



Dispositivos de evaluación de los aprendizajes en el nivel secundario desde la sanción de la obligatoriedad hasta la crisis del COVID-19. Cambios y continuidades en la Provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Learning assessment devices at the secondary level from the sanctioning of compulsory education to the COVID-19 crisis. Changes and continuities in the Province of Buenos Aires and the Autonomous City of Buenos Aires.

ÁLVAREZ, Marisa¹
CATTARIN, Cecilia²
IARDELEVSKY, Alberto³
RIOS, Cristian⁴
DE LUCA, Milagros⁵

Álvarez, M., Cattarin, C., Iardelevsky, A., Ríos, C. y De Luca, M. (2023). Dispositivos de evaluación de los aprendizajes en el nivel secundario desde la sanción de la obligatoriedad hasta la crisis del COVID-19. Cambios y continuidades en la Provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *RELAPAE*, (18), pp. 186-208.

Resumen

Desde la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en el año 2006 que dispuso la obligatoriedad escolar hasta la finalización del nivel secundario, las jurisdicciones han asumido metas importantes de ampliación de cobertura y han implementado importantes transformaciones en su estructura y en el régimen académico. Esta agenda de transformaciones se ha visto impactada por los efectos de la pandemia de COVID-19. En esta investigación indagamos acerca de las transformaciones en relación con los dispositivos de evaluación en dos jurisdicciones en el período previo y durante la pandemia, a partir de la normativa y desde la perspectiva de los supervisores. Con este objetivo se analizaron las disposiciones de la normativa e instrumentos de política a nivel nacional y en las jurisdicciones seleccionadas, relativas a la evaluación, calificación y acreditación de los aprendizajes individuales y a la promoción de los estudiantes⁶. El trabajo de campo incluyó entrevistas semiestructuradas a supervisores de esas jurisdicciones. Los métodos utilizados permitieron indagar sobre los cambios y tensiones que se produjeron en la utilización y la apropiación de distintos dispositivos de evaluación, desde la perspectiva de esos actores. La exploración permitió indagar acerca del impacto de la pandemia de COVID-19 en las estrategias y dispositivos de evaluación.

¹ Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / malvarez@untref.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0001-9177-3938>

² Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / cecilia.cattarin@bue.edu.ar / <https://orcid.org/0009-0002-7162-2387>

³ Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / iardeal@hotmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-2313-47>

⁴ Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / isfdcristianrios@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0005-4919-535X>

⁵ Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / milagros.deluca@bue.edu.ar / <https://orcid.org/0009-0005-6914-5974>

⁶ En el contexto de la búsqueda de un lenguaje inclusivo y no sexista, ha surgido la necesidad de replantear ciertas convenciones lingüísticas que históricamente han dado lugar a la invisibilización o subordinación de las mujeres en el discurso. En este sentido, se ha debatido ampliamente acerca del uso del lenguaje no sexista, entendido como aquel que busca eliminar la discriminación y el sesgo de género en la comunicación escrita y hablada. Sin embargo, en aras de facilitar la comprensión y evitar la sobrecarga de la escritura, se ha optado por emplear el plural masculino como forma genérica y neutra que incluye a todas las personas sin distinción de género, toda vez que no pueda ser reemplazado por un término que no indique género.

Palabras Clave: : educación secundaria, dispositivos de evaluación, evaluación, COVID-19

Abstract

Since the enactment of National Education Law No. 26,206 in 2006, which established compulsory schooling until the completion of the secondary level, jurisdictions have assumed important goals to expand coverage and have implemented important transformations in their structure and academic regime. This transformation agenda has been impacted by the effects of the COVID-19 pandemic. In this research we inquired about the transformations in relation to the evaluation mechanisms in two jurisdictions in the period before and during the pandemic, based on the regulations and from the perspective of the supervisors. With this objective, we analyzed the provisions of the regulations and policy instruments at the national level and in the selected jurisdictions, related to the assessment, grading and accreditation of individual learning and the promotion of students. The fieldwork included semi-structured interviews with supervisors from these jurisdictions. The methods used made it possible to inquire about the changes and tensions that occurred in the use and appropriation of different evaluation devices, from the perspective of these actors. The exploration made it possible to inquire about the impact of the COVID-19 pandemic on evaluation strategies and devices.

Keywords: secondary education, assessment devices, evaluation, COVID-19

Introducción

Hace más de 16 años que se estableció, con la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la obligatoriedad escolar hasta la finalización del nivel secundario. En las últimas décadas, el gobierno nacional, los gobiernos provinciales y el de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires han asumido metas importantes de ampliación de cobertura con el objeto de garantizar el derecho a la educación en el nivel para todos los jóvenes. Desde entonces, la escuela secundaria viene atravesando transformaciones y redefiniciones de su estructura y del régimen académico en todas las jurisdicciones, a partir de los acuerdos alcanzados a nivel federal (Res. CFE 84/09, 93/09, 134/11, 285/16 y 330/17). Esta agenda de transformaciones se ha visto impactada por los efectos de la pandemia de COVID-19.

En relación con el nivel, existe un fuerte consenso entre distintos actores de la sociedad y del sistema educativo sobre el estado crítico o, al menos, controvertido de la escuela secundaria. Este diagnóstico parte de considerar la baja capacidad que tiene el sistema de responder a la inclusión de todos los jóvenes, la desactualización de contenidos y modos de educar que no logran brindar una educación que los prepare para los estudios superiores, la vinculación con el mundo del trabajo y la ciudadanía. La regularidad de las trayectorias, medida a través del tiempo medio para completar el nivel, la finalización de los estudios secundarios, medida a través de la tasa de egreso, y los resultados de las evaluaciones de desempeño son indicadores que muestran las dificultades que tiene la escuela secundaria.

