



ESCUELA DE GOBIERNO

ÁREA DE EDUCACIÓN

**Estudio comparado sobre normativa de evaluación, acreditación y
promoción de los alumnos del nivel secundario en las jurisdicciones
argentinas.**

Lic. Alejandra Claudia Conde

Director:

Dr. Jorge Gorostiaga

Tesis presentada para cumplimentar la
MAESTRÍA EN POLÍTICA EDUCATIVA

BUENOS AIRES

NOVIEMBRE-2015

AGRADECIMIENTOS:

En primer lugar quisiera agradecer a la Escuela de Gobierno del Área de Educación de la Universidad Torcuato Di Tella, en especial a su directora Dra. Claudia Romero, que conjuntamente con el Ministerio de Educación, me han otorgado la Beca PROFOR necesaria para realizar este estudio de Posgrado.

Un Agradecimiento especial a mi Director de Tesis, Dr. Jorge Gorostiaga, que con paciencia y conocimiento guió mis acciones, dedicando su tiempo y dándome la motivación necesaria para sentir que era posible concretar mi trabajo.

Así también, debo un agradecimiento a todos los profesores de la Maestría que me han dado la posibilidad de aprender de sus enseñanzas y en particular a mi grupo de compañeras, especialmente a Daniela Zallocco.

A mi colega el Dr. Rubén Marx, Director de la Escuela de Posgrado de la Universidad de la Matanza, le agradezco enormemente, porque confió en mí dándome la oportunidad de desarrollarme profesionalmente y fue también quien me motivó para que obtuviera mi título de Posgrado.

Finalmente quiero agradecer a mi amada familia, Juan Sebastián y María Emilia que me enseñaron a disfrutar de las cosas bellas de la vida. A mi madre por darle tanto amor a mi hija cuando se hacía cargo de ella posibilitando mis momentos de estudio y a mi papá que desde muy pequeña me enseñó a valorar y disfrutar del conocimiento, a ellos es a quienes hoy les dedico este trabajo.

ÍNDICE

1. INTRODUCCION.....	4
1.1 Planteo del problema	4
1.2 Objetivos de investigación	7
1.3 Estado del Arte	7
1.4 Metodología.....	13
2. MARCO TEÓRICO.....	17
2.1 El estudio de las políticas educativas a través de la normativa escolar.....	17
2.2 Nociones de evaluación, acreditación y promoción	18
3. CONTEXTO Y MARCO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NACIONALES	24
3.1 Educación: teorías, tradiciones y surgimiento y evolución del sistema educativo.....	24
3.2 El sistema educativo argentino y la escuela secundaria en la actualidad	33
3.3 Acerca de cuestiones normativas.....	40
3.4 Obligatoriedad en educación secundaria	41
4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	46
4.1 Normativa vigente en materia de evaluación	46
4.2 Normativa vigente en materia de promoción	84
4.3 Normativa vigente en materia de acreditación	109
4.4 Discusión de hallazgos	120
CONCLUSIONES	123
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127
ANEXOS	
Anexo 1. Régimen de obligatoriedad	134
Anexo 2. Estructura académica para el nivel de educación secundaria, según las distintas jurisdicciones.....	136

1. INTRODUCCION

1.1 Planteo del problema

Este estudio se propone sistematizar la normativa provincial de nivel secundario sobre los regímenes de evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes de escuelas secundarias, a partir de la búsqueda de material bibliográfico y del análisis y comparación de la normativa en cuestión.

El sistema educativo argentino atraviesa en la actualidad una etapa de modificaciones profundas, producto del quiebre que tuvo lugar en el ámbito educativo a fines del siglo XX. La escuela debió adaptarse no solo al vaciamiento económico y de contenidos, sino también a nuevas demandas, todo ello en un contexto de debilitamiento de los lazos sociales y de insuficiencia de políticas articuladoras que den respuesta a la situación de los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Del Regno y Díaz, s/f).

A partir de ese quiebre, la escuela se vio atravesada por múltiples demandas y cuestionamientos a su propia condición como institución, exigiéndosele una serie de cambios orientados a incluir a los jóvenes, frente a la creciente deserción y repitencia escolar. Si bien la educación de nivel primario es obligatoria desde su surgimiento, el nivel secundario sólo alcanzó su obligatoriedad con la sanción de la Ley Nacional de Educación en el año 2006. A partir de dicha norma quedó establecida la incorporación de todos los jóvenes argentinos, más allá de que hasta la fecha ello no se haya podido alcanzar, permaneciendo aún miles de jóvenes por fuera del sistema educativo (Feldfeber y Gluz, 2011).

En sus comienzos, la educación secundaria se planteó bajo estándares de calidad que privilegiaban el nivel de los conocimientos exigidos, a la par del esfuerzo demandado a los estudiantes. Pero en la actualidad el reto es otro y está dado por retener a los jóvenes y lograr disminuir los niveles de deserción y de repitencia escolar, debiéndose buscar todas las alternativas posibles para lograr tanto que no abandonen como que acrediten las competencias necesarias para promocionar. Todo esto permite observar la complejidad del escenario que representa la escuela secundaria actual.

La Ley Nacional de Educación N° 26.206, junto a la implementación de otras políticas educativas, pretende brindar a los alumnos mayores instancias de recuperación y aprobación de las materias, con el fin de disminuir la repitencia y demás problemáticas asociadas, intentando promover la inclusión y la retención de los adolescentes en el sistema educativo:

“La obligatoriedad del nivel secundario establecida por la LEN pone en tensión todos aquellos dispositivos que operan como procesos de selección y exclusión de estudiantes. Las regulaciones de evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes dieron lugar a dispositivos que operaron fuertemente en este sentido.” (Resolución CFE N° 93/09, 2009:15).

Para situar en contexto esta problemática resultará preciso abordar las políticas implementadas durante los últimos diez años para el nivel secundario, tanto a nivel nacional como provincial. Entre ellas, se destaca la Ley de Educación Nacional N° 26.206 –que sustituye a la Ley Federal de Educación de 1993- promulgada con el objetivo principal de que “el Estado garantice la educación, bien público y derecho personal y social, fijando la normativa y controlando su cumplimiento para asegurar una educación de calidad”, y que establece la obligatoriedad del nivel secundario. Para llevar a cabo su aplicación se dictaron resoluciones como la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 93/09 que expresa la conveniencia de reflexionar en aspectos sustantivos del Régimen de Evaluación, Acreditación y Promoción de la escuela secundaria, a nivel nacional.

A nivel provincial, se implementaron políticas orientadas a asegurar la obligatoriedad de la Escuela Secundaria. “En la Provincia de Buenos Aires se plantearon, a partir de 2005, cambios en la estructura académica para revertir lo que se consideraban fracasos –tanto en términos de equidad como de la calidad educativa- de la estructura EGB3-Polimodal establecida en la década anterior”(Gorostiaga, 2012:151). En la provincia de Córdoba en base a los lineamientos de la Ley de Educación Nacional y de las resoluciones del Consejo Federal de Educación se efectivizó un “Plan de

Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para jóvenes de 14 a 17 años” con el objetivo de desarrollar alternativas escolares que faciliten la inclusión y graduación de jóvenes que abandonaron o nunca iniciaron la escuela secundaria (Gorostiaga, 2012:151). En el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el año 2002 se sancionó una ley que instauraba la obligatoriedad del nivel secundario que se efectivizaría en el año 2005. El gobierno de la educación de esta jurisdicción delineó diferentes medidas de acompañamiento para su cumplimiento, entre las que se ubica la creación de las “Escuelas de Re-ingreso” a partir de 2004 (Gorostiaga, 2012:150).

A partir de este estudio se buscará aportar algunos elementos para la discusión político-educativa actual en la Argentina, analizando una problemática poco abordada, destacando a su vez la importancia del tema por sus implicancias en las trayectorias escolares, en el marco de un proceso de reforma del nivel secundario que busca asegurar la universalización del nivel. Es así que se desarrollará un relevamiento normativo provincial sobre evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes de escuelas secundarias.

Entonces, tomando en consideración el régimen de evaluación, calificación y promoción y presuponiendo que este afecta la experiencia escolar de los estudiantes, influyendo de manera directa en el cumplimiento de la obligatoriedad –debido a la relación entre la flexibilización de los criterios de evaluación, acreditación y promoción y el descenso de la deserción escolar- se formulan las siguientes preguntas-problema:

¿Qué especificaciones existen en los textos legales que definan los modos de evaluación, acreditación y promoción?

¿En qué medida los criterios y las estrategias de evaluación y acreditación, que se definen en las prescripciones legales de las diferentes jurisdicciones, convergen o divergen respecto a lo establecido en los documentos de orientaciones a nivel nacional?

¿Qué elementos surgen de una comparación entre las distintas normativas?

1.2 Objetivos de investigación

Objetivo general:

Este estudio buscará caracterizar y comparar las normativas relacionadas al régimen de evaluación, acreditación y promoción en la educación secundaria de las diferentes provincias argentinas sancionadas a partir del año 2006, incluyendo el análisis de su convergencia con la normativa de nivel nacional.

Objetivos específicos:

1. Sistematizar la normativa a nivel nacional y de las jurisdicciones, en materia de evaluación, acreditación y promoción para el nivel secundario, en base a diferentes dimensiones o componentes.
2. Analizar los grados de convergencia y divergencia entre las diferentes jurisdicciones que permitan un análisis comparado.
3. Analizar las prescripciones legales provinciales sobre la regulación de las prácticas de evaluación, acreditación y promoción, en comparación con las normativas y lineamientos nacionales.

1.3 Estado del Arte

En primer lugar, el estudio de las políticas de evaluación, acreditación y promoción en el sistema educativo acepta diferentes abordajes, algunos de los cuales fueron tomados por ciertas investigaciones nacionales e internacionales. Se intenta presentar los estudios más relevantes en relación a las políticas y la normativa, incluyendo el tema de “las trayectorias escolares”

El tema de la evaluación del alumno ha sido afrontado desde diferentes aspectos didácticos (Álvarez Méndez, 2001, Camillioni, 1998; Castillo, 2002; Monroy Farías, 2000; Santos Guerra, 1996). Estos estudios focalizan su análisis en los modelos de evaluación, caracterizándolos en función de adaptaciones para el trabajo áulico. Por otro lado, focalizan la mirada en manifestar sugerencias para los docentes, más que en ofrecer investigaciones basadas en las prácticas o en las políticas. Otros, plantean

debates acerca de una nueva visión centralizada en evaluaciones estandarizadas de los aprendizajes, los cuales han puesto el eje en los resultados de la calidad (Ravela, 2001; Iaies, 2003; Ferrer, 2006). Uno de los trabajos resalta los problemas de la evaluación y plantea una discusión presentando información recogida de investigaciones realizadas en escuelas primarias de América Latina (Ravela, 2010). Otro, se centra en la evaluación como proceso y aporta información sobre algunos cuestionamientos al tema de la evaluación, en analogía al mejoramiento de la calidad educativa y la toma de decisiones (Torres, 2000).

Inclusive algunas investigaciones presentan los distintos dispositivos invariables de evaluación de los aprendizajes, con la búsqueda puesta en los resultados, sin dar cuenta de cuáles serían las perspectivas acerca de los sentidos que tiene la evaluación en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Podría reconocerse que, a pesar de la renovación de las prescripciones legales dentro de la dimensión normativa en los últimos años, no existen investigaciones en la Argentina acerca de la problematización y la concepción de políticas específicas de evaluación a los alumnos que den cuenta de su incidencia en la calidad de la educación (Veleda y Batiuk, 2009).

Algunas publicaciones intentan el desafío de avanzar en la comprensión del proceso de la evaluación educativa desde la situacionalidad socio-histórica, como fenómeno abordado desde su complejidad; “la evaluación educativa, invita a trabajar diferentes ámbitos: el sistema, la institución y el aula, entendiéndolos como espacios dinámicos de interacciones y mutuas determinaciones” (Perassi, 2008:7). Lo que refiere a esta investigación es que intenta conjugar algunos lineamientos de las políticas que enmarcan los comportamientos de los sistemas de evaluación en América Latina, con entornos más específicos y contextualizados y, a su vez, articula diferentes voces rescatando la perspectiva tanto de los evaluadores como la de los evaluados (Perassi, 2008).

Un trabajo publicado por UNICEF acerca de tendencias y experiencias innovadoras, nos acerca a las modalidades de evaluación, a nivel internacional, en donde se presentan diferentes ejes de discusión, que redefinen las mediciones de los logros de aprendizaje de los alumnos en la escuela media, dejando de lado la práctica de

la repitencia y aportando un panorama revelador con las nuevas tendencias de las normativas de promoción y acreditación que ya existen en diferentes países (Aristimuño y De Armas, 2012). También dentro de la literatura internacional existen trabajos como el de Bolívar (2004) que analiza las modalidades de evaluación y promoción de la Escuela Secundaria Obligatoria española como un elemento que influye en la calidad y la equidad de los procesos educativos.

En relación a lo expuesto, podemos referenciar un estudio realizado exclusivamente para el nivel primario donde se concentra su análisis en las políticas y las prácticas de evaluación, promoción y clasificación de los alumnos, y el impacto seguido en los problemas de las trayectorias escolares y en la calidad de los aprendizajes en el cual se sistematiza la normativa actual en las 24 provincias argentinas, con el objetivo de señalar grados de coincidencia y discrepancia a nivel nacional (Veleda y Batiuk, 2009).. Es pertinente destacar una de sus conclusiones: “se requiere de una mayor orientación en materia de evaluación, promoción y clasificación, a fin de reducir la anomia imperante en el sistema” (Veleda y Batiuk, 2009:94). También considera las jurisdicciones de Buenos Aires, Jujuy, Misiones, Río Negro y Santiago del Estero en un posterior análisis, delineando los efectos de las políticas de evaluación de los alumnos y presentando como estos efectos pueden reducir o reproducir las diferencias sociales.

Por otro lado, existe una investigación realizada por Perazza (2011) para el nivel medio donde se intenta comprender y dimensionar el sentido que da la obligatoriedad y cuáles son sus implicancias, basada en un análisis a nivel nacional y jurisdiccional (cinco regiones con diferentes sistemas educativos). En ella se estudiaron y se sistematizaron los planes, las normativas y los desarrollos locales, lo cual permitió la producción de información relevante referida a los procesos específicos de implementación de las políticas surgidas en relación a la obligatoriedad del nivel, incluyendo cuestiones relacionadas a la evaluación y promoción de los estudiantes (Perazza, 2011).

El sociólogo Perrenoud (2008) habla de la evaluación como jerarquía de excelencia en función de la cual se decidirán las trayectorias escolares y la promoción para iniciarse en el mercado de trabajo, donde hace referencias destacadas, sobre las

concepciones que lo llevan a establecer correlaciones entre prácticas de evaluación y el fracaso escolar. “Se considera que los alumnos tienen éxito o fracaso en la escuela porque se los evalúa, en función de exigencias manifestadas por los docentes u otros evaluadores que siguen los programas y otras directivas dictadas por el sistema educativo” (Perrenoud, 2008:29).

Entonces, la cuestión llamada “trayectorias escolares” y los efectos que las evaluaciones y los regímenes de promoción tienen sobre ellas, es considerada por algunas investigaciones destacando problemas específicos como el reingreso, la aceleración, el puente para la continuidad escolar y la promoción de los estudiantes (Terigi et al, 2012:8). Se destaca además que la exploración de los procesos escolares de toma de decisión sobre la promoción o no de los alumnos es un campo menos abordado, y solamente algunas aproximaciones exploratorias señalan la amplia autonomía de la que gozan los docentes y la diversidad de criterios que existen entre escuelas y docentes (Botte et al, 2008: 44).

La evaluación de los aprendizajes para la acreditación y promoción de los alumnos es considerado por algunos autores como uno de los componentes del régimen académico. Camillioni (1991), por ejemplo, define al régimen académico como al conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder. Los tres componentes considerados son: “la asistencia escolar, la evaluación para la calificación y promoción, y la convivencia o disciplina” (Baquero et al, 2009:77). En esta línea, una investigación realizada sobre dos iniciativas que se realizaron para sostener la inclusión de los adolescentes en el nivel analiza los modos de concreción de los regímenes académicos en las escuelas estudiadas y cómo estos modos afectan la experiencia escolar de los estudiantes, ya que los regímenes plantean condicionamientos difíciles de modificar que pueden dificultar y obturar la trayectoria escolar (Baquero et al, 2009).

El concepto de “régimen académico” es tratado por diferentes autores, y si bien presenta matices en sus definiciones conceptuales, se puede constatar que el núcleo de lo que se define como tal, presenta ciertas similitudes. Sburlatti y Toscano (2010: 2) presentan el concepto como un “constructo que resulta de gran utilidad (...) para

sistematizar aspectos sustantivos de las experiencias que pueden tener quienes asisten a escuelas secundarias de distintos modelos organizacionales. Pese a ello, no se trata de un concepto con tradición en la investigación, a diferencia de lo que sucede –por ejemplo- con el concepto de “currículo”. De modo que no ha sido posible apoyarse en estudios previos que identificaran dimensiones de análisis de los regímenes: proponerlas es parte de los resultados de esta investigación”. Siendo que plantean la cuestión como cierta carencia de antecedentes en cual apoyarse a la hora de construir el concepto, los autores plantean en su investigación que la definición sobre “los regímenes académicos gana en profundidad si se realiza en torno a tres dimensiones: 1. Los componentes del régimen académico. 2. El grado de explicitación de los contenidos del régimen académico. 3. El tratamiento del régimen académico como objeto o contenido a ser enseñado o como asunto librado a la responsabilidad del alumno y/o a la transmisión familiar” (Sburlatti y Toscano, 2010: 2). En lo que hace referencia particularmente al régimen académico en la escuela secundaria, los autores remarcan que “(...) el carácter reciente de la consideración del régimen académico como asunto que afecta la experiencia escolar de los estudiantes va de la mano de la falta de desarrollo institucional de este régimen en cuanto instrumento formalizado. En efecto, no se trata de un instrumento presente en la tradición escolar que habría sido insuficientemente atendido por la investigación, sino de un constructo que se ha hecho necesario, en virtud de la complejidad del entramado de regulaciones explícitas y tácitas que estructuran la experiencia y afectan la trayectoria escolar”. (Sburlatti y Toscano, 2010: 3).

En este sentido, se vuelve difícil encontrar (...) en los sistemas escolares un documento unificado al que pueda reconocerse como régimen académico. Los documentos tradicionales de la escolaridad secundaria son otros: el plan de estudios, el régimen de evaluación, calificación y promoción, el régimen de disciplina o de convivencia (este último depende de cuál sea el planteamiento respecto de estos asuntos en los distintos sistemas escolares). En todos ellos se incluyen consideraciones, disposiciones y sanciones que contribuyen a estructurar el modo de ser estudiante en este nivel educativo, al tiempo que algunas disposiciones y sanciones no alcanzan

estatuto de norma escrita sino que funcionan sostenidas en prácticas consuetudinarias. (Sburlatti y Toscano, 2010: 3).

En otra investigación realizada por Baquero et al. (2012: 80) se entiende al régimen académico por un “conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder. En la tradición de investigación sobre la escuela secundaria, la consideración del régimen académico como asunto que afecta la experiencia escolar de los estudiantes es poco frecuente, pese a que los regímenes plantean condicionamientos difíciles de modificar que pueden operar dificultando, cuando no obturando, la trayectoria escolar de los alumnos”.

Como refiere Terigi (2010), la trayectoria escolar teórica implica ingresar a tiempo, permanecer, avanzar un grado por año y aprender. La realidad de muchas trayectorias efectivamente desarrolladas por los sujetos es que pasan algunos o todos los avatares que estamos poniendo en este esquema. Terigi concluye en su estudio que “en la medida en que las trayectorias reales muestran enormes cantidades de puntos críticos donde se producen las entradas, las salidas, las repitencias, los cambios, las mudanzas, los ausentismos temporarios, etc., en la medida en que esto sucede, un riesgo fuertísimo que plantean estas trayectorias no encauzadas a la manera de lo que espera la teoría de la trayectoria escolar, es que los sujetos se nos vuelvan invisibles” (Terigi, 2010: 9).

En la investigación desarrollada por Martha Ardiles (2014) sobre la experiencia escolar formativa tanto de alumnos como docentes, se analizan las acciones evaluativas de ambas esferas. Abordando las experiencias evaluativas de alumnos y profesores, la investigadora reflexiona sobre las relaciones de poder en los procesos evaluativos, además de observar las lógicas de acción que tienen lugar durante los procesos evaluativos. Considera a las acciones evaluativas como prácticas sociales en donde se ejercen influencias formativas sobre los sujetos, tanto sobre los alumnos como de los docentes, la autora en relación dice “no todo es acreditar, hay otras preguntas posibles” y delinea en sus conclusiones, que es necesario tomar en cuenta las experiencias formativas que tienen los docentes de su propia tradición a la hora de tomar decisiones para evaluar y como ese formato tradicional tiene un peso ante esta necesidad de las

transformaciones del nivel secundario. Es así que logra dar con huellas que deja la evaluación en los alumnos, arribando también a las lógicas que imprimen los docentes en su trabajo.

Es entonces, que luego de haber realizado un breve recorrido a través de diferentes investigaciones, concluyo que ha sido muy escaso lo encontrado sobre las políticas y los regímenes de evaluación, promoción y acreditación y que se ha podido vislumbrar que existen importantes ausencias en el tema, más específicamente para el nivel medio de la educación.

1.4 Metodología

Se llevará a cabo una investigación descriptiva-comparativa. El trabajo se basa en el estudio comparado de documentos legales. Se aplicará un análisis documental entendido como “estrategia metodológica de obtención de información” (Valles, 1997:119), a través de la recopilación de datos en normativa con carácter de leyes. El procesamiento de datos, producto del análisis de contenido aplicado sobre los textos legales, tendrá una finalidad descriptiva y se expondrán los resultados por medio de tablas y de un desarrollo conceptual.

El procedimiento metodológico se basará en relevar la normativa en materia de Evaluación, Acreditación y Promoción para el nivel secundario a partir del año 2006 hasta la actualidad. El arqueo bibliográfico comprendió la búsqueda de información en páginas Web, así como consultas efectuadas a funcionarios públicos de diferentes provincias del país mediante correo electrónico, como también se llevaron a cabo consultas a académicos a través del mismo medio¹.

Las leyes son “potentes instrumentos de políticas” (López, 2007: 52) porque instalan un horizonte de posibilidad, habilitan recursos, legitiman o deslegitiman decisiones, y trazan un límite entre aquello que es legítimo e ilegítimo (Bentancur, 2010).

¹ Leiva Fredy (La Rioja), Gallardo Guillermo (La Rioja), Rojo Roberto Jesús (Universidad de Comahue, Neuquén), Delgado Patricia (Chaco), Mangeón Marcela (Entre Ríos), Zárate Rubén (Chubut) y Cardozo Silery (Chubut).

Sé destaca que la búsqueda y recopilación de la normativa vigente resultó dificultosa, no solo debido a la extensión que abarca este estudio –que contempla a la totalidad de las provincias argentinas- sino también en algunos casos debido a que la información no se encuentra disponible en la Web y los respectivos Ministerios provinciales no dieron respuesta a las solicitudes efectuadas, por lo que fue necesario no solo insistir en los pedidos sino también recurrir a la colaboración de profesores del campo de las Ciencias de la Educación.

Los casos en los que no se obtuvo información son los de las provincias de Catamarca, Jujuy y Santiago del Estero. Solamente se pudo acceder a las Leyes Provinciales de Educación de dichas provincias donde no se encuentra normativa específica sobre régimen de evaluación, acreditación y promoción, al igual que en sus diseños curriculares. Se puede destacar que en el caso de la Ley provincial de Jujuy (4731/93) y en el diseño curricular de Catamarca si se encuentran definiciones conceptuales consideradas sobre el término Evaluación.

En relación a las dimensiones de análisis que se aplicaron a la normativa algunas fueron tomadas del trabajo de Veleda y Batiuk, las consideradas para Evaluación y Promoción según figuran en los cuadros presentados.

A continuación se detalla la normativa analizada a lo largo de este estudio:

Normativa de aplicación nacional²		
Ley Nacional de Educación	Ley 26.206	2006
Resolución CFE	18	2007

² Resolución CFE N° 18/07 “Acuerdos Generales sobre Educación Obligatoria” -
Resolución CFE N° 79/09 “Plan Nacional de Educación Obligatoria”
Resolución CFE N° 84/09 “Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria”
Resolución CFE N° 88/09 “Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria – Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional”
Resolución CFE N° 93/09 “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria”
Resolución CFE N° 102/10 “Pautas federales para la movilidad estudiantil en la educación obligatoria”
Resolución CFE N° 1883/10”Recomendaciones para la movilidad estudiantil en la Educación Secundaria Obligatoria”
Resolución CFE N° 103/10”Propuestas para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria”

Resolución CFE	79	2009
Resolución CFE	84	2009
Resolución CFE	88	2009
Resolución CFE	93	2009
Resolución CFE	102	2010
Resolución CFE	103	2010
Resolución CFE	1883	2010
Normativa de aplicación jurisdiccional		
Ciudad de Buenos Aires	Res. 11684	2011
Buenos Aires	Res. 587	2011
Córdoba	Res. 393	2000
	Res. 0010	2009
	Res 0005	2010
	(Anexo I)	
Corrientes	Dec. 1479	2012
	Res. 84	2009
Chaco	Res. 1304	1999 Este es el único caso en el que se recurrió a normativa que excede el período delimitado, por no hallarse material del período en cuestión para el análisis sobre E.P.A.
	Res. 617	2006 Modificatoria al Régimen de asistencia.
	Res, 3556	2012 Adhesión a la Res. CFE N° 93
Chubut	Res. 11	2008
Entre Ríos	Diseño curricular CBC escuela Secundaria	2009
Formosa	Res. 4750	2012
La Pampa	Res. 0660	2013

La Rioja	Res. 869	2008
	Dec. 19	2015
Mendoza	Res. 681	2012
Misiones	Res. 6277	2013
Neuquén	Marco político pedagógico	2015
Río Negro	Res. 100	2008
	Res. 3302	2012
Salta	Res. 2326	2006
San Juan	Res. 0443	2013
San Luis	Res. 34	2012
Santa Cruz	Res. 516	2014
	Res. 75	2014
Santa Fe	Res. 181	2009
Tucumán	Res.1224	2005
Tierra del Fuego	Res. 202	2013

2. MARCO TEÓRICO

2.1 *El estudio de las políticas educativas a través de la normativa escolar*

Las políticas educativas, además de crear los marcos legales, también disponen las ideas y los valores que se deberán convertir en la manera de pensar, “establecen no solo un programa político, sino un programa ideológico en el que todos nos vemos envueltos” (Contreras, 1997:174-175). Otro abordaje posible es el que plantea Ball (2002) en cuanto a la formación de políticas educativas nacionales, definiéndolas, por un lado, como sistemas de valores y de símbolos, y, por otro, como maneras de representación y legitimación que se combinan para conseguir resultados materiales y que, a su vez, se legitiman y acreditan sobre la crítica y el menoscabo de las que le precedieron (Ball, 2002).

