, P. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.

Puiggrós, A. (1996) *Qué pasó en la educación argentina. De la conquista al menemismo*. Buenos Aires: Kapelusz.

Puiggrós, A. (2001). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Buenos Aires: Colihue.

Rubinsztain, P. y Blaustein, A. L. (2015). *¿Educación popular y escuela? Reflexiones desde la experiencia de un bachillerato popular de jóvenes y adultos*. Buenos Aires: Universidad del Museo Social Argentino. Disponible en: [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/69813/CONICET\\_Digital\\_Nro.a241e134-5dd7-4513-96fa-4a67fd37b839\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/69813/CONICET_Digital_Nro.a241e134-5dd7-4513-96fa-4a67fd37b839_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo. Disponible en: [http://paginas.ufm.edu/sabino/ingles/book/proceso\\_investigacion.pdf](http://paginas.ufm.edu/sabino/ingles/book/proceso_investigacion.pdf)

Saforcada, F. (2009). "Paradojas de la autonomía escolar en la reforma educativa argentina de los '90". En FELDFEBER, M. (Directora) *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*. Buenos Aires, UBA/Aique.

Serrano de Moreno, S. (2002). *La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras*. En Educere, vol. 6, n° 19. Mérida: Universidad de los Andes. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601902>> ISSN 1316-4910

Sverdlick, I. y Costas, P. (2007). *Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.

Torres Carrillo, A. (2018) “¿Dónde está lo crítico de la educación popular?” En Guelman, A., Cabaluz, F., Zalazar, M. (coords). *Educación Popular y pedagogías críticas en América Latina. Corrientes emancipatorias para la educación pública en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.

Torres Novoa, C. (1978). *Entrevistas con Paulo Freire*. México: Gernika.

Van de Velde, H. (2008). *Educación popular. Cuadernos del Desarrollo Comunitario n° 3*. Nicaragua: Estelí. CICAP/FAREM.

## **ANEXO**

### **I. Documento “Fundamentos del Bachillerato Popular Carlos Fuentealba”**

*Año: 2018*

#### **Bachillerato Popular Carlos Fuentealba**

##### **FUNDAMENTOS**

##### **Financiero**

Luchamos por el financiamiento integral del Bachi por parte del Estado, sin resignar la autonomía de nuestro proyecto político-pedagógico. Hasta que eso suceda, defendemos nuestra independencia económica como parte de esencial de nuestra autonomía política. Nos auto-financiamos, principalmente, mediante el aporte mensual de todxs lxs profes y estudiantxs; también con actividades financieras periódicas y aportes externos.

##### **Político**

El Bachi es un espacio completamente independiente tanto de otras organizaciones y espacios políticos, así como de las instituciones del Estado. Somos un colectivo heterogéneo que tiene como acuerdo básico la comprensión de que las problemáticas sociales sólo pueden encontrar solución a partir de la autoorganización de lxs trabajadorxs para la transformación social y, por ende, como colectivo (más allá de las posiciones individuales), y en nuestro rol de educadorxs no depositamos ningún tipo de confianza ni expectativas en los partidos patronales ni en el Estado por ellos dirigido. Formamos parte de la CBPL. Nos referenciamos en el Encuentro MVyJ.

##### **Organizativo**

El Bachi cuenta con 2 organismos democráticos en los que se toman todas las decisiones políticas, pedagógicas, administrativas, financieras, organizativas y metodológicas:

-Reunión mensual de todo el colectivo de profes.

-Asamblea mensual de estudiantes y profes.

##### **Reivindicaciones y método**

Luchamos por reconocimiento, oficialización y financiamiento estatal de todas las experiencias de educación popular con independencia político-pedagógica. Por el reconocimiento de la POF y pago de salarios. Nuestros métodos son la asamblea y la movilización enmarcada en la CBPL.

##### **Pedagógico**

Nos reconocemos en tanto sujetxs trabajadorxs, constructores del conocimiento colectivo. Nos convocamos en esta experiencia educativa para socializar nuestros saberes, construir conocimiento colectivo y ponerlo a disposición de la organización de nuestro espacio en particular y de la clase trabajadora en general. Producimos conocimiento y organización para la transformación social.

Las áreas, grupos de cursada, contenidos, enfoques y estrategias pedagógicas se deciden colectivamente en el equipo de educadorxs.

Aspiramos a trabajar en parejas y equipos pedagógicos en todas las áreas.

No se evalúa a partir de ningún examen de contenidos ni se califica numéricamente a lxs estudiantes. Tenemos 2 instancias evaluatorias por cada ciclo que constan de 3 momentos

-Autoevaluación individual a partir un instrumento-cuestionario que vamos reformulando en base a la experiencia

-Evaluación colectiva por parte del equipo de profes en base a las autoevaluaciones, la lista de asistencias y la experiencia áulica.

-Devolución oral por parte de lxs profes a cada estudiantx de manera individual en la que se le manifiesta si los objetivos están cumplidos o no y si existe la posibilidad de recuperarlos. La decisión del colectivo de profes puede ser revisada a pedido individual o colectivo por parte de lxs estudiantxs.

### **Sujetxs educadorxs**

Lxs educadorxs de nuestro Bachi, al igual que sus estudiantxs somos trabajadorxs realizando la tarea militante de organizarnos en el territorio para desarrollar una experiencia autoformativa ocupando un espacio abandonado por el Estado. Nos organizamos para entender la sociedad en la que vivimos, conocer el lugar que en ella ocupamos y transformarla con la acción colectiva.

Somos trabajadorxs por pertenencia social, ubicación estructural, posición ideológica y decisión política pero no consideramos que nuestra tarea en el Bachi sea una actividad laboral sino militante. Por eso, si bien luchamos por conquistar el financiamiento estatal (incluso en forma de salario) para sostener y desarrollar nuestra experiencia, nuestro acuerdo como colectivo de profes es la colectivización de esos recursos. Consideramos que las relaciones laborales en el sistema capitalista están regidas por la lógica de la explotación y que no es ese el tipo de relación que sostenemos con nuestro espacio, no somos educadorxs al servicio de ningún empleador privado ni estatal sino al servicio de la organización de nuestra clase.

## **II. Documento “Funcionamiento cotidiano del Bachi”**

*Año: 2018*

### **FUNCIONAMIENTO COTIDIANO DEL BACHI**

- **Cuestiones pedagógicas y de organización:**
  - Desde el inicio y actualmente contamos con dos organismos centrales en el bachi, entre todos los miembros de este espacio: asamblea de estudiantes y profesores (debemos fortalecerlo ya que de ser el organismo principal) y reunión de profesores (mensuales).
  - Reunión mensual de docentes de las 5 áreas: Exactas, Cultura y Comunicación, Sociales, Comunitarias e Inglés. Áreas que todos los años se reveen según la demanda de los estudiantes.

- Contamos con un instrumento de autoevaluación como insumo para una evaluación posterior de manera integral entre todos los docentes. Devolución individual por estudiante. Entendemos la evaluación como procesual, otorgando en diferentes momentos del año un momento de autoevaluación y luego la devolución no sólo es para los estudiantes, si no al interior de cada área.
  - Grupo estudiantil: Hay un sólo grupo, el cual está organizado por entrada de camada. Está primero, segundo y tercero al año.
  - El diseño curricular se encuentra organizado a partir de las experiencias. Por ejemplo, historia argentina/latinoamericana/general.
  - Se cursa 3 veces por semana 4 horas: martes, miércoles y jueves de 18 a 22, con un corte a las 20 de recreo de 15 minutos.
  - Arrancamos el año lectivo en abril y pensamos terminar en diciembre.
  - Forman parte del espacio 45 estudiantes y 15 profes.
- **Instalaciones:**
    - En lo relativo al lugar de funcionamiento del Bachi, es un local alquilado a partir de los aportes de estudiantes y profes y actividades financieras. Entendemos que debemos reforzar todas estas instancias que se han establecido a través de compromisos.
    - El dispositivo áulico se forma por dos mesas grandes. Cada clase toma una dinámica particular, algunos de esta forma, otros en círculo, otros en una sola mesa.

### **III. Fragmento de minuta de reunión de profes del día 26/05/2019**

#### **1. EVALUACIÓN Y RECUPERATORIOS**

Venimos trabajando desde el instrumento de autoevaluación, que entendemos que no está cumpliendo el mejor rol porque no estamos generando un espacio abierto y reflexivo sobre cada proceso. Las devoluciones vienen siendo más bien una bajada que un momento de debate, lo que hace al instrumento desigual y verticalista.

La propuesta es repensar el instrumento de autoevaluación. Se charló en generar un instrumento que tenga un apartado general y un apartado para cada materia. De forma que cada materia pueda tener una reunión, hacer una revisión de lo que se escribe sobre su área y realizar una devolución escrita por estudiante. Luego de esto, hacer una reunión general de profes donde debatiríamos el caso de cada estudiante y escribiríamos una devolución general, respondiendo al apartado "general".

Entonces, cada estudiante recibiría una devolución escrita donde se incluiría reflexiones generales sobre el Bachi (asistencia, participación, compromiso, compañerismo, etc.) y sobre cada materia. Este documento sería entregado para que lxs estudiantes puedan leerlo tranquilos en sus casas y pensar si están de acuerdo, no, qué cosas se pueden hacer distintas, etc., para luego charlarlo (en la siguiente clase) en la devolución individual cara a cara entre docente y estudiante. Y luego una asamblea donde se colectivizaría lo construido y problematizado. De esta forma, la charla buscaría generar un mayor intercambio y un espacio constructivo para el proceso de aprendizaje individual, colectivo y organizacional.

En resumen, el proceso de evaluación constaría de 6 pasos con las siguientes fechas:

- 02/07: escritura del/la estudiante de su autoevaluación \*Los ausentes podrían escribirla el 03/07 y el 10/07
- Entre el 03/07 y el 13/07: reunión de profes por materia (lectura de cada autoevaluación y escritura de devoluciones)
- 13/07: reunión de profes general (lectura de apartado general y escritura de devolución general)
- 15/07: entrega a cada estudiante de documento escrito de devolución que incluye devolución por materia y devolución general
- 16/07: espacio de reflexión entre docente y estudiante (charla individual)
- 17/07: asamblea de evaluación