El formato de la escuela secundaria ha sido interpelado y es objeto de un profundo análisis y revisión en varios de sus componentes desde la implementación de la Ley de Educación Nacional (LEN), con el propósito de establecer las condiciones que garanticen el pleno ejercicio del derecho de todos los jóvenes a acceder, completar sus trayectorias y obtener su título. La reflexión sobre los contenidos curriculares, las metodologías y prácticas pedagógicas, los procesos de evaluación y la selección de los docentes ha sido fundamental en este proceso de reevaluación. La irrupción de la pandemia ha evidenciado con mayor claridad la urgencia de implementar estos cambios en aras de adaptarse a las nuevas realidades. No obstante, el régimen de cursada graduado y anualizado se mantiene como el elemento más arraigado, incluso en el contexto de estas experiencias de transformación.

Si bien se ha avanzado y mucho en la mejora de la escuela secundaria en los términos indicados, uno de los aspectos señalados como causas de la problemática situación actual refiere a la propia estructura jerárquica del sistema y una matriz de origen selectiva vinculada con la formación de las élites dirigentes. Múltiples investigaciones (Steimberg et al., 2019; Baquero et al., 2009; Terigi, 2008; Terigi y Briscioli., 2020; Ziegler, 2011; Steimberg et al., 2018; Acosta, 2019, 2022, entre otros) señalan que la escuela no logra atender a todos los estudiantes ni superar las inequidades sociales que reproduce en su interior y que esto es producto de la propia organización escolar que estructura prácticas de los diferentes actores, la organización y formación de los docentes basadas en disciplinas, la inadecuada organización y distribución de los recursos y del incumplimiento de las pautas normativas de financiamiento educativo, entre otras.

A lo anterior, se suman los efectos de la pandemia de COVID-19, que profundizó las desigualdades educativas existentes debido, principalmente, al desigual acceso y uso de las tecnologías digitales y de conectividad, lo que se convirtió en un obstáculo para el sostenimiento del vínculo pedagógico en amplios sectores de la sociedad (Krichesky et. al, 2022; Martínez Tessoro et al., 2022, Herrero Tejada et al. 2022, Sanz et al., 2020, Álvarez et al., 2020; Di Piero y Miño Chiappino, 2020).

Cabe recordar que la Argentina es un país federal, que se caracteriza por la acción concurrente entre el nivel nacional y el provincial, donde las provincias tienen la responsabilidad principal de brindar el servicio educativo, en particular de los niveles obligatorios. Esta formación estructural ha implicado un desarrollo autónomo de las distintas regiones, dando lugar a un panorama territorial muy diverso y complejo que deviene de circunstancias históricas y del desarrollo económico en cada región (Steinberg et al., 2011), y afecta directamente las capacidades estatales para afrontar el servicio educativo en su territorio.

En ese marco de autonomía y con capacidades diferenciales (recursos técnicos, económicos, entre otros), las provincias desarrollaron distintos formatos y dispositivos para avanzar en el cumplimiento de la obligatoriedad y asegurar la continuidad pedagógica en el contexto de la crisis del COVID-19.

Esta investigación se focalizó en dos jurisdicciones: la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y la Provincia de Buenos Aires (PBA). La selección fue una decisión metodológica con el objeto de analizar cambios, continuidades y

rupturas en las políticas para la escuela secundaria en jurisdicciones que presentan características diferentes en cuanto a su gestión y continuidad institucional.

Cabe aclarar que la Argentina, como país federal, se encuentra atravesado por las tensiones entre la continuidad de las políticas en el gobierno nacional, como en los gobiernos subnacionales, y la educación no ha sido una excepción a estos importantes cambios.

Entre el 2006 y el 2022 el gobierno nacional, como los de la Provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires han tenido distintas líneas políticas. En el ámbito nacional, tras 12 años de gobierno peronista, asumió la presidencia Mauricio Macri de la coalición Cambiemos, y en 2019 volvió al gobierno el partido peronista. En ese período la Provincia de Buenos Aires ha sido gobernada por distintos partidos políticos, existiendo alineación política entre el gobierno nacional y el provincial y una mayor coordinación en la implementación de políticas. No sucedió lo mismo con la Ciudad Autónoma de Buenos Aires donde, desde diciembre de 2007 gobierna el PRO -ahora coalición Cambiemos-. Actualmente, la situación ha cambiado y el gobierno nacional es liderado por Alberto Fernández -del partido peronista-, mientras que en la provincia de Buenos Aires gobierna Axel Kicillof y en la Ciudad de Buenos Aires continúa Horacio Rodríguez Larreta. Desde el punto de vista del sistema educativo federal, la continua tensión Nación-provincias, relacionada con las diferencias de afiliación política de las autoridades y las dinámicas propias de los problemas de orden sistémico (cómo lograr la unicidad del sistema en un marco de mayor valor a los enfoques locales), se ha traducido en algunas discontinuidades en el ámbito educativo. Esto ha llevado a una gran variabilidad en la gestión de los sistemas educativos en todo el país.

En primer lugar, es importante mencionar que la política educativa ha sido históricamente un campo de disputa en Argentina. Desde el retorno a la democracia en 1983, se han sucedido distintos gobiernos con visiones y propuestas diferentes en cuanto a la educación. Sin embargo, algunos aspectos han mantenido cierta continuidad, como la expansión de la obligatoriedad de la educación secundaria y el incremento de la cobertura del nivel en todo el país.

En el caso de la CABA se ha destacado su papel como "laboratorio" en el diseño de políticas educativas, especialmente durante la gestión del exjefe de gobierno y expresidente Mauricio Macri, que presentan una continuidad en la jurisdicción, pero en tensión con el gobierno nacional.

En la provincia de Buenos Aires, por otro lado, la política educativa ha experimentado importantes discontinuidades entre los distintos gobiernos, en particular en el período que gobernó la Alianza Cambiemos entre 2015 y 2019.

Con el triunfo del Frente de Todos en 2019 se abrió un panorama de incertidumbre, particularmente por la irrupción de la pandemia de COVID-19. En este contexto, se ha producido un cambio en la política educativa, con un mayor énfasis en la educación virtual e infraestructura tecnológica como con el desarrollo de proyectos que tendieron a asegurar la continuidad pedagógica en el marco de las restricciones sanitarias.

Esta investigación parte de una concepción que entiende que la política pública, desde los distintos actores públicos, se implementa a partir de diversos instrumentos que se relacionan directamente con los modos de hacer política. Bajo esta consideración y desde un marco de interpretación interaccionista de las relaciones sociales y de la acción pública (Cefai, 1996; Gusfield, 2014; Trevenot, 2016; Dubois, 2014) se hizo foco en los instrumentos (técnicas, medios de funcionamiento y dispositivos) que hacen operativa la acción gubernamental (Lascoumes y Le Gales, 2004). Estos autores denominan instrumentos de acción pública a dispositivos, herramientas y procedimientos que organizan las relaciones sociales, en particular entre los poderes públicos y sus destinatarios. La elección de los instrumentos para la implementación de las políticas y su *modus operandi* no son opciones o elecciones puramente técnicas, lo que exige considerar su dimensión política. Se conciben los dispositivos como instrumentos con un fin práctico y político: la construcción de procedimientos y técnicas vinculadas a una instancia de poder que contribuye a performar u orientar cierta conducta en un sistema.

En esta investigación, se entiende como dispositivo aquellas disposiciones de diverso orden con capacidad performativa de las prácticas, tales como: i) el modelo de enseñanza (gestión curricular, organización horaria, formatos de prácticas -talleres, proyectos, ateneos, etc.-, desarrollo de actividades sociocomunitarias; ii) los mecanismos de evaluación, acreditación de saberes y promoción; iii) los distintos dispositivos de acompañamiento a las trayectorias escolares estudiantiles; iv) los roles institucionales, entre otros.

En esta etapa de la investigación, el objetivo se centró en el análisis de los dispositivos de evaluación de los aprendizajes en la educación secundaria implementados en la Provincia de Buenos Aires y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde la sanción de la obligatoriedad del nivel hasta la pandemia. En particular, interesó conocer las opiniones y valoraciones de los supervisores o inspectores de ambas jurisdicciones respecto de la implementación de cambios en los dispositivos de evaluación de los aprendizajes, en cuanto afectaron las prácticas pedagógicas, como así también sus implicancias sobre las trayectorias educativas.

Entendemos que los dispositivos de evaluación tienen incidencia directa sobre las prácticas de enseñanza y sobre el desarrollo de las trayectorias de los estudiantes. Las trayectorias escolares se enlazan con el derecho a la educación cuando son continuas, protegidas institucionalmente y logran cumplir con las expectativas de aprendizaje y formación establecidas para el nivel. Las escuelas son organizaciones cuya razón de ser es generar las oportunidades educativas para que todos los alumnos puedan alcanzar los resultados esperados para la educación obligatoria. En ese sentido, enseñanza, aprendizaje y evaluación son tres actividades fundamentales y constitutivas de las trayectorias educativas. No significa que no haya otros componentes que configuran las condiciones en las cuales éstas se desarrollan, como la constitución de grupos escolares a través de prácticas de convivencia democrática, solidaria y de cuidado, el desarrollo de la capacidad de trabajar con otros, el estímulo a la participación, entre otras.

En el último año se han realizado varios estudios que analizaron los cambios en la evaluación de los estudiantes en la escuela secundaria durante la pandemia. A pesar de que se ha estudiado la evaluación de aula durante la pandemia desde la perspectiva académica, como en el proyecto PISAC "La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia" coordinado por R. Giovine (Giovine et al., 2023; Pinkasz et al., 2023; Acosta y Graizer, 2022), así como en otros estudios académicos (Herrero et al., 2022; Herrera y González Angeletti, 2021) y en informes de organismos nacionales e internacionales (UNESCO, 2021; CEPAL y UNESCO, 2020), y también en la gestión pública (Ministerio de Educación de la Nación, 2021), no hay muchos estudios que analicen cómo la evaluación regula el flujo de estudiantes.

En cuanto a la evaluación pedagógica, uno de los pocos trabajos relevados presenta una experiencia de evaluación "con-formativa" -entendida como parte del proceso de aprendizaje con participación de los estudiantes- como un modelo útil para adoptar en este contexto. A su vez, el trabajo postula la necesidad de que los docentes estén capacitados para llevarla adelante tanto en un contexto de educación presencial como en el formato a distancia. Las prácticas, los estudios como las recomendaciones de diversos organismos se han concentrado en un tipo de evaluación, denominada evaluación formativa. Se entiende por evaluación formativa aquella que centra su intervención en los procesos de mejora, a través de un proceso continuo de retroalimentación variado y frecuente, de manera de incidir positivamente en el desarrollo de los aprendizajes y de las prácticas de enseñanza (Perkins y Blythe, 1994; William, 2009; Ravela, Picaroni y Loureiro 2017). En este sentido es un proceso permanente y sistemático en el que se recoge y analiza información para conocer y valorar los procesos de aprendizaje al mismo tiempo que permite reflexionar sobre las prácticas de enseñanza. Sobre esta base se toman decisiones de manera oportuna y pertinente para la mejora continua de ambos procesos. La evaluación en proceso está vinculada también con los desarrollos de la enseñanza y del aprendizaje y no es considerada como elemento de cierre o clausura. Asimismo, la evaluación sumativa, también denominada evaluación final, es aquella que se realiza al término de un proceso instruccional o ciclo educativo cualquiera. Como ya lo han expresado varios autores, su fin principal consiste en verificar el grado en que las intenciones educativas han sido alcanzadas.

No obstante, la evaluación cumple múltiples funciones: Es un contrato entre el estudiante, la familia y la escuela en tanto da cuenta del recorrido de los estudiantes en el sistema educativo. Además, en la normativa se reconocen otras funciones: en principio, la evaluación permite construir evidencia respecto del alcance de objetivos para acreditar un espacio curricular y en un sistema graduado, esto se vincula directamente con la promoción y con el recorrido o trayectoria de los estudiantes. La normativa también reconoce una función informativa, en tanto le brinda al estudiante como al docente el estado de avance en el logro de aprendizajes previstos en el proyecto educativo, y también sostiene que la función de la evaluación es aportar evidencia al docente para revisar sus propias prácticas y repensar distintas estrategias para que el estudiante alcance los aprendizajes esperados.

En esta investigación se ha focalizado en la evaluación como un dispositivo que presenta efectos inmediatos en las trayectorias de los estudiantes y, por consiguiente, en la concreción de la obligatoriedad escolar. Si bien el análisis considera los cambios a partir de las resoluciones que promueven los lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria (Res. CFE 84/09, 93/09 y 330/17), la emergencia de la pandemia de COVID-19 alteró

por completo el funcionamiento del sistema educativo y tuvo un impacto directo en los formatos y dispositivos de evaluación, lo que en algunos casos movilizó las transformaciones que ya se estaban produciendo.

En ese contexto, aconteció una gran producción normativa en las jurisdicciones que modificó las regulaciones vigentes referidas a la evaluación y la acreditación. A nivel nacional, se destaca la Resolución CFE 368/20, la que estableció pautas para la implementación de la evaluación formativa, propuso el registro y comunicación de la valoración de los aprendizajes a través de instrumentos conceptuales y estableció la unidad pedagógica 2020-2021 a los fines de la acreditación y promoción, las que deberían realizarse sobre la base de contenidos curriculares priorizados. Algunas de las decisiones provinciales anteceden los acuerdos alcanzados en el ámbito federal y la normativa nacional recupera las modificaciones de las provincias (Pinkasz et. al., 2023).

Bajo ese marco, se presenta un primer resultado de la investigación que aborda los cambios en modos de regulación respecto de la evaluación de los aprendizajes en el nivel secundario, desde la sanción de la obligatoriedad del nivel y considerando especialmente los cambios a partir de la pandemia.

Metodología

El estudio analiza los cambios en los procesos de evaluación y sus efectos sobre las trayectorias a partir de la sanción de la LEN, y en particular en el período 2020/2022, en dos jurisdicciones: la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires. Las mismas fueron elegidas porque, a pesar de contar con modelos de gestión diferentes, y con mayor o menor continuidad en sus políticas educativas, en ambas -como también en otras jurisdicciones- se venían experimentando transformaciones en el formato de la escuela secundaria (incluyendo algunas experiencias que avanzaron en la instalación de proyectos innovadores, modificación de la organización académica, inclusión de proyectos interdisciplinarios, la inclusión de roles de acompañamiento a trayectorias, etc.) como así también respecto a la evaluación y al Régimen Académico en general previo a la pandemia.

Con este objetivo se analizaron las disposiciones de la normativa e instrumentos de política a nivel nacional y en las jurisdicciones seleccionadas, relativas a la evaluación, calificación y acreditación de los aprendizajes individuales y a la promoción. El trabajo de campo incluyó entrevistas semiestructuradas a supervisores e inspectores⁷ de esas jurisdicciones.

La perspectiva de los supervisores es relevante en esta investigación dado que se considera que son actores fundamentales para concretar los objetivos de la política. Ese nivel de gestión se constituye en el espacio de articulación o mediación entre el nivel central y las escuelas, y su rol busca garantizar que la dirección de las políticas educativas esté presente en las instituciones (Aguerrondo, 2013). Esta función se caracteriza por su complejidad, en tanto pone en juego distintas competencias (gestión de la información, aplicación de la normativa, acompañamiento y direccionamiento político pedagógico) y construye una mirada sobre las escuelas, que comunica a los niveles centrales y sobre la que se basa para intervenir en el campo.

En respuesta al tipo de investigación exploratoria, la elección de los informantes clave conformó una muestra no representativa. Este criterio se justifica en este caso porque, al ser la investigación de naturaleza exploratoria, tiene como objetivo principal generar conocimiento y comprensión sobre el tema de los cambios en los procesos de evaluación, como fenómeno poco estudiado. En este estudio, fueron seleccionados supervisores e inspectores de gestión estatal y gestión privada, teniendo en cuenta que estuviese presente la voz de los dos tipos de gestión, como así también de distintas áreas geográficas (en el caso de la Provincia de Buenos Aires, tanto del interior como del Conurbano), para garantizar una variedad de perspectivas y opiniones, en particular la dimensión subjetiva de la percepción de los supervisores sobre la implementación de la normativa. Es importante tener en cuenta que las entrevistas realizadas en este estudio son una fuente de información valiosa, pero deben ser consideradas como

⁷ Los inspectores o supervisores, en adelante supervisores, como agentes del Estado, han cumplido históricamente un rol preponderante observando el cumplimiento de los lineamientos políticos pedagógicos que regulan el acto educativo, con fuerte anclaje en las leyes vigentes y normas que emanan de los diferentes ministerios de educación nacionales y provinciales. Este rol tradicional del supervisor, como intermediario entre las políticas públicas y las escuelas, está siendo tensionado hacia un rol profesional que contribuya a la mejora escolar, generando posibilidades para la reflexión de los actores institucionales, siendo aliado del equipo de conducción y construyendo redes, promoviendo la articulación de las escuelas de su área.

percepciones y opiniones de los participantes y no como una representación completa o definitiva de la realidad y que no han sido contrastadas con las de otros actores, pero cumplen con el objetivo exploratorio, no pudiendo ser generalizados los resultados. En total se realizaron 12 entrevistas virtuales entre septiembre de 2021 y junio de 2022, como se detalla a continuación:

	PBA	CABA
Gestión Estatal	4 (Entrevistas A, C, F y G)	4 (Entrevistas H, J, K y L)
Gestión Privada	2 (Entrevistas B y D)	2 (Entrevistas E e I)

Se utilizó un protocolo de entrevista semiestructurada, incluyendo preguntas abiertas, que abordaron las siguientes dimensiones: perfil del entrevistado, aspectos normativos, cambios en las prácticas, características y tipos de evaluación.

Es importante destacar que la exploración de los casos seleccionados fue llevada a cabo con el fin de obtener información detallada y específica sobre el fenómeno investigado. En ese sentido, se realizó un análisis descriptivo, más que comparativo, para poder identificar los elementos clave. Los métodos utilizados permitieron indagar sobre los cambios y tensiones que se produjeron en la utilización y la apropiación de distintas herramientas o dispositivos de evaluación desde la perspectiva de esos actores. La exploración permitió también indagar acerca del impacto de la pandemia de COVID-19 en las estrategias y dispositivos de evaluación. Este enfoque metodológico permitió obtener información rica que sirvió, a la vez, para generar nuevas preguntas e hipótesis para futuras investigaciones.

Resultados: Los principales hallazgos

Primera parte: contexto normativo y procesos de gestión

En primera instancia se presentan los resultados de la indagación sobre los marcos normativos dado que se consideran como uno de los principales mecanismos de regulación de las prácticas pedagógicas.

La Provincia de Buenos Aires

El nivel secundario orientado de la Provincia de Buenos Aires se encuentra regulado por distintos instrumentos que definen las condiciones de escolarización (Pinkasz, 2019) y la trayectoria de los estudiantes con vistas a garantizar los preceptos de obligatoriedad e inclusión educativa. Entre ellos, se identifican como más relevantes los Diseños Curriculares (2007-2012), el Régimen Académico (2011) y las orientaciones sobre la organización escolar planteadas para el Bienio 2020-2021 por la situación de pandemia por COVID-19. Se incluye el análisis normativo de las pautas establecidas en el marco del Programa Escuelas Promotoras (2018-2019) en función de las referencias que realizan los supervisores durante el trabajo de campo.

En esta provincia, los Diseños Curriculares (DC), llamados “prescriptivos”, operan con la pretensión de ser un dispositivo altamente organizador de las prácticas pedagógicas escolares: establecen contenidos, orientaciones didácticas, expectativas de logros (ciclo básico), objetivos de enseñanza y aprendizaje (ciclo superior), pero también referencian “orientaciones para la evaluación” desglosado en criterios de evaluación, instrumentos de evaluación, relaciones entre actividades y evaluación, definiciones de evaluación, tipos de evaluaciones (autoevaluación, coevaluación, evaluación mutua), entre otros. En general, se observa una preocupación por lograr prácticas de evaluación que no solo centren la mirada sobre los aprendizajes, sino también en los propios procesos de enseñanza que los posibilitan, determinando

la evaluación a: las condiciones didácticas, la obtención de información, conocer el logro de los objetivos propuestos y reorientar el proceso de enseñanza⁸.

A su vez, el Régimen Académico (Res. DGCyE 587/2011) (RA), se constituye en un corpus de normas y criterios que ordenan la práctica educativa, en procesos como: ingreso, asistencia y puntualidad, evaluación, acreditación, calificación y promoción, movilidad y equivalencias, como así también a la organización pedagógico institucional de la enseñanza. El RA alinea la evaluación con lo definido en el DC, e interpela a los docentes en relación con sus propias prácticas:

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. Mediante la misma, se está frente a una construcción de carácter pedagógica por parte de quien realiza el proceso de evaluación, que debe interpelar sus propias prácticas en cuanto a que enseña como lo hace y si se corresponde con lo efectivamente enseñado (Res. DGCyE 587/2011, Anexo 4: “Evaluación, acreditación y calificación de los estudiantes”).

El RA contiene un anexo (Anexo 6, el ítem V, “Acompañamientos pedagógicos específicos”) que habilitó una amplia variedad de propuestas con la finalidad de atender a trayectorias débiles o de vulnerabilidad escolar. Las estrategias desarrolladas por las escuelas en el marco de este anexo son, entre otras, peinado de materias aprobadas, promoción con más de dos materias pendientes de aprobación, cursada solo de materias pendientes de aprobación, semipresencialidad o evaluación personalizada. El espacio de innovación que generó este Anexo es reconocido por todos los entrevistados, constituyéndose como respaldo legal para el desarrollo de experiencias de atención a estudiantes. Cada una de estas propuestas flexibilizan los lineamientos generales del RA que obstaculizan la continuidad escolar de ciertas trayectorias escolares y definen otros procesos y desarrollos evaluativos y organizacionales posibles.

En 2018, a través de la Resolución DGCyE 748, se aprobó el Programa Escuelas Promotoras como una experiencia pedagógica para la Escuela Secundaria que se implementaría en forma gradual y progresiva en toda la jurisdicción. Sin embargo, la misma se vio discontinuada por el cambio de gestión del gobierno provincial en 2019. Durante los dos años en que se implementó, alcanzó a 903 escuelas, tanto de gestión estatal como privada, de distritos del interior y del conurbano bonaerense. Una de las características principales del Programa Escuelas Promotoras fue la definición de cambios en la forma de evaluación, la que debía ser indefectiblemente de carácter formativo, con centralidad en el aprendizaje de los estudiantes, y constituirse en un instrumento de mejoramiento de las prácticas de enseñanza de los docentes. Se planteó una “evaluación para el aprendizaje” como proceso dinámico, continuo y permanente, del que el estudiante fuera un sujeto activo. Para ello, se propusieron estrategias como la evaluación entre pares, la co-evaluación o la auto-evaluación⁹. Asimismo, se concibió a la evaluación como un asunto institucional. La evaluación colegiada y la rúbrica colegiada -elaborada en base a seis capacidades transversales- fueron prácticas sugeridas para el abordaje de las propuestas docentes¹⁰. A los fines de la acreditación y promoción, se estableció que la calificación final no debía ser un promedio de las notas de los tres trimestres, sino que representaría una ponderación de todo el proceso de aprendizaje de cada estudiante. Se implementó el Boletín Abierto para aquellos estudiantes que no hubieran aprobado todos los espacios curriculares al finalizar el tercer trimestre, concluyendo la calificación final en las instancias de recuperación de los aprendizajes de diciembre-marzo. Y se estableció la promoción con hasta tres materias pendientes de acreditación después de dicho período de recuperación de aprendizajes¹¹.

Esta experiencia intentó introducir en forma oficial cambios que interpelan la matriz curricular disciplinar al incluir el trabajo por proyectos y el aprendizaje basado en problemas (intentando incluir una mirada multidisciplinaria en las actividades pedagógicas, al igual que intentar calificar a los estudiantes en forma colaborativa), pero que al mismo tiempo, trabajan sobre ella, es decir en tensión con determinados aspectos de los DC prescriptivos, como ser: currículum disciplinar o integrado, centrado en los contenidos o en capacidades, evaluación disciplinar o colegiada, entre otros.

⁸No se encuentra referencia explícita al término “evaluación formativa” ni en los diseños curriculares del ciclo básico (primero, segundo y tercer año) ni en los diseños curriculares del ciclo superior (cuarto, quinto y sexto año) de las materias comunes todas las orientaciones.

⁹Véase “La evaluación y la acreditación en la escuela secundaria. 1era Parte: La propuesta de evaluación en el nuevo formato de la escuela secundaria”, publicado por la Dirección de Educación Secundaria en abril de 2018.

¹⁰Ver por ejemplo: Documento “La evaluación y la acreditación en la escuela secundaria. 2da. Parte: la propuesta de evaluación colegiada: las rúbricas”. DGCyE. 2018.

¹¹ Documento “La evaluación y la acreditación en la escuela secundaria. 3ra. Parte: La propuesta de acreditación y promoción de aprendizajes: Experiencia Escuelas Promotoras”. DGCyE. 2018.

En marzo de 2020 se decretó el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) para toda la población y todas las escuelas del país suspendieron las clases presenciales. La organización escolar planteada para el Bienio 2020-2021 por la situación de pandemia por COVID-19 estuvo signada por intentos de continuidad pedagógica remota, retomando en el último tramo del bienio una presencialidad programada o alternada, con la presencia rotativa de grupos reducidos en el espacio escolar.

Una de las definiciones centrales (con orientaciones desde el nivel nacional) fue la “priorización de contenidos” a trabajar. La provincia definió un Currículum Prioritario, construido sobre lo pautado por la Resolución del CFE 367/20, los Núcleos de Aprendizaje Prioritario y los Diseños Curriculares de la jurisdicción vigentes para cada nivel y modalidad. Este currículum prioritario contiene consideraciones de enseñanza, objetivos de aprendizaje y selección de saberes o contenidos. Además, define las áreas (materias) de trabajo articulado entre docentes que definirá en el ciclo 2021 los criterios curriculares para la promoción en la secundaria orientada.

A su vez, el Anexo II de la Resolución DGCyE 1872/20, “Evaluar en Pandemia” incluye pautas de evaluación, acreditación y promoción para el nivel. La evaluación “será la valoración pedagógica a través de un registro de las trayectorias educativas de las y los estudiantes” (p. 9), entendiendo a la valoración como registro cualitativo de los aprendizajes de los estudiantes que se lograron construir en la pandemia. En ella se establece la implementación del Registro institucional de trayectorias educativas (RITE). La evaluación para el bienio 2020-2021 estuvo asociada a valoraciones cualitativas del desempeño de los estudiantes registrados cuatrimestralmente en dicho dispositivo. El RITE consta de dos informes cualitativos anuales sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y establece una nueva terminología o categorías cualitativas en relación con los aprendizajes: TEA (Trayectoria educativa avanzada), TEP (Trayectoria educativa en proceso) y TED (Trayectoria educativa discontinua). Estas categorías servirán de síntesis evaluativas del proceso y determinarán acciones de intensificación de la enseñanza dirigidas a estudiantes con situación de TEP y TED que se extenderán durante todo el ciclo 2021 para estudiantes con “promoción acompañada”. En este punto, vale detenernos en el concepto de “promoción acompañada” -que aparece en las dos jurisdicciones estudiadas. Éste se refiere al proceso mediante el cual se da continuidad al trayecto educativo de los alumnos entre un año escolar y otro, con medidas de apoyo, asistencia y acompañamiento basadas en una propuesta pedagógica que garantice la adquisición de los saberes no alcanzados el año anterior, y que permitan un seguimiento individualizado y con la propuesta de un tiempo específico de intensificación de la enseñanza.

Para el ciclo 2022 se definió una vuelta a los DC dando por finalizado los dispositivos implementados en el bienio anterior, aunque con cierta continuidad en la lógica evaluativa implementada (sostenimiento del RITE y valoraciones cualitativas de los aprendizajes), la cuatrimestralización de los cortes evaluativos y la propuesta de una reformulación del RA. Con respecto a la acreditación de espacios curriculares pendientes, se proponen alternativas para las Comisiones Evaluadoras como ser: acreditaciones integradas (areales o cicladas), previas por tramos, trabajos prácticos integradores, trayectos intensivos (Comunicación Conjunta -Secretaría de Educación y Direcciones de Educación- 1/22 “Pautas para la enseñanza y la evaluación en el nivel secundario”).

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires

En 2015 la Ciudad Autónoma de Buenos Aires actualizó el diseño curricular del nivel medio bajo el nombre de Nueva Escuela Secundaria (en adelante NES)¹². La NES como reforma curricular plantea “una reorganización institucional y una revisión de las estrategias pedagógicas para la escolarización y el sostenimiento de la trayectoria escolar de los alumnos” (Steinberg et al., 2019, p. 80). Este cambio curricular propuso una estructura de 5 años, con un ciclo básico de dos y un ciclo orientado de tres. Lo que implicó una reestructuración de las horas cátedra en las escuelas y reducción en carga horaria de materias troncales a favor de las materias propias de la orientación, generando cambios en la carga horaria laboral de muchos docentes. Como orientaciones del ciclo orientado se propusieron¹³: Agro y Ambiente, Artes, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades, Comunicación, Economía y Administración, Educación, Educación Física, Informática, Lenguas, Literatura, Matemática y Física, y Turismo.

¹²Diseño Curricular NES. Resolución 321/MEGC/2015

¹³Se tomaron como marco de referencia las siguientes resoluciones del Consejo Federal de Educación: Resolución CFE N° 210/13, Resolución CFE 142/11, Resolución CFE 156/11, Resolución CFE 190/12. Tomado de “Nueva Escuela Secundaria. Diseño Curricular. Formación General. Ciclo Básico del Bachillerato.” p.12. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/qcaba/files/dc_nes.pdf

Este diseño curricular plantea algunos ejes transversales a ser abordados en las escuelas, tales como “desarrollo sustentable, educación digital y medios, formación para la ciudadanía, creatividad y pensamiento crítico, habilidades para el siglo XXI, capacidades emprendedoras” (Diseño Curricular. Formación General. Ciclo Básico del Bachillerato, p.126). En cuanto a la relación enseñanza- aprendizaje, la NES plantea que el alumno debe ser entendido “como protagonista y constructor de conocimiento”, mientras que el docente “como líder del cambio y mediador” (Diseño Curricular. Formación General. Ciclo Básico del Bachillerato, p.122).

En 2017 la Ciudad decidió iniciar la “profundización” de la NES bajo el nombre de “Secundaria del Futuro”, retomando los lineamientos de la Secundaria Federal 2030. Ésta plantea “un nuevo modelo de organización pedagógica e institucional” (Secundaria del Futuro: “La escuela que queremos. Profundización de la NES”, 2018, p. 9)¹⁴ haciendo foco en la enseñanza y en la necesidad de que los estudiantes puedan transitar espacios de integración disciplinar, talleres, semanas temáticas, salidas educativas, entre otras actividades. Propone la integración de las disciplinas por área de conocimiento y entre distintas áreas a través de proyectos y talleres interdisciplinarios. Para lograr incluir estos espacios formativos se recurrieron a las horas “extraclase” creadas a partir del Régimen de Profesores por Cargo (Ley 2905 de 2008). Como afirman Steinberg et al., desde el año 2008 “El cargo docente está compuesto por horas cátedra y horas extraclase para la ejecución de actividades diversas en relación con las necesidades del alumnado” (Steinberg et al., 2019, p. 80).

En cuanto a la evaluación, la Secundaria del Futuro afirma que “En la última década se asiste a una suerte de desplazamiento del concepto de evaluación formativa hacia el de evaluación para el aprendizaje (William, 2011) que complejiza y amplía el concepto, ya que se orienta a pensar en ella como un proceso que tiende a ser continuo, que destaca el efecto retroalimentador de la información para los docentes y en especial para los estudiantes” (Secundaria del Futuro: “La escuela que queremos. Profundización de la NES”, 2018, p. 9). Este tipo de evaluación necesita de procesos de retroalimentación para propiciar la capacidad de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje. En este sentido, también propone variar las estrategias e instrumentos de evaluación, así como la utilización de rúbricas en relación a los objetivos de aprendizaje. Para acompañar las trayectorias educativas se plantea que la responsabilidad es de toda la escuela y una tarea colaborativa entre distintos actores institucionales, tales como: “docentes, tutores, preceptores, equipos de conducción y Departamento de Orientación Escolar (DOE).” (Secundaria del Futuro: “La escuela que queremos. Profundización de la NES”, 2018, p. 13).

La Ciudad de Buenos Aires no estuvo ajena al cierre de los establecimientos por la pandemia y también desarrolló un conjunto de normativas y pautas de acción para poder asegurar la continuidad pedagógica en ese marco. Con respecto a la evaluación, al inicio del aislamiento, mediante la Resolución N.º 1577/MEDGC/2020 se suspendió el régimen vigente y se estableció que los docentes deberían realizar una valoración del proceso pedagógico desarrollado de forma remota, sin calificación numérica, que se comunicaría a los estudiantes y sus familias al finalizar cada cuatrimestre. En septiembre de 2020, mediante la Resolución N.º 2215/MEDGC/2020, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires estableció un trayecto curricular integrado para el ciclo lectivo 2020-2021 y aprobó un Régimen de Evaluación, Acreditación y Promoción especial para ese período. A los informes de valoración de los aprendizajes se agregó, para todos los años del nivel secundario salvo el último, una calificación conceptual a partir de la siguiente escala: “en proceso”, “suficiente” y “avanzado”. Asimismo, se estableció que aquellos estudiantes que contaran con más de dos asignaturas no acreditadas (calificadas “en proceso”) continuarían su escolaridad en el curso siguiente con una “promoción en proceso”, con instancias de acompañamiento y apoyo a lo largo del siguiente año para acreditar los espacios curriculares pendientes, eliminando así la repitencia en el contexto de excepcionalidad.

El 2021 se inició con la sanción de la Resolución N.º 800/MEDGC/2021, que organizó el año en dos cuatrimestres/cuatro bimestres, estableció la evaluación formativa de los estudiantes a partir de los Contenidos Priorizados 2021 y dio continuidad a la implementación del informe de valoración pedagógica. En julio de ese año, el Ministerio de Educación elaboró el documento Acreditación de Aprendizajes y Promoción Nivel Primario y Secundario, que sostuvo “promoción en proceso” para estudiantes de 1º año con más de dos espacios curriculares pendientes y para estudiantes de 2º a 6º año con tres o cuatro espacios curriculares a acreditar. También se estableció que las instituciones deberían ofrecer múltiples y variadas oportunidades a los estudiantes para que logren la acreditación de dichos espacios curriculares.

Herederos de todo este proceso de cambio es el nuevo Régimen Académico de la Educación Secundaria establecido por la Resolución N.º 970/MEDGC/2022. Esta norma, que modifica el régimen de cursada y asistencia, así como las

¹⁴https://www.buenosaires.gob.ar/sites/qcaba/files/la_escuela_que_queremos.pdf

condiciones de evaluación, acreditación y promoción, entre otros aspectos, institucionaliza algunas de las medidas que fueron establecidas excepcionalmente debido a la pandemia de COVID-19 durante el período 2020-2021.

El régimen de cursada establecido continúa siendo graduado y anualizado, cursándose simultáneamente en bloque todos los espacios curriculares correspondientes a un año. Sin embargo, la norma introduce la posibilidad de que aquellos estudiantes que deban permanecer en el último año cursado vuelvan a cursar únicamente los espacios curriculares no acreditados. Se modifica también la organización del ciclo lectivo, que es desde el 2020 cuatrimestral-bimestral (no ya trimestral), pero se sostienen los períodos de *clases regulares* (común a la totalidad del alumnado) y de *apoyo y acompañamiento para la evaluación y promoción* (para aquellos estudiantes con espacios curriculares pendientes de aprobación).

Con respecto a la evaluación, el nuevo régimen propone una mirada colegiada y procesual a partir de la que el equipo docente, al momento de la planificación de la enseñanza, acuerde criterios e indicadores. Asimismo, establece que “Al culminar cada bimestre, los/as profesores/as deben elaborar Informes de aprendizaje para el seguimiento de las trayectorias que son compartidos con estudiantes y familias¹⁵”. Al término del primer y tercer bimestre, dichos informes se acompañarán por una calificación conceptual (en proceso, suficiente o avanzado). Al finalizar cada cuatrimestre, en cambio, la evaluación se sintetizará en una calificación numérica (1-10). La acreditación de los espacios curriculares se expresará con una calificación igual o superior a 6 al finalizar el período de cursada regular, o bien durante el período de apoyo y acompañamiento para la evaluación y la promoción. Se indica que la calificación final numérica debe ser el resultado de una valoración integral del proceso de aprendizaje y no un mero promedio aritmético de las calificaciones de los cuatrimestres.

Las mayores novedades que se advierten en el nuevo régimen se vinculan con la flexibilización de los criterios para la promoción. Dentro del primer ciclo (de primero a segundo año), los estudiantes promoverán ya sea de manera *directa* -aquellos que tengan hasta dos espacios curriculares pendientes de aprobación- o con *promoción acompañada*. En este último caso, el equipo de profesores del curso establecerá un plan personalizado con un compromiso de acompañamiento de la institución para que cada estudiante pueda recuperar los objetivos de aprendizaje pendientes. La *permanencia* solo se podrá proponer de manera excepcional a la Supervisión cuando “los saberes no acreditados sean tales que signifiquen un obstáculo ineludible para la continuidad en el segundo año” (Resolución N.º 970/MEDGC/2022).

Para los siguientes años, también se establece la *promoción directa* de aquellos estudiantes que tengan hasta dos espacios curriculares pendientes y se podrá decidir la *promoción acompañada* de los estudiantes que adeuden tres y cuatro espacios curriculares (siempre y cuando no más de dos de dichos espacios curriculares sean de una carga horaria igual o superior a 4 horas cátedra), para que éstos continúen en el año subsiguiente con un plan personalizado para la acreditación de los objetivos pendientes. La promoción acompañada será definida por el equipo de profesores del curso junto con el equipo de conducción sobre una evaluación integral de los desempeños de los estudiantes, quienes también podrán optar por la permanencia de éstos.

Por otra parte, la norma prevé una serie de formatos para la acreditación de los espacios curriculares pendientes, a definir por la institución en cada caso, como ser: cursar de manera remota en modalidad virtual o combinada, en contraturno en el mismo establecimiento, en el mismo turno, en espacios de apoyo a las trayectorias escolares o dispositivos similares, entre otros.

Segunda parte: la voz de los supervisores

Con el objeto de analizar los efectos de las transformaciones en las formas de evaluar en las trayectorias de los estudiantes, se ha consultado y sistematizado la perspectiva de supervisores sobre este aspecto en ambas jurisdicciones. La misma se presenta organizada por grandes descriptores en dos momentos temporales (referencias a los cambios pre-pandemia y posteriores).

¹⁵ “Estos informes que evalúan los desempeños y producciones de los/as estudiantes cuentan con una devolución cualitativa que permite comprender en qué momento del proceso de aprendizaje se encuentran. Detallan los aspectos o contenidos que deben revisar o profundizar y aquellos que han logrado o en los que se han destacado, para fortalecer la confianza de los/as estudiantes.” (Resolución N.º 970/MEDGC/2022).

Testimonios sobre la evaluación con anterioridad a la pandemia

En principio, es importante señalar que el **concepto de evaluación** ha sido objeto de debate en diversos sectores educativos y se han identificado múltiples experiencias que pueden llevar a cambios en los modos de evaluación utilizados.

Al consultar a los inspectores de Provincia de Buenos Aires acerca de las transformaciones en la evaluación de los aprendizajes que se produjeron desde la sanción de la obligatoriedad del nivel, el primer antecedente que mencionan es la reforma del diseño curricular que se dio de manera progresiva a partir del año 2007. Los nuevos documentos curriculares propusieron un cambio de paradigma con respecto a la evaluación, buscando instalar la evaluación formativa. Se promovió la idea de que la evaluación debería brindar información sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que sirva para la toma de decisiones pedagógicas. Los nuevos diseños curriculares fueron acompañados también por una serie de documentos de apoyo sobre procesos e instrumentos de evaluación que desarrollaron esta concepción.

Por otra parte, los inspectores señalaron las posibilidades que habilita el Régimen Académico del año 2011 con respecto a la evaluación, en particular en su Anexo 6, como ser promoción con más de dos materias pendientes de aprobación, el "peinado de materias"¹⁶, semipresencialidad y evaluación personalizada.

Asimismo, los inspectores trajeron algunas experiencias con las que se intentó introducir innovaciones en la forma de evaluar, como por ejemplo las Aulas de Aceleración y en la materia Construcción de la Ciudadanía. En el primer caso, se trata de una propuesta para reorganizar el horario escolar con el objetivo de promover la continuidad en las trayectorias educativas. Esto resultó especialmente beneficioso para aquellos jóvenes entre 15 y 17 años que no habían comenzado el Ciclo Básico en la edad establecida por el sistema o que no lo habían aprobado, ya que las Aulas de Aceleración les permitieron obtener la acreditación en un tiempo menor al estipulado. Esta propuesta también abrió la puerta a una perspectiva diferente en cuanto a la evaluación, incluso incorporando experiencias de evaluación colegiada. En el caso de la asignatura Construcción de la Ciudadanía, se proponía una evaluación conceptual basada en una escala que medía el progreso en los aprendizajes de los alumnos. Sin embargo, no se logró implementar como se esperaba y, finalmente, la evaluación se homologó a la de otros espacios.

Cabe destacar que todos los supervisores entrevistados coinciden en resaltar el impacto que tuvo el programa Escuelas Promotoras en la concepción respecto de la evaluación de los aprendizajes, en particular, a la difusión de la evaluación formativa. Dicho programa, implementado a partir de 2018 habría generado un "cambio conceptual" en las instituciones educativas en relación con la evaluación y otros aspectos de la enseñanza que ya se venían debatiendo, pero que este programa volvió a poner en la agenda. Algunos de estos aspectos incluyen las trayectorias educativas, