

Las prácticas de evaluación de los aprendizajes en el Ciclo Superior Orientado del Nivel Secundario en tiempos contemporáneos postpandémicos

Daiana R. Lanzillotta

 daianalanzillotta@gmail.com

Introducción

Quienes transitamos las aulas, y probablemente sin que nos diéramos cuenta, conocemos (¿normalizamos, naturalizamos?) la sensación generalizada que provoca la evaluación. Como profesora, he notado que –históricamente y desde la óptica de las y los estudiantes– la experiencia dominante ante la situación de evaluación se ha caracterizado en gran parte por ser abrumadora, provocar angustia, generar ansiedad e, incluso, temor a equivocarse. Pocas veces consideramos que desde un marco ético y político el acto de evaluar tiene consecuencias (que no son solo) pedagógicas, en las cuales las y los profesores tenemos un rol central. En esta línea, la ponencia parte de una investigación en curso (BDOC23 CIC-UNM) titulada “Las prácticas de evaluación de los aprendizajes en el Ciclo Superior Orientado de Escuelas Secundarias del partido de Moreno en los tiempos contemporáneos postpandémicos”, cuyo objeto de análisis son las prácticas de evaluación de los aprendizajes a partir de los instrumentos de evaluación y de devolución que diseñan y ofrecen las y los profesores a las y los estudiantes, infiriendo concepciones sobre la evaluación y enfoques de enseñanza a partir de esos dispositivos.

La relevancia por las prácticas de evaluación toma fuerza en un contexto actual de revisión y actualización del marco normativo y regulatorio sobre la evaluación en la provincia de Buenos Aires (PBA) que, con una política educativa concreta y desde un enfoque de evaluación formativa, irrumpe e interpela las lógicas y prácticas hegemónicas de evaluación. Es decir, hay una preocupación central por el rol que tiene la institución educativa y lo que sucede en el aula como espacios de reflexión teórico–epistemológica y política de las prácticas evaluativas cotidianas. En consonancia, en esta ponencia nos preguntamos por el lugar que ocupan los encuadres normativos y regulaciones de políticas públicas educativas en las acciones pedagógico–didácticas en las instituciones educativas a la luz de las transformaciones históricas y sociales contemporáneas que atraviesan las prácticas de evaluación en el nivel.

Situamos el análisis en el campo teórico de la didáctica general y, en particular, sobre el tema de evaluación de los aprendizajes (Camilloni *et al.*, 1997, 1998, 2007; Litwin, 1998, 2016; Anijovich, 2010, 2016; Capelletti, 2016; Álvarez Méndez, 2001; Gimeno Sacristán, 2013; entre otros). Para abordar el objeto de estudio, diferenciaremos el campo de la educación–epistemológicamente– en dos grandes áreas: a) el de las ciencias pedagógicas que involucra, a su vez, tres grandes campos: el del currículo (desde donde se produce la selección de la cultura), el de la didáctica (donde se concreta el proceso de organización y realización del acto de enseñanza) y el de la evaluación (que legitima y valida los aprendizajes); b) el de las ciencias o disciplinas complementarias de la educación (tales como: la filosofía de la educación, psicología

educacional, sociología de la educación, entre otras) (Cisterna Cabrera, 2005). Asimismo, reconocemos a la evaluación integrando el campo de la didáctica, definida como teoría acerca de las prácticas de enseñanza (Litwin, 1998).

En especial, recuperamos el concepto de evaluación formativa, en uso en la teoría evaluativa desde la década de 1970 (Cols, 2009), que adquiere hoy centralidad en el marco de la PBA, a partir de los avances normativos que se dieron en esa dirección desde la pandemia (Merodo y Arroyo, 2023). En los últimos tiempos, se produjo una profunda revisión del Régimen Académico de la Escuela Secundaria (Baquero *et al.*, 2009; Acosta, 2019), y dentro del mismo—en particular— su sistema de evaluación, acreditación y promoción. La situación de pandemia durante el periodo 2020–2021 generaron prácticas de enseñanza y normativas que colocaron en el centro de la escena educativa las prácticas de evaluación, acreditación y promoción alentando la revisión de las concepciones sobre la evaluación. En este sentido, en esta ponencia nos centraremos en el análisis de las regulaciones y normativas nacionales, del Consejo Federal de Educación y de PBA sobre la evaluación, la acreditación y promoción elaboradas a partir del año 2020¹, tomando como punto de apoyo la Ley de Educación Nacional y Ley provincial de Educación en PBA por considerarlas hitos fundantes de la obligatoriedad y derecho a la educación iniciando así un camino que busca garantizar las trayectorias educativas los y las estudiantes en el nivel secundario.

Para lograr dicho objetivo hemos estructurado el artículo en tres partes. En primer lugar, ahondamos en la noción de evaluación a partir de su origen, contexto histórico y su función educativa en el nivel secundario, estableciendo relaciones con los instrumentos/actividades de evaluación ya que “la forma” de evaluar son un reflejo de lo que consideramos que es valioso aprender. En segundo lugar, abordamos algunas conceptualizaciones que consideramos intencionalmente claves para analizar la evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva ético-política que asume las prácticas de evaluación como práctica política con efectos sobre los/as otros/as, entablando diálogos con el marco regulatorio sobre evaluación. En la tercera sección, nos adentramos en el análisis de los encuadres normativos de políticas públicas educativas sobre evaluación, acreditación y promoción a partir de la pandemia en PBA, por su carácter normativo y su finalidad performativa. Por último, a modo de síntesis, retomamos las ideas principales expuestas y planteamos una reflexión que tiene carácter prospectivo.

Otra vez al principio: historizar el lugar de la evaluación

“Evaluar” es una de esas palabras que uno/a utiliza diariamente. En realidad, nos hacemos expertos en evaluar y ser evaluados en la medida en que —en nuestra vida cotidiana— nos enfrentamos permanentemente a la evaluación, a la valoración, pese a que, tal vez, no nos dábamos cuenta. No obstante, en este estudio utilizaremos la noción de “evaluar” en un sentido particular: desde su función educativa. De lo que se trata, en esta sección, es de darle densidad (entidad) al contexto sociohistórico en el que se enmarca la idea sobre la evaluación de los aprendizajes.

¹ A nivel nacional, el 20 de marzo de 2020 se decretó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) producto de la pandemia mundial COVID 19.