La normativa construye un marco referencia clave para el funcionamiento cotidiano en las escuelas y en ella figuran los conceptos determinados sobre la “parte dogmática”, derechos, responsabilidades y funciones del Estado, como bien nos especifica Bentancur en su análisis de casos de las leyes educativas de América Latina. “(...) las leyes de educación pueden ser analizadas, por una parte, como arreglos institucionales que definen estructuras, recursos, actores y modalidades de funcionamiento asociados a la conducción de un sector, y por otra, como manifestación de orientaciones determinadas en términos de políticas educativas” (Bentancur, 2010: 5) y además como sustenta López (2008,52), luego de dictaminadas estas leyes son el marco de referencia que tienen la posibilidad de acreditar recursos y legitimar o deslegitimar decisiones como instrumentos de políticas para las autoridades (Bentancur, 2010: 6).

La normativa escolar incluye también los documentos tradicionales como por ejemplo el plan de estudios, el régimen de evaluación, calificación y promoción, el régimen de disciplina o de convivencia y en ellos se incluyen consideraciones, disposiciones y sanciones que contribuyen a estructurar el modo de ser estudiante en un nivel educativo, al tiempo que algunas disposiciones y sanciones no alcanzan estatuto de norma escrita (Sburlatti y Toscano, 2010: 3).

2.2 Nociones de evaluación, acreditación y promoción

Estos tres regímenes –evaluación, acreditación, promoción- no constituyen meras prácticas pedagógicas, ya que afectan tanto a docentes como a alumnos, debiendo los primeros poner en evidencia sus propios juicios, mientras que los alumnos se ven afectados legalmente a partir de que se los somete a exámenes mediante las cuales se los califica –y clasifica- en su paso por el sistema educativo.

La definición del término evaluación es polisémico, ya que se aplica en la práctica según las necesidades mismas de la evaluación y en función de las diferentes formas de pensarla, como por ejemplo, puede significar estimar, calcular, valorar, apreciar. En base a las definiciones de evaluación se pueden destacar diferentes atributos comunes: emite juicios de valor, supone un proceso de recolección sistemática de información, orienta en el momento de tomar decisiones y aplica criterios que puedan garantizar la calidad de un juicio emitido. La evaluación tiene una naturaleza política y no solo una función técnica ya que tiene como finalidad favorecer la toma de decisiones (Cano García, 1998).

La evaluación es una práctica antigua que existe desde antes que existiera una institución escolar y se utilizaba para evaluar los saberes y las conductas de las personas. Pero a la vez, es una práctica que formó parte de los primeros indicios de institucionalización de la educación, y es una práctica de uso habitual en el presente. Toma formas variadas, los instrumentos para evaluar son muchos, pero esencialmente, la evaluación educativa se relaciona con la producción de un juicio, que puede ser con respecto a los individuos, al mejoramiento de la enseñanza, de la institución escolar y respecto a la política y la administración del sistema educativo (Gvirzt y Palamidessi, 1998).

En el presente estudio nos referiremos a la evaluación educativa que se relaciona con la producción de un juicio en función de las decisiones respecto de los individuos para poder conocer sus necesidades o capacidades y sus méritos en función de procesos de selección y/o aprobación de un curso o nivel.

Por otra parte, tomando en cuenta lo que nos dice Álvarez Méndez (2001), la evaluación debe concebirse como “actividad crítica de aprendizaje”, porque por medio

de ella adquirimos un conocimiento, es decir, aprendemos por medio de ella cuando logramos convertirla en medio de aprendizaje y en expresión de saberes. El autor relaciona estos conceptos con la evaluación formativa. Sin embargo, desde otra mirada la evaluación permite analizar el punto de partida de los futuros aprendizajes, la cual se denomina evaluación diagnóstica, “permite la adaptación de la enseñanza a las condiciones del alumno y a su ritmo de progreso así como al tratamiento de las dificultades particulares” (Santos Guerra, 1993:373). No obstante, otros autores la definen como formativa cuando se orienta al desarrollo y la mejora permanente -o como sumatoria- luego de que sea implantada y se oriente a los resultados finales, con la función de juzgar y mejorar (Gimeno Sacristán, 1996).

Dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación educativa tiene como función proveer la comprensión de los conocimientos en diferentes contextos y condiciones para orientar la toma de decisiones en pos del mejoramiento, ya que es un procedimiento complejo y continuo de valoración de las situaciones pedagógicas. Por otro lado, los ámbitos de la evaluación educativa van más allá de esta función, ya que la evaluación de los aprendizajes se concibe como un único proceso con dos funciones: la que responde a la necesidad de comprensión de las situaciones pedagógicas para intervenir sobre ellas y la que responde a la necesidad de constatar los aprendizajes realizados por los alumnos, en determinados momentos de su itinerario educativo, para respaldar el otorgamiento de las certificaciones correspondientes. Por lo tanto, la evaluación educativa se vincula con la evaluación de los aprendizajes y con las funciones de acreditación y de promoción.

El artículo 4° de la Resolución CFE 93/09 establece “las jurisdicciones implementarán los procesos de revisión, reformulación y /o reelaboración de las regulaciones sobre a) evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes. b) acompañamientos específicos de las trayectorias escolares. c) Condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso de los estudiantes y d) convivencia escolar, conforme las orientaciones aprobadas en la presente medida” (Res. CFE 93/09: 3).

Los conceptos de evaluación, acreditación y promoción, a pesar de que se relacionan entre sí, tienen cada uno una definición en forma desvinculada. En lo que

hace a la evaluación, muchas definiciones sobre evaluación se enmarcan en un plano que se “puede denominar normativo. Es decir, en el deber ser que define un modelo ideal y se constituye en el referente evaluativo. La evaluación aparece solo como una probabilidad de determinar en qué medida las acciones realizadas se ajustan o no a ese patrón normativo y no tanto como una posibilidad de definir nuevas normas o bien recrear las existentes” (Toranzos, 2014: 9).

Este tipo de definiciones son incompletas o poco comprensivas de lo que encierra la totalidad del término, y por tanto no se lo plantea con un sentido constructivo, como “una opción para revisar el proceso de enseñanza y su incidencia en los aprendizajes, para incidir directamente en la toma de decisiones en diferentes ámbitos definiendo el sentido de la orientación de tales acciones” (Toranzos, 2014: 10). Frente a este tipo de posiciones ante el concepto Tenbrink (1981) “propone un espacio de trabajo en tanto sostiene que “evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones” (citado por Toranzos, 2014: 10). La evaluación de los aprendizajes se admite como un único proceso con dos funciones: una permite comprender las situaciones de aprendizaje de los alumnos, para poder intervenir sobre ellas, y la otra función responde a la necesidad de verificar los aprendizajes cumplidos por los alumnos en determinados momentos de su camino educativo.

Las evaluaciones estandarizadas son objeto de debate, en cuanto a que se considera que se vinculan a corrientes pedagógicas que atienden poco a las características de los estudiantes. Asimismo, estas evaluaciones pueden resultar de utilidad debido a que son un mecanismo rápido para la evaluación de los alumnos, aunque presenten una serie de limitaciones que permiten cuestionar si son o no una herramienta fiable para medir el rendimiento de un sistema educativo determinado, o bien el de los alumnos (Barrenechea, 2010).

Los impulsores de las pruebas estandarizadas veían fuertes problemas de calidad en las escuelas, afirmando que los docentes realizaban evaluaciones deficientes. A partir de ello elaboraron instrumentos de evaluación a partir de los cuales se pudieran comparar los niveles de rendimiento de los alumnos de distintas escuelas. Consideraban

que las pruebas estandarizadas le otorgarían confiabilidad a los resultados de las evaluaciones (Shepard, 2006).

Las ventajas ofrecidas por estos nuevos instrumentos en principio resultaba atractiva, pero comenzaron a advertirse sus limitaciones, ya que únicamente medían hechos aislados, en lugar de la capacidad de razonamiento o bien la habilidad organizadora de los alumnos (Shepard, 2006).

La valoración de los conocimientos y habilidades adquiridos por un alumno, tal como se prevé para el final del ciclo escolar, no resulta tarea sencilla, al menos no si se busca abarcar todas las áreas del currículo. Además, esta tarea se dificulta cuando se intenta conocer los avances que tuvo el alumno, ya que la evaluación debería ser permanente, desde el comienzo del ciclo escolar y en diferentes momentos a lo largo del mismo (Martínez Rizo, 2009).

En lo que refiere al concepto de acreditación, este tiene relación con el de calidad. Esto es así ya que se deben satisfacer determinadas expectativas, cumpliendo con los estándares establecidos previamente por agencias u organismos externos de acreditación. Cuanto más se aproxima una institución a normas o estándares ejemplares, mayor se considera su grado de calidad. Y si alcanza los grados más elevados, logra la excelencia. Todas estas cuestiones tienen vinculación con examinar si un estudiante ha logrado los objetivos de aprendizaje definidos en la oferta de enseñanza, en relación con una asignatura o un área de estudio, en un período escolar. Es responsabilidad de la escuela y del sistema educativo, la acreditación, ya que alude a su función social de “dar crédito” o de certificar que los estudiantes han alcanzado los aprendizajes que se consideran necesarios para conseguir el año cursado.

En lo que hace al concepto de promoción, representa el acto mediante el cual se toman disposiciones respecto del pasaje de los estudiantes de un año a otro de la escolaridad. Estas decisiones institucionales dan cuenta de que los estudiantes han logrado ciertos aprendizajes requeridos para un determinado año o ciclo escolar.

Las definiciones analizadas permiten observar una fuerte similitud conceptual entre las nociones de acreditación y promoción, lo que se hace visible a lo largo de todas las normativas. La promoción es una exigencia de una determinada forma de

ordenación escolar y no es una necesidad privativa a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es el acto mediante el cual se toman decisiones vinculadas con el pasaje de los alumnos de un tramo a otro de la escolaridad, a partir de criterios definidos institucionalmente (Llach, 2006). La promoción ya no se emparenta a la noción meritocrática que antes había del término (Tiramonti, 2006). El proceso de globalización deshace el entramado institucional en el que se sostenía la escuela y el Estado-centro regulador se va corriendo, lo que da ruptura a la matriz anterior, a la par de que la acción del Estado pierde centralidad y gana lugar el mercado, definiéndose de este modo un nuevo orden social. Surgen así nuevas categorías sociales como “los nuevos pobres”, “los desafiados” y, también, “los nuevos ricos” (Tiramonti, 2004: 20).

La matriz igualitarista argentina se encuentra ante un proceso de tensión entre inclusión y exclusión de las diferentes esferas de la vida social y, especialmente, en el sistema educativo. En la base del proceso de desorganización del mundo social conocido, se produce el derrumbe de la sociedad salarial, que afiliaba a la clase trabajadora. La pérdida del trabajo y el paso por circuitos precarizados de trabajo, combinados con períodos de desocupación, dan forma a la categoría de la “desafiliación social” (Tiramonti, 2004: 22).

El sistema educativo no queda al margen de este entramado social. Con las políticas neoliberales se produce una fragmentación que muestra la ruptura del sistema educativo, donde cada fragmento posee sus propias lógicas. A partir de la década del '70 comienza un aumento notorio en las matrículas de las escuelas privadas, sumado a una creciente segmentación del sistema educativo formal y la existencia de circuitos paralelos. Todo ello, sumado a la pérdida de la capacidad homogeneizadora de la escuela, habilita a pensar en un “espacio social y educativo como un compuesto de ‘fragmentos’ que carecen de referencia a una totalidad que les es común” (Tiramonti, 2004: 27). El fragmento representa un espacio autorreferido en el interior del cual pueden distinguirse continuidades y diferencias. Las primeras marcan los límites del fragmento, mientras que las segundas la heterogeneidad del espacio que ocupan.

Aquí entran en juego los planteos acerca de la idea de promoción social y promoción por mérito, ligadas a la teoría del capital humano. Ésta surge de la mano de

dos economistas y en su primera versión –que tuvo lugar durante las décadas de 1950 y 1960- promulgaba que la Educación se asemejaba a la posesión y usufructo de capital material, entendiendo que el acceso a la educación tendría como resultado la obtención de beneficios. A mayor educación y calificación, esta teoría concebía que se accedería a un mejor trabajo y a mayores remuneraciones (Aronson, 2007).

Las casi tres décadas que separan esta primera versión de la teoría del capital humano, de la que surgió en 1980, son la base de la diferencia entre ambas, ya que a lo largo de ese período los críticos ponen de manifiesto que esta teoría no supo dar respuesta a la realidad. Esta segunda versión cuestiona los fundamentos presentados por la primera, en tanto que fue posible evidenciar que el acceso a la educación y la posesión de mayores conocimientos no determinan un mejor trabajo ni tampoco un mayor salario. Asimismo, cuestionan las afirmaciones sobre el ascenso de base meritocrática, argumentando que esto solo funciona en el ámbito de las universidades y de la investigación científica (Aronson, 2007). Más allá de que el conocimiento le brindará mejores y mayores herramientas a los individuos, ya no se está ante una sociedad jerarquizada que se rige en un orden meritocrático, sino que es la etapa de una organización social a modo de red ondulante, donde no hay una red de contención, lo que se vincula con una fragmentación social (Tiramonti, 2009), entendida como la existencia de una distancia social entre los integrantes de un grupo o sector social. Con esta fragmentación se dio un gran quiebre en el acceso a la educación, en los sectores menos favorecidos.

3. CONTEXTO Y MARCO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NACIONALES

3.1 Educación: teorías, tradiciones y surgimiento y evolución del sistema educativo

Los sistemas educativos modernos desde su surgimiento se han tenido que adaptar, considerando el momento histórico que atravesaban, con sus condiciones socioculturales determinadas (Tiramonti, 2011). La construcción de la escuela como forma educativa moderna va a comenzar en el siglo XVIII, sin embargo van a coexistir diversas formas hasta el siglo XIX, siglo que se denomina como el “laboratorio de pruebas” (Pineau, 2001). Como menciona Pineau, en el siglo XVII se constituye un campo pedagógico. La escuela es una construcción social producto de la modernidad, consolidándose como forma educativa moderna y como sinónimo de Educación. Kant avanzó en la construcción de la educación moderna, definiéndola como un fenómeno humano, ya que entendía a la educación como el proceso mediante el cual el hombre sale de la naturaleza y entra en la cultura, es decir, desarrolla la razón (Pineau, 2001).

En este momento se va a constituir también el concepto de infancia. En su obra “Didáctica Magna”, Comenio describió cómo debían ser educados los seres humanos, sistematizando los procesos educativos. No se hace referencia a niños sino a seres humanos, aunque sí se comienza a entrever una postura de democratización de la educación, ya que Comenio afirma que se debe enseñar todo a todos. Se introduce también la noción del espacio áulico, considerándose que enseñar todo a todos juntos es mejor que por separado. La noción de infancia se forma en la modernidad y es definida por Foucault sobre los planteos efectuados por Rousseau, que consideraba al infante como un ser distinto al adulto (Grinberg, 2009).

La educación en un principio era pensada individualmente y son las instituciones religiosas las que van a comenzar a transmitir el saber divino –de hecho la escuela hereda del monasterio su condición de espacio educativo total- (Pineau, 2001) para lo cual era necesaria la enseñanza de la lectoescritura, los oficios eran transmitidos de generación en generación, y aquellos cuyo status les permitía, a través de preceptores, se preparaban para acceder a la Universidad con el objetivo de conservar la herencia cultural y material.

La ruptura total del orden cristiano medieval se produce hacia fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX. Es importante destacar que ya en el siglo XVI se produjeron fenómenos y acontecimientos que fueron erosionando este orden, como los viajes de descubrimiento, la aparición de un mercado mundial, el incremento de la producción, innovación en transporte y comunicación y la aparición de las nuevas ciencias de la naturaleza (Tiramonti, 2011).

Estas nuevas formas capitalistas de producción junto con la Revolución Industrial en Inglaterra, consolidan una nueva clase social que impulsa el reemplazo del absolutismo monárquico por repúblicas liberales o monarquías institucionales. Así, el triunfo del capitalismo comienza en Europa occidental y se consolida una nueva etapa: la modernidad. El cambio del sistema feudal por el sistema capitalista plantea la creación de nuevas instituciones, nuevos valores morales y nuevas lógicas de poder. En este sentido Tiramonti (2011) plantea una reversión en el sentido del poder, pasando de ser descendente, no cuestionado -de dios a los hombres- a ser ascendente, donde el pueblo pasa a ser la fuente de poder. También plantea otro gran cambio, el de la organización de este poder con la conformación de los estados nacionales, los cuales necesitan dispositivos que legitimen el poder que los ciudadanos le depositaron. Así, la familia nuclear primero y la escuela luego, va a funcionar como instituciones cuya función será la de socialización, la inculcación de determinados valores, la domesticación de costumbres, comportamientos y aspiraciones.

La modernidad conforma un nuevo tipo de sociedad cuyos valores van a ser la propiedad privada, el dinero, y el éxito. De esta forma la sociedad se estructura según el mérito personal, dejando atrás los privilegios heredados y su origen. De esta forma, lo que hace es generar ideas de oportunidades para todos aquellos que quieran ascender en la pirámide social y para lo cual el sistema educativo, poseedor del capital cultural, es muy importante. Además, del esfuerzo personal y la valoración del conocimiento científico, la modernidad reivindica, el valor del ahorro y el sacrificio presente para un futuro de bienestar, como bases para la idea de progreso (Tiramonti, 2011).

El principal objetivo de la conformación del sistema educativo fue la formación ciudadana, para lo cual fue necesaria la homogeneización de la sociedad civil. El

disciplinamiento de la conducta y la igualdad ideológica de grandes masas de población eran tareas que recaían en los articuladores del sistema educativo, los docentes. La tradición normalizadora-disciplinadora va a constituir la imagen del buen maestro y a la escuela como el ámbito del saber. Los maestros van a ser los encargados de normalizar conductas y difundir los conocimientos básicos útiles, constituidos por valores y principios morales y sociales. También van a ser los encargados de impulsar y concretar campañas de salud pública y diversas acciones de control social. La labor docente era considerada de prestigio simbólico y valoración social. Es importante mencionar que esta tradición de formación docente es para la escuela primaria ya que en un primer momento, el objetivo no era la formación de profesionales, sino de ciudadanos (Saviani, 1982).

El ámbito educativo, siendo el marco en el cual se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje, se ve condicionado a partir de las transformaciones que tienen lugar en el entramado social. El sistema educativo ha pasado por un proceso de evolución complejo que comprendió diferentes instancias, donde los paradigmas que intentan explicar los procesos de enseñanza-aprendizaje fueron evolucionando desde modelos educativos centrados en el aspecto de la enseñanza, hacia otros que dirigen su atención al aprendizaje.

Desde la revolución industrial y la constitución de los Estados nación, los sistemas educativos han atravesado un proceso de evolución complejo, que va desde esta escuela tradicional normalizadora y disciplinadora –donde la escuela es el eje del sistema, trasladándolos conocimientos hegemónicamente- pasando luego a la escuela Nueva, que constituye una reacción a la pedagogía de la escuela tradicional (Carreño, 2000). Sin embargo, esta nueva corriente no hizo más que replicar la desigualdad que le criticaba al modelo tradicional. Esto se vincula con las clasificaciones que pueden hacerse sobre las teorías educacionales, que pueden clasificar a la educación como un instrumento de igualación social o, por el contrario, como un instrumento de discriminación social (Saviani, 1982).

A mediados del siglo XX cobró fuerza la escuela tecnicista, que tiene como eje transmitir el funcionamiento del sistema fabril. Todos estos cambios se van dando a la par de que la escuela fue sosteniendo, y en algunos casos aumentando, las desigualdades sociales (Saviani, 1982). La tradición eficientista instaurada en la década de 1960 ha producido cambios en el sistema educativo y por consecuente en la formación de docentes, que son puestos al servicio del despegue económico, el pasaje a un futuro mejor. La educación genera una estrecha relación con la economía, como formadora de recursos humanos para ocupar los nuevos puestos de trabajo en la industria o en la actividad financiera. Esta visión se opone a lo tradicional y apoya medidas modernizantes, que van a ser inculcadas por el sistema educativo (Davini, 1995).

El enfoque taylorista, exitoso en el incremento de la producción industrial, se traslada a la escuela generando una división técnica del trabajo escolar. Así se conformaron categorías profesionales como la de planificadores, evaluadores, supervisores y la función del maestro queda relegada a la de ejecutor de la enseñanza. Es en este momento donde aparece la organización del currículum como proyecto educativo elaborado por otros y, de esta manera, se constituye en objeto de control social. La imagen del profesor es la de un técnico cuya labor es bajar a la práctica los contenidos predeterminados, en base a objetivos de conducta y medición de rendimientos. En este contexto es que se crea el nivel superior terciario de la formación docente, con el propósito de profesionalizar sus estudios y en el que el docente pierde el control de las decisiones en la enseñanza (Davini, 1995).

La escuela tecnicista apareció en un momento en el que la obligatoriedad –impuesta en la escuela desde el modelo tradicional: gratuita, laica y obligatoria- lleva al Estado a una crisis de financiamiento de la institución escolar, provocando la privatización de gran parte del sistema educativo. Esto solo contribuyó a generar más desigualdad. Y toda esta crisis generó cambios en la población escolar, en los contenidos curriculares, en las tareas docentes, las tecnologías de producción, entre otros aspectos de la escuela, redefiniendo también –en los últimos años- las categorías de infancia y juventud.

Asimismo, se han constituido programas de formación docente que se han perfilado a la tradición académica y que se distinguen por la importancia que se le da al conocimiento de los contenidos que se enseñan por parte del docente y por una pedagogía débil, superficial e innecesaria, considerada acientífica. En este modelo la influencia del positivismo es notable, en tanto que considera ciencia cuantitativo-experimental como modelo de conocimiento neutral, y los docentes simples como enseñantes. En base a esto, la escuela sidote vio vaciada de contenidos debido a la debilidad del debate pedagógico (Davini, 1995).

Los mecanismos de control político sobre las instituciones empezaron a ser cuestionados permitiendo un debate sobre la democratización de la educación y en consecuencia, de la formación docente. Dos posiciones delinear tendencias: por un lado la pedagogía crítico social centrada en la recuperación de los contenidos significativos para la enseñanza, y como instrumentos para la transformación social. En este caso, la imagen del docente sería la de mediador, con una postura crítica, entre el material formativo y los alumnos. Por otro lado, la pedagogía hermenéutico-participativa, centrada en la modificación de las relaciones de poder en la escuela y en el aula. En la cual se busca, que el docente revise críticamente las relaciones sociales en la práctica escolar y así formar sujetos pensantes, libres y solidarios.

Cada una de las tradiciones expuestas responde a distintos proyectos sociales, a luchas políticas y a distintos intereses por parte de las clases dominantes, sin embargo no son lineales en el tiempo sino que se fusionan en la práctica. Y si bien no se ha plasmado en los últimos años un nuevo programa de formación docente, hoy particularmente la escuela media como plantea Tiramonti, es una cuestión central en las agendas políticas y pedagógicas de la región latinoamericana. Un fenómeno, que es reiterado en varios contextos nacionales, es la pérdida del sentido de la escolarización por parte de los jóvenes (Tiramonti, 2011)

Es necesario mencionar que la escuela ha resistido a los cambios de contexto que se han producido desde su constitución en el siglo XIX hasta la actualidad, aunque adaptándose. La globalización deshizo el entramado institucional en el que se sostenía la escuela y el Estado-centro regulador se fue corriendo. En este contexto, gana lugar el

mercado, lo que genera un quiebre que impacta en la sociedad. La escuela pierde así su potencialidad y se genera una individualización, que es lo que privilegia el mercado. Con las políticas neoliberales se produce una fragmentación –que nombra a la distancia social entre los integrantes de diferentes grupos o sectores de la sociedad- y ello se hace visible también en el sistema educativo, que muestra una ruptura. Cada fragmento tiene a su vez sus propias lógicas (Tiramonti, 2009).

Se dan de este modo diferentes perfiles institucionales: por un lado están las escuelas como espacio de conservación de las posiciones ya adquiridas por las familias de los alumnos, que buscan fijar las posiciones de privilegio de estas familias, a partir de la conservación del capital cultural y social de las mismas. Para ello recurren mayormente a la tradición y a una posición de poder. Otro fragmento se corresponde con las escuelas que apuestan al conocimiento y la excelencia, ligadas a los sectores medios altos y altos, de las élites progresistas. En estas instituciones se privilegia la excelencia intelectual, así como la creatividad individual. Por otro lado, en la que se conoce como escuela para anclar en un mundo desorganizado, éstas funcionan como espacio que sostiene las identidades de la clase media, y a la vez incluyen y consideran las situaciones de vulnerabilidad. Y, por último, se ubica la escuela para resistir al derrumbe, que se caracteriza como espacio de contención, donde conviven escuela y delito (Tiramonti, 2009).

En esta serie de cambios que fueron sucediendo en la realidad global, en un contexto de desarrollo productivo la demanda de la enseñanza media se basaba en las posibilidades de incorporación al mercado laboral, y para algunos el pase a la universidad. Estas funciones hoy están en crisis ya que este nivel es necesario, pero no suficiente para ubicarse en el mundo laboral, el cual cada vez es más restrictivo, aumentando las exigencias y reduciendo las oportunidades de trabajo.