Para empezar, la idea más difundida sobre la evaluación está directamente relacionada con el formato tradicional de organización escolar a partir del surgimiento de los Estados nacionales modernos. Para dar fuerza a esta idea, y como señala Gimeno Sacristán (1992), la evaluación –en lo que puede ser una primera manifestación histórica– se ha caracterizado por ser un instrumento de selección extraescolar al medir y traducir el rendimiento de los estudiantes a través de las calificaciones. En consonancia, evaluación, medición y calificación resultaron términos inseparables². Resulta llamativo que hasta hoy sigue siendo ésa una de las concepciones y funciones dominantes.

Durante el siglo XIX, en la Argentina, la organización de los establecimientos escolares y la implementación de los principios de igualdad y gratuidad formaban parte de las políticas públicas que estuvieron hegemónicas por el conservadurismo liberal porteño y estaban centradas en la educación de los dirigentes (Puiggrós, 2003: 57)³. Las marcas del sistema educativo se caracterizaban por la transmisión, la uniformidad y la neutralidad política. En ese marco, la corriente pedagógica dominante fue el normalismo y la forma predilecta para “educar” y organizar las prácticas docentes estuvo basado en: el método –con un tipo de aprendizaje fuertemente memorístico y por repetición–, la planificación, la organización escolar, la evaluación y la disciplina (Óp. Cit., p.71). Así, el modelo político-pedagógico de la modernización se apoyó en categorías formadoras de (un tipo de) identidad escolar, bajo una matriz de selección por exclusión que se extendió a fines del siglo XIX y que se profundizó durante el siglo XX. Las escuelas, como instituciones formativas, tuvieron bajo su mandato homogeneizar y crear un sentimiento nacional a partir de la educación de los más jóvenes (Anijovich, 2016). Ese contexto permite develar la naturaleza que asumió la práctica de enseñanza y la modalidad de la evaluación a partir de un diagnóstico construido en la idea de “la responsabilidad individual” de las/os estudiantes respecto a sus procesos de aprendizajes.

Pero, cuando a lo largo del siglo XX se expandió el sistema educativo y en el siglo XXI se garantizó el derecho a la educación para todos y todas, el desafío que se presentaría sería el de proponer la misma educación a sujetos diversos. Siguiendo a Feeney y Feldman (2021), la región latinoamericana durante este último siglo si bien avanzó en una inclusión educativa, la misma fue “incompleta” ya que no logró garantizar el egreso en un porcentaje significativo ni aprendizajes compatibles con la igualdad de oportunidades educativas.

En este marco, la didáctica resulta fundamental en nuestro estudio para comprender lo que sucede en torno a la problemática de la evaluación. Inscibimos a la didáctica como disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de enseñanza, su relación con los aprendizajes y –como constitutiva de ambos procesos– la evaluación. Diferenciamos el enfoque de la evaluación tradicional –asociada a la evaluación

2 En referencia a nuestro territorio, el autor afirma que la pedagogía jesuítica impuso un modelo que se basó en la *demonstración permanente* [Itálica nuestro] de lo que se aprendía. De modo que, la universalización de la educación adoptó una práctica evaluativa basada en la competitividad, centrada en estimular y controlar al estudiante.

3 Puiggrós asevera que el interés principal de Bartolomé Mitre (1862-1868) era desarrollar una educación secundaria dirigida a la minoría ilustrada. De esta manera, aspiraba a formar un grupo instruido y capaz de gobernar el país y vencer definitivamente a la “barbarie” (p.57). Asimismo, buscaba desarrollar una educación en la que a las provincias les tocaba ocuparse de la educación primaria y a la Nación la general (hoy similar a la media/ secundaria) y la universitaria, dirigidas ambas a la minoría ilustrada. Posteriormente, a partir de 1880, el modelo educativo liberal encabezado por Julio A. Roca adoptó una concepción de modernización del estado, de la cual la educación no estuvo exenta. A los fines de nuestro trabajo interesa destacar de manera particular la sanción de la Ley 1420 de 1884 que aprobó la educación primaria, común, laica, gratuita y obligatoria para la Capital Federal y los Territorios Nacionales. No obstante, “la enseñanza media carecía de una legislación específica e integral” (p.64).

sumativa— del de la evaluación formativa o formadora (Camilloni en Cols, 2009; Astolfi, 2001) que, desde una perspectiva constructivista, atiende a cuestiones referidas a la corrección, la problemática del error y la reflexión metacognitiva de los aprendizajes de las y los estudiantes al tiempo que se centra en preocupaciones de naturaleza epistemológica, pedagógica, política y social, instalando una lógica de evaluación que se oriente a pensar la enseñanza.

Ahora bien, la didáctica “sabe” que, aunque haya cierto grado de autonomía para la enseñanza, proyectos didácticos alineados con la igualdad encuentran serios límites en contexto institucionales segregatorios (Conell, 1997 en Terigi, 2004) y con una enseñanza que no haya sido interpelada en sus supuestos homogenizadores (Terigi, 2004). De modo que, sostenemos que el núcleo desigual de la escuela no reside solo en el formato escolar, sino también en las prácticas estereotipadas⁴ que se expresan en la (s) forma (s) de evaluar. Desde nuestra perspectiva, dichas prácticas están imbricadas en esquemas de pensamiento socialmente construidos que se condensan en un conjunto de significados y de sistemas de referencia⁵ que actúan de manera explícita e implícita interpretando la realidad y que se expresan a través de acciones, símbolos e, incluso, instrumentos que organizan las prácticas evaluativas. La noción de creencia resulta fundamental en nuestro análisis en tanto refiere al:

Repertorio de supuestos y respuestas rutinarias a los problemas profesionales que, generalmente, no tienen base teórica que las sustenten, pero configuran el comportamiento de los profesores [...]. Podemos afirmar que las creencias acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación orientan, definen, valoran su sentido y no solo determinan lo que la evaluación “es” sino lo que “debería ser”. (Anijovich y Capelletti, 2018: 41)

En el fondo, afirmamos que “no es cierto que las prácticas no tengan teorías, otra cosa es que éstas sean explícitas” (Santos Guerra; 2003:73). En efecto, las creencias sobre la evaluación no son inocuas. En consecuencia, la problemática de la evaluación no puede ser traducido como un asunto meramente personal, sino que las creencias se constituyen en marcos interpretativos que configuran las acciones de las y los profesores en prácticas que son institucionalizadas y que se desarrollan en determinadas condiciones sociopolíticas en las que tienen lugar. En este caso, partimos de la noción de institución en un sentido específico:

El que tiene la función de instituir y de socializar. La institución es definida entonces por su capacidad de hacer advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a este orden, de instituirlo [...]. Según esta acepción, la noción de institución no designa solamente un tipo de aparato o de organización, sino que también caracteriza un tipo específico de socialización y *de trabajo sobre el otro* [Itálica nuestro]. (Dubet, 2007:40-41)

4 Nos referiremos como prácticas estereotipadas a aquellas creencias que son ampliamente aceptadas en relación con la evaluación, por parte de un individuo, grupo o colectivo, que se basan en generalizaciones que operan de manera práctica. En toda creencia aparece un componente de “fe”, “confianza”, “dogma” que se acepta sin cuestionar que incluso, al estar basada en saberes profesionales, dificulta su análisis crítico (Anijovich y Capelletti, 2018).

5 En este punto destacamos el rol que asumen los modos organizacionales de las instituciones educativas de la escuela secundaria al enmarcar la tarea pedagógico-didáctica de las y los profesores. Incluso, subrayamos que es de tal complejidad lo que encierra el proceso de evaluación que resulta llamativo la facilidad o el reduccionismo con el que frecuentemente se la practica en el marco de las instituciones (Santos Guerra, 2003).

Dubet (2007), desde una perspectiva crítica, nos aporta una mirada que, a los fines de nuestro estudio, resulta relevante. Para el autor, la realización de esta forma de socialización encuentra su origen en la Iglesia y se concreta mediante un dispositivo: “el programa institucional”. Así, valores expresados a través de “lo sagrado”, “la vocación docente”, “el santuario escolar” y “la disciplina” parecen indiscutibles dentro de un marco institucional que “adquiere una forma teológica más que pragmática” (p.45). No obstante, y siguiendo a este autor, quienes nos encontramos posicionados en el debate por el derecho a la educación asumimos que “la virtud de las instituciones no es la de ser sagradas, sino la de ser justas”: la idea de justicia puede ayudarnos a reflexionar sobre ¿qué instituciones (¿más democráticas, más éticas, más justas o nostálgicas de un tiempo que ya pasó?) para qué prácticas de evaluación?:

Hoy en día, todos saben que la buena escuela no es sólo la escuela más eficaz, sino que es también la más justa y la que permite a los alumnos construirse de manera singular. Todos saben también que el buen hospital no es sólo el que cura mejor a los enfermos, sino el que los trata también como personas y no sólo como cuerpos enfermos. (p.64)

En esta línea, asumimos que los instrumentos de evaluación—desde la perspectiva de nuestro análisis— se convierten en un elemento clave en tanto recogerán información o evidencias de aprendizaje, sobre los que el/la profesor/a emitirá juicios de valor. En especial, nos preguntamos, ¿cómo acercarnos al proceso de aprendizaje que están realizando (o no) las y los estudiantes? ¿Qué tipos de propuestas evaluativas formulamos a partir de los medios y recursos que disponemos? ¿Los instrumentos de evaluación son válidos para (atender la singularidad de) todos los destinatarios? (Lanzillotta, 2023).

Frente a este escenario de complejidad, señalamos la configuración del desafío actual, político y pedagógico—didáctico de adecuar la demanda a los tiempos contemporáneos —contra a una idea de escuela secundaria que fue pensada para un grupo restringido— y dotarla de sentido en cuestiones referidas al conocimiento significativo y en los sistemas de evaluación (Ziegler, 2018). La actual fuerza regulativa de la evaluación formativa de los aprendizajes en PBA —con un enfoque de evaluación valorativa— instala otra lógica de evaluación de la mano de una concepción de educación obligatoria, masiva y de pasaje hacia una estructura de nivel más inclusiva que, claro está, marca un claro contraste con pensamientos hegemónicos meritocráticos sobre la educación, sostenidas en visiones conservadoras de reproducción social y cultural (Bourdieu y Passeron, 1967 en Sverdlick, 2024) y que se han multiplicado en los últimos tiempos⁶. Es en este contexto, focalizamos nuestra mirada en las prácticas de evaluación: ¿qué evaluar y para qué?, ¿qué instrumentos consideramos y se ponen en juego?, ¿con qué finalidad? En este marco de inquietudes, sostenemos que pasar del afán por el tecnicismo e instrumentalismo en la evaluación a colocar como centro de la escena el accionar justo y

6 En Argentina, el presidente electo para el período diciembre 2023 – diciembre 2027 fue el candidato de la ultraderecha Javier Milei del partido La libertad Avanza. Siguiendo a Sverdlick (2024), las ideas que se sostienen desde esta plataforma presidencial sobre la educación entran en sintonía con la lógica privatista y de un mercado que, desde la libre oferta y demanda, es el que regula. De esta manera, “el mejoramiento de la calidad” se producirá promoviendo la competencia entre escuelas y la “supuesta libre elección de las familias”. Con la meritocracia como estandarte, afirma Sverdlick, la restricción de la intervención estatal sólo podrá profundizar las desigualdades (p.9).

ético es poner el interés pedagógico–didáctico más en los efectos formativos (Santos Guerra, 2006), que en los de fuerza. No se trata de una cuestión de estilo o moda, sino de principios.

“Defenderla a capa y espada”: la evaluación como práctica ética y política

Particularmente, los estudios sobre evaluación interesados en considerar a los estudiantes como sujetos activos e involucrados en la vida escolar han señalado la participación (Perrenoud, 2008; Álvarez Méndez, 2007, Conell, 1997) como el elemento sustantivo de ella, en términos éticos y de “justicia”. En palabras de Conell (1997), la “justicia” avanzaría de forma muy significativa si se prohibiera cualquier prueba competitiva o de nivel durante los años de escolarización obligatoria. Al respecto, afirma que “de forma directa, la educación formal otorga privilegios sociales con el credencialismo, donde los títulos académicos están íntimamente unidos al mercado de trabajo” (p.5). Junto a otros tipos de selección, se convierten en “mecanismos [que] diferencian las ofertas y, por tanto, favorecen a unos ciudadanos sobre otros” (p.3). En la escuela enseñamos y aprendemos a leer y escribir, pero también es el lugar donde los sujetos a través de esas prácticas pensamos el mundo e interiorizamos operaciones que no son sólo cognitivas sino éticas: reconocer, problematizar, responsabilizar, visibilizar, dialogar, habilitar, entre otras (Lanzillotta, 2023).

Ya nos advierte Conell (1997) que los sistemas educativos occidentales siguen determinado régimen de evaluación de los aprendizajes y, a su vez, este régimen está íntimamente ligado al currículum. Todo esto funciona de modo tal que favorece el mantenimiento y prestigio de determinados grupos dominantes. En síntesis, el currículum expresa determinadas porciones de conocimientos, contenidos y habilidades; el acceso a ellos se da a través de una determinada secuencia de aprendizaje y esto, a su vez, implica un sistema de evaluación de los aprendizajes que responda a determinados fines.

Proponemos condensar una idea de “justicia evaluativa” que contribuya a pensar en el desafío que implica pasar de la evaluación de los aprendizajes a la evaluación como aprendizaje. Democratizar significa también abrir los procesos de enseñanza y aprendizaje a grupos que han estado excluido de ellos, o del control sobre ellos (Conell, 1997). En este punto toma especial interés “la voz” de quiénes participan. Es decir, la crítica de Conell es sobre el autoritarismo y retoma el concepto de “democracia” al proponer que la toma de decisiones sobre cuestiones trascendentales sea colectiva (p. 3). Así deviene en una cuestión social que no es solo instrumental sino relacional y dialogal; y no es meramente técnica sino política y ética al interrogarse: ¿qué medios de evaluación para qué fines y destinatarios?

En particular en Argentina, la Ley de Educación Nacional 26206 (LEN) planteó por objeto regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender, en su artículo N°30 expresa la preocupación central por hacer efectiva la inclusión educativa garantizando el acceso a los conocimientos por parte de los adolescentes y jóvenes a partir de la diversidad de oportunidades y métodos de estudio y aprendizaje:

La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones (...) son sus objetivos: a) Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática (...), b) Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural (...) c) Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida. (LEN, Cap. IV, art.30)

Por un lado, subrayamos el mandato normativo y legal que, desde el 2006 y centralmente a partir del 2009 con la sanción de la Resolución N°93 del CFE – en acuerdo con todos los ministros del país y desde diferentes arcos políticos–, sientan la base sobre la necesidad de contemplar una variedad de estrategias y objetivos que les permita a los y las estudiantes egresar del nivel con conocimientos socialmente relevantes para el mundo del trabajo, la ciudadanía y/o continuar proyectos de estudio superiores⁷.

Por otro lado, relacionado con los cambios que vienen operando particularmente en los últimos años en el nivel, en territorio bonaerense (a saber, la reformulación de sus ciclos, de los diseños curriculares, su régimen académico, las concepciones y prácticas evaluativas, entre otros) se ha iniciado un proceso de modificación de ciertos componentes de la gramática escolar atendiendo a que los diferentes actores tengan capacidad efectiva de participación y decisión. Así, y por nuestra parte, consideramos que hay una preocupación central por el rol que tienen tanto la institución educativa como lo que sucede en el aula, en tanto espacios de reflexión teórico-epistemológica y política de las prácticas cotidianas y especialmente, atendiendo al tema que nos convoca, las prácticas evaluativas:

(...) Sabemos que todas y todos pueden aprender. ¿Cómo se vinculan los y las estudiantes con *los saberes*? ¿Qué “*debemos saber*” las y los docentes al momento de evaluar? ¿Qué esperamos que sepan las y los estudiantes? Evaluar nos pone de frente ante la pregunta por los presupuestos que tenemos acerca de lo que consideramos *saber* (...) [Itálica nuestro]. (Guión de trabajo Segundo Encuentro del Ciclo Conversaciones Pedagógicas entre Directoras y Directores – agosto 2022, Pp. 21-22).

En relación con esto, y a modo de una apretada síntesis, volvemos sobre un aspecto que hemos mencionado más arriba en el análisis: en toda creencia aparece un componente de “fe”,

7 Esta preocupación es objeto de estudio del PICyDT UNM X – 2023, actualmente en curso, titulado “Prácticas de evaluación de los aprendizajes en la Universidad: un análisis desde las propuestas de enseñanza y las experiencias del estudiantado”, dirigido por el Dr. Pablo Narvaja y codirigido por el Dr. Fabián Otero y en el que se enmarca la presente tesis.

“confianza”, “dogma” que se acepta sin cuestionar y que, al estar basada en saberes profesionales, dificulta su análisis crítico (Anijovich y Capelletti, 2018).

Las formas de evaluar en el aula reflejan nuestras formas de enseñar y lo que esperamos que aprendan nuestras/os estudiantes. Y según sea nuestro posicionamiento, se establecerán propuestas evaluativas que serán evaluadas, calificadas, y acreditadas por parte de las/os profesores. De ahí, nuestra insistencia en que:

Al obrar con justicia en procesos de formación, la preocupación por la objetividad se desplaza del centro a la periferia; del afán por las técnicas al interés por los efectos formativos de las mismas para garantizar el aprendizaje; de la sensación de seguridad que ofrecen los recursos al actuar de modo neutro a la necesidad de comprometerse con acciones morales que miran más allá de la inmediatez del aula; de limitar las relaciones humanas a simples relaciones desinteresadas e impersonales a reconocer y potenciar el valor de los vínculos intersubjetivos (Álvarez Méndez, 2006:2).

En este punto, releer a Conell (1997) nos permite sostener que la misma idea de “justicia social” implica cambiar el punto de partida en relación con las funciones sociales de la evaluación, que opera a modo de un conocimiento práctico. Se trata, en definitiva y siguiendo a la autora, de una “justicia práctica” que creemos necesario defender a capa y espada.

La institución educativa, por su parte, ofrece un marco donde la evaluación adquiere su carácter político. Entendemos la escuela como una institución que tiene una función sociopolítica, ya que está inmersa en una sociedad y no puede existir independientemente de ella (Martínez, 2011). Concretamente, la escuela secundaria y en particular su propuesta formativa viene siendo repensada desde la sanción de la LEN así como en las correspondientes resoluciones del Consejo Federal de Educación, a partir del año 2007 (Res. CFE 84/09, 93/09, 330/17 y anexos, entre otras) y en los diferentes documentos de trabajo, a partir de la pandemia. Particularmente, la Ley de Educación Provincial N°13.688 de 2007 ratificó la obligatoriedad del nivel en PBA, iniciando así un camino que busca garantizar las trayectorias educativas de los/as estudiantes bonaerenses en el nivel secundario. Sobre estos aspectos nos detendremos a continuación.

No es magia, es (decisión) política. Regulaciones en torno a la evaluación, acreditación y promoción a partir de la pandemia.

En los últimos años se ha generado un consenso acerca de que la escuela secundaria es uno de los niveles que necesita urgente modificación, especialmente en los países donde se han esforzado por extender la obligatoriedad y obtener logros respecto a la cobertura de sus matrículas en este nivel (Montes y Ziegler, 2012). En el mismo sentido, diversas investigaciones sobre la escuela secundaria señalan la necesidad de revisar el modelo institucional en general, siendo la evaluación, acreditación y promoción solo un aspecto de las modificaciones

en tendencia (pueden mencionarse las redefiniciones en el trabajo docente o la organización curricular, entre otros) (Pinkasz y Montes, 2019). La educación secundaria, al comienzo de la pandemia, presentaba una serie de problemáticas y desafíos en términos de política educativa. Ante la emergencia, la reacción del Estado nacional, materializada en el accionar del CFE, se desplegó en varios planos, entre los que destacamos la generación de normativa para habilitar formas de escolarización alternativas (Giovine, 2023). Las referidas a la evaluación se encuentran listadas en el *cuadro 1*.

Cuadro 1. Marco normativo y regulatorio nacional y jurisdiccional PBA sobre evaluación, período pandémico/postpandémico

Acuerdos federales CFE	Regulaciones Nivel secundario PBA
<p> Res N°363/20: Orientaciones para los procesos de evaluación en el marco de la continuidad pedagógica, pone foco en la evaluación formativa, suspende el uso de escalas de calificaciones numéricas o conceptuales (Anexos 1 y 2).</p> <p> Res N° 366/20: Marco Federal para la Reorganización Institucional de las actividades de retorno a la escuela. Considera el período comprendido entre setiembre de 2020 y marzo/abril de 2021 como una unidad temporal que posibilite la intensificación, evaluación, acreditación y/o promoción de los aprendizajes, de acuerdo con las definiciones de cada jurisdicción.</p> <p> Res N°367/20: Marco Federal de Orientaciones para la Contextualización Curricular 2020 – 2021 (Anexo 1). Marco Federal para la Gestión de la Enseñanza en Escenarios Complejos (Anexo 2).</p> <p> Res N°368/20: Acuerdo Federal Evaluación. Establece marcos generales para que cada jurisdicción defina los criterios de evaluación, calificación, acreditación y promoción.</p> <p> Res. 397/21: Encuadre federal del trabajo institucional y pedagógico que permita un adecuado cierre de la unidad temporal 2020-2021 evitando profundizar las desigualdades preexistentes y toda acción estigmatizante en relación con las trayectorias escolares reales de las y los alumnas/os.</p>	<p> Res. N°1047/20: Aprueba Documento de Enseñanza y Evaluación. Se establecen definiciones vinculadas a estos procesos.</p> <p> Com. Conj. 1/20: Documento de base Enseñanza y evaluación. Evaluar en el marco de la excepcionalidad. Le da centralidad a la valoración de lo producido según los resultados alcanzados de acuerdo con los contextos y condiciones. Para la valoración se tiene en cuenta los temas y orientaciones brindados, de modo que evaluación acompañe efectivamente lo que se enseñó, a través de devoluciones individuales o grupales. Refuerza la idea de evaluación de proceso (no calificar con nota numérica), las actividades realizadas serán consideradas para la valoración. Se deja sin efecto los trimestres y el completamiento del boletín digital (Cfr. Res. N° 1047/20).</p> <p> Res. 1872/20: Anexo II: Evaluar en Pandemia. Establece incorporación del proceso de “unidad temporal 2020-2021” al proceso jurisdiccional “ciclo lectivo”, a los fines de instrumentar la intensificación, evaluación, acreditación y/o promoción de los aprendizajes, organizado conforme las definiciones de la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 366/20. Com. Conj. 1/21: Enseñanza y Evaluación Cierre Bienio 2020-2021. Establece definiciones generales acerca de la evaluación, acreditación de los aprendizajes y promoción escolar para la finalización de este bienio en el marco de dar continuidad pedagógica, procesos de intensificación de la enseñanza y recuperación de saberes (Cfr. Resolución del Consejo Federal de Educación N°397/21).</p> <p> Com. Conj. 1/22: Pautas para la enseñanza y la evaluación en el nivel secundario. Destacamos que dicha Comunicación Conjunta realiza adaptaciones al Régimen Académico (Res. 587/11 y modif.) explicando los cambios necesarios, dando lugar a una etapa de transición hacia la aprobación de un nuevo Régimen Académico.</p> <p> Res. 1236/23: Anexo 1, ítem III: Acerca de la Calificación, Aprobación y Acreditación. Incorpora la valoración cualitativa TEA (Trayectoria educativa Avanzada), TEP (Trayectoria Educativa en Proceso) Y TED (Trayectoria Educativa Discontinua) que se entrega de manera preliminar antes del cierre de cada cuatrimestre a través del RITE (Registro Institucional de las Trayectorias Educativas de las/os estudiantes, elaborado a partir de los registros y valoraciones pedagógicas realizada por las/os profesores).</p> <p> Res. 1650/24: Régimen Académico para la Educación Secundaria Obligatoria de gestión Estatal y de gestión Privada⁸.</p>

Fuente: elaboración propia en base a <https://normas.gba.gob.ar/> y base de datos de la Dirección Provincial de Educación Secundaria (PBA)

8 Le anteceden las Resoluciones Provinciales N° 587/11, N° 1480/11 (en las que el régimen de evaluación, calificación y promoción han ocupado un lugar central), Resolución Conjunta 1235/2023 y 1236/2023 y todas las anteriores a la presente. Las Resoluciones 587/11 y 1480/11 fueron suspendidas parcialmente durante el bienio 2020- 2021, comenzando a regir nuevamente a partir del año escolar 2022 hasta se derogación en 2024.

Como se puede observar, las formas y criterios sobre evaluación y acreditación han adquirido centralidad en las diferentes acciones llevadas adelante por parte de PBA⁹ en el marco del trabajo que la Dirección Provincial de Educación Secundaria viene realizando en el nivel. Actualmente, el Documento “Líneas Prioritarias para la Educación Secundaria período 2024-2027” explicita y desarrolla las líneas centrales de política educativa que se trabajarán en esta etapa. Entre sus acciones se mencionan:

La profundización de la formación directiva y docente en el marco del currículum, la enseñanza, la intensificación y formas y prácticas de evaluación en articulación con las otras líneas de la Dirección Provincial de Educación Secundaria (ítem 4, p.3).

A los fines de este trabajo, nos centramos en la actualización del Régimen Académico para el nivel secundario (RA) en PBA¹⁰, que entró en vigor por Resolución 1650/24, ya que viene a dar respuesta a la demanda sobre la necesidad de transformar la escuela secundaria¹¹, en especial se apunta a fortalecer la transparencia de los procesos de evaluación, acreditación y promoción. En esta línea, el RA regula:

Los modos de ser y estar en las instituciones del Nivel Secundario y tiene incidencia en las prácticas de enseñanza y en los procesos de aprendizaje en tanto define tiempos, espacios, planificaciones, propuestas y criterios de evaluación, calificación y acreditación. (Anexo 1, p.10)

Subrayamos que la emergencia de la pandemia de COVID-19 alteró completamente el sistema educativo y en particular –insistimos– tuvo un fuerte impacto en la evaluación y acreditación en la escuela secundaria. A nivel nacional, la Resolución CFE 368/20, en el marco de la continuidad pedagógica¹², estableció las pautas para la implementación de la evaluación formativa, la valoración de los aprendizajes a través de las evaluaciones/instrumentos conceptuales y estableció la unidad pedagógica 2020-2021 para la acreditación y promoción, a partir de contenidos curriculares priorizados y la promoción acompañada.

Cabe señalar que en el Informe Nacional de Indicadores educativos (2022) se establece que en Argentina los niveles de acceso al sistema son muy altos, alcanzando casi el 100%, desde la sala de 5 años del nivel inicial hasta el Ciclo Básico del nivel secundario. Sin embargo, a partir de los 15 años empieza a darse un proceso de abandono del sistema que varía según los territorios (mayor en el Norte Grande), grupos sociales (superior en sectores populares) y

9 Al respecto, puede verse el estudio de Merodo y Arroyo (2023) en el que, a partir de un trabajo empírico constituido por la normativa Federal, de la Provincia de Buenos Aires y entrevistas a directores y profesores de los distritos de San Miguel y Malvinas Argentinas, se analiza la fuerza regulativa de la evaluación en la organización de la gramática escolar y en las prácticas escolares, convirtiéndose, además, en uno de los aspectos en el que la política educativa intentó introducir más modificaciones durante ese período debido a los impactos en las trayectorias escolares.

10 Esta actualización es producto del proceso de participación compuesto por diversas instancias de trabajo que se llevaron adelante en toda la provincia durante los años 2022, 2023 y en la primera parte del 2024.

11 Se pueden mencionar las provincias de Río Negro (desde 2017), Caba (desde 2022), Neuquén (desde 2023 comenzó a aplicarse en algunas escuelas en primer año; avanzando de manera gradual, sumando un año lectivo por cada año calendario), Chaco (desde 2022), entre otras.

12 Expresión utilizada durante los años 2020-2021 por parte de la política educativa para dar un encuadre a las acciones institucionales vinculadas con el acompañamiento y sostenimiento de la escolaridad debido a la suspensión de la presencialidad durante la pandemia.

género (más acusado y temprano entre los varones). En cuanto a las trayectorias, los indicadores dan cuenta de que, en secundaria, los valores de promoción para el conjunto del nivel son menores al primario (el 83%), con cifras de repitencia (el 9%) y abandono interanual (el 8%) que indican que la problemática de las trayectorias en términos de continuidad y avance de la matrícula a lo largo de los años se concentra hoy en secundaria. Así, 10 de cada 100 estudiantes no promueven y recursan el mismo año de estudio en el siguiente ciclo lectivo. Incluso, el análisis de cuenta de que los mayores problemas de acceso, retención y avance se encuentran en el último año de la escuela secundaria por lo que el desafío se vincula, además, con la terminalidad educativa. Es posible advertir, no obstante, que los indicadores de graduación han mejorado sostenidamente desde la sanción de la LEN en 2006.

En PBA, junto con las condiciones mencionadas anteriormente, la experiencia que dejó la pandemia en relación con la evaluación en la escuela secundaria permitió generar un saber pedagógico sobre las prácticas de evaluación –en especial la calificación, acreditación y promoción– y su función regulatoria en los procesos de escolarización y las trayectorias de los/as estudiantes bonaerenses. Así advierte:

Al día de hoy, sigue siendo un desafío para la educación secundaria de la provincia¹³ garantizar que las/os jóvenes cumplan sus trayectorias educativas en tiempo y forma y con los aprendizajes esperados. Es tarea del Estado provincial desarrollar políticas educativas para la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes (RA, Anexo 1, p.11).

Como se deja entrever, la enseñanza ocupa el centro de la tarea educativa, la evaluación como parte de ella, también. De modo que, la idea tradicional sobre la evaluación construida a partir de un diagnóstico basado en la idea de “la responsabilidad individual” de las/os estudiantes respecto a sus procesos de aprendizajes se interrumpe y tensiona la misma naturaleza con la que se concibió–históricamente– la evaluación. Ya lo anticipa la Ley de Educación Provincial N°13688:

La Provincia tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa. (Cap. 1, art. 5°)

En sintonía con lo que se afirma en la Ley, el RA – por un lado– contó con el apoyo, por unanimidad, del Consejo General de Educación provincial y en correspondencia con los Acuerdos Federales – por otro lado–incorpora normativas previas que integran los avances culturales y regulaciones de los últimos trece años referidos a la Convivencia Escolar, la

¹³ Se especifica, además, que PBA cuenta con 4.741 escuelas secundarias (orientadas, especializadas en arte, técnicas y agrarias). De este universo, 4.316 son urbanas, 425 en el ámbito rural continental, 21 en Islas, 15 en contextos de encierro. 2.993 son de gestión estatal y 1.692 de gestión privada. Durante el año 2023, cursaron 1.689.246 estudiantes en todas las escuelas secundarias de la provincia. Algunas escuelas funcionan en un sólo turno, otras desde la mañana hasta la noche. Estos datos, más allá de su dinamismo, dan cuenta de la magnitud, diversidad y la escala masiva del sistema educativo provincial del nivel secundario (RA, Anexo 1).

transversalidad de la Educación Sexual Integral y la Cultura Digital, desde un enfoque de derechos y – por último– subraya la garantía de la igualdad, gratuidad y justicia social. En relación con este último aspecto reconoce:

La necesidad de desarrollar propuestas de enseñanza que contemplen las diferencias, la búsqueda de la igualdad, la inclusión de todas/os para propiciar una formación que les permita participar como ciudadanas/os activas/os, críticas/os, informadas/os y reflexivas/os en las sociedades de las que forman parte. *Igualdad no en el sentido de “lo mismo”* [Itálica nuestro] sino como la búsqueda de que cada estudiante aprenda lo máximo posible. (Anexo 1, p.13)

Introducir el rasgo crítico de la justicia social, de acuerdo con nuestro marco referencial, nos permite reflexionar acerca de la necesidad de ofrecer a todos los estudiantes –como una cuestión de justicia social– saberes mínimos y que la prioridad sean los intercambios cooperativos en los que todos los participantes se benefician del aprendizaje de los demás (Conell, 1997: 4). Siguiendo esta línea, el RA considera que:

Los instrumentos pueden ser variados: observación, trabajos escritos, pruebas, presentaciones orales, portafolios, producciones artísticas, proyectos colectivos y de investigación, entre los más frecuentes. (Anexo 1, p.17)

Las condiciones de época, entonces, se convierten en una ventana de oportunidad para poner en valor el debate sobre la mejora de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes. Se evalúa para conocer los aprendizajes, pero también para evaluar la enseñanza a fin de tomar mejores decisiones respecto a las diferentes formas de acompañamiento a las y los estudiantes. En consonancia, se incorpora:

La valoración pedagógica [que] conceptualiza los logros alcanzados por las/os estudiantes, a partir del registro del recorrido realizado (Anexo 1, p.17).

Este aspecto, particularmente, marca un hito en la escuela secundaria en PBA al considerar los efectos pedagógicos–didácticos que genera en las y los estudiantes y, en especial, en las prácticas evaluativas cotidianas, ya que determina qué usos se hace de la información y de los resultados de la evaluación. De modo que, este marco normativo es de carácter prescriptivo, aunque también lo es en el sentido performativo.

Asimismo, se pone el foco en el primer y último año de escolaridad (articulación con el nivel superior y la “construcción de vocaciones”). Se fortalecen las prácticas de estudio y se valoran los aprendizajes logrados y el esfuerzo. Se le da centralidad a la enseñanza y resignifica la evaluación (formativa). Se desarma la “promoción en bloque” y la repitencia por año. Puntualmente, en relación con este último aspecto el RA, sostiene:

(...) Las asignaturas aprobadas no deben ser recursadas (...). Este reconocimiento se constituye en un estímulo para continuar, al mismo tiempo que exige más esfuerzo, más compromiso y más tiempo de estudio para intensificar y alcanzar los aprendizajes no logrados. (Anexo 5, p.46)

En referencia a la repitencia queremos destacar que, como antecedente, en las “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria” aprobado por Resolución N° 93/09 del CFE se menciona que:

La experiencia acumulada demuestra que `repetir´ no constituye verdaderamente una nueva oportunidad para aprender. Los estudiantes que recursan frecuentemente desaprueban incluso asignaturas que ya habían aprobado el año anterior. Es sabido que el fenómeno de la repitencia, producido en forma reiterada, conduce al abandono escolar, sobre todo en los estudiantes que pertenecen a sectores socialmente vulnerables de la población. (art. 83)

La repitencia abona a los niveles de sobreedad y esta última conduce, en general, al abandono. De modo que, atendiendo a las transformaciones contemporáneas en el nivel, el estado bonaerense reconoce/define la repitencia como problema y decide/interviene con “intención de resolverla y que de dicha intervención puede inferirse una cierta direccionalidad, una determinada orientación normativa en torno a la `cuestión´ que afectará el curso futuro del proceso social” (Oszlack y O’Donell, 1981:17).

Por último, queremos subrayar que la nueva Resolución del RA de educación secundaria supone una contextualización del territorio bonaerense al considerar las características y el modo de organización institucional de sus escuelas secundarias, atendiendo -a la vez- la diversidad de realidades de la provincia. Esto supone que para orientar y organizar los diferentes aspectos del RA vigente se establece una planificación progresiva, de avances en su difusión, sensibilización y de intercambios a partir de ir recuperando experiencias regionales, de inspectores/as, directores/as, orientación a las y los estudiantes y familias, etc., hacia la “puesta en acto”. Así, por ejemplo, durante este segundo cuatrimestre del año en curso se trabaja en la conformación de los Equipos de Definición de Trayectorias Educativas, mientras que la intensificación de materias pendientes de aprobación y acreditación serán de implementación en el ciclo lectivo 2025.

En el caso que nos ocupa, esta definición en materia de política educativa al tiempo que postula un modelo de política pública que introduce cambios en los modos y medios para una acción estatal teórica y política, habilita un escenario particular con un marco normativo actualizado que interpela a los diferentes actores escolares- que, claro está, tensiona la organización institucional tradicional de la escuela secundaria.

Conclusiones

Este trabajo pretendió indagar acerca del lugar que ocupan los encuadres normativos y regulaciones de políticas públicas educativas en las acciones pedagógico-didácticas en las instituciones educativas a la luz de las transformaciones históricas y sociales contemporáneas que atraviesan las prácticas de evaluación en el nivel secundario. Para ello, analizamos regulaciones y normativas nacionales, del Consejo Federal de Educación y de provincia de Buenos Aires sobre la evaluación, acreditación y promoción elaboradas a partir del año 2020, tomando como punto de apoyo la Ley de Educación Nacional y Ley provincial de Educación en PBA. Dichas regulaciones han sido la base de las definiciones de la reorganización institucional que desplegó la política educativa de la provincia de Buenos Aires en el nivel.

Nos propusimos desarrollar esta temática a partir de tres aspectos. En primer lugar, sostuvimos que, si bien la evaluación es una práctica que realizamos a diario en nuestra vida cotidiana, toma un sentido diferente cuando se la aborda desde su función educativa por sus efectos en las trayectorias educativas de las y los estudiantes. Analizamos, a su vez, que la idea más difundida sobre evaluación ha estado directamente relacionada con el formato tradicional de organización escolar a partir del surgimiento de los Estados nacionales modernos y que las escuelas, como instituciones formativas, tuvieron bajo su mandato homogeneizar (“lo común” entendido como “lo mismo”) y forjar la identidad nacional de las generaciones más jóvenes. En ese contexto, la concepción que asumió la práctica de enseñanza y la modalidad de la evaluación –entendidas como prácticas fuertemente institucionalizadas– se basó en la idea de “la responsabilidad individual” de las/os estudiantes respecto a sus procesos de aprendizajes, de modo que la evaluación se asumió como un medio para establecer resultados a los fines de la acreditación y promoción. En este punto, señalamos la configuración del desafío actual, político y pedagógico-didáctico de adecuar la demanda a los tiempos contemporáneos que permita pasar de la centralidad de la función de la evaluación como certificación a una evaluación que se oriente a pensar la práctica.

En segundo lugar, desde una mirada éticamente comprometida acerca de las prácticas de enseñanza y evaluación, subrayamos el mandato normativo y legal que desde el 2006 sentaron la base sobre la necesidad de contemplar una variedad de estrategias y objetivos que les permita a los y las estudiantes egresar del nivel con conocimientos socialmente relevantes para el mundo del trabajo, la ciudadanía y/o continuar proyectos de estudio superiores. En este punto, en nuestro análisis, hicimos referencia a que saber algo no es solo adquirir conocimientos curriculares y reflexionamos sobre la necesidad de interpelar la definición y la función de la evaluación para que sea comprendida, útil para reconocer logros y dificultades ofreciendo elementos de mejora a todos los actores involucrados. Mencionamos el caso de la PBA, donde la enseñanza se encuentra en el centro de la escena de la política educativa. En tal sentido, enfatizamos en la idea de que cambiar la forma de enseñar, implica adecuar la manera de evaluar para responder a una evaluación con intención y sentido educativo que esté guiada por principios éticos.

En tercer lugar, vimos que la situación de excepcionalidad de la pandemia tuvo un fuerte impacto en la evaluación, acreditación y promoción en el nivel secundario. Ante ese escenario, recuperamos los sentidos que guían la acción estatal bonaerense a partir de una política educativa que desplegó un repertorio de acciones entre los que destacamos la generación

de normativa para habilitar formas de escolarización alternativas. Es decir, que si bien la educación secundaria, al comienzo de la pandemia, presentaba una serie de problemáticas y desafíos en términos de política educativa, ante la emergencia, la reacción del Estado bonaerense, para dar respuesta a ese escenario, decide/interviene con una política educativa concreta que tiene una direccionalidad y que, a los fines de nuestra ponencia, enfatiza una perspectiva integral de la evaluación en el sistema educativo provincial de ambas gestiones, estatal y privada.

En suma, el mandato normativo y legal que, desde el 2006 y centralmente a partir del 2009 con la sanción de la Resolución N° 93 del CFE sientan la base sobre la necesidad de modificar y reorientar el RA en el nivel secundario y en especial su sistema de evaluación, acreditación y promoción. Un marco normativo que es parte de un conjunto rector de modificaciones sustentadas en varias experiencias y antecedentes, en nuestro país. De modo que consideramos estratégico profundizar en la indagación sobre las formas de evaluación, acreditación y promoción en el actual contexto.

Referencias bibliográficas

- Acosta, F.** (2019). Alternativas de organización de la escuela secundaria: aportes para el caso de la Argentina. RELAPAE, (11), pp. 13-27.
- Álvarez Méndez, J.M.** (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Ediciones Morata.
- (2006). La evaluación educativa al servicio de quien aprende: **el compromiso necesario con la acción crítica. Congreso Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Segovia: E.U. Magisterio.**
- Anijovich, R.** (comp.) (2010). La evaluación significativa. Paidós.
- (2016). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Editorial Paidós.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G.** (2018). La evaluación como oportunidad. Paidós.
- Astolfi, J.P.** (2001). Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas. Referencias, definiciones y bibliografía de las didácticas de las ciencias. Díada Editora.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B. y Sburlatti, S.** (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. un estudio de casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2009) – Vol. 7 (4), 293-319.
- Camilloni, A.** (2007). El saber didáctico. Paidós.
- Camilloni, A., Davini, M.C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S.** (1997). Corrientes didácticas contemporáneas. Editorial Paidós.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., Palou de Maté, M.** (eds. y coords.) (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós.
- Cappelletti, G.** (2016). La autonomía como meta educativa. En: Anijovich, R. (2016), Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Paidós.
- Cisterna Cabrera, F.** (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, Vol. 14 (1), 61-71.

- Cols, E.** (2009) Introducción. La evaluación de los aprendizajes como objeto de estudio y campo de prácticas. [En línea] Archivos de Ciencias de la Educación (4a. época), 3(3). http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4079/p r.4079.pdf
- (2012). Estilos de enseñanza. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Conell, R.** (1997). Escuelas y justicia social. Morata.
- Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa** (2022). Informe Nacional de Indicadores Educativos: situación y evolución del derecho a la educación en Argentina. Ministerio de Educación de la Nación.
- Dubet, F.** (2007). El declive y las mutaciones de la institución. Revista de Antropología Social, 16, 39-66.
- Feeney, S. y Feldman, D.** (2021). "Una agenda para el currículum en América Latina: viejos temas en nuevos contextos". En Morelli, S. (coord). Políticas curriculares. Experiencias en contextos latinoamericanos. Homo Sapiens, 55-81.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J.** (1999). Enfoques de la enseñanza. Amorrortu.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á.** (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J.** (2013). Modernidad antimoderna. La evaluación como discurso y como práctica. En: **En busca del sentido de la educación.** Morata.
- Giovine, R.** (2023). La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/pospandemia en F. Peirano...[et.al], *PISAC COVID-19: la sociedad argentina en la postpandemia* (pp.293-371). CLACSO; Agencia de I+D+d.
- Lanzillotta, D.** (2023). "Errar es (de) humano, también en los espacios educativos. La interpretación y el tratamiento del error en la evaluación de los aprendizajes. Revista de Políticas Sociales (UNM), 10, pp. 87-91.
- Ley de Educación Nacional, N° 26.206, 2006.**
- Ley de Educación Provincial, N° 13688, 2007.**
- Litwin, E.** (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., Palou de Maté, M. (eds. y coords.), La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo (pp.11-33). Paidós educador.
- (2016). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós.
- Martínez, N.** (2011). La evaluación como instrumento de poder. REDICCES N°7 Año 5, pp. 5-22.
- Merodo, A. y Arroyo, M.** (2023). La evaluación en la escuela secundaria durante la pandemia. Entre tradiciones, normas y discursos. Cuadernos de Educación. Año XX. N°21/Mayo, pp. 50-61
- Montes, N. y Ziegler, S.** (2012) La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja. En Southwell, M. (comp). Entre generaciones. Ed. Homo Sapiens.
- Oszlak, O., & O'donnell, G.** (1995). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. Redes, 2(4), 99-128.
- Perrenoud, F.** (2008). Introducción. La evaluación entre dos lógicas. En: La evaluación de los **alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas.** Colihue.
- Pinkasz, D. y Montes, N.** (2019). Revisiones a los regímenes académicos en los últimos diez años: una aproximación a la normativa y a sus aplicaciones en siete provincias. Flacso Argentina.
- Puiggrós, A.** (2003). Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente. Galerna.
- Resolución CFE N° 93, 2009.**
- Santos Guerra, M.A.** (2003). Dime cómo evalúas y te diré que tipo de profesional y de persona eres. Revista enfoques educacionales, 5(1), 69-80.

- Sverdlick, I.** (2024). Lógicas hegemónicas de Evaluación: Tensiones y contradicciones de la Evaluación en la Enseñanza. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 8-25. <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.19246>
- Terigi, F.** (2004). La enseñanza como problema político en la transmisión en Dicker, G. y Frigerio, G. (2004) *las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- (2009). Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa. Proyecto hemisférico Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. Ministerio de Educación. <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/95429>
- (2015). La escuela media inclusiva ante la resistencia persistente del modelo escolar disciplinar. *Diálogos del SITEAL*.
- Ziegler, S.** (2018). Barajar y dar de nuevo: cambios en el trabajo de los profesores secundarios a partir de transformaciones a escala provincial. En G. Tiramonti (Ed.), *La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma* (pp.111-165). FLACSO.