A mediados del siglo XX se inició un proceso de incorporación de nuevos sectores a la escuela media a través de circuitos diferenciados. Es así que, en 1946 se creó un subsistema medio de educación técnica. Paralelamente se desarrolló un circuito de educación privada subvencionada por el estado que coexiste con otro conjunto de escuelas privadas que no reciben aportes del estado y que atiende a los sectores de

mayor poder adquisitivos. Esto ha generado, por un lado la descalificación de los circuitos públicos por su carácter popular y por otro, la creación de un mercado educativo conformado por una amplia oferta para aquellos sectores de la clase media. Esto ha generado la reproducción de la desigualdad, acrecentando la marginalidad de los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

Con el objetivo de ampliar la matriculación de la escuela media, se han implementado diferentes estrategias como becas, subsidios, etc. Sin embargo, la escuela como institución moderna, todavía mantiene una matriz del siglo XIX, que ya no responde a las necesidades actuales. Hoy la función de homogeneizar se contradice con la aceptación de lo distinto, de la cultura popular, la cultura de los pueblos originarios, la igualdad de género que han sido políticas de estado en los últimos años, pero que no es posible ya enmarcar dentro de la estructura antigua (Filmus, 1996).

La relación Estado-Educación-Sociedad en cada periodo histórico se articuló en torno a modelos educativos dirigidos para atender las prioridades definidas por quienes conducían el aparato estatal, condicionando las características de participación de la sociedad en el proceso educativo.

El estado oligárquico liberal se consolidó con la participación de la clase dirigente de la sociedad, basada en una alianza entre productores de bienes para el mercado internacional, exportadores, importadores y financistas. En este contexto, la educación no era necesaria para la producción, sin embargo, era importante en el ámbito político para la integración social, la consolidación de la identidad nacional y la generación de consenso social en base a la construcción del Estado.

La relación entre la economía y la educación va a estar dada en dos sentidos: por un lado la estructura escolar en relación a la estratificación social y por otro, la estructura del sistema educativo y el currículum elaborados desde el puerto de Buenos Aires, lo que permitió una rápida hegemonía del modelo agro-exportador. En este sentido, se observa un periodo de amplias libertades civiles, pero restringidas libertades políticas.

Durante el funcionamiento del estado de bienestar (Filmus, 1996) hizo falta la modificación de los requerimientos educativos del aparato productivo para que se

transformaran también en funciones principales del sistema educativo. Con la Primera Guerra mundial, la crisis del año '30 y la Segunda Guerra Mundial surge la necesidad de cambiar los patrones de crecimiento obligando a desarrollar la industrialización sustitutiva.

El Estado, sin cuestionar el orden económico basado en el mercado, intentó regularlo a partir de una planificación destinada a mejorar la racionalidad económica, y de un desarrollo del sector público en áreas estratégicas de producción y de servicios. Se incorpora a sectores que antiguamente habían sido marginados a partir de un proceso de redistribución de los recursos en favor de los sectores trabajadores. En este contexto, la educación fue incorporada no sólo para la formación de ciudadanos, sino como estrategia de capacitación de mano de obra para satisfacer la demanda de la industria que exigía una alfabetización básica, ciertos conocimientos técnicos pero sobre todo, disciplina laboral. La educación dejó de ser vista como un gasto social y pasó a ser una inversión cuyo objetivo era alcanzar una renta individual y social.

La crisis del Estado benefactor hacia mediados de la década de 1970, planteó la imposibilidad de sostener políticas re-distributivas y es definida por la CEPAL como la década perdida para América Latina. Así, en 1974 surge en Argentina el Estado post-social (Filmus, 1996). La concentración del poder económico en una minoría, la disminución de la fuerza del movimiento obrero, la crisis de los grupos medios fueron consecuencias de la aplicación de un sistema neoliberal y el endeudamiento externo e interno, fueron los cambios producidos por la nueva estructura del estado. La desfinanciación de la educación y las reformas constitucionales generaron una crisis en el sistema educativo y la invisibilidad del rol del docente.

Según el informe de la UNESCO que presentan Cardelli y Duhalde (2001), América Latina presenta la mayor tasa de deserción y repetición en educación primaria y comparada con otras regiones: un 30 por ciento repite anualmente. Asimismo, en casi todos los países de la región, los alumnos que son sometidos a diferentes pruebas de evaluación ponen de manifiesto que entre el 40 y el 50 por ciento de los que concurren a las escuelas en los diferentes niveles del sistema no alcanzan los conocimientos mínimos que los sistemas educativos prometen.

El proceso prolongado y creciente de deterioro de las condiciones de trabajo de los docentes (salariales y de accesibilidad a diferentes recursos didácticos) ha sido mayor que en el resto de la administración pública según aseveran los mencionados autores. Esta situación conduce a que el docente tenga una baja valoración de sí mismo y de su función en la sociedad, contemplándose a su labor –erróneamente, desde varios sectores de la sociedad- como una práctica rutinaria en el ámbito intra-áulico, la cual no requiere de una mayor capacitación o formación especial del docente.

A su vez, la aplicación de políticas neoliberales al ámbito educativo ha generado que en varios países de América Latina proliferen diversos profesionales no preparados para la enseñanza que, por diversas causas –principalmente laborales, decidieron trabajar en las escuelas. En algunos casos, la crisis ocupacional ha llevado a ingenieros de entre 40 y 50 años, afectados por los procesos de reconversión industrial, a ofrecerse para trabajar en establecimientos educativos. Esta situación puede constituirse en una oportunidad inigualable para el enriquecimiento y apertura de las instituciones educativas, pero siempre y cuando estos otros profesionales reciban un tipo de formación que les permita desplegar sus fortalezas y capacidades diferenciales en beneficio de la efectividad de los procesos de enseñanza/aprendizaje y de la profesión docente concebida en su conjunto (Filmus, 1996).

Ya en la segunda década del siglo XXI se percibe una clara necesidad de mejorar la calidad de la educación con equidad en nuestro país para responder oportunamente a las exigencias y demandas de nuestra sociedad, lo que se extiende a toda América Latina. Aquellos niños y jóvenes que queden al margen de una educación de calidad serán marginados por la sociedad, al mismo tiempo que una comunidad integrada, democrática, con un desarrollo económico y tecnológico importante, requiere que todos los habitantes compartan los valores, códigos, conocimientos y competencias para acceder en igualdad de condiciones a las oportunidades que se les brinda. El rol del docente es tan fundamental que, incluso los métodos más fascinantes se hacen inertes cuando falta el maestro capaz de vivificarlos (Innocenti, 2008).

El verdadero maestro, el educador, es aquel que, representando la conciencia crítica de la sociedad y teniendo presente el tipo de hombre colectivo que se encuentra

representado en la escuela, asume el papel de mediador entre la sociedad en general y la sociedad infantil. En la escuela tradicional, el docente gozaba de prestigio y legitimidad social, era el portador de una autoridad delegada; no se cuestionaba el interés del alumno porque la motivación por conocer estaba sostenida desde el imaginario social. Hoy, el docente tiene que construir un lugar valorable para el alumno, debe recurrir a la motivación personal para reemplazar esa motivación social.

Las reformas educativas se traducen en las escuelas y llegan al aula por medio del docente. En el ejercicio de su rol profesional intervienen factores concomitantes tales como el contexto socio económico, el compromiso de la comunidad, la autonomía en la toma de decisiones, la preparación científica y pedagógica, y el entrenamiento en los mismos procesos de aprendizaje que pondrá en práctica, centrada en la reflexión y la investigación sobre su ejercicio profesional (Bar, 1999).

3.2 El sistema educativo argentino y la escuela secundaria en la actualidad

En sus inicios, la escuela secundaria argentina se fundó con el fin de educar a un grupo de la población, para que luego ocupe posiciones intermedias en el ámbito público y privado. En ese momento, la modalidad más habitual era el bachillerato de corte tanto humanista como enciclopedista. A principios del siglo XX, en el nivel secundario no sólo debían plantear conocimientos sino que la escuela tenía que capacitar a los obreros y profesionales, con lo cual se da una transmisión de conocimientos parcializados.

Con el peronismo se dan una serie de transformaciones en el sistema educativo argentino, con su permanencia en el poder se generaron diversas posturas antagónicas en materia educativa, que representaban los intereses e ideologías de los diferentes sectores sociales. Por un lado, la oligarquía y la clase media alta veían en el peronismo una amenaza a la Educación, con el ingreso de los sectores populares a las aulas. Los valores conservadores de este sector se encontraban también alterados frente a la estética populista impuesta desde el gobierno de Perón. El sector liberal católico identificaba al peronismo con el nazismo y el fascismo, temiendo que la educación pública adoptara esas concepciones, a partir de lo cual buscaron desarrollar un sistema

de educación privado, ajeno a la ideología impuesta desde el gobierno. Por otro lado se encontraba el sector docente, que cargaba con numerosas demandas que se vieron incrementadas con la suspensión de la Ley 1420 y la posición antilaicista adoptada desde el gobierno. En 1954 se promulgó el Estatuto del Docente argentino del General Perón, que enfatizó los malestares del sector, ya que era de un tono netamente partidario. La educación laica se enfrentaba a los intereses de los nacionalistas católicos, que avanzaba en el poder educativo (Puiggrós, 1998).

El primer ministro de Educación de Perón fue Belisario Gaché Pirán, enemigo del positivismo, quien promovía una educación humanística, que debía estimular el espíritu de iniciativa y la capacidad creadora. En su gestión tuvo como Secretario de Educación a Jorge Pedro Arizaga, adherente a la Escuela Nueva, quien diseñó una reforma del Sistema Educativo que introducía criterios nacionalistas democráticos, otorgándole –asimismo– gran importancia a la educación práctica. Arizaga fue posiblemente el autor del programa de educación de Primer Plan Quinquenal. Su plan era condensar en dicho programa el ideal peronista: instrucción para el trabajo y la formación del hombre para la Nación, incluyendo educación moral y religiosa. Se buscaba vincular Educación con trabajo, al igual que a principios de siglo. Dicho Plan establecía una enseñanza primaria formada por un primer ciclo optativo preescolar de dos años, un segundo ciclo obligatorio de cinco años y un tercer ciclo también obligatorio de dos años, que se componía de cursos mixtos y cursos separados para varones y mujeres. Se mantenían también bachilleratos clásicos, con un ciclo mínimo de cinco años, a los que se ingresaba previa acreditación de buenas calificaciones en la primaria, siendo gratuitos únicamente para aquellos que no pudieran abonarlo. Se ingresaba a ellos “previa acreditación de aptitudes mediante las calificaciones obtenidas en la primaria; el ciclo era gratuito solamente para quienes demostraran su imposibilidad de pagarlo. A su vez las calificaciones en la secundaria eran requisito para optar por el ingreso a la Universidad.” (Puiggrós, 1998: 102). El Plan Quinquenal establecía que la universidad sería gratuita y que estaría gobernada por un Consejo Universitario. Es posible que la gratuidad haya sido una medida que buscó calmar los ánimos frente a la quita de autonomía (Puiggrós, 1998).

Arizaga introdujo las escuelas técnicas de capacitación, de un año de estudios, así como las de perfeccionamiento, de dos años, y las de especialización, de tres años. A esta formación se podía acceder mediante certificado de estudios primarios o bien a partir de una prueba especial, lo que implicó la democratización del acceso. La educación técnica era gratuita para todo obrero, artesano o empleado que viviera de su trabajo. Se dispuso también un plan de becas mediante el cual las empresas debían colaborar.

El ministro Pirán fue seguido por Oscar Ivanissevich, abiertamente fascista, quien se dedicó a impulsar una política oscurantista, enciclopédica y elitista. Mientras que el tercer ministro fue Armando Méndez San Martín, que acompañó el proceso de ruptura en las relaciones entre Perón y la iglesia católica, a fines de su segundo gobierno. Los pedagogos del peronismo fueron Juan Emilio Cassani y Hugo Calzetti, orientados hacia la Escuela Nueva. Bajo esta línea pedagógica, sostenían que la misión del maestro sería la de transmitir un orden y una moral (Puiggrós, 1998).

Mientras la cobertura del nivel primario se expandía, el nivel secundario continuaba siendo elitista, destinado solo a determinados sectores más favorecidos. Esta política que instaló el peronismo, de que podían acceder a la escuela secundaria de modo gratuito quienes tenían buenas notas en la primaria pero carecían de recursos, se vincula con lo expuesto en cuanto al orden meritocrático en Educación (Aronson, 2007).

La llamada Revolución Libertadora (1955-1958) se dedicó –en materia de gestión educativa- a desmontar la pedagogía legada por el peronismo, principalmente en lo vinculado al contenido simbólico que cargaban los textos escolares. A la par del normalismo resurgió la escuela activa y con el pedagogo Mantovani la formación se vio enriquecida por el Psicoanálisis (Álvarez, 2009).

En la década del '70, con la crisis del Estado de Bienestar se da una caída en la visión optimista de la educación. El Estado vuelve a necesitar que la Educación cumpla un fin político. Es así que asume diferentes roles: con Cámpora-Perón, se busca la Educación para la liberación, mientras que con el Golpe de Estado se pasa a la Educación para el orden, de índole represiva.

Con el retorno de la democracia, de la mano de Alfonsín, se asume una orientación de Educación para la democracia, con una fuerte expansión en la creación de escuelas primarias y secundarias, conocidas como escuelas piloto. Y durante el gobierno de Menem se sancionó la Ley Federal de Educación. El modelo implementado por dicha Ley impulsó la EGB y el Polimodal, además de una reforma curricular que trajo aparejado que desaparecieran o se redujeran materias muy importantes en la escolaridad media, como matemática, historia, geografía, química, física, entre otras. Con la sanción y aplicación de las disposiciones de la LFE comenzó a generarse una brecha marcada por grandes disparidades regionales:

“las diferencias entre jurisdicciones se profundizaron durante una década por desigualdad de recursos económicos, de infraestructura y técnico-pedagógicos que generaron procesos de diferenciación y segmentación respecto de la aplicación de la ley. Se configuró así un abanico de situaciones y encuadres administrativos y pedagógicos que afectaron la unidad pedagógica y administrativa del sistema educativo nacional y la movilidad de los sujetos dentro de él.” (Del Regno y Díaz, s/f: 47).

Asimismo, se dio en este período una reducción del financiamiento educativo: “la crisis económica referida anteriormente trajo aparejado reducción de recursos de financiamiento estatal para el sistema educativo, recortes presupuestarios a planes educativos, sociales, de capacitación docente, que obviamente afectaron la marcha de la reforma educativa.” (Del Regno y Díaz, s/f: 47).

Durante la década del '90 el sistema educativo argentino fue objeto de una serie de transformaciones que obedecían a la implementación de políticas de corte neoliberal, que emanaban desde organismos internacionales como el Banco Mundial, el FMI, CEPAL o UNESCO. Siendo el recorte, los ajustes y las privatizaciones las principales características de esta década, no fueron ajenas al ámbito educativo. Como parte de esta

política económica impartida desde afuera, la reforma del sistema educativo –con la LFE sancionada- se encontró a la par. Se implementaron así medidas neoliberales y de vaciamiento del ámbito educativo. Asimismo, con la ley de transferencias del ámbito nacional al provincial, las instituciones educativas nacionales pasaron a ser provinciales. Ello derivó en que la clase media optara por la educación privada, ya que con la baja de presupuesto asignado a la Educación se vio una merma también en el nivel de las escuelas públicas. Las imposiciones de los organismos internacionales giraban en torno a los recortes presupuestarios, además de que procuraban combatir la gratuidad mediante las mismas políticas de privatización que recomendaban también para otros sectores de la economía argentina (Cordero, 1998).

La Ley de Transferencia de las instituciones educativas actuó como una medida de ajuste, guiada por criterios de aumento extremo del ahorro público por parte del gobierno nacional (Candia, 2004; Morduchowicz, 2005). Una de las principales consecuencias fue el incremento en la carga fiscal que debieron experimentar las provincias, en la administración de las instituciones educativas. Por su parte, la LFE redistribuyó las responsabilidades, que pasaron a estar a cargo de las provincias (Terigi, 2007).

A esto se sumaba la problemática presupuestaria, ya que las provincias pasaron a tener que ocuparse de la administración de las instituciones educativas, sin que ello implicara un incremento en la partida presupuestaria:

“(…) el problema financiero que se generó a las provincias como consecuencia de la transferencia. Sin embargo, su impacto no debe desconocerse. Un caso puede permitir dimensionar la cuestión: para la Ciudad de Buenos Aires, el costo de los servicios educativos involucrados en la transferencia representó el 58% del presupuesto total de los programas presupuestarios de la Ciudad, y el 27% del gasto total en educación de la jurisdicción. Pese a ello, ningún valor originado en la transferencia de servicios educativos se añadió a los 157 millones de pesos que la Ciudad percibía en concepto de

coparticipación federal, que es el sistema de distribución de ingresos federales en Argentina.” (Pesce, 1997, en Terigi, 2007: 4).

Esta falta de incremento en la asignación presupuestaria a las distintas jurisdicciones se ve reflejado también en un informe elaborado por la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) que advertía que:

“las transferencias a las provincias de establecimientos y personal que revistaban en jurisdicción del gobierno nacional no fueron acompañadas de asignaciones presupuestarias equivalentes a los costos reales de estos servicios. En particular, si se considera el deterioro acumulado durante la década del ’80 en la infraestructura física y las remuneraciones del personal junto con el crecimiento de la demanda” (CTERA, 2005: 111).

En la actualidad, en nuestro país la escuela secundaria es un espacio en el que confluye diversidad de problemáticas. La inclusión en este nivel educativo se dio a la par de altas tasas de deserción escolar y repitencia, y caracterizándose también por la pérdida de la calidad (Tiramonti, 2011). Las instituciones educativas no logran retener a sus estudiantes, por distintas cuestiones (Ministerio de Educación de la Nación, 2013). De este modo, no solo pierden terreno como institución básica en el proceso de construcción de la subjetividad de los jóvenes sino también como espacio de relevancia para la educación permanente (Levy, 2013; Aronson, 2007).

La escuela no logra actualmente retener a quienes ingresan en ella, siendo diversos los factores que influyen en la deserción escolar, como ser los culturales, sociales, económicos, además de la dificultad existente para modificar los patrones de funcionamiento del sistema educativo (Levy, 2013).

La escuela secundaria está perdiendo terreno como institución básica en el proceso de construcción de la subjetividad de los sujetos, a partir de la problemática en torno a la retención de los jóvenes (Quintana, 2006: 46). La importancia de la escuela secundaria radica en gran parte en su importancia como aquel ámbito social que debe

garantizar la circulación de herramientas simbólicas que posibilitan que los jóvenes logren tanto procesar como analizar y producir conocimientos. Asimismo, en la actualidad los cambios tecnológicos y organizacionales someten al conocimiento a procesos acelerados de devaluación, de allí la relevancia de la educación permanente (Tedesco, 2000: 62, en Aronson, 2007). En este sentido, entran en juego también las tecnologías de la información (TICs), en cuanto a su rol como transformadoras de la sociedad (Aronson, 2007: 79).

La masificación del uso de las TICs podría posicionarse no solo como una herramienta que implicaría un desafío motivador para los docentes sino también como una estrategia para enfrentar la deserción escolar. La adaptación de los procesos educativos a los cambios que promueven las TICs implica modificaciones no solo en los modelos educativos a seguir, sino también en lo que respecta al papel de los participantes de la formación y en los entornos donde se lleva a cabo el aprendizaje. La evolución hacia modalidades de aprendizaje diferentes requiere no solo de modelos pedagógicos nuevos sino también de un apoyo a nivel tecnológico multimedia interactivo, como “un medio para democratizar el acceso al conocimiento” (Feldfeber, 2011: 353).

Es así que las políticas implementadas por el Estado con la finalidad de garantizar el acceso material de los alumnos a las redes –como el programa “Conectar-Igualdad”- resultan un paso fundamental en la posibilidad de equidad frente a las TICs (Feldfeber, 2011), democratizando el acceso al conocimiento y potenciando nuevas maneras de aprender en las aulas (Levy, 2013).

Los paradigmas que intentan explicar los procesos de enseñanza y de aprendizaje fueron evolucionando en el último tiempo desde modelos educativos que se centraban en el aspecto de la enseñanza, hacia otros que dirigen su atención del lado del aprendizaje. Además, estas modificaciones se manifiestan también en lo que respecta al cambio del perfil de los sujetos involucrados en dicho proceso, así como en las transformaciones que acontecieron en la sociedad. En el mundo transformado en aldea global, donde lo que impera es la competitividad global, las competencias tradicionales “no parecen responder a las presiones del nuevo formato de crecimiento económico”

(Aronson, 2007: 24). El mercado laboral actual requiere trabajadores bien formados, a partir de políticas de efectividad educativa, y allí la escuela secundaria cobra relevancia, como un espacio que está cambiando, donde el sujeto pedagógico debe ser definido y redefinido, y donde las competencias deben formar parte del aprendizaje, los cargos docentes o jerárquicos deben acompañar estos cambios. A partir de todo ello es que adquiere forma el sistema educativo, adaptando su currículum y sus prácticas, desde las normativas vigentes.

3.3 Acerca de cuestiones normativas

La normativa oficial que establece los criterios y lineamientos generales en el proceso de evaluación, acreditación y promoción para los alumnos de escuela secundaria es central entre las políticas educativas nacionales. Ello se debe a que operan, por un lado transmitiendo principios y modelos que repercuten de manera directa sobre las representaciones sociales de los actores involucrados dentro del sistema educativo argentino. Y, a su vez, debido a que la normativa se sitúa como un marco referencial respecto del funcionamiento que se espera que tengan las escuelas en su cotidianeidad, y –específicamente- en materia de evaluación, acreditación y promoción.

En lo que hace a la nueva normativa “la nueva normativa educativa representa al mismo tiempo continuidades, adaptaciones y novedades importantes con respecto a las políticas precedentes”. En el primer rubro, deben apuntarse la permanencia, ahora con rango legal, de issues de la “primera generación” de las políticas educativas, como la matrícula y el acceso, y de conceptos centrales en los años 90s, tales como la calidad y la equidad educativa, que aparecen ahora legitimadas como manifestaciones fundamentales del derecho a la educación” (Bentancur, 2010: 15).

Es así que estas prolongaciones manifiestan, “la importancia intrínseca de todos ellos, que los mantiene firmemente alojados en todas las agendas educativas, pero también dan cuenta de la insuficiencia de las “reformas” promovidas para su mejoramiento. A pesar de los significativos esfuerzos políticos, económicos y técnicos invertidos para la superación en los niveles de aprendizaje y para su distribución social,

los déficits en esos rubros generan igual o mayor preocupación que diez años atrás. En la misma impronta continuista, las reformas propuestas no modifican sustancialmente la relación de lo público y lo privado en la arena educativa. Así, se mantienen intangibles la rígida separación entre ambos sectores y la figura del “estado docente” en Uruguay, la indiferenciación público – privado en Chile y el esquema tradicional de subvención pública y autonomía relativa de los colegios particulares en Argentina. (Bentancur, 2010: 15)

Otro de los rasgos interesantes de la nueva normativa es:

“la gestión de la educación, en la medida en que los pasos dados hacia su tecnificación se complementan ahora con una atención creciente por su transparencia y democratización, a través de una más amplia participación en la formulación de las políticas y la creación de instancias sociales de seguimiento y evaluación.” (Bentancur, 2010: 16)

De todos modos, de las series de atributos que se destacan de la normativa la que hace el aporte más interesante concierne a “la incorporación del “derecho a la educación” como idea fuerza orientadora de las funciones del sistema educativo y de las políticas educativas a implementar”. (Bentancur, 2010: 17)

Mediante el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (Res. C/FE N° 188/12) se establecen los lineamientos de los distintos niveles del sistema educativo argentino, determinándose los objetivos y metodología de trabajo, así como las políticas referidas a la formación docente en Educación Superior.

3.4 Obligatoriedad en educación secundaria

En materia de obligatoriedad escolar en la educación secundaria argentina, ésta se incorporó a la normativa, redefiniendo la estructura del sistema educativo en el país. En este sentido, las políticas educativas deben procurar conducir sus esfuerzos para lograr incluir a todos los jóvenes en dicho nivel. Con la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206/06 de diciembre del 2006 –que sustituye a la Ley Federal de Educación de 1993- se buscó extender la escolaridad obligatoria a trece años en todo el

país. La Ley Nacional de Educación fue promulgada con el objetivo principal de que “el Estado garantice la educación, bien público y derecho personal y social, fijando la normativa y controlando su cumplimiento para asegurar una educación de calidad” (Ley 26.206), y estableciendo la obligatoriedad del nivel secundario.

Para llevar a cabo su aplicación se dictaron resoluciones como la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 93/09 que expresa la conveniencia de reflexionar en aspectos sustantivos del Régimen de Evaluación, Acreditación y Promoción de la escuela secundaria, a nivel nacional (ver resolución en material anexo).

La Ley Nacional de Educación N° 26.206 establece que el cumplimiento de la obligatoriedad estará garantizado a partir de:

“alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales” (Ley 26.206, art. 16).

Asimismo, desde esta ley se advierte que es precisa la implementación de cambios curriculares, así como de políticas de acompañamiento en las trayectorias escolares, como ser la incorporación de la figura de tutores como coordinadores de curso (Ley 26.206, arts. 29 a 32) y la generación de espacios extracurriculares que contengan a los estudiantes y les permitan un acercamiento a diversas acciones, tanto artísticas como recreativas o solidarias.

Más allá de la Ley Nacional de Educación, diferentes provincias argentinas confeccionan sus propias normativas para regular sus regímenes académicos en educación secundaria. En la provincia de Buenos Aires se inició un proceso normativo – desde al año 2005- que intenta revertir los fracasos que se registraron con la estructura académica del EGB3-Polimodal, ya sea en materia de equidad como de calidad educativa, tras el vaciamiento que tuvo lugar en el sistema educativo argentino, que repercutió a gran escala en la provincia de Buenos Aires, cuya tasa de alumnos es la más elevada del país.

Por otro lado, en la provincia de Córdoba se optó por seguir los lineamientos de la Ley Nacional de Educación y de las resoluciones del Consejo Federal de Educación. A partir de ello se diseñó el “Plan de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para jóvenes de 14 a 17 años” (Gorostiaga, 2012:151) mediante el cual se busca generar alternativas escolares tendientes a incluir a los jóvenes y a apoyarlos para que se gradúen, intentando incluir a quienes abandonaron o bien nunca iniciaron la escuela secundaria.

En el resto de las además del establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria mediante la Ley 26.206, se lanzaron diversas resoluciones de Educación que, a partir del año 2006, acompañan a la Ley Nacional de Educación en su búsqueda por garantizar la inclusión de los jóvenes en la educación secundaria (ver anexo 4, cuadro 4).

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el año 2002 se sancionó una ley que instaure la obligatoriedad del nivel secundario, la cual se hizo efectiva en el año 2005. La obligatoriedad de la educación secundaria queda en este ámbito establecida por la Ley 898/LCABA del 2002. Asimismo, en el 2004 se crearon las escuelas de Reingreso (ER) de la Ciudad de Buenos Aires mediante el Decreto N° 408/GCBA/04, desde el Programa “Deserción Cero” de dicha ciudad. Estas políticas, gestadas desde el Ministerio de Educación de dicha ciudad, fueron acompañadas de diferentes medidas de acompañamiento: por un lado la ampliación del programa de becas 2001; la instrumentación de diversas estrategias educativas orientadas al sostenimiento de la continuidad de los estudios en aquellos alumnos que atraviesan situaciones particulares, como embarazo, maternidad o paternidad adolescente.

Volviendo al nivel nacional, mediante la Resolución 84-CFE-2009 se aprueba el documento “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”, estableciéndose un plazo de dos años para la revisión de normas y prácticas que comprometan el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria. Asimismo, se establece que las diversas ofertas educativas existentes y las que se acuerden para la Educación Secundaria orientada, se definirán en orden a las siguientes orientaciones: Ciencias Sociales / Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias

Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Arte, Agraria / Agro y Ambiente, Turismo, Comunicación, Informática y Educación Física.

Esta Resolución establece además que en el término de dos años la escuela secundaria obligatoria deberá cursarse a través de planes de estudio que cuenten con un mínimo de 25 horas reloj semanal. Y se redefine en un plazo máximo de tres años el régimen académico que regula formas, estrategias, criterios y momentos de la evaluación y la acreditación en el nivel, mediante procesos que garanticen la participación de directivos, docentes y alumnos.

Por otro lado, a partir de la Resolución 93 CFE – 2009 se aprueba el documento “Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Obligatoria”, donde se determina que cada jurisdicción definirá el Régimen Académico de la escuela secundaria obligatoria. Y se aclara también que el Ministerio de Educación de la Nación a través de las áreas de competencia, dispondrá el acompañamiento y asistencia técnica a las jurisdicciones que así lo requieran.

Otra Resolución vigente en todas las provincias es la Res. 88 CFE – 2009, que establece que se fortalecerán las instancias de apoyo, que forman parte del régimen académico, a las trayectorias escolares de los alumnos de las escuelas secundarias, a partir de las condiciones materiales y pedagógicas con la contribución del financiamiento de los Planes de Mejora Institucional.

Por su parte, la Resolución 102 CFE -2010 aprueba el documento complementario a la Resolución CFE N° 18/07 “Pautas Federales para la movilidad estudiantil en la educación obligatoria”. En la Resolución 103 CFE -2010 se aprueba el documento “Propuestas de Inclusión y/o Regularización de Trayectorias Escolares en la Educación Secundaria”. Y en la Resolución 79 CFE -2009 se aprueba el Plan Nacional de Educación Obligatoria.

Por último, la Resolución 90 CFE-2009 encomienda al Ministerio de Educación la elaboración de un anteproyecto de decreto del PEN, con el objeto de establecer las pautas para el régimen de pasantías para el ámbito del nivel de Educación Secundaria del Sistema Educativo Nacional.

La estructura obligatoria varía de acuerdo a la cantidad de años en el nivel primario y en el secundario, no habiendo homogeneidad en este aspecto. Es por ello que se acompaña como material anexo el detalle de años contemplados para la educación secundaria obligatoria, diferenciado por provincias y contemplando la normativa que así lo establece (ver anexo 5, cuadros 5 y 6).

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En esta sección se presenta el análisis efectuado sobre los marcos legales vigentes en la materia (período 2006-2015), desde una perspectiva nacional que abarca a la totalidad de las provincias, en materia de evaluación, acreditación y promoción en alumnos de educación secundaria. Como se señaló previamente, los casos en los que no se obtuvo información son los de las provincias de Catamarca, Jujuy y Santiago del Estero en las cuales solo accedió a sus leyes educativas provinciales donde no se encontró información sobre evaluación, acreditación y promoción.

A lo largo de los apartados que conforman esta sección, se podrá observar que la mayor parte de las jurisdicciones cuenta con normativa actualizada, tal como se podrá constatar en los cuadros que se acompañan a lo largo del presente análisis, con las resoluciones halladas que se corresponden al período delimitado para el presente estudio. Asimismo, en los mencionados anexos se incluye un detalle de las principales características de las resoluciones que se contemplaron para la realización de este análisis.

4.1 Normativa vigente en materia de evaluación

El régimen de evaluación se encuentra contemplado en la normativa de todas las jurisdicciones analizadas, delineándose los criterios que lo conforman con variaciones entre las distintas resoluciones a las que se tuvo acceso. A partir de la mayoría de las mismas se pudo observar que la instancia de evaluación se enmarca dentro de un plano normativo, basado en una serie de resoluciones emanadas desde cada jurisdicción, definiéndose así un modelo ideal que será el que guiará en materia evaluativa en todas las escuelas secundarias de cada jurisdicción en cuestión, a modo de referente.

La normativa nacional está dada en primer lugar por la Ley Nacional de Educación - Ley 26.206, sancionada en el año 2006, que establece diferentes disposiciones generales que rigen al sistema educativo nacional. Sin embargo, las cuestiones referidas a la evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes de

educación secundaria no se encuentran allí reguladas sino que forman parte de otras resoluciones de carácter nacional, además de las estrictamente jurisdiccionales.

En el ámbito nacional, la Resolución CFE 93/09 establece, en su artículo 63, que se prevé que:

“el régimen académico que las jurisdicciones determinen para sus escuelas secundarias contenga: a) Regulaciones para la evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes.” Mientras que en su artículo 64 dispone que “la obligatoriedad del nivel secundario establecida por la LEN pone en tensión todos aquellos dispositivos que operan como procesos de selección y exclusión de estudiantes. Las regulaciones de evaluación, acreditación y promoción de estudiantes dieron lugar a dispositivos que operaron fuertemente en este sentido.” (Res. 93/09: 14-15).

Sobre los conceptos de evaluación, acreditación y promoción, esta resolución determina –en su artículo 65- que es conveniente “diferenciar los dos aspectos sustantivos del régimen de evaluación, acreditación y promoción de la escuela secundaria: a) cuestiones de orden pedagógico-que interesan en primer término- y b) cuestiones de orden administrativo que regulan las trayectorias escolares de los estudiantes.” Mientras que en el artículo 66 profundiza al respecto, afirmando que la noción de evaluación educativa debe comprenderse:

“como un proceso de valoración de las situaciones pedagógicas, que incluye al mismo tiempo los resultados alcanzados y los contextos y condiciones en los que los aprendizajes tienen lugar. La evaluación es parte inherente de los procesos de enseñanza y de los de aprendizaje. Este encuadre tiene por finalidad una comprensión crítica de dichos procesos para orientarlos hacia su mejora. Es por lo tanto, una cuestión de orden pedagógico.” (Res. 93/09: 15)

Esta resolución también contempla las “propuestas de apoyo institucional a las trayectorias escolares”, estableciendo que se trata de “instancias de apoyo son tiempos y espacios definidos por las jurisdicciones y las escuelas con la intencionalidad pedagógica de brindar oportunidades de aprendizaje adicionales a los estudiantes que lo requieran” (Res. 93/09: 12). Esta resolución también dispone que las escuelas deban procurar la incorporación de los estudiantes a las distintas instancias de apoyo existentes, siendo la oferta de las mismas una responsabilidad institucional. Asimismo, en este mismo sentido se agrega que las diferentes instancias de apoyo son una responsabilidad de las jurisdicciones educativas, que tienen que elaborar materiales destinados a las instancias de apoyo, con el fin de facilitar el proceso de aprendizaje, así como también servir de orientación para los docentes.

Cabe mencionar que las resoluciones del Consejo Federal Educación que acuerdan con la Ley Nacional sancionada a partir del año 2006, aprueban diferentes documentos que establecen cuestiones específicas para el nivel secundario, como bien se delimitó en el cuadro de Normativa de aplicación Nacional.

Sobre los acuerdos generales sobre la educación obligatoria la Res. 18/07 establece cuales son las acreditaciones y los aprendizajes propios del nivel además de establecer la necesidad de otorgar los certificados correspondientes a la aprobación y de ser necesario las equivalencias de estudios de acuerdo a la nueva estructura del nivel para la Ley Nacional N°26206.

“Las equivalencias y certificación de los estudios deberán garantizar la movilidad de los/las alumnos/as teniendo en cuenta el sistema de evaluación y promoción de la jurisdicción de origen y respetar el grado/año de escolaridad cumplido de acuerdo a la presente tabla.” (Res. 18/07:2)

Dicha Resolución se relaciona con la N°84/09 que establece un plazo de dos años para la revisión de normas y prácticas que comprometan el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria, además de decretar que las diversas ofertas educativas existentes y las que se acuerden para la Educación Secundaria orientada, se definirán en orden a las siguientes orientaciones: Cs. Sociales, Humanidades, Cs. Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Artes Agrario /Agro y Ambiente,

Turismo, Comunicación, Informática, Educación Física. Las orientaciones previstas en el artículo precedente se certificarán con el Título de: “Bachiller en... (la orientación correspondiente)...” (Res. N° 84/09: 17)

Es importante resaltar que la presente resolución redefine en un plazo máximo de tres años el régimen académico que regula formas, estrategias, criterios y momentos de la evaluación y la acreditación en el nivel, mediante procesos que garanticen la participación de directivos, docentes y alumnos.

En cuanto al tema de la acreditación de los saberes adquiridos de los alumnos no se constata solamente con la certificación de finalización de los estudios, también se trata según establece la Resolución 1883/10 de la certificación de los aprendizajes curricularmente previstos en la propuesta formativa de los planes de estudio.

“Es la legitimación de que se han logrado adquirir determinados aprendizajes planteados en un plan de estudio y definidos para una asignatura, en un tiempo determinado” este tema es tratado en la presente resolución que alude a las “Recomendaciones para la Movilidad Estudiantil en la Educación Secundaria Obligatoria” donde se constituyen las “... orientaciones propositivas para la implementación de la normativa acordada federalmente respecto de los criterios de movilidad, equivalencias, acreditación y promoción de los alumnos en la Educación Secundaria.” (Res. 1883/10:7)

Del análisis realizado a partir de toda la normativa jurisdiccional recabada, surgen diferentes dimensiones que se detallarán a continuación. Una primera dimensión de análisis corresponde a las definiciones conceptuales en materia de evaluación. Desde las distintas normativas jurisdiccionales analizadas, en todas se incluye una definición de evaluación. A partir de todas las normativas a las que se tuvo acceso, fue posible englobar la noción de evaluación bajo la idea de un proceso orientado a determinar en qué grado se ajustan las acciones de los alumnos a ese referente normativo, en qué nivel lo cumplen o no. Esto es, el proceso de evaluación determina en qué grado se ajustan las acciones de los estudiantes a la normativa en cuestión.

Esto no se plantea a modo de definición sino como resumen de lo observado a nivel nacional, en el conjunto de las jurisdicciones. Asimismo, se observa que las definiciones aparecen en las diferentes normativas como un detalle de pasos a seguir y requisitos a cumplimentar, con lo cual las normativas provinciales no proveen de alternativas que permitan revisar el proceso de enseñanza y cómo incide éste en el aprendizaje, sino que se limitan a la norma y a la orientación de metodologías y acciones.

En materia de evaluación para el nivel secundario, las normativas de las provincias muestran muchas similitudes. Puede variar la forma, pero el contenido es mayormente el mismo, todas postulan la necesidad de la evaluación como instrumento que permitirá alcanzar mejoras en la calidad educativa.

La Resolución 11.684, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2011), por ejemplo, entiende que la evaluación:

“constituye un momento más dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es un proceso sistemático de recolección y análisis de información -en el cual se encuentran comprometidos tanto el educador y el educando como la comunidad educativa y la familia-, con el objetivo de reflexionar de manera continua para aportar criterios que contribuyan a la toma de decisiones pedagógicas. El proceso de evaluación debe ser consistente con los procesos de enseñanza en tanto deben servir como dispositivos que promuevan prácticas meta cognitivas tanto a los alumnos y a los docentes, como así también a las autoridades de la escuela y del sistema educativo.” (Res. 11.684, 2011, s/nºp.)

Mientras que la normativa de la provincia de Buenos Aires, en su Resolución 587 del 2011, explicita que la evaluación debe entenderse como:

“un acto con intencionalidad cuyas prácticas tienen efectos sobre las trayectorias de los estudiantes, que supone la formulación de un juicio de valor sobre un objeto determinado. Es una acción global que debe

comprenderse a la par del proceso de aprendizaje del estudiante.” (Res. 587, 2011, s/nºp.)

Cabe señalar la Resolución 84 de la provincia de Corrientes, del año 2009, que enfatiza la búsqueda de la calidad y la necesidad de la exigencia académica como parte del proceso evaluativo, advirtiendo la necesidad de:

“poner en el centro del debate el problema de la calidad y de la exigencia en los procesos de enseñanza, desde una perspectiva política. Lo que significa que: una evaluación no puede constituir una herramienta de expulsión/exclusión del sistema”.

En la práctica escolar la evaluación suele entenderse como un requisito formal, desligándose de lo pedagógico y apartada de las demás actividades de enseñanza (Ravela, 2010). Esto permite observar la necesidad de un concepto más comprensivo de la evaluación. Sin embargo, en la amplia mayoría de las definiciones que hacen sobre evaluación las normativas provinciales analizadas, se explicita que tiene una función pedagógica. En el caso de la Resolución 1000 de la provincia de Río Negro, del año 2008, se afirma que:

“Tiene una función pedagógica: mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y una función social: acreditación de conocimientos, priorizando siempre la evaluación formativa en todas las prácticas docentes.” (Res. 1000, 2008: s/nºp)

O bien la Resolución 181 del 2009, de la provincia de Santa Fe, que determina que:

“Se concibe a la evaluación educativa como una construcción compleja y continua de valoración de situaciones pedagógicas, sus resultados, contextos y condiciones en que éstas se producen. Forma parte intrínseca de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se la concibe como un único proceso con dos funciones diferenciadas:

la de comprender las situaciones pedagógicas orientando la toma de decisiones para intervenir sobre ellas con el fin de mejorarlas y la que responde a la necesidad de constatar los logros alcanzados por los alumnos en sus aprendizajes en determinado momento de su itinerario educativo. Implica entonces valorar y tomar decisiones que impactan directamente en la vida de los otros. En tal sentido es una práctica que compromete una dimensión ética.” (Res. 181, 2009: 1)

Mientras que, en Tucumán, la Resolución 1224 del año 2005 considera que “la evaluación, al integrar el proceso pedagógico, requiere de la necesaria coherencia con la propuesta de enseñanza”. En la Resolución 11 de 2008, de la provincia de Chubut, se la entiende como responsabilidad institucional, afirmándose que es la instancia que certifica aquel capital cultural que los alumnos hacen suyo durante el transcurso por los distintos niveles del sistema educativo.

La evaluación es un proceso mediante el cual se genera información, proceso que implica un esfuerzo por parte de los estudiantes en su aproximación a aquello que les es evaluado. Al mismo tiempo, esta información que se obtiene en la instancia de evaluación pone de manifiesto cuestiones que pueden resultar de relevancia y que permiten establecer acciones pedagógicas y/o de política educativa.

Las características que definen al sistema educativo argentino así como también la misma estructura federal (Davini, 2005) hacen que resulte complejo –e incluso improbable- arribar a una definición consensuada sobre todos los aspectos que hacen a la noción de evaluación educativa. Las definiciones adoptadas por las resoluciones normativas analizadas, de todas las provincias argentinas, permiten observar que los procesos de evaluación no solo resultan complejos sino que se perfilan desde diversas miradas. Sin embargo, es posible observar lineamientos comunes en la normativa de todas las jurisdicciones, ello en relación a los diferentes criterios que fueron contemplados para la totalidad de las provincias.

En relación con la segunda dimensión de análisis, los criterios y la metodología de evaluación, el estudio de la normativa permitió observar que, en el caso de la Ciudad

Autónoma de Buenos Aires, la Resolución 11.684 /2011, entiende que el Equipo Directivo -junto a los Coordinadores de Área/Jefes de Departamento y/o los Docentes- deberán:

“precisar previamente lineamientos y estrategias de trabajo para esta etapa. Entre ellos: acordar criterios para determinar contenidos nodales y significativos. Confeccionar: el plan de acción por asignatura en el que se incluirá como mínimo: docente a cargo de la misma, contenidos priorizados para ser evaluados, forma de instrumentación, tiempo y recursos. Confeccionar también planillas para el seguimiento pedagógico de los alumnos en sus ejercitaciones, evaluaciones parciales, que den cuenta del itinerario de cada uno. Las mismas deberían conservarse en el Instituto hasta finalizado el ciclo lectivo siguiente.” (Res. 11.684, 2011, s/nºp.)

Mientras que en la provincia de Buenos Aires, la Resolución 587/2011 establece sobre este mismo criterio que las evaluaciones deberán basarse en lo que prescribe el diseño curricular vigente, contemplándose los contenidos efectivamente desarrollados. Asimismo, agrega que:

“El equipo docente debe comunicar por escrito las expectativas de logro, objetivos de aprendizaje, contenidos curriculares prescriptos, modalidades e instancias de evaluación. Las evaluaciones integradoras comprenderán: dos materias para cada año del ciclo básico y tres para cada año del superior. Los criterios de evaluación se determinan por los Departamentos de Integración Curricular – Jefaturas de área en el marco de los acuerdos de evaluación establecidos a nivel institucional.” (Res. 587, 2011, s/nºp.)

Respecto a la tercera dimensión de análisis de la normativa sobre evaluación, referida a las instancias de compensación, la mayor parte de las normativas provinciales analizadas contemplan la existencia de dichas instancias, coincidiendo en todos los casos con los meses en que se llevarán a cabo las mismas: diciembre, febrero-marzo,

indicándose –a su vez- en algunos casos, que existen otras instancias compensatorias durante el año y que incluso pueden solicitarse mesas especiales.

En materia normativa, se establece que en todas las provincias argentinas el ciclo lectivo se compone de tres cuatrimestres, estableciéndose también instancias compensatorias para aquellos estudiantes que así lo precisaran, que operan a modo de tutorías. En esta instancia los alumnos contarán con un profesor que hará las veces de un tutor, para reforzar conocimientos y asesorarlos. La figura del tutor se orienta a buscar retener al alumno, brindarle orientación y apoyo en aquellas materias en las que no haya acreditado. Sería un equivalente al apoyo escolar, donde se da un trabajo más individualizado, en comparación con el que se lleva adelante a lo largo del ciclo lectivo, entonces los grupos de estudio serán más pequeños.

En los casos de las provincias de Chaco, Chubut, Entre Ríos, Neuquén, Salta, Santa Fe, Santiago del Estero y Tucumán., no se dan especificaciones sobre esta cuestión.

En cuanto a la cuarta dimensión en lo que respecta al régimen de evaluación, referida a la Escala, modalidad y periodicidad de las calificaciones, la mayor divergencia se pudo hallar en lo referido a las calificaciones. En todos los casos se ha constatado que son numéricas, entre el uno y el diez, solo que la normativa se divide en dos grupos: por un lado el de las provincias en las que las calificaciones con las que se aprueba en la educación secundaria deben ser superiores a seis, y otras en las que se considerará aprobado el alumno que obtenga una calificación igual o mayor a seis puntos.

En la Resolución 11.684 del año 2011 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se especifica sobre el criterio de Escala, modalidad y periodicidad de calificación, que:

“La nota mínima para la aprobación será de 6 (seis) puntos, pudiendo el alumno promocionar el año con dos o menos asignaturas no aprobadas. La calificación definitiva en la asignatura será la obtenida por el alumno en el período de apoyo y acompañamiento para la evaluación y promoción ante el profesor del curso.” (Res. 11.684, 2011, s/nºp.)

Mientras que en la provincia de Buenos Aires, la Resolución 587/2011 dispone sobre este mismo aspecto que:

“Materias de duración anual, con ciclo dividido en tres trimestres. Al término de cada trimestre se comunica la calificación correspondiente. Por cada materia en cada trimestre el estudiante deberá tener al menos tres calificaciones parciales, siendo una de ellas escrita. En caso de contar con prueba integradora, esa nota formará parte del tercer trimestre. La calificación final surgirá del promedio de las calificaciones parciales, debiendo consignarse números enteros del uno al diez y se considerará aprobado si es igual o mayor a siete. Cuando el promedio no arroje número entero, la nota se aproximará a su valor superior si el decimal iguala o supera los cincuenta centésimos. Ante la Comisión evaluadora la calificación de aprobación será de entre cuatro y diez puntos.” (Res. 587, 2011, s/nºp.)

Otros casos que pueden mencionarse son los de las provincias de Corrientes, Mendoza, Río Negro y San Luis, en las que también se considera aprobada una evaluación si la nota que recibe es igual o mayor que siete. En el resto de las provincias la aprobación es con nota de seis o mayor que seis. Se destaca también sobre este aspecto que son numerosos los casos en los que este criterio no queda delimitado en la normativa consultada.

En cuanto a la quinta dimensión contemplada sobre el régimen de evaluación, referida a Documentación e información a padres, las normativas analizadas en su mayoría no prestan especial atención a este aspecto. En algunos casos se hace referencia a la existencias del cuaderno de comunicaciones, o bien a la existencia de informes de desempeño a los padres o reuniones informativas.

Cuadro 1. Normativas sobre evaluación en alumnos de escuelas secundarias en Argentina, por provincia, período 2006-2015

EVALUACIÓN							
Provincia	Norma	Año	Definiciones conceptuales	Criterios y metodología de evaluación	Instancias de compensación	Escala, modalidad y periodicidad de calificación	Documentación e información a padres
Ciudad de Buenos Aires	Res. 11684	2011	<p>La evaluación constituye un momento más dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es un proceso sistemático de recolección y análisis de información -en el cual se encuentran comprometidos tanto el educador y el educando como la comunidad educativa y la familia-, con el objetivo de reflexionar de manera continua para aportar criterios que contribuyan a la toma de decisiones pedagógicas.</p> <p>El proceso de evaluación debe ser consistente con los procesos de enseñanza en tanto</p>	<p>El Equipo Directivo junto a los Coordinadores de Área/Jefes de Departamento y/o los Docentes, deberán precisar previamente lineamientos y estrategias de trabajo para esta etapa. Entre ellos: acordar criterios para determinar contenidos nodales y significativos.</p> <p>Confeccionar: el plan de acción por asignatura en el que se incluirá como mínimo: docente a cargo de la misma, contenidos priorizados para ser evaluados, forma de instrumentación, tiempo y recursos. Confeccionar también planillas para el</p>	<p>A partir de la finalización de las clases regulares y hasta la finalización del Ciclo Lectivo Marzo-Marzo/Agosto-Agosto, según corresponda, y respetando el receso vacacional de alumnos y docentes, el alumno que continúe asistiendo a las clases de las asignaturas que no ha aprobado durante la cursada, lo hará hasta el momento en que el/los docentes a cargo consideren que alcanzó los aprendizajes priorizados.</p> <p>Son consideradas asignaturas regulares pendientes todas aquellas que no hayan sido aprobadas durante</p>	<p>La nota mínima para la aprobación será de 6 (seis) puntos, pudiendo el alumno promocionar el año con dos o menos asignaturas no aprobadas. La calificación definitiva en la asignatura será la obtenida por el alumno en el período de apoyo y acompañamiento para la evaluación y promoción ante el profesor del curso.</p>	No específica

			<p>deben servir como dispositivos que promuevan prácticas metacognitivas tanto a los alumnos y a los docentes, como así también a las autoridades de la escuela y del sistema educativo.</p>	<p>seguimiento pedagógico de los alumnos en sus ejercitaciones, evaluaciones parciales, que den cuenta del itinerario de cada uno. Las mismas deberían conservarse en el Instituto hasta finalizado el ciclo lectivo siguiente.</p>	<p>el ciclo lectivo en curso; no incluye las no aprobadas en ciclos lectivos anteriores (pendientes previas).</p>		
Buenos Aires	Res. 587	2011	<p>La evaluación es un acto con intencionalidad cuyas prácticas tienen efectos sobre las trayectorias de los estudiantes, que supone la formulación de un juicio de valor sobre un objeto determinado. Es una acción global que debe comprenderse a la par del proceso de aprendizaje del estudiante.</p>	<p>Las evaluaciones deberán basarse en las prescripciones curriculares vigentes y contenidos desarrollados. El equipo docente debe comunicar por escrito las expectativas de logro, objetivos de aprendizaje, contenidos curriculares prescriptos, modalidades e instancias de evaluación.</p>	<p>Los estudiantes que finalicen el ciclo lectivo con promedio menor a siete deberán presentarse ante las Comisiones Evaluadoras. Las instancias de evaluación establecidas por calendario de actividades docentes serán:</p> <p>a) Primera instancia: a partir del último</p>	<p>Materias de duración anual, con ciclo dividido en tres trimestres. Al término de cada trimestre se comunica la calificación correspondiente. Por cada materia en cada trimestre el estudiante deberá tener al menos tres calificaciones parciales, siendo una de ellas escrita. En caso de contar con prueba integradora, esa nota formará parte del</p>	<p>Cuaderno de comunicaciones o documento similar. En casos de notificación que requiera la presencia de los responsables, deberá labrarse acta.</p>

				<p>Las evaluaciones integradoras comprenderán: dos materias para cada año del ciclo básico y tres para cada año del superior.</p> <p>Los criterios de evaluación se determinan por los Departamentos de Integración Curricular – Jefaturas de área en el marco de los acuerdos de evaluación establecidos a nivel institucional.</p>	<p>día de clases y hasta el 30 de diciembre.</p> <p>b) Segunda instancia: meses de febrero y marzo.</p> <p>c) Comisión evaluadora adicional: podrá ser requerida por los estudiantes.</p>	<p>tercer trimestre. La calificación final surgirá del promedio de las calificaciones parciales, debiendo consignarse números enteros del uno al diez. Cuando el promedio no arroje número entero, la nota se aproximará a su valor superior si el decimal iguala o supera los cincuenta centésimos.</p> <p>Ante la Comisión evaluadora la calificación de aprobación será de entre cuatro y diez puntos.</p>	
Córdoba	Res 393	2000	No especifica	<p>En el transcurso del proceso de enseñanza y aprendizaje de las asignaturas que integran un área se plantearán actividades de interrelación de</p>	No especifica	<p>La calificación de cada etapa resultará de promediar las calificaciones parciales obtenidas en dicho período. Las calificaciones se expresarán en cada una de</p>	<p>Las calificaciones deberán ser comunicadas a través de la libreta o cuaderno de comunicaciones del alumno.</p>

	Res. 0005	2010		contenidos, planificadas conjuntamente por los docentes a cargo.		las etapas hasta con dos decimales. Las fechas de inicio, desarrollo y períodos de exámenes serán establecidos oportunamente.	Los criterios acordados institucionalmente se deberán dar a conocer tanto a los alumnos como a sus familias.
Corrientes	Dec. 1479	2012	Los estudiantes serán evaluados en su desempeño y logros, conforme a criterios rigurosa y científicamente fundados, en todos los niveles, modalidades y orientaciones del sistema, e informados al respecto. La evaluación de la Educación Secundaria será continua e integradora. La evaluación debe dar cuenta de los procesos	En cada espacio curricular se realizará un diagnóstico inicial y de acuerdo con el análisis de los datos obtenidos en el mismo y las expectativas de logro del espacio curricular se planificarán, diseñarán y desarrollarán las actividades de enseñanza y aprendizaje. Cada institución educativa elaborará su plan institucional de	Se instrumentará una instancia complementaria de carácter compensatorio en todos los espacios curriculares durante la última semana de cada trimestre. A la misma asistirán solo los alumnos que necesiten compensar sus aprendizajes.	Ciclo lectivo organizado en trimestres. Para la calificación de alumnos en los trimestres, exámenes e instancias de enseñanza y aprendizaje complementarios de apoyo institucional a las trayectorias escolares, se regirá la escala expresada en números enteros del uno al diez, con la siguiente categorización: 10 superó con nivel sobresaliente; 9 con nivel distinguido; 8 superó el	No especifica

		<p>de apropiación de saberes de los alumnos y logros alcanzados en el proceso, y también de las condiciones en que se produjo la enseñanza, sus errores y aciertos.</p> <p>Una primera aproximación al concepto de evaluación educativa es comprenderla como los resultados alcanzados y los contextos y condiciones en los que los aprendizajes tienen lugar. Es una cuestión pedagógica.</p>	<p>evaluación en el marco del PCI con carácter de documento institucional.</p>		<p>nivel de expectativas de logros y capacidades previstas; 7 alcanzó el nivel de expectativas previstas. 4, 5 y 6 no alcanzó algunas expectativas. Nivel de desempeño aún incompleto.</p> <p>3, 2 y 1: no alcanzó las expectativas previstas, nivel de desempeño muy limitado.</p> <p>Para la calificación de cada periodo evaluable se tendrán en cuenta todas las actividades propuestas.</p> <p>La calificación promedio de siete implicará la aprobación del espacio curricular.</p>	
--	--	--	--	--	---	--

	Res. 84	2009	Se advierte la necesidad de poner en el centro del debate el problema de la calidad y de la exigencia en los procesos de enseñanza, desde una perspectiva política. Lo que significa que: una evaluación no puede constituir una herramienta de expulsión/exclusión del sistema.	Resulta necesario diseñar formas de evaluación que tiendan a superar el carácter selectivo que le imprime a la escuela actual.	No especifica	No especifica	No especifica
Chaco	1304	1999 Este es el único caso en el que se recurrió a normativa que excede el período delimitado,	La evaluación es inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje y constituye una construcción continua y compleja de los juicios de valor acerca de situaciones pedagógicas y de resultados. Se concibe también como	No especifica	No especifica	No especifica	Los alumnos del último ciclo del segundo ciclo de la Educación inicial y sus familias o tutores recibirán cuatro comunicaciones evaluativas sobre la base de los criterios de acreditación en relación con las expectativas de logro.

		por no hallarse material del período en cuestión.	acreditación que implica dar cuenta de los resultados de aprendizajes logrados en un tiempo y nivel de escolaridad determinado.				
Chubut	11	2008	Esta es la que certifica el capital cultural que el alumno hace suyo en su transcurrir por los niveles del sistema educativo. Entonces, es responsabilidad institucional.	Debe acordarse la modalidad de los instrumentos y temporalización de la evaluación. Cada profesor definirá los criterios de evaluación, en coherencia con el Proyecto Institucional de Evaluación. En caso de que el docente a cargo del Espacio Curricular/módulo no cumpla con el 85% de las clases dadas, por uso de licencia debidamente encuadrada en el	No especifica	La calificación final surge como apreciación del progreso global del alumno. No deberá ser el resultado de un promedio o de una única instancia de evaluación sino de la ponderación de todas las evidencias constatadas en forma continua durante la totalidad del proceso de aprendizaje, que se traduce en una escala numérica de uno a diez. Cada categoría de esta escala será un número entero.	No especifica

				<p>égimen vigente o por otros motivos de conocimiento del equipo directivo, y no se pueda designar un suplente, deberá elaborar un reajuste de su proyecto o planificación y redefinir los criterios de evaluación para la construcción de la Calificación Final.</p>			
Entre Ríos	<p>Lineamientos Preliminares para el Diseño Curricular del Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria de Entre Ríos</p>	2009	<p>En la propuesta de Re-significación de la escuela Secundaria, la evaluación se anticipa a las prácticas pedagógicas, intentando rupturas en los procedimientos que han logrado instalar, a veces sin mayores cuestionamientos de la escuela y la sociedad,</p>	<p>Se determinan por área de estudio ().Diseñar la evaluación es responsabilidad de todos los docentes; se prepara mucho antes que las prácticas evaluativas propiamente dichas, al tomar decisiones sobre la planificación institucional y áulica, el</p>	No especifica	No especifica	No especifica

		<p>escalas de jerarquías, pretensiones de excelencia igualitaria y selección de los más aptos para el pasaje seguro a otro nivel del sistema o hacia su ubicación laboral - profesional. La evaluación se constituye en un tipo de conocimiento, que propone aprendizajes en relación a su diseño y desarrollo. Quien es valuado: alumno o docente, pone en debate sus propios puntos de vista, sus procesos y estrategias de aprendizaje, sus intereses y fundamentos, sus gustos y razones, aquello a lo</p>	<p>proyecto curricular y las didácticas especiales. Se anticipa allí el marco conceptual, en base al cual se construyen los parámetros (objetivos, criterios, estrategias e indicadores) que delimitarán las acciones de evaluación, referidas a todos los aspectos, procesos, resultados, emprendimientos, equipos o proyectos institucionales. Dar voz a quienes están involucrados en el proceso de evaluación es recuperar modalidades de auto-evaluación y co-evaluación, de auto-</p>			
--	--	--	---	--	--	--

			<p>cual otros no tienen acceso directo porque pertenece a la esfera de lo subjetivo.</p>	<p>corrección, co-corrección, que plantean aprendizajes disciplinares, multi, pluri, inter y transdisciplinares y transversales y en relación a sí mismos. Esto requiere distintas modalidades de registros que permitan cotejar y recuperar información, analizarla e interpretarla desde la opinión de los actores involucrados, exponiendo los caracteres objetivos y subjetivos por el grado de vinculación que plasma la misma relación pedagógica.</p>			
Formosa	4750	2012	No especifica	No especifica	Períodos de integración de contenidos y recuperación. Planes de	No especifica	No especifica

					<p>apoyo a la integración y recuperación: instancia de profundización de aprendizajes procedimentales que tiene que ver con la formación de hábitos de estudio, organización de los tiempos y rutinas. Deberá ser una condensación del Programa Anual o una síntesis elaborada especialmente.</p>		
La Pampa	0660	2013	<p>Proceso continuo que integra la enseñanza y el aprendizaje y posibilita al docente repensar sus prácticas de enseñanza para reforzar la apropiación de saberes de los estudiantes durante el trayecto escolar.</p>	<p>La elaboración de criterios se realiza sobre la base de los Núcleos de Aprendizaje prioritarios y de los materiales curriculares provinciales. Se consensuan en un trabajo colaborativo entre el equipo directivo y el</p>	<p>Las instancias complementarias de aprendizajes tienen el propósito de brindar ayudas oportunas para el logro de trayectorias escolares de calidad, dado que el seguimiento del estudiante es una responsabilidad colectiva.</p>	<p>Período escolar organizado en tres trimestres. La calificación será numérica, de uno a diez. Para aprobar será necesario obtener una calificación mínima de seis. Constituyen calificaciones las parciales de cada trimestre y la final de</p>	<p>Cuaderno de comunicaciones, informe de desempeño de los estudiantes.</p>

			<p>Es intencionalmente reguladora implica apreciar logros. La evaluación es arte del proceso de enseñanza aprendizaje y no solo instrumento de calificación.</p>	<p>equipo docente, tomando como fuente los marcos curriculares vigentes. El proceso de evaluación exige la elaboración de diversos instrumentos coherentes con la propuesta de enseñanza efectivamente desarrollada y los saberes considerados prioritarios. Las actividades evaluativos pueden ser de diferentes tipos, tales como resolución de guías, presentaciones orales, trabajos prácticos, indagaciones bibliográficas, proyectos de investigación con fines de aprendizajes, etc.</p>	<p>Exige de los equipos de enseñanza una mirada integral y prospectiva. Se desarrollan durante los meses de diciembre y febrero.</p>	<p>carácter anual.</p>	
--	--	--	--	---	--	------------------------	--

La Rioja	Res. 869	2008	<p>La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado será continua y diferenciada según las distintas materias y ámbitos del currículo. La evaluación continua permite incorporar medidas de ampliación y refuerzo para todo el alumnado en función de las necesidades que se deriven del proceso educativo.</p>	<p>El profesorado especificará en la programación didáctica las situaciones, estrategias e instrumentos de evaluación más adecuados que ayuden a valorar los objetivos alcanzados. Asimismo, establecerá los mecanismos que permitan al alumnado evaluar su propio aprendizaje.</p> <p>La evaluación continua se concreta durante el curso con un momento inicial, con la observación sistemática a lo largo del mismo y con un momento de síntesis final.</p>	<p>Los alumnos que como resultado de la evaluación final ordinaria hubieran obtenido calificación negativa en alguna materia, podrán realizar una prueba extraordinaria, que se celebrará en el mes de septiembre en las fechas que establezca el calendario escolar de cada curso.</p>	<p>A lo largo de cada uno de los cursos, además de la evaluación inicial se efectuarán al menos tres sesiones de evaluación de carácter parcial.</p>	No especifica
----------	----------	------	--	--	---	--	---------------

	Dec. 19	2015	<p>La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria será continua, formativa, integradora y diferenciada según las distintas materias del currículo oficial.</p> <p>La evaluación continua, en cuanto que está inmersa en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado, permite incorporar medidas de ampliación y refuerzo para todo el alumnado en función de las necesidades que se deriven del proceso educativo.</p>	<p>El profesorado evaluará al alumnado teniendo en cuenta los diferentes elementos del currículo. Los criterios de evaluación de las materias permitirán valorar el desarrollo de los objetivos de la etapa, concretados en las correspondientes programaciones didácticas mediante los estándares de aprendizaje evaluables, así como el grado de adquisición de las competencias, de las que se elaborará un informe al finalizar cada uno de los ciclos de la etapa.</p> <p>El profesorado especificará en la programación didáctica</p>	<p>Con la finalidad de facilitar que todos los alumnos logren los objetivos de la etapa y alcancen el adecuado grado de adquisición de las competencias correspondientes, se establecerán medidas de refuerzo educativo, con especial atención a las necesidades específicas de apoyo educativo. La aplicación personalizada de las medidas se revisará periódicamente y, en todo caso, al finalizar el curso académico.</p>	<p>A lo largo de cada uno de los cursos, además de la evaluación inicial, se efectuarán al menos tres sesiones de evaluación, pudiendo coincidir la última evaluación trimestral con la sesión de evaluación final ordinaria de los alumnos. La evaluación final de cada curso tendrá el carácter de síntesis valorativa del proceso evaluador.</p> <p>En la sesión de evaluación del último periodo parcial, una vez consignadas las calificaciones, se adoptarán las decisiones y calificaciones correspondientes a la evaluación final ordinaria. Los alumnos que como resultado de la evaluación final ordinaria hubieran</p>	
--	---------	------	---	---	--	---	--

				<p>las situaciones, estrategias e instrumentos de evaluación más adecuados que ayuden a valorar los objetivos alcanzados. Asimismo, establecerá los mecanismos que permitan al profesorado evaluar tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.</p>		<p>obtenido calificación negativa en alguna materia podrán realizar una prueba extraordinaria, que se celebrará en las fechas que establezca el calendario escolar de cada curso.</p> <p>Las calificaciones señaladas en el apartado anterior irán acompañadas de una calificación numérica, sin emplear decimales, en una escala de uno a diez, aplicándose las siguientes correspondencias:</p> <p>a) Sobresaliente: 9 o 10. b) Notable: 7 u 8. c) Bien: 6. d) Suficiente: 5. e) Insuficiente: 1, 2, 3 o 4.</p>	
Mendoza	Res. 681	2012	Se considera la evaluación educativa como un proceso de	Terminado el trimestre cada docente evaluará el proceso de enseñanza	Las instancias de recuperación de aprendizajes y apoyo	El trimestre se constituye en unidad de planeamiento y evaluación institucional y	No especifica

			<p>valoración de las situaciones pedagógicas que incluya, al mismo tiempo, los resultados de aprendizaje alcanzados, los contextos y condiciones en que estos tuvieron lugar y los procesos de enseñanza desplegados a tal fin.</p> <p>La evaluación integra el proceso pedagógico y en tanto tal requiere que exista correspondencia entre la propuesta de enseñanza y la propuesta de evaluación.</p>	<p>desarrollado y los aprendizajes efectivamente aprendidos e identificará aquellos que requerirán ser retomados en la planificación del próximo trimestre.</p> <p>Deben evaluar solo lo que se ha enseñado.</p>	<p>escolar son una ampliación del tiempo de enseñanza para aquellos estudiantes que lo necesiten.</p>	<p>de la enseñanza teniendo como base el seguimiento y análisis de las trayectorias escolares de los alumnos en cada curso y en cada espacio curricular.</p> <p>Se elaboran tres informes, uno por trimestre cuyas calificaciones son expresadas del uno al diez, sin centésimos. Se considera aprobado con siete o más puntos.</p> <p>Se efectúan evaluaciones integradoras obligatorias trimestrales.</p>	
Misiones	Res. 6277	2013	<p>La evaluación en su significado más amplio contiene dos aspectos sustantivos: las cuestiones de orden pedagógico y las cuestiones de orden</p>	<p>Se deben generar múltiples situaciones evaluativas, que vayan más allá de los períodos de diciembre, febrero-marzo, como ser exámenes a libro abierto,</p>	<p>El estudiante cuyo promedio de los tres trimestres sea inferior a seis, recupera en las instancias de diciembre. Cuando el alumno no apruebe el espacio</p>	<p>La calificación se considera aprobada en una puntuación de seis a diez.</p>	No específica.

			administrativo que regulan las trayectorias escolares.	elaboración de ensayos, ejecución de proyectos socio comunitarios, evaluaciones grupales, etc.	curricular en la instancia de diciembre, será evaluado ante comisión en el período complementario de febrero-marzo.		
Neuquén	Marco político pedagógico	2015	No especifica	Desarrollar estrategias que posibiliten el desarrollo de procesos de evaluación institucional que interpelen la realidad de la escuela frente al desafío de la efectiva inclusión de todos los jóvenes.	No especifica	No especifica	No especifica
Río Negro	100	2008	La evaluación será siempre formativa, motivadora, orientadora y al servicio de los protagonistas; debe ser procesual, continua e integrada en	Es necesario determinar criterios generales de evaluación y específicos de cada espacio curricular que permitan a docentes y alumnos interpretar el proceso	Se constituirán en cada establecimiento períodos complementarios de acompañamiento de aprendizaje de los alumnos, y de exámenes para quienes se	Para las calificaciones trimestrales y la correspondiente a los exámenes se aplicará la escala numérica con valores de 1 a 10. Para la calificación de cada	El Equipo Directivo de cada establecimiento comunicará a los padres, tutores o encargados de los alumnos, mediante reuniones convocadas

			<p>el currículum y, con él, en el aprendizaje.</p> <p>La evaluación cumple dos finalidades primordiales: comprobar la validez de las estrategias didácticas puestas en escena e informar al alumno para ayudarlo a progresar en su autoaprendizaje.</p> <p>Tiene una función pedagógica: mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y una función social: acreditación de conocimientos, priorizando siempre la evaluación formativa en todas las prácticas docentes.</p>	<p>de construcción de los aprendizajes, a través de un instrumento como la presente normativa que sirva de base para la elaboración de proyectos de observación, evaluación y mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.</p> <p>Se deben diseñar instrumentos que faciliten la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.</p> <p>El o los docentes al comienzo del ciclo lectivo realizarán una evaluación diagnóstica del alumnado de cada curso, generarán en</p>	<p>encuentren en las categorías citadas, en los meses de Diciembre del período escolar correspondiente y en el mes de Febrero del año siguiente.</p> <p>Los Períodos Complementarios se aprobarán cuando hayan cumplido con el 75% de asistencia en dichos períodos y con la calificación de siete (7) o más puntos.</p>	<p>trimestre se tendrán en cuenta todas las actividades propuestas. Si un alumno evidenció dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y éstas fueron superadas en las instancias diseñadas para tal fin, el docente considerará los logros obtenidos en estas últimas.</p> <p>La calificación anual de 7 (siete) o más puntos implicará la aprobación del espacio curricular siempre y cuando haya sido calificado en los tres trimestres y no registre aplazo en el tercero.</p> <p>Un trimestre "sin calificar" no permite la aprobación del espacio curricular.</p>	<p>a tal efecto, las calificaciones trimestrales obtenidas. Dicha comunicación se realizará dentro de los quince (15) días siguientes a la finalización de cada trimestre.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>forma permanente estrategias didácticas, que tiendan a superar las dificultades que se evidencien en los aprendizajes, lo que implica contemplarlas como parte del proceso y no instancias al finalizar el trimestre.</p>			
Salta	2326	2006	<p>La evaluación como un proceso inherente a la dinámica del enseñar y del aprender implica un proceso de construcción compartido, entre el que enseña y el que aprende, en el que el intercambio de significados permite reconocer la naturaleza del aprendizaje de los alumnos y la posibilidad</p>	No especifica	No especifica	<p>La escala de calificación será numérica, del uno al diez en números enteros. La calificación mínima para la aprobación de las diferentes áreas de conocimiento es de seis puntos. La calificación que se registre en cada término será la expresión del seguimiento del proceso de aprendizaje del alumno, realizado por el docente con relación a cada una de</p>	<p>Será responsabilidad del docente y del equipo directivo de la institución educativa, el mantener informados, con registro escrito, a los padres y/o tutores, del seguimiento de los procesos de aprendizajes de los alumnos en las diferentes áreas de conocimiento. Dicha comunicación deberá realizarse durante cada</p>

			de replantear las estrategias de enseñanza.			las áreas de conocimiento.	uno de los términos del Período Lectivo y previo a la emisión del Documento de Evaluación.
San Juan	Res. 0443 Régimen de Evaluación, Calificación, Acreditación y Promoción de los alumnos del Nivel de la Educ. secundaria de todas las modalidades, de gestión estatal y privada.	2013	Proceso complejo y continuo de valoración de las situaciones pedagógicas y sus resultados. Su finalidad es descriptiva, dando cuenta de si se han alcanzado o no los aprendizajes básicos para un determinado tramo de la escolaridad.	Las evaluaciones deben sustentarse en acuerdos del colectivo docente organizado en Departamentos de espacios curriculares. A través de estos acuerdos se debe determinar qué evaluar y cómo evaluar lo enseñado, seleccionando los instrumentos y modalidades de evaluación (escritos, orales y/o prácticos de ejecución).	Cuando el promedio en la calificación resultare menos de seis, el alumno será evaluado en el Período de Recuperación Trimestral.	Es trimestral. En la calificación (parcial, final, definitiva y general) se utiliza escala numérica de uno a diez. La aprobación será con promedio de seis o más. Período de recuperación trimestral: se desarrollará a continuación de cada trimestre.	No especifica
San Luis	Res. 34	2012	La evaluación constituye un proceso dialógico complejo y continuo	Modalidades: Regular y libre. Toda evaluación deberá involucrar	Exámenes: regular, recuperatorio, previo, libre, equivalente.	El proceso de evaluación abarca el ciclo lectivo que consta de tres trimestres.	Inmediatamente concluidos cada uno de los trimestres en que ha

			<p>tendiente a la valoración de las situaciones pedagógicas que incluyen, al mismo tiempo, los resultados alcanzados y los contextos y condiciones en los que los aprendizajes tienen lugar. Resulta fundamental la correspondencia entre la propuesta de enseñanza y la propuesta de evaluación, la cual debe estar integrada al Proyecto colectivo de Enseñanza institucional.</p>	<p>contenidos desarrollados en clase, caso contrario, la misma deberá ser objeto de revisión por parte del equipo directivo conjuntamente con el área correspondiente.</p>	<p>Compensación: diciembre, febrero-marzo, julio y dos instancias especiales en los meses de mayo y agosto, estas últimas a pedido de los alumnos mediante nota presentada a la Institución los primeros días del mes.</p> <p>Se prevé la conformación de comisiones o tribunales de examen para las asignaturas destinadas a evaluar a los alumnos con asignaturas previas y/o libres.</p>	<p>Calificaciones: escala numérica de uno a diez. Significará aprobado entre siete y diez, una calificación anterior a siete será considerada como desaprobado.</p>	<p>sido dividido el ciclo lectivo, la escuela entregará a los tutores de los alumnos las calificaciones obtenidas en las distintas asignaturas. El establecimiento deberá proporcionar a los alumnos y a sus padres, hacia la mitad de cada trimestre, comunicaciones orientadoras sobre la evolución de sus aprendizajes.</p>
Santa Cruz	516	2014	No especifica	No especifica	No especifica	En la instancia de evaluación ante la comisión evaluadora final, la calificación deberá ser de siete a diez puntos.	No especifica

	75	2014	<p>La evaluación es el proceso de valoración de las situaciones pedagógicas que incluye, al mismo tiempo, los resultados alcanzados, los contextos y condiciones en los que los aprendizajes tienen lugar. Es parte inherente de los procesos de enseñanza y aprendizaje que permite una comprensión crítica de los mismos, para orientar en la intervención y mejora. Para llevarla a cabo, las instituciones escolares deben agotar los medios y las instancias que permitan a los estudiantes arribar a los aprendizajes</p>	<p>La planilla de seguimiento es una herramienta de uso permanente y de acceso para todos los involucrados en el procesos de enseñanza aprendizaje. Debiendo figurar en ella los criterios de evaluación del espacio curricular, criterios institucionales, entre otros ítems acordados.</p>	<p>Las instituciones escolares deberán instrumentar y/o adecuar las situaciones pedagógicas a las trayectorias particulares de los estudiantes para optimizar la propuesta educativa, a través de diferentes estrategias que aborden las dificultades detectadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las instancias de apoyo son tiempos y espacios definidos con la intencionalidad pedagógica de brindar oportunidades de aprendizaje adicionales a los estudiantes que lo requieran. Su organización implica el</p>	<p>Las instituciones de educación secundaria, tanto de gestión pública como privada, organizarán su ciclo lectivo de la siguiente manera: el ciclo básico, en tres trimestres y el ciclo orientado, en dos cuatrimestres. La calificación es el resultado de establecer una equivalencia entre los logros alcanzados por los alumnos y una escala arbitrariamente construida. Da cuenta de una mirada integral acerca de los procesos reenseñanza y aprendizaje y responde a la evaluación en proceso que realizan los docentes. La calificación final de cada trimestre/cuatrimestre que acredita estará entre siete y</p>	<p>A mediados de cada trimestre/cuatrimestre, las instituciones de educación secundaria elaborarán un informe orientador de carácter cualitativo que será entregado a los padres, tutores o encargados. En él se incluirán logros, dificultades e inasistencia de los alumnos en relación a los criterios fijados por el espacio curricular. Al finalizar cada trimestre/cuatrimestre, los estudiantes, padres, tutores o encargados, recibirían el boletín de calificaciones, comunicación institucional que da cuenta de la calificación</p>
--	----	------	---	--	--	---	--

			previstos, generando instancias alternativas de trabajo que viabilicen el aprendizaje y su correspondiente acreditación.		trabajo colectivo en base a dos metas: identificar los obstáculos que presentan los alumnos en relación con contenidos específicos y prioritarios, y diseñar propuestas alternativas de enseñanza. En el caso de estudiantes que no hubieren acreditado tres espacios curriculares al finalizar el ciclo lectivo, incluyendo los espacios previos, podrán solicitar una comisión evaluadora extraordinaria.	diez puntos, mientras que entre uno y seis no se acredita.	que refleja el estado de situación y los avances relacionados con la adquisición de aprendizajes en cada espacio curricular.
Santa Fe	181	2009	Se concibe a la evaluación educativa como una construcción compleja y continua de valoración de situaciones	No especifica	No especifica	No especifica	No especifica

		<p>pedagógicas, sus resultados, contextos y condiciones en que éstas se producen. Forma parte intrínseca de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se la concibe como un único proceso con dos funciones diferenciadas: la de comprender las situaciones pedagógicas orientando la toma de decisiones para intervenir sobre ellas con el fin de mejorarlas y la que responde a la necesidad de constatar los logros alcanzados por los alumnos en sus aprendizajes en determinado momento de su itinerario</p>				
--	--	--	--	--	--	--

			<p>educativo. Implica entonces valorar y tomar decisiones que impactan directamente en la vida de los otros. En tal sentido es una práctica que compromete una dimensión ética.</p>				
Tucumán	Res.1224	2005	<p>La evaluación, al integrar el proceso pedagógico, requiere de la necesaria coherencia con la propuesta de enseñanza</p>	<p>Contemplar el desarrollo de propuestas de enseñanza multidisciplinares en cada trimestre, de cursado obligatorio para los estudiantes. Estas propuestas priorizarán temas de enseñanza que requieran el aporte de distintas disciplinas y la calificación obtenida conformará 1 de las 3 calificaciones trimestrales de cada uno de los espacios</p>	No especifica	No especifica	<p>Se debe informar fehacientemente a padres y/o tutores responsables sobre las normativas vigentes y sobre las instancias institucionales al respecto.</p> <p>La escuela deberá informar a padres y alumnos mediante un acta compromiso sobre los términos de las Res. 534/5 (MEd) y Res. N° 1224/5 (MEd) para propiciar la cooperación</p>

				<p>curriculares involucrados</p> <p>Se deben realizar a los estudiantes devoluciones acerca de los resultados obtenidos en las evaluaciones, reconociendo sus avances y orientándolos en los reajustes que debe realizar para una mejor apropiación de los saberes. Se deben proponer nuevas actividades y ajustes de estrategias que permitan que los estudiantes superen dificultades.</p>			<p>mutua respecto del acompañamiento, orientación y apoyo a las trayectorias escolares de los estudiantes. Los padres/ tutores y/o responsables deberán cumplir con el Art 129 Inc. c. de la Ley de Educación Nacional, para "seguir y apoyar la evolución del proceso educativo de sus hijos/as o representados/as".</p>
Tierra del Fuego	202	2013	<p>La evaluación educativa es una construcción compleja y continua de valoración de situaciones pedagógicas, de resultados, contextos y condiciones en que</p>	<p>Las instituciones deben elaborar un plan institucional de evaluación, en el marco de la Propuesta Curricular Institucional (PIE), que permitirá</p>	<p>Los dispositivos de apoyo escolar son una ampliación del tiempo de enseñanza para aquellos estudiantes que lo necesiten.</p> <p>Los periodos</p>	<p>Ciclo escolar conformado por tres trimestres. Se elaboran tres informes, uno por trimestre. La calificación remitirá a una evaluación del proceso de aprendizaje desde una</p>	<p>No especifica.</p>

		<p>estas se producen. Forma parte intrínseca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se entiende que es una responsabilidad institucional, que demanda la participación de todos sus actores y la construcción de acuerdos conceptuales y metodológicos que se integren a prácticas compartidas.</p> <p>Cumple una función formativa o pedagógica, está al servicio de las prácticas.</p>	<p>evaluar lo transitado hasta el momento, revisando las estrategias organizativas y curriculares con incidencia sobre las trayectorias escolares de sus alumnos, reformulando iniciativas.</p> <p>Al comienzo del ciclo se realiza una evaluación diagnóstica. Se deberán explicitar las propuestas de enseñanza, los criterios e indicadores de evaluación.</p>	<p>complementarios para acreditar espacios curriculares se llevarán adelante entre diciembre y febrero.</p>	<p>mirada integral, considerando los distintos aspectos que se ponen en juego en el aprendizaje. Las instituciones podrán utilizar como calificación la escala numérica o la conceptual. Si se opta por la escala numérica, la misma será expresada en números naturales del uno al diez, considerando que para acreditar un espacio curricular se deberá obtener una calificación mayor a seis. Las instituciones que opten por la escala conceptual deberán hacer la equivalencia correspondiente para indicar la categoría que debe alcanzar un alumno para la acreditación de un</p>	
--	--	--	---	---	--	--

						espacio curricular. El sistema de calificación deberá componerse por cuatro notas, las tres calificaciones trimestrales y una final anual que no será el resultado de un promedio de calificaciones sino de la ponderación de todo lo evidenciado por el estudiante a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.	
--	--	--	--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de normativa oficial en vigencia en la República Argentina desde el año 2006.

4.2 Normativa vigente en materia de promoción

Al abordar el régimen de promoción de los alumnos de escuelas secundarias, se tuvieron en cuenta diferentes aspectos para constatar de qué modo se encuentran contemplados en la normativa de la totalidad de las provincias argentinas. En este sentido, se buscó determinar qué establece la normativa en cuanto a los criterios pedagógicos de la promoción para la educación secundaria, habiéndose constatado que se trata de un aspecto que gran parte de las provincias no explicita en sus regulaciones vigentes.

En el ámbito nacional, la Resolución CFE 93/09 establece, en su artículo 67 que “en las escuelas suelen aparecer asociadas a la evaluación, otras cuestiones como la calificación, la acreditación y la promoción”. Se especifica en esta resolución que la calificación debe ser comprendida como “una cuestión relativa al orden pedagógico en la cual se establece una equivalencia entre una escala arbitrariamente construida y un determinado nivel de logro alcanzado por los alumnos.” (Res. 93/09: 15).

En relación a la dificultad para hallar parámetros claros que diferencien los regímenes de promoción y de acreditación para la escuela secundaria, en la normativa nacional, la Resolución CFE 93/09 afirma en su artículo 69 que “en el interior de los establecimientos estos dos órdenes de cuestiones aparecen poco diferenciados y no resultan suficientes para explicitar la complejidad de las múltiples situaciones evaluativas que se llevan a cabo y que condicionan las trayectorias escolares de los alumnos.” (Res. 93/09: 15)

Sobre este régimen, al igual que con el de evaluación, se consideraron diferentes dimensiones para el análisis. La primera dimensión corresponde a los Criterios pedagógicos, sobre la cual son muchas las jurisdicciones que no se expresan al respecto. En el caso de la provincia de Corrientes, la Resolución 1479 del 2012 afirma que “es la habilitación para el pasaje de un tramo a otro de la escolaridad, en relación con criterios establecidos en la regulación jurisdiccional. Es una decisión pedagógica fundamental con alta incidencia en la definición de su trayectoria escolar. Debe fundamentarse en una mirada integral y prospectiva” (Res. 1479, 2012). Por otro lado, la provincia de Entre Ríos, en sus Lineamientos Preliminares para el Diseño Curricular del Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria de Entre Ríos, del año 2009, define que:

“los parámetros que delimitarán las acciones de evaluación, referidas a todos los aspectos, procesos, resultados, emprendimientos, equipos o proyectos institucionales también enmarcan las acciones de calificación, acreditación y promoción. La instancia de promoción, correspondiente a la finalización de años, ciclos y niveles (egreso), es una de las tensiones que enfrentan los docentes por los

tiempos y decisiones que implican. Dar cumplimiento a esta instancia sin detenerse lo suficiente en la interpretación de la información recogida implica acotar los procesos privando a los alumnos de lo más rico y formativo de la evaluación: la valoración.” (Diseño Curricular CBC Entre Ríos, 2009)

La segunda dimensión refiere a los Requisitos para cumplir con la promoción. Para alcanzar la promoción al siguiente año, el estudiante debe cumplimentar una serie de requisitos, aspecto que también se buscó constatar a partir del análisis de la normativa de todas las provincias. Entre los criterios sobre los cuales se indagó, se encuentran no solo los requisitos de aprobación de los espacios curriculares sino también los criterios de ausentismo, así como el rol de los docentes y directivos en relación a que el alumno alcance su promoción.

Es así que fue posible constatar que la normativa provincial deja muchos vacíos sobre estos aspectos, quedando muchos de los mismos sin especificarse. En el caso de la provincia de Buenos Aires, la Resolución 587 pone de manifiesto que bajo el régimen de promoción:

“Se promueve al año inmediatamente superior. Los estudiantes que no cumplen con las condiciones de promoción deberán cursar nuevamente el año, a excepción del último año.” (Res. 587, 2011, s/nºp.)

Mientras que en el caso de la provincia de Corrientes, su Resolución 1479 del año 2012 establece sobre este aspecto que la promoción:

“(…) es la habilitación para el pasaje de un tramo a otro de la escolaridad, en relación con criterios establecidos en la regulación jurisdiccional. Es una decisión pedagógica fundamental con alta incidencia en la definición de su trayectoria escolar. Debe fundamentarse en una mirada integral y prospectiva.” (Res. 1479, 2012, s/nºp.)

No podemos dejar de mencionar el caso de las provincias de La Pampa, San Luis, Córdoba y Río Negro que admiten tres materias previas para la matriculación del año a cursar.

“Los alumnos que al momento de matricularse adeuden tres (3) asignaturas y habiéndose presentado a rendir no hayan aprobado al menos una de las tres disciplinas en el turno febrero-marzo, podrán cursar el año inmediato superior a condición...”

(Córdoba. Res. 0005/10,2). En cada provincia se explicitan diferentes condiciones normativas.

La tercera dimensión refiere a los Criterios de ausentismo. La promoción se encuentra ligada a cumplimentar un régimen tanto de asistencia como de puntualidad, para que el alumno alcance su regularidad. En aquellos casos en los que se viera excedido el límite de inasistencias permitidas, en la totalidad de las normas recabadas y analizadas se pone de manifiesto que por ningún motivo deberán dejar de asistir a la institución educativa, sino que a su vez desde la misma institución se deben tomar medidas para lograr retener e incluir a ese alumno en cuestión, con lo que se da una especie de flexibilización y contemplación de cada caso en particular.

En la provincia de Buenos Aires, la Resolución 587 establece que el total de inasistencias posible por ciclo lectivo es de veinte inasistencias institucionales. Asimismo redetermina, tal como se señalara en el párrafo anterior, sobre aquellos alumnos que ven excedido su número de ausencias posible, que:

“El alumno que exceda el límite deberá seguir concurriendo a clases, el equipo directivo deberá intervenir y arbitrar con el equipo docente estrategias de enseñanza y de detección de los factores de vulnerabilidad escolar. Se justificarán inasistencias por enfermedad. Estudiantes embarazadas gozarán de treinta inasistencias más durante el embarazo. Por paternidad se justificarán tres inasistencias.” (Res. 587, 2011, s/nºp.)

Esta contemplación hacia las estudiantes embarazadas y hacia los casos de paternidad se ha hallado únicamente en la normativa mencionada de la provincia de Buenos Aires.

En esta misma línea flexible –aunque no específicamente en casos de embarazos o paternidad– se expresa la Resolución 11 de la provincia de Chubut, del año 2008, que contempla flexibilidad en materia de ausentismo, estableciendo sobre este aspecto en particular que, para promocionar:

“El alumno deberá registrar el 80 por ciento de asistencia del total de días de clase efectivamente dictados. Los alumnos que no alcancen los parámetros de asistencia no se verán impedidos de asistir a clases. La asistencia diaria se deberá consignar en el Registro de asistencia y parte diario.” (Res. 11, 2008: 11)

Lo mismo sucede en la provincia de San Luis, donde la Resolución 34, del año 2012, establece que:

“La asistencia institucional se encuentra regulada por turno completo para todos los años, haciendo un total de veinticinco inasistencias, que se computarán por día escolar completo. El estudiante que hubiere excedido el límite de inasistencias institucionales establecidas, deberá seguir concurriendo a clases manteniendo las mismas obligaciones escolares.” (Res. 34, 2012, s/nºp.)

En el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la Resolución 11.685 del 2012 difiere en este sentido, pasando a considerar como libre a aquellos estudiantes que excedan el tope máximo de faltas, que es de un 25 por ciento sobre los días de cursada. Es así que esta es la única resolución, de todas a las que se ha podido tener acceso, en la que se dispone que, en materia de ausentismo no haya flexibilidad y debe cumplirse con el tope de asistencia obligatoria exigida. Es así que para promocionar en dicha ciudad:

“El alumno deberá cumplimentar en cada asignatura el 75% de asistencia obligatoria al momento de aprobar, es decir, cuando el docente considere que ha alcanzado los aprendizajes priorizados, sea esto en diciembre o en febrero-marzo. Los alumnos que no hayan cumplido con el porcentaje de asistencia requerido o, en su defecto, no hayan justificado debidamente las inasistencias en las que hubieren incurrido, no podrán presentarse a rendir evaluaciones. Si esta situación se produjera durante el mes de diciembre, el alumno no tiene posibilidad de continuar su proceso en Febrero-Marzo, definiendo al cierre de diciembre, la situación académica de su asignatura (se consignará Ausente y la materia quedará en calidad de Pendiente Previa).” (Res. 11.684, 2011, s/nºp.)

En cuanto a la dimensión sobre los Roles de docentes y directivos, también se observa un hueco en la mayor parte de la normativa analizada, que no hace especificaciones al respecto, salvo en escasos ejemplos. Tal es el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que en su Resolución 11.684 del año 2012 establece que:

“Cada uno de los educadores docentes desde el rol y función que les compete, afrontarán las distintas problemáticas desde su especificidad para lograr un mejor

abordaje de la realidad escolar. Mediante esta visión compartida se refuerza la identidad de las escuelas plasmada en cada Proyecto Educativo y se generan claves para la construcción de comunidades de aprendizaje.” (Res. 11.684, 2011, s/nºp.)

En el caso de la provincia de Buenos Aires, la Resolución 1709 del 2009 establece sobre esta dimensión que “La intervención del equipo directivo y docente, como trabajo colectivo deben clarificar y anticipar a los estudiantes las situaciones de riesgo educativo o posible vulnerabilidad escolar a las que se exponen ante el incumplimiento del Régimen Académico” (Res. 1709/09).

Cuadro 2. Normativa sobre promoción para los alumnos de escuelas secundarias en Argentina, por provincia

PROMOCIÓN							
Provincia	Norma	Año	Criterios pedagógicos	Requisitos a cumplir	Criterios de ausentismo	Roles de docentes y directivos	Otros
Ciudad de Buenos Aires	Res. 11685	2012	No especifica.	No especifica.	El alumno deberá cumplimentar en cada asignatura el 75% de asistencia obligatoria al momento de aprobar, es decir, cuando el docente considere que ha alcanzado los aprendizajes priorizados, sea esto en diciembre o en febrero-marzo. Los alumnos que no hayan cumplido con el porcentaje de asistencia requerido o, en su defecto, no hayan justificado debidamente las inasistencias en las que hubieren incurrido, no podrán presentarse a rendir evaluaciones. Si esta situación se produjera durante el mes de diciembre, el alumno	Cada uno de los educadores docentes desde el rol y función que les compete, afrontarán las distintas problemáticas desde su especificidad para lograr un mejor abordaje de la realidad escolar. Mediante esta visión compartida se refuerza la identidad de las escuelas plasmada en cada Proyecto Educativo y se generan claves para la construcción de comunidades de aprendizaje.	No especifica

					no tiene posibilidad de continuar su proceso en Febrero-Marzo, definiendo al cierre de diciembre, la situación académica de su asignatura (se consignará Ausente y la materia quedará en calidad de Pendiente Previa).		
Buenos Aires	Res. 587	2011	Se promueve al año inmediatamente superior. Los estudiantes que no cumplen con las condiciones de promoción deberán cursar nuevamente el año, a excepción del último año.	Aprobación de las materias en las instancias mencionadas en el cuadro de Evaluación. Asistencia y puntualidad.	Total de veinte inasistencias institucionales. El alumno que exceda el límite deberá seguir concurrendo a clases, el equipo directivo deberá intervenir y arbitrar con el equipo docente estrategias de enseñanza y de detección de los factores de vulnerabilidad escolar.	Se deben generar acciones institucionales colectivas (directivos y docentes) tendientes a evitar situaciones de no promoción del estudiante	Disposiciones para Educación Secundaria Técnica. Disposiciones para Educación Secundaria Agraria. Marco específico para la Educación Secundaria de Arte.

					Se justificarán inasistencias por enfermedad. Estudiantes embarazadas gozarán de treinta inasistencias más durante el embarazo. Por paternidad se justificarán tres inasistencias.		
	Res. 1709	2009	Acuerdos institucionales de Convivencia	No especifica	No especifica	La intervención del equipo directivo y docente, como trabajo colectivo deben clarificar y anticipar a los estudiantes las situaciones de riesgo educativo o posible vulnerabilidad escolar a las que se exponen ante el incumplimiento del Régimen Académico	No especifica
Córdoba	393	2000.	No especifica	Serán promovidos al curso inmediato superior aquellos alumnos que hayan acreditado todas las asignaturas o que al	Se establecen comisiones evaluadoras especiales para los meses de abril y septiembre.	Los alumnos que obtuvieron un promedio anual menor de seis puntos participarán de un período de recuperación o coloquio.	No especifica

	<p>Res. 0005 Ratifica la validez de la Res. 393 y 0010/09.y aprueba el ANEXO I</p>	<p>2010</p>	<p>momento de la matrícula adeuden hasta dos asignaturas de cualquier curso y condición. Los alumnos que adeuden más de dos asignaturas podrán optar por: repetir íntegramente el año o rendir las asignaturas que adeudan con carácter de previo-libre o equivalencia según corresponda.</p> <p>“Los alumnos que vencidas las instancias previstas para la promoción al curso inmediato superior y que al momento de la matrícula adeuden más de 2 disciplinas de cualquier curso y condición, podrán optar por.”</p> <p>TIENE 3 OPCIONES 1 Repetir integralmente le</p>	<p>Los alumnos que no alcanzaran los seis puntos en la instancia del coloquio accederán a los exámenes de febrero-marzo.</p> <p>De la materia elegida por el alumno para cumplimentar de las tres que adeuda, el profesor deberá un plan de trabajo que exigirá: Producciones escritas, dos trabajos prácticos por trimestre, si aprueban el 80% pasan a la instancia del coloquio. Los supervisores los directivoas determinaran</p>	<p>Los alumnos que habiendo optado por la opción de continuar en el ciclo lectivo con una tercer materia y no cumplieron con su aprobación podrán repetir íntegramente el año cursado o rendir en carácter de previa libre las materias adeudadas</p>
--	--	-------------	--	--	--

				<p>año cursad.</p> <p>2 No repetir y completar el curso rindiendo libre lo previo que adeuda</p> <p>3 Se matriculan con 3 materias que no pudieron aprobar en febrero-marzo y cumplimenten una de ellas con el plan de trabajo anual dado por el profesor.</p>		<p>los tiempos institucionales en el cual el profesor hará la devolución de los trabajos a los alumnos.</p>	<p>La aceptación de las condiciones de no aprobación de la tercer materia se llevará a cabo con acta de compromiso firmada por madre, padre o tutor</p>
--	--	--	--	--	--	---	---

Corrientes	1479	2012	<p>Es la habilitación para el pasaje de un tramo a otro de la escolaridad, en relación con criterios establecidos en la regulación jurisdiccional. Es una decisión pedagógica fundamental con alta incidencia en la definición de su trayectoria escolar. Debe fundamentarse en una mirada integral y prospectiva.</p>	<p>Ser alumno regular y haber aprobado todos los espacios curriculares de un año de estudio. Quienes adeuden hasta dos espacios curriculares del último año cursado serán considerados de carácter previos. Podrán inscribirse adeudando hasta tres asignaturas los alumnos que se hayan presentado ante comisión evaluadora y no aprobaron en los turnos previstos. El alumnos que no logre estos requisitos podrá optar por: repetir el curso o asistir a instancias de enseñanza y aprendizaje complementarias de apoyo institucional.</p>	No especifica.	No especifica.	No especifica
Chaco	1304	1999	No especifica	No especifica	No especifica	No especifica	No especifica

	617	2006			<p>“El alumno que incurriera en 35 inasistencias, que tuviera 20 de las mismas debidamente justificadas en tiempo y forma y solo ante caso de enfermedad o grave asunto de familia debidamente demostrado, no compensará todos los espacios curriculares en diciembre/marzo. Esta decisión deberá tomarla el Director del establecimiento, previa recomendación escrita del equipo docente del curso y división al que pertenece el alumno, auxiliar docente, asesor pedagógico, Psicopedagogo. Se tendrá en cuenta el rendimiento pedagógico</p>		
--	-----	------	--	--	---	--	--

					<p>del alumno, si tiene o no medidas disciplinarias y todo antecedente producto del seguimiento permanente del alumno que considere necesario. Copia de la disposición interna que elabore el Director deberá ser notificada al padre, tutor o responsable adulto y se archivará en el legajo del alumno."</p>		
Chubut	11	2008	No especifica	No especifica	<p>El alumno deberá registrar el 80 por ciento de asistencia del total de días de clase efectivamente dictados. Los alumnos que no alcancen los parámetros de asistencia no se verán impedidos de asistir a clases.</p>	No especifica	No especifica

					La asistencia diaria se deberá consignar en el Registro de asistencia y parte diario.		
Entre Ríos	Lineamientos Preliminares para el Diseño Curricular del Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria de Entre Ríos.	2009	Los parámetros que delimitarán las acciones de evaluación, referidas a todos los aspectos, procesos, resultados, emprendimientos, equipos o proyectos institucionales también enmarcan las acciones de calificación, acreditación y promoción. La instancia de promoción, correspondiente a la finalización de años, ciclos y niveles (egreso), es una de las tensiones que enfrentan los docentes por los tiempos y decisiones	No especifica	No especifica	No especifica	No especifica

			que implican. Dar cumplimiento a esta instancia sin detenerse lo suficiente en la interpretación de la información recogida implica acotar los procesos privando a los alumnos de lo más rico y formativo de la evaluación: la valoración.				
Formosa	4750	2012	No especifica	No especifica	No especifica	No especifica	No especifica
La Pampa	660	2013	Es la habilitación para el pasaje de un tramo a otro de la escolaridad, de acuerdo con criterios establecidos en cada nivel y modalidad.	El estudiante puede promover al año siguiente con hasta tres espacios curriculares pendientes de acreditación. El estudiante que adeude más de tres espacios curriculares recursará el año de estudio.	Cuando las inasistencias sean reiteradas, el equipo directivo es responsable de identificar las razones de estas ausencias.	No especifica	No especifica

La Rioja	869	2008	No especifica	Alumnos que hayan superado todas las materias cursadas hasta el momento de la evaluación final del curso. Repetirán el curso quienes tengan evaluación negativa en tres materias o más, de uno o varios cursos.	No especifica	Los profesores adoptarán medidas de refuerzo educativo y, en su caso, de adaptación curricular, para aquellos alumnos que no hayan alcanzado los objetivos propuestos.	En el curso tercero las materias Biología y Geología y Física y Química se considerarán como una única materia a efectos de la promoción.
	Dec. 19	2015	Como consecuencia del proceso de evaluación, al término de cada uno de los cursos primero, segundo y tercero de la etapa, el equipo docente tomará las decisiones correspondientes sobre la promoción del alumnado. Las decisiones sobre la promoción del alumnado de un curso a otro, dentro de la etapa, serán adoptadas de forma	La repetición se considerará una medida de carácter excepcional y se tomará tras haber agotado el resto de medidas ordinarias de refuerzo y apoyo para solventar las dificultades de aprendizaje del alumno.	No especifica	No especifica	No especifica

			colegiada por el conjunto de profesores del alumno o alumna respectivo, atendiendo al logro de los objetivos de la etapa y al grado de adquisición de las competencias corresp.				
Mendoza	Res. 681	2012	Habilitación para el pasaje de un tramo a otro de escolaridad.	No especifica	No especifica	No especifica	No especifica
Misiones	Res. 6277	2013	No especifica.	Se sostiene la promoción al año inmediato superior siempre que el alumno no tuviera pendientes de aprobación más de tres espacios curriculares.	No especifica.	No especifica.	No especifica.
Neuquén	Marco político pedagógico	2015	No especifica	No especifica	No especifica	No especifica	No especifica

Río Negro	Res. 1000Res. 3302 MODIFICA en el Capítulo VII - Promoción - del Anexo I de la Res. 488/96 el punto 27° MODIFICA el Punto 27° del Capítulo V – PROMOCIÓN- del Anexo I de la Resolución N° 1000/08	2008 2012	Es el acto mediante el cual se toman decisiones vinculadas con el pasaje de los alumnos de un tramo a otro de la escolaridad, a partir de criterios predefinidos.	Serán promovidos al año de estudio inmediato superior: a) Los alumnos regulares que hayan aprobado todos los espacios curriculares de un año de estudio. b) Los alumnos que hayan aprobado todos los espacios curriculares en el Período Complementario de Diciembre. c) Los alumnos regulares que, después del Período Complementario de Febrero, queden adeudando hasta dos espacios curriculares, los que serán considerados en carácter de previos. <u>MODIFICATORIAS</u>	No especifica.	No especifica.	No especifica.
-----------	---	--------------	---	---	----------------	----------------	----------------

				<p>Los alumnos regulares aprobados en todas las asignaturas de un curso serán promovidos al inmediato superior de los respectivos planes de estudio. También serán promovidos los alumnos regulares, quién después de los exámenes de la época de febrero-marzo queden adeudando hasta tres asignaturas de cualquier curso</p> <p>“Serán promovidos al año de estudio inmediato superior:</p> <p>a) Los alumnos regulares que hayan aprobado todos los espacios curriculares de un año de estudio.</p> <p>b) Los alumnos que hayan aprobado todos los</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>espacios curriculares en el Período Complementario de Diciembre.</p> <p>c) Los alumnos regulares que, después del Período Complementario de Febrero, queden adeudando hasta tres espacios curriculares, los que serán considerados en carácter de previos.”</p>			
Salta	2326	2006	No especifica	<p>Los alumnos serán promovidas al año inmediato superior, cuando reúnan los siguientes requisitos: Obtener una calificación mínima de seis en todas las áreas de conocimiento. Cumplir con los requisitos de asistencia. Haber sido calificado al menos en dos</p>	<p>El porcentaje de asistencia mínimo anual del alumno, será del 80%. Cuando el alumno no alcance el mínimo de asistencia requerido en el período lectivo, el equipo directivo, conjuntamente con los docentes responsables del alumno, analizarán las causas de</p>	No especifica	No especifica

				términos siendo obligatorio el tercero.	inasistencias y podrán autorizar su calificación, si las mismas son justificadas y principalmente motivadas por razones de salud o de fuerza mayor, debiendo alcanzar en estos casos un mínimo de 70%.		
San Juan	Res. 0443	2013	Acto mediante el cual, como consecuencia de la acreditación, se habilita el pasaje del alumno de un curso al inmediato superior.	Acreditar todos los espacios curriculares o registrar hasta dos pendientes de acreditación.	No especifica	En el marco de la responsabilidad de la institución educativa por los aprendizajes de todos los alumnos, las instancias de apoyo son una ampliación de tiempo de trabajo durante el año académico. A través de formatos de enseñanza variados y alternativos se atienden de manera anticipada a los alumnos en riesgo de no acreditar uno o varios	No especifica

						espacios curriculares. Directivos y docentes deben planificar instancias de apoyo, acordando los contenidos y actividades a desarrollar.	
San Luis	34	2012	Es el acto mediante el cual se habilita el pasaje de los alumnos de un tramo a otro de su trayectoria escolar, a partir de criterios definidos.	Aprobación de todas las asignaturas en las distintas instancias. Podrán ser promovidos al año inmediato superior con tres asignaturas pendientes de aprobación (previas) del año inmediatamente anterior, siempre que el alumno se haya presentado en los exámenes de diciembre. El no presentarse en las mesas de examen le impedirá el ingreso al año inmediato superior. Serán requisitos de la promoción: para ingresar	La asistencia institucional se encuentra regulada por turno completo para todos los años, haciendo un total de veinticinco inasistencias, que se computarán por día escolar completo. El estudiante que hubiere excedido el límite de inasistencias institucionales establecidas, deberá seguir concurriendo a clases manteniendo las mismas obligaciones escolares.	El equipo directivo deberá intervenir y arbitrar con el equipo docente y los equipos de orientación escolar, estrategias de enseñanza y de detección de factores de vulnerabilidad escolar a fin de propiciar la permanencia de los estudiantes en la escuela.	No especifica

				<p>a cuarto año tener aprobada la totalidad de segundo año, para quinto año la totalidad de tercer año y para sexto año tener aprobada la totalidad de cuarto año.</p> <p>Los alumnos que adeuden cuatro o más asignaturas deberán cursar la totalidad de las asignaturas del curso, debiendo aprobar las desaprobadas y otorgarle la aprobación con cinco en aquellas que se eximió.</p>			
Santa Cruz	75	2014	Si bien está vinculada con la acreditación, es un proceso independiente que se diferencia del anterior y consiste en la toma de decisiones vinculadas con el pasaje	Se considerará automáticamente promovido de un año al otro aquel o aquella estudiante que hubiera acreditado todos los espacios curriculares del	Tanto las inasistencias del estudiante como "la conducta en sí" no serán considerados criterios que determinen la promoción de un alumno. Si hay que sancionar	No especifica	No especifica

			de los alumnos de un año a otro de la escolaridad. Dichas decisiones deben sustentarse en una mirada integral y prospectiva del proceso de aprendizaje.	curso. Asimismo, promocionarán al año inmediatamente superior los estudiantes que no hubieran acreditado hasta dos espacios curriculares al cierre del ciclo lectivo, debiendo rendirlos en carácter de previos.	conductas inadecuadas o negativas de los alumnos, se tratarán en forma particular en base al acuerdo escolar de convivencia, tendiendo a la reparación de estas conductas específicas.		
Santa Fe	Dec. 181	2009	No especifica	No especifica	Régimen de Asistencia, Justificación y Condiciones de regularidad de alumnos de escuela Secundaria.	No especifica	No especifica
Tucumán	1224	2005	No especifica	No especifica	No especifica	No especifica	No especifica
Tierra del Fuego	202	2013	Es la habilitación para el pasaje de un tramo a otro de la escolaridad, en relación con criterios preestablecidos. Para definir un régimen de promoción se debe combinar o complementar varios	Serán promovidos al año de estudio inmediato superior los estudiantes que hayan aprobado todos los espacios curriculares de un año de estudio o con hasta tres espacios curriculares pendientes de aprobación.	No especifica	No especifica	No especifica

			criterios, una vez que se analizan los rasgos fundamentales de las modificaciones más utilizadas en los sistemas escolares de educación Secundaria.	Los estudiantes que no alcancen la aprobación en cuatro o más espacios curriculares deberán cursar nuevamente el año.			
--	--	--	---	---	--	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de normativa oficial en vigencia en la República Argentina desde el año 2006.

4.3 Normativa vigente en materia de acreditación

El análisis de la normativa de todas las jurisdicciones permite observar que las nociones de acreditación y promoción son presentadas de modo muy similar, lo que no hace posible una clara diferenciación entre ambos conceptos.

A partir de todas las normativas analizadas, nacionales como jurisdiccionales, se pudo establecer que los conceptos de promoción y acreditación parecen designar una misma cosa. No se establecen límites claros que permitan diferenciarlos. Incluso en la Resolución CFE 93/09 se afirma que “en el interior de los establecimientos estos dos órdenes de cuestiones aparecen poco diferenciados y no resultan suficientes para explicitar la complejidad de las múltiples situaciones evaluativas que se llevan a cabo y que condicionan las trayectorias escolares de los alumnos.” (Res. 93/09: 15)

Dentro de la normativa nacional, la Resolución CFE 1883/10 establece que “la acreditación permite consignar y reflejar formalmente los saberes adquiridos por los alumnos. Se trata de la certificación de los aprendizajes curricularmente previstos en la propuesta formativa del plan de estudio. Es la legitimación de que se han logrado adquirir determinados aprendizajes planteados en un plan de estudio y definidos para una asignatura, en un tiempo determinado.” (Res. 1883/10: 7).

También relativa al ámbito nacional, la Resolución CFE 93/09 establece en su artículo 68 que la noción de acreditación debe entenderse como “el reconocimiento del nivel de logro deseable alcanzado por los alumnos en los aprendizajes definidos para un espacio curricular, en un tiempo determinado. La promoción, por su parte, es la habilitación para el pasaje de un tramo a otro de la escolaridad, en relación con criterios establecidos en la regulación jurisdiccional.” (Res. 93/09: 15).

El régimen de acreditación se encuentra sumido en un espacio de indefinición, al menos en las Resoluciones vigentes en gran parte de las provincias argentinas. En la revisión que se efectuó sobre las mismas, pudo constatarse que son pocos los casos en los que se explicitan de manera concisa los requerimientos para la acreditación. En el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, no se especifica criterio alguno sobre esta cuestión. Lo mismo sucede en las provincias de Córdoba, Corrientes, Chaco, La Rioja, Santa Fe y Tucumán. Y en otras apenas se mencionan algunos aspectos.

Sobre este aspecto se trabajaron tres dimensiones, a saber: los Requisitos de acreditación; el Cumplimiento de los no acreditados; y el Calendario de actividades docentes (para facilitar la acreditación).

En cuanto a la primera dimensión, referida a los requisitos de acreditación, en el caso de la provincia de Buenos Aires, la Resolución 587 del año 2011 establece entre los requisitos de acreditación, tener una calificación con promedio anual de siete o más puntos, agregando que la calificación en todos los trimestres debe ser con nota mínima siete y de cuatro puntos en el último trimestre. Asimismo, en dicha provincia ante la Comisión evaluadora la calificación de aprobación será

de entre cuatro y diez puntos. Se detallan también acciones docentes vinculadas a facilitar la acreditación, estableciéndose mediante esta Resolución que:

“Los profesores deberán informar al equipo directivo sobre el desempeño de los estudiantes durante el primer trimestre, a fin de permitir detectar tempranamente problemas y dificultades. La institución deberá organizar y comunicar las actividades de orientación y apoyo previstas para todos los turnos.” (Res. 587, 2011, s/nºp.)

En la provincia de La Pampa, mediante la Resolución 660 del año 2013, se detallan los requisitos que deben considerarse para la acreditación, afirmándose allí que se trata del:

“reconocimiento de los logros alcanzados por el estudiante, implica un juicio de valor con respecto a los aprendizajes priorizados en un campo de conocimiento. Conlleva la toma de decisiones a partir de acuerdos institucionales. Para la acreditación el estudiante debe aprobar al menos dos trimestres, uno de los cuales deberá ser el tercero.” (Res. 660, 2013, s/nºp.)

Mientras que en el caso de la provincia de Misiones, mediante la Resolución 6277, del año 2013, se afirma que “acreditará los espacios curriculares el estudiante cuyo promedio final de los tres trimestres sea de seis a diez puntos, cualquiera sea la calificación del último trimestre”.

En relación a la segunda dimensión analizada, la Resolución 587 del 2011, de la provincia de Buenos Aires establece que “los estudiantes que al finalizar el tercer trimestre no hubieran cumplido con los requisitos para aprobación, deberán concurrir a un período de orientación y apoyo para cada materia desaprobada, durante la última semana de clases” (Res. 587, 2011, s/nºp.). En el resto de las normativas no se constatan especificaciones al respecto. Tampoco se han hallado especificaciones acerca de la tercera dimensión contemplada, referida al Calendario de actividades docentes.

Por otro lado, cabe señalar que desde distintas resoluciones se busca una aproximación a definiciones sobre acreditación. En este sentido, la Resolución 11 de la provincia de Chubut explicita que el régimen de acreditación se vincula con aquella instancia que hace posible reconocer el logro – por parte de los estudiantes- de los aprendizajes esperados, en un espacio curricular y dentro de un período determinado. Se señala también que tiene un valor social y que sirve para la circulación interinstitucional, cuestión que no es mencionada en la normativa de ninguna de las otras provincias.

Esto permite observar una cierta equivalencia con los lineamientos analizados en cuanto al régimen de evaluación.

Según los Lineamientos Preliminares para el Diseño Curricular del Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria de Entre Ríos del año 2009, la acreditación parece utilizarse como sinónimo de evaluación:

“La instancia de acreditación de saberes correspondientes a períodos preestablecidos por el sistema, es una de las tensiones que enfrentan los docentes por los tiempos y decisiones que implican. Dar cumplimiento a esta instancia sin detenerse lo suficiente en la interpretación de la información recogida implica acotar los procesos privando a los alumnos de lo más rico y formativo de la evaluación: la valoración.” (Diseño curricular CBC, 2009, s/nºp.)

La Resolución 100 de la provincia de Río Negro, del año 2008, entiende a la acreditación como “el acto por medio del cual se reconoce el logro de los aprendizajes esperados para un espacio curricular en un período determinado”. Agrega también que se trata de una certificación institucional del conocimiento, que no refleja necesariamente la totalidad ni tampoco el dinamismo inherente a todo el proceso de aprendizaje, aunque sí pone de manifiesto determinados aspectos de dicho proceso, que responden a las necesidades institucionales. Esta resolución establece como requisitos para la acreditación de aquellos alumnos que adeuden hasta tres asignaturas al inicio del ciclo lectivo, que estarán habilitados para matricularse en el año inmediato superior si reúnen las siguientes condiciones, lo que permite observar que la noción de acreditación es utilizada en un sentido similar al de la promoción:

“Haber concurrido al Período Complementario del mes de febrero, en las asignaturas no acreditadas; existir un acuerdo con los padres y alumnos para incorporarse a una Instancia Complementaria de Evaluación– Acreditación para superar las dificultades; aprobar los lineamientos y procedimientos de las Instancias Complementarias de Evaluación-Acreditación, que serán de aplicación en los establecimientos de Modalidad Común, Técnica y Jóvenes y Adultos con planes de estudio de 3 y 4 años de duración y establecimientos pos primarios.” (Res. 100, 2008, s/nºp.)

En la provincia de Mendoza, la Resolución 681 del año 2012 solo pone de manifiesto que la acreditación “es el reconocimiento del nivel de logro deseable alcanzado por los alumnos en los aprendizajes definidos para un espacio curricular en un tiempo determinado”.

Por último, en la provincia de Tierra del Fuego, la Resolución 202, del año 2013, define a la acreditación como aquella confirmación realizada por el docente, en relación a los aprendizajes que logra cada uno de los estudiantes. Y se agrega que dichas acreditaciones “derivarán en calificaciones parciales en un período determinado”.

Resulta llamativo constatar la escasez de especificaciones en relación al régimen de acreditación, lo cual se grafica de modo claro en el cuadro n° 3 que se acompaña a continuación. Asimismo, resulta interesante de destacar que ninguna de las normativas analizadas contempla la realización de un examen final para el nivel secundario, tal como existe en otros países.

Cuadro 3. Normativa sobre acreditación en alumnos de escuelas secundarias en Argentina, por provincia

Provincia	Norma	Año	Requisitos de acreditación	Cumplimiento de los no acreditados	Calendario de actividades docentes (para facilitar la acreditación)	Otros
Ciudad de Buenos Aires	11684	2012	No especifica.	No especifica.	No especifica.	No especifica
Buenos Aires	587	2011	Calificación con promedio anual de siete o más puntos. Calificación en todos los trimestres con nota mínima de cuatro en el último trimestre. Ante la Comisión evaluadora la calificación de aprobación será de entre cuatro y diez puntos.	Los estudiantes que al finalizar el tercer trimestre no hubieran cumplido con los requisitos para aprobación, deberán concurrir a un período de orientación y apoyo para cada materia desaprobada, durante la última semana de clases.	Los profesores deberán informar al equipo directivo sobre el desempeño de los estudiantes durante el primer trimestre, a fin de permitir detectar tempranamente problemas y dificultades. La institución deberá organizar y comunicar las actividades de orientación y apoyo previstas para todos los turnos.	No especifica
Córdoba	0005	2010	Se acreditan todas las asignaturas al finalizar el desarrollo de etapas y en las instancias de coloquios y /o turnos de exámenes.	No especifica	No especifica	No especifica

Corrientes	1479	2012	No especifica	No especifica	No especifica	No especifica
Chaco	1304	Este es el único caso en el que se recurrió a la normativa que excede el período delimitado, por no hallarse material del período en cuestión.	Los lineamientos de acreditación formulados a nivel provincial serán transitorios, hasta tanto se resuelva al respecto en el Consejo Federal de Cultura y Educación y se recojan las experiencias de las acciones que se originen como consecuencia de la implementación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica y de la Educación Polimodal (...) en vista de la transformación del sistema educativo provincial.	No especifica	No especifica	No especifica
Chubut	11	2008	El alumno debe cumplir: -la existencia de calificaciones parciales: para acreditar un espacio curricular o módulo el alumno deberá obtener una calificación de seis puntos como mínimo. Los espacios curriculares podrán acreditarse en las instancias: calificación	No especifica	No especifica	Es la instancia que permite reconocer el logro de los aprendizajes esperados para un espacio curricular-módulo en un período

			final, instancias complementarias (diciembre, febrero-marzo), periodo de orientación anual y comisión evaluadora. -condiciones de asistencia.			determinado. Tiene valor social y sirve para la circulación interinstitucional.
Entre Ríos	Lineamientos Preliminares para el Diseño Curricular del Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria de Entre Ríos.	2009	Los parámetros que delimitarán las acciones de evaluación, referidas a todos los aspectos, procesos, resultados, emprendimientos, equipos o proyectos institucionales también enmarcan las acciones de calificación, acreditación y promoción. La instancia de acreditación de saberes correspondientes a periodos preestablecidos por el sistema, es una de las tensiones que enfrentan los docentes por los tiempos y decisiones que implican. Dar cumplimiento a esta instancia sin detenerse lo suficiente en la	No especifica	No especifica	No especifica

			interpretación de la información recogida implica acotar los procesos privando a los alumnos de lo más rico y formativo de la evaluación: la valoración.			
Formosa	4750	2012	No especifica	No especifica	No especifica	No especifica
La Pampa	660	2013	La acreditación es el reconocimiento de los logros alcanzados por el estudiante, implica un juicio de valor con respecto a los aprendizajes priorizados en un campo de conocimiento. Conlleva la toma de decisiones a partir de acuerdos institucionales.	Para la acreditación el estudiante debe aprobar al menos dos trimestres, uno de los cuales deberá ser el tercero.	No especifica	No especifica
La Rioja	869	2008	No especifica	No especifica	No especifica	No especifica
Mendoza	Res. 681	2012	Es el reconocimiento del nivel de logro deseable alcanzado por los alumnos en los aprendizajes definidos para un espacio curricular en un tiempo determinado.	No especifica	No especifica	No especifica
Misiones	6277	2013	Acreditará los espacios curriculares el estudiante cuyo promedio final de los tres trimestres sea de seis a diez puntos, cualquiera sea la calificación del último trimestre.	No especifica	No especifica	No especifica
Neuquén	Marco	2015	No especifica	No especifica	No especifica	No especifica

	político pedagógico					
Río Negro	100	2008	Aquellos alumnos que adeuden tres (3) asignaturas al inicio del ciclo lectivo, pueden matricularse en el año inmediato superior si reúnen las siguientes condiciones: <ul style="list-style-type: none"> • Haber concurrido al Período Complementario del mes de febrero, en las asignaturas no acreditadas. • existir un acuerdo con los padres y alumnos para incorporarse a una Instancia Complementaria de Evaluación- Acreditación para superar las dificultades. APRUEBA los lineamientos y procedimientos de las Instancias Complementarias de Evaluación - Acreditación, que serán de aplicación en los establecimientos de Modalidad Común, Técnica y Jóvenes y Adultos con planes de estudio de 3 y 4 años de duración y establecimientos pos primarios.	No especifica.	No especifica.	Es el acto por medio del cual se reconoce el logro de los aprendizajes esperados para un espacio curricular en un período determinado. Es una certificación institucional del conocimiento. No necesariamente refleja la totalidad y el dinamismo inherente a todo proceso de aprendizaje pero sí pone de manifiesto aquellos aspectos del mismo que responden a nec. Institucionales.
Salta	2326	2006	No especifica	No especifica	No especifica	Como acreditación,

						implica dar cuenta de los resultados de aprendizajes logrados en un tiempo y nivel determinados.
San Juan	Res. 0443	2013	No especifica	No especifica	En el marco de la responsabilidad de la institución educativa por los aprendizajes de todos los alumnos, las instancias de apoyo son una ampliación del tiempo de trabajo durante el año académico. Mediante estas se atiende de manera anticipada a los alumnos en riesgo de no acreditar.	Consiste en reconocer en forma sistemática y periódica las capacidades adquiridas en función del logro de los aprendizajes que se plantean.
San Luis	34	2012	No especifica	No especifica	No especifica	Constituye el reconocimiento del logro por parte del alumno, de los aprendizajes esperados para una asignatura o su equivalente en un período determinado.

Santa Cruz	1329	2014	Una vez finalizado el ciclo lectivo, aquellos estudiantes que no hubieran acreditado más de dos espacios curriculares, recurrarán todos los espacios curriculares.	No especifica	No especifica	No especifica
	75	2014	No especifica	La decisión de no acreditación de un alumno en determinado espacio curricular no puede tomarse si el docente carece del registro previo del seguimiento de la trayectoria escolar del estudiante.	No especifica	La acreditación es el reconocimiento del nivel de logro deseable alcanzado por los alumnos en los aprendizajes definidos para un espacio curricular, en un tiempo determinado.
Santa Fe	Dec. 181	2009	No especifica	No especifica	No especifica	No especifica
Tucumán	1224	2005	No especifica	No especifica	No especifica	No especifica
Tierra del Fuego	202	2013	La acreditación de saberes es la confirmación que realiza el docente en relación a los aprendizajes logrados por cada estudiante. Dichas acreditaciones derivarán en calificaciones parciales en un período determinado.	No especifica	No especifica	No especifica

Fuente: Elaboración propia a partir de normativa oficial en vigencia en la República Argentina desde el año 2006

4.4 Discusión de hallazgos

A partir del análisis de la normativa recabada fue posible sistematizar la misma a nivel nacional y a nivel de las jurisdicciones, tanto en materia de evaluación, acreditación y promoción para el nivel secundario, en base a diferentes dimensiones o componentes. Ello implicó a su vez el análisis de las prescripciones legales provinciales sobre la regulación de las prácticas de evaluación, acreditación y promoción, en comparación con las normativas y lineamientos nacionales.

En Argentina, “el secundario constituye un nivel de educación donde confluyen problemáticas diversas que dificultan tanto el ingreso como la permanencia y la regularidad de las trayectorias educativas. Entre ellas, el ingreso de nuevos públicos tradicionalmente no escolarizados, la confluencia de estudio y trabajo en gran parte de la población escolarizada en el nivel y la expansión más tardía del mismo” (Ministerio de Educación de la Nación, 2013).

En el sistema educativo argentino, la Ley Nacional de Educación N° 26.206 -junto a la implementación de otras políticas educativas- busca brindar a los alumnos mayores instancias de recuperación y aprobación de las materias, con el fin de disminuir la repitencia así como otras problemáticas asociadas, intentando así promover la inclusión y la retención de los adolescentes al sistema educativo.

A partir de la revisión del material bibliográfico y de las normativas nacionales y jurisdiccionales consultadas, fue posible constatar que la normativa vigente otorga elementos que definen los modos de evaluación y acreditación, construyendo un marco de referencia que opera en las escuelas secundarias en lo referido a la evaluación y promoción.

El análisis efectuado pone en evidencia la postura de flexibilidad de la que se hizo referencia. Las instituciones educativas deben retener a los alumnos, incluso cuando no cumplen con este criterio, excediendo el número máximo de falta permitidas, debiendo seguir asistiendo a la institución. En estos casos, se evidencia el peso que tiene la obligatoriedad en la educación, declarada en la Ley Nacional de Educación. Si se le quitara la posibilidad de continuar asistiendo a clase a todos aquellos alumnos que exceden en cupo de faltas permitidas, se estaría faltando a dicha Ley, ya que se les estaría vedando la posibilidad de acceder a un derecho que a su vez es un deber, ya que en todo el país la educación secundaria es obligatoria. En este sentido, la única normativa que difiere es la que rige en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que es la única rígida en esencia, al menos sobre este aspecto específico.

Se demuestra entonces también, un accionar que toma en consideración que no todos los alumnos conviven con un entorno que les permite asistir a clases diariamente y cumpliendo un horario, teniéndose en cuenta de este modo las condiciones de vida de los mismos, que son variadas. De allí la importancia que tiene este aspecto, en cuanto a que se deben tomar en consideración que en algunos

casos se trata de estudiantes que también trabajan, o que determinadas condiciones de su cotidianeidad les impiden cumplir con los requerimientos de asistencia, ubicándose de este modo a las necesidades de los estudiantes por encima de un régimen formal.

Todo lo expuesto sobre la normativa en materia de promoción permite observar que las políticas flexibilizadoras que conforman estas regulaciones, deberían ir acompañadas también de estrategias pedagógicas que le permitan a esos alumnos adquirir los aprendizajes correspondientes a las clases dictadas a las que se vieron imposibilitados para concurrir, con lo que se estaría facilitando la asistencia de los alumnos a la escuela y a la vez se estaría buscando garantizar también los procesos de aprendizaje. Sobre esta particularidad no se han podido hallar especificaciones en ninguna de las resoluciones consultadas.

Se logró también analizar los grados de convergencia y divergencia entre las diferentes jurisdicciones que permitan un análisis comparado. En este sentido, además del detalle efectuado en cuanto a los requisitos para la acreditación y promoción, así como de los criterios pedagógicos e instancias de evaluación y compensación, y de las modalidades de calificación, se establecieron una serie de convergencias y divergencias en la normativa de las distintas provincias argentinas, que hizo posible observar mayormente similitudes, salvo algunos casos. En general la divergencia está dada en el marco normativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tal como se ha podido constatar.

Las regulaciones en materia de evaluación, acreditación y promoción se encuentran estrechamente vinculadas a la búsqueda de garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad en el nivel secundario. Y esto se relaciona a su vez con políticas de inclusión, que tal como se ha podido observar en el análisis efectuado, tienden a flexibilizar criterios que antes eran más rígidos. Tal es el caso del criterio de ausentismo o bien en la flexibilización en cuanto a las materias previas. En este aspecto se evidenció disparidad, como por ejemplo en las provincias de San Luis y La Pampa. En la provincia de La Pampa, la Resolución 660 del año 2013 establece que los estudiantes podrán promover al año siguiente con hasta tres espacios curriculares pendientes de acreditación, al igual que lo que sucede en la provincia de Río Negro (Res. 3302/12) y en la provincia de Córdoba (Res. 0005/10) que establecen que serán promovidos al curso inmediato superior los alumnos regulares que adeuden hasta tres asignaturas de cualquier curso. Mientras que la Resolución 0443 también del 2013 pero de la provincia de San Juan determina que se habilitará el pasaje de los alumnos al curso inmediato superior en los casos que acrediten todos los espacios curriculares o registren pendientes de acreditación hasta dos espacios.

En este sentido, se logró cumplimentar el objetivo general perseguido, que buscó caracterizar y comparar las normativas relacionadas al régimen de evaluación, acreditación y promoción en la educación secundaria de las diferentes provincias Argentinas. La recopilación efectuada de la normativa sancionada en materia educativa desde el año 2006 permitió un acercamiento a cómo se encuentran regulados estos tres aspectos en el sistema educativo argentino, a partir de una sistematización de dicha normativa en diferentes dimensiones, que fueron los criterios sobre los que se exploró en profundidad.

CONCLUSIONES

El establecimiento de la obligatoriedad en la educación secundaria dentro del sistema educativo argentino planteó un desafío para todas las jurisdicciones. Se trata por un lado de la oportunidad de incluir a jóvenes que estaban al margen de este nivel educativo, pero también de desarrollar el nivel secundario, que no fue ajeno a las políticas económicas que llevaron al vaciamiento en materia educativa en el país a partir de la última dictadura militar, lo cual se profundizó durante los años '90, tal como pudo observarse en estudios como el de Del Regno y Díaz (s/f) o el de Cordero (1998), que muestran como a partir de la implementación de políticas neoliberales se ejerció un fuerte recorte presupuestario en el ámbito educativo. Terigi (2007) también permitió observar que el problema financiero que se generó a las provincias como consecuencia de la transferencia, ya que esta no fue acompañada de un incremento en las asignaciones presupuestarias.

Dejando de lado lo referido a financiación y presupuesto –más allá de que repercute en todos los niveles- la escuela secundaria ha sido objeto de numerosas transformaciones, habiendo tenido que adaptarse y redefinir su estructura, desde la duración del nivel, la división del ciclo educativo, así como el diseño del currículum y la definición institucional. Actualmente se busca implementar en la educación secundaria diversas estrategias tendientes a optimizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, buscando también retener a los jóvenes y reducir la deserción escolar en este nivel.

Es dentro de este contexto que surgió la necesidad de promover una serie de políticas educativas orientadas a sostener la inclusión educativa de los jóvenes de todo el país. Además de la obligatoriedad establecida mediante la sanción de la Ley Nacional de Educación, desde las diferentes provincias se regularon aspectos básicos de la educación secundaria. A lo largo de este estudio se han analizado específicamente aquellos concernientes a la evaluación, acreditación y promoción en el nivel secundario, para lo que fue preciso llevar adelante un relevamiento de las normativas vigentes sobre la materia, abarcando a todas las provincias del país, desde el año 2006 hasta la actualidad.

En el presente estudio nos referiremos a la evaluación educativa que se relaciona con la producción de un juicio en función de las decisiones respecto de los individuos para poder conocer sus necesidades o capacidades y sus méritos en función de procesos de selección y/o aprobación de un curso o nivel.

Previo a ello fue preciso efectuar una búsqueda de material bibliográfico, que permitió la elaboración del marco teórico que operó como guía en este trabajo. Pero fue a partir de las normativas

nacionales y provinciales que se procedió a analizar cómo se encuentran regulados estos tres aspectos en la educación secundaria argentina. Es así que se confeccionó una serie de cuadros guía –que forman parte del material anexo a este estudio- en los que se incorporó una serie de criterios que luego permitieron comparar, provincia a provincia, la situación actual.

Salvo en la normativa emanada desde la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en la que los casos más flexibles se limitan a las Escuelas de Reingreso, en el resto del país se ha podido constatar que este aspecto se ve renovado, mucho más laxo, contemplándose cada caso en particular y buscándose garantizar la continuidad de los jóvenes en su concurrencia a las instituciones educativas de nivel secundario, más allá de que en la normativa se dé cuenta de un porcentaje de asistencia a cubrir. De modo concreto se agrega que el hecho de excederse en el límite de inasistencias no lleva a que el alumno deba dejar de asistir a clases sino que debe suceder lo contrario, además de sostenerse que desde la institución se debe intervenir y arbitrar –a través de las acciones de docentes y directivos- estrategias de enseñanza y de detección de los factores de vulnerabilidad escolar que pudieran estar teniendo lugar.

Las Escuelas de Reingreso son una experiencia más rupturista. Implementadas en el año 2004 con el fin de ayudar a garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad del nivel secundario, se orientan al sostenimiento de la continuidad de los estudios en aquellos alumnos que atraviesan situaciones particulares, como embarazo, maternidad o paternidad adolescente.

Se pudo constatar también que en la normativa analizada se busca implementar estrategias de tutorías a modo de apoyo para aquellos alumnos que presentaron dificultades a lo largo del ciclo lectivo. Esto se visibiliza por un lado en la Ley Nacional de Educación, que en sus artículo 29-32 refiere a la incorporación de la figura de tutores como coordinadores de curso. Por otra parte, en una resolución vigente en todas las provincias -la Res. 88 CFE – 2009- se establece que se fortalecerán las instancias de apoyo, que forman parte del régimen académico, a las trayectorias escolares de los alumnos de las escuelas secundarias, a partir de las condiciones materiales y pedagógicas con la contribución del financiamiento de los Planes de Mejora Institucional. Esto también se contempla en las normativas jurisdiccionales.

Sin embargo, la garantía de obligatoriedad en la escuela secundaria no debe limitarse a garantizar que los jóvenes puedan seguir concurriendo a clases a pesar de haberse excedido en los límites de ausentismo permitidos, sino que se deberían implementar y reforzar políticas orientadas a mejorar las condiciones institucionales, con prácticas pedagógicas eficientes. Resulta de importancia el

análisis y renovación de las normativas, en aras de lograr reducir cada vez más las brechas de desigualdad, incluyendo a todos los jóvenes. Todo ello sin dejar de contemplar que también se les debe garantizar –además del ingreso y la permanencia en la institución- el acceso a aquellos saberes que requiere la sociedad actual.

Esto permite vislumbrar lo vital que resulta cuestionar de manera crítica cada dispositivo que hace a la escuela secundaria, enfatizando en aquellos que pueden derivar tanto en el abandono como en la repitencia, lo que implicará llevar adelante una revisión de los criterios de evaluación, acreditación y promoción en el sistema educativo argentino, para el nivel secundario. El contexto no solo no está al margen sino que es un factor determinante en la construcción de estos regímenes de evaluación, acreditación y promoción.

Luego de la recopilación de normativa procedente de todas las provincias argentinas, el análisis efectuado sobre la evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes del nivel secundario en las distintas jurisdicciones, permitió determinar las especificaciones existentes en los textos legales, habiéndose podido delimitar a partir de las mismas, diferentes cuadros que operan a modo de mapa conceptual, definiendo no solo los conceptos contenidos en dichas normativas sino también los modos de evaluación, acreditación y promoción en este nivel. Son muchos los casos en los que las normativas dicen poco o nada en relación con algunas de las dimensiones analizadas.

El estudio de las normativas provinciales pone de manifiesto que en el sistema educativo argentino, más allá de las similitudes halladas entre algunas resoluciones, no existe un documento unificado al que pueda reconocerse como un régimen académico común a las escuelas de educación secundaria del país.

Por su parte, la conjugación de estos tres regímenes –evaluación, acreditación y promoción- implica numerosas variables, tal como se ha observado, estando orientadas a reducir la problemática de la repitencia y la deserción escolar, buscándose la retención de los jóvenes en este nivel. Sin embargo, tal como se ha puesto de manifiesto, estos mecanismos no pueden quedar al margen de la calidad educativa, resultando necesario delinear estrategias que permitan a los estudiantes recuperar aquellos aprendizajes en los que no hayan tenido un buen desempeño. Para ello es muy valiosa la incorporación de la figura del tutor, la cual se ha constatado en la revisión de normativa. La apertura y flexibilidad de los regímenes de evaluación, acreditación y promoción, junto a estrategias pedagógicas y un diseño curricular adaptado a los requerimientos actuales, puede favorecer la inclusión de los jóvenes, derivando en el cumplimiento de la obligatoriedad, perseguido desde la Ley Nacional de Educación.

Cabe resaltar que la flexibilidad a la que se alude a lo largo de este estudio no se ha visto incrementada en gran modo en lo referido a la cantidad máxima de materias que se puede desaprobado para promocionar de año. Tal como se ha observado, este aspecto es igual en todos los casos ya que se permite desaprobado hasta dos materias, salvo en las provincias de San Luis, Córdoba, La Pampa y Río Negro que permiten desaprobado hasta tres materias bajo el cumplimiento de algunos condicionamientos.

La variedad y extensión de las normativas vigentes en materia de los regímenes de evaluación, acreditación y promoción para el nivel secundario da cuenta de cuán relevantes resultan estos aspectos para el sistema educativo argentino.

La escuela secundaria debe ser un organismo dinámico, porque históricamente tuvo los más nobles ideales, pero con el tiempo y al quedarse como un organismo estático sus consignas tendieron a fracasar. La dinámica puede aportarle la posibilidad de anticiparse a las crisis venideras y a las problemáticas que tienen lugar en el seno de la sociedad.

Las problemáticas educativas que nos aquejan en la actualidad, algunas de las cuales están presentes desde los principios y otras que se han sumado más recientemente, todas necesitan de un cambio curricular que implique integración, pero por sobre todo, de políticas de evaluación, acreditación y promoción orientadas a que la obligatoriedad se cumpla, a que las escuelas den respuesta no solo a las necesidades que la sociedad le impone a los jóvenes sino también a su situación cotidiana, adaptándose entonces para que puedan llevar adelante la cursada de sus ciclos lectivos, accediendo a educación gratuita y de calidad, siendo evaluados a partir de los contenidos que adquirieron ya sea cursando de manera presencial o en instancias compensatorias, para así acreditar sus saberes y promocionar, avanzando.

Un sistema educativo más justo es posible a partir de la conjugación de numerosos factores. Por un lado deben estar –imprescindiblemente– las políticas de Estado que busquen consolidarlo, desde el impulso económico pero también desde la promoción de normativa acorde a las necesidades, así como de políticas de formación docente continuas. Pero también es posible si está el compromiso de los actores que lo integran, fundamentalmente el de directivos y docentes, hacia una educación de calidad para todos los estudiantes.

Se trata, grosso modo, de que las partes involucradas en el funcionamiento del sistema educativo se pregunten “¿para qué estamos en este lugar?”, para así construir y generar una participación de manera más activa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, F. (2012) La secundaria Argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. En *Cadernos de História da Educação*. (v. 11, n. 1). Recuperado en: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/viewFile/17534/9633>
- Álvarez Méndez, J. (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Edit. Morata.
- Álvarez, R. (2009) *El Sistema Educativo desde la Revolución Libertadora hasta el Isabelismo*. Buenos Aires: Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 114 – José Gabriel Tupac Amaru II de General San Martín. Recuperado en: <http://tupacapolitica.blogspot.com.ar/>
- Ardiles, M. (2014) Experiencias formativas en la escuela secundaria. Entre el control y la novedad en las acciones evaluativas. *Praxis*, Vol. 18 n° 1, pp-42-49. UNLPam – Facultad de Ciencias Humanas.
- Aristimuño, A. De Armas, G. (2012) *La transformación de la educación media en perspectiva comparada: Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay*. Montevideo: UNICEF. Recuperado en: <http://www.unicef.org/uruguay/spanish/transformaciones-web.pdf>
- Arnoletto, A. (2012) Educación secundaria: programas y propuestas de la producción de conocimiento y la toma de decisiones en educación. En *Entramados, análisis y propuestas para el debate. Aproximaciones a la Educación Secundaria (2000-2010)*. (Cap. 5). Córdoba: Editorial Comunicarte. Recuperado en: <http://www.redligare.org/IMG/pdf/FerreyraEstudioSecundario.pdf>
- Aronson, P. (2007) *El retorno de la teoría del capital humano*”. San Luis: *Fundamentos en Humanidades*, N° II (16)
- Ball, S. (2002). *Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas*. En *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Granica, Buenos Aires.
- Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A.; Briscioli, B.; Sburlatti, S. (2009). *Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires*. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (7.4). Recuperado en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art15.pdf>

- Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano A.; Briscioli, B.; Sburlatti, S. (2012) La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. Espacios en Blanco - Serie indagación. Recuperado en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v22n1/v22n1a04.pdf>
- Bar, G. (1999). Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo". En I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Recuperado en: <http://www.campus-oei.org/de/gb.htm>.
- Barrenechea, I. (2010) Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas". En Archivos Analíticos de Políticas educativas Vol 18, N° 8. Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/751>
- Bentacur, N. (2010) La reciente generación de leyes educativas en América Latina: ¿un nuevo direccionamiento para nuestros sistemas educativos? (análisis de los casos de Argentina, Chile y Uruguay). Preparado para presentar en el Congreso 2010 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA), Toronto, Canadá, del 6 al 9 de octubre de 2010
- Bolívar, A. (2004). La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. En Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2004) (Vol.2, No. 1). Recuperado en: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Bolivar.pdf>
- Botte, E. (2007). Escuelas que trabajan para superar el fracaso escolar. Todos pueden aprender. Unicef, Argentina. Recuperado en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/Escuelas__web.pdf
- Camillioni, A. (1991). Alternativas para el régimen académico. Buenos Aires: Revista Iglú, 1.
- Camillioni, A. et al. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.
- Candia, A. (2004). Razones y estrategias de la descentralización educativa; un análisis comparado de argentina y Chile. Revista Iberoamericana de Educación, 34, pp. 179-200.
- Cano García. (1998). La evaluación de la calidad de los sistemas educativos. Madrid: Editorial La Muralla.
- Cardelli, J. y Duhalde, M. (2001). Formación Docente en América Latina. Una Perspectiva Político-Pedagógica. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía N°308, Diciembre de 2001.
- Carreño, M. (ed.) (2000) Teorías e instituciones contemporáneas de Educación. Madrid: Editorial Síntesis. Capítulos 1, 2, 6 y 7.
- Castillo Arredondo, S. (2002). Didáctica de la evaluación: hacia una nueva cultura de la evaluación educativa. En Compromisos de la evaluación educativa. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) (2005) Informe Argentina. En CLACSO, Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Un balance crítico. Buenos Aires: CLACSO.
- Contreras, J. (1997). La autonomía del profesorado. España: Editorial Morata.
- Cordero, S. (1998) Las propuestas de financiamiento educativo de los organismos Internacionales: Banco Mundial – CEPAL – UNESCO y la visión de José Luis Coraggio. Ficha de Cátedra de la materia Sistema Educativo y Currículum. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata – Facultad de Humanidades. Material fotocopiado.
- Davini, M.C. (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Publicación, Buenos Aires: Paidós. Cap 1.
- Del Regno, P. y Díaz, L. (s/f) Política, sistema y planeamiento institucional. Buenos Aires: Universidad Tecnológica Nacional – Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico.
- Edwards, V. (1991). El concepto de la calidad de la educación. Quito: Instituto Fronesis.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. Proyecto de investigación ubacyt F112, Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.
- Ferrer, G. (2006). Sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina. Balance y desafíos. Chile: PREAL.
- Filmus, D. (1996) Estado, Sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Buenos Aires: Ediciones troquel. Cap 1 y 2.
- Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, (1993). Comprender y transformar la enseñanza. España: Editorial Morata.
- Gorostiaga, J. (2012). Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿Hacia una educación más igualitaria? En Revista Uruguaya Ciencias Políticas. (2012) (vol.21, n.1, pp. 119-161). Recuperado en: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-499X2012000100007&script=sci_abstract
- Grinberg, S. y Levy, E. (2009) Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro. Bernal, Buenos Aires: UNQUI.
- Gvirzt, S. y Palamidessi, M. (1998) El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Buenos Aires: Editorial AIQUE.

- Iaies, G.F. (2003). Evaluar las evaluaciones. En *Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires: IIPE - Unesco.
- Innocenti, M. (2008) *Pedagogía y transmisión de la cultura. Hologramática*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ - Año V, Número 8, V 5 (2008), pp. 29- 49.
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana. Buenos Aires: Santillana/IIPE-UNESCO. Recuperado en: <http://www.rieoei.org/recensiones/Ferrari441.pdf>
- Kroyer, O.; Reyes, M. (2012) *Normativa y reglamentos de convivencia escolar, ¿una oportunidad o una carga para la escuela?* Recuperado en: <http://www.saber.ula.ve/dspace/bitstream/123456789/36832/1/articulo16.pdf>
- Levy, D. (2013) "De la red al aula". Material fotocopiado.
- Llach, J (2006) *El desafío de la equidad educativa*. Buenos Aires: Granica
- Martín, E. (2010). *Contenidos, metodología de la enseñanza y evaluación de los aprendizajes en la educación secundaria Enseñanza y evaluación en la educación secundaria*. En *Educación Secundaria Derecho, inclusión y desarrollo*. Argentina: Unicef. Recuperado en: www.unicef.org/argentina/spanish/Educacion_Secundaria%281%29.pdf
- Martínez Rizo, F. (2009) *Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado*. *Revista electrónica de investigación educativa*, Vol.11, n°2. Recuperado en: www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000200002&lang=pt
- Ministerio de Educación de la Nación (2013). *Trayectorias escolares: una aproximación metodológica*. Recuperado en: <http://www.mapaeducativo.edu.ar/Atlas/Trayectorias-Escolares>
- Ministerio de Educación de la Nación, (s/f). *Acerca del sistema educativo argentino*. Recuperado en: <http://portal.educacion.gov.ar/sistema/>
- Monroy Farías, M. (2000) *Evaluación de la práctica educativa a través de la reflexión del pensamiento didáctico del docente*. En *Evaluación de la docencia: perspectivas actuales*. Buenos Aires: Paidós.
- Morduchowicz, A. (2005) *Descentralización, financiamiento y después en el sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento Educativo, IIPE.
- Perassi, Z. (2008). *La evaluación en educación: un campo de controversias*. San Luis: Laboratorio de Alternativas Educativas.

- Perazza, R. (2011). Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina. Análisis de la política nacional. Recuperado en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/doc_final_30_08.pdf
- Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Buenos Aires: Colihue.
- Pesce, M. Á. (1997) El financiamiento de los servicios transferidos a la Ciudad de Buenos Aires: una obligación incumplida por el Gobierno Nacional. Cuadernos de Cauces. Buenos Aires: Fundación Sergio Karakachoff.
- Pineau, Pablo. (2001) ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: esto es educación, y la escuela respondió: yo me ocupo. En Pineau, P.; Dussel, I.; Carusso, M. (2001) La escuela como máquina de enseñar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós, pp 27-52.
- Puiggrós, A. (1998) Qué pasó en la educación argentina: desde la conquista hasta el menemismo. Buenos Aires: Kapelusz.
- Quintana, C. (2006) Brecha entre nuevas culturas juveniles y cultura escolar. Material fotocopiado.
- Ravela, P. (2001). Los próximos pasos: ¿cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina? Chile: Preal.
- Ravela, P. (2010). ¿Qué pueden aportar las evaluaciones estandarizadas a la evaluación en el aula? Preal, Chile. Recuperado en <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article7542>
- Santos Guerra, M. (1996) Evaluación educativa 1 y 2. Buenos Aires: Magisterio.
- Saviani, D. (1982) Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. Brasil: Revista de Estudios e Investigación San Pablo, N° 42, agosto.
- Sburlatti, S.E.; Toscano, A. G. (2010) Regímenes académicos y trayectorias educativas. Resultados preliminares de un estudio en escuelas secundarias y escuelas de reingreso de la zona metropolitana de Buenos Aires. Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021.
- Sobrinho, José Díaz. (2007) Acreditación de la Educación Superior en América latina y el Caribe. Recuperado en: https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7538/18_282-295.pdf;jsessionid=845973FBC955FE3BE114EBE7D29A7115?sequence=1
- Shepard, L. A. (2006). Classroom assessment. En R. L. Brennan (Ed.), Educational measurement(4a. ed., pp. 623–646). Westport, CT, Estados Unidos: Praeger.
- Tedesco J.C. y otros (1999). Educación: La construcción de una nueva ciudadanía. En Revista Escenarios Alternativos, Año 3 N°6, Buenos Aires.

- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana, Buenos Aires.
- Terigi, F. (2010) Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia. 23 de febrero. Santa Rosa. La Pampa. Disponible: http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf
- Terigi, F.; Toscano, A. y Briscioli, B. (2012) La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias escolares. Recuperado en: http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wp-content/uploads/2012/10/Terigi-Toscano-Briscioli-ISA.pdf
- Terigi, F. (2012). La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias escolares. Recuperado en: http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wp-content/uploads/2012/10/Terigi-Toscano-Briscioli-ISA.pdf
- Terigi, F. (2007) Cuatro concepciones sobre el planeamiento educativo en la reforma educativa argentina de los noventa. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 15 (10). Recuperado en: <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- Tiramonti, G. (2011) La escuela media en su límite: diferencias y continuidades. (857/863)
- Tiramonti, G. (2011) Educación secundaria argentina: dinámicas de selección y diferenciación. Brasil: Tema em destaque.
- Tiramonti, G. (2009) Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. En Tiramonti, G. y Montes, N. (Comp.) La escuela media en debate. Buenos Aires: Ed. Manantiales.
- Tiramonti, G.; Arroyo, M.; Montes, N.; Nobile, M.; Poliak, N.; Sendón, M.; Ziegler, S. (2007) Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (2006) La escuela, de la modernidad a la globalización, en FLACSO virtual. Recuperado en: <http://virtual.flacso.org.ar>
- Tiramonti, G. (2004) La trama de la desigualdad educativa en la escuela media. Buenos Aires, FLACSO/Manantial – Capítulo 1, pp.15-45.
- Torres, R. et al, (2000). La evaluación. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Toranzos, V. (2014) Evaluación educativa: hacia la construcción de un espacio de aprendizaje. Propuesta Educativa. Año 23 Nro. 41, pág. 9 a 19, Junio 2014.

Veleda, C. y Batiuk, V. (2009). Normativas, reglamentaciones y criterios escolares y docentes en la definición de la evaluación y promoción en el nivel EGB 1 y 2/Primario. CIPPEC, Buenos Aires. Recuperado en: <http://www.cippec.org/-/normativas-reglamentaciones-y-criterios-escolares-y-docentes-en-la-definicion-de-la-evaluacion-y-promocion-en-el-nivel-egb-1-y-2-primario>

ANEXOS

*Anexo 1. Régimen de obligatoriedad***Cuadro a.** Obligatoriedad de la Educación Secundaria en la Educación Argentina

	Normativa sobre la obligatoriedad
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	Obligatoriedad de la educación secundaria establecida por la Ley 898/LCABA (2002). Las escuelas de Reingreso (EdR) de la Ciudad de Buenos Aires fueron creadas en 2004 por Decreto N° 408/GCBA/04, desde el Programa Deserción Cero de dicha ciudad.
Buenos Aires Catamarca Córdoba Corrientes Chaco Chubut Entre Ríos Formosa Jujuy La Pampa La Rioja Mendoza Misiones Neuquén Río Negro Salta San Juan San Luis Santa Cruz	Obligatoriedad de la educación secundaria establecida por la Ley 26.206 de Educación Nacional (2006). Resolución 84-CFE-2009 <ul style="list-style-type: none">▪ Aprueba el documento “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”.▪ Establece un plazo de dos años para la revisión de normas y prácticas que comprometan el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria.▪ Establece que las diversas ofertas educativas existentes y las que se acuerden para la Educación Secundaria orientada, se definirán en orden a las siguientes orientaciones: Ciencias Sociales / Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Arte, Agraria / Agro y Ambiente, Turismo, Comunicación, Informática y Educación Física.▪ Establece que en el término de dos años la escuela secundaria obligatoria deberá cursarse a través de planes de estudio que cuenten con un mínimo de 25 horas reloj semanales.▪ Redefine en un plazo máximo de tres años el régimen académico que regula formas, estrategias, criterios y momentos de la evaluación y la acreditación en el nivel, mediante procesos que garanticen la participación de directivos, docentes y alumnos. Resolución 93 CFE – 2009 <ul style="list-style-type: none">▪ Aprueba el documento “Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Obligatoria”.▪ Cada jurisdicción definirá el Régimen Académico de la escuela

<p>Santa Fe</p> <p>Santiago del Estero</p> <p>Tucumán</p> <p>Tierra del Fuego</p>	<p>secundaria obligatoria.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El Ministerio de Educación de la Nación a través de las áreas de competencia, dispondrá el acompañamiento y asistencia técnica a las jurisdicciones que así lo requieran. <p>Resolución 88 CFE - 2009</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se fortalecerán las instancias de apoyo, que forman parte del régimen académico, a las trayectorias escolares de los alumnos de las escuelas secundarias, a partir de las condiciones materiales y pedagógicas con la contribución del financiamiento de los Planes de Mejora Institucional. <p>Resolución 102 CFE -2010</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprueba el documento complementario a la Resolución CFE N° 18/07 "Pautas Federales para la movilidad estudiantil en la educación obligatoria". <p>Resolución 103 CFE -2010</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprueba el documento "Propuestas de Inclusión y/o Regularización de Trayectorias Escolares en la Educación Secundaria". <p>Resolución 79 CFE -2009</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprueba el Plan Nacional de Educación Obligatoria. <p>Resolución 90 CFE-2009</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Encomienda al ME la elaboración de un anteproyecto de decreto del PEN, con el objeto de establecer las pautas para el régimen de pasantías para el ámbito del nivel de Educación Secundaria del Sistema Educativo Nacional.
---	--

Fuente: Elaboración propia a partir de normativa nacional obligatoria, Ley 26.206, Resoluciones 84-CFE-2009, 93 CFE – 2009, 88 CFE – 2009, 102 CFE -2010, 103 CFE -2010 , 79 CFE -2009 y 90 CFE-2009.

Anexo 2. Estructura académica para el nivel de educación secundaria, según las distintas jurisdicciones

Cuadro b. Estructura académica con educación secundaria de 5 años, según jurisdicciones

7 años de nivel Primario y 5 años de nivel Secundario	
Jurisdicción	Normativa
Ciudad de Buenos Aires (1)	Sin normativa
Chaco	Ley N° 6478_10
Jujuy	Decreto Acuerdo N° 8509_07
La Rioja	Ley de Educación N° 8678_09
Mendoza (2)	Sin normativa
Misiones	Resolución N° 289_07
Neuquén (2)	Sin normativa
Río Negro	Ley de Educación N° 2444_91
Salta	Ley de Educación N° 7546_08
Santa Cruz	Ley de Educación 3305_12
Santa Fe	Decreto N° 2885_07
Santiago del Estero	Ley de Educación N° 6876_07

Fuente: Elaboración propia a partir de Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación, 2015

Nota:

(1) Dado que la jurisdicción no aplicó la Ley Federal de Educación, su estructura se mantiene conforme a la legislación vigente.

(2) Propuesta de estructura en los anteproyectos de nueva ley de educación.

Cuadro c. Estructura académica con educación secundaria de 6 años, según jurisdicciones

6 años de nivel Primario y 6 años de nivel Secundario	
Jurisdicción	Normativa
Buenos Aires	Ley de Educación N° 13688_07
Catamarca	Sin normativa
Córdoba	Ley de Educación N° 9870_10
Corrientes	Decreto N° 222_08
Chubut	Ley de Educación N° 91_10
Entre Ríos	Ley de Educación N° 9890_08
Formosa	Resolución N° 5476_07
La Pampa	Ley de Educación N° 2511_09
San Juan	Resolución N° 5641_07
San Luis	Decreto N° 154_08
Tierra del Fuego	Ley de Educación N°1018_15
Tucumán	Ley de Educación N° 8391_10

Fuente: Elaboración propia a partir de Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación, 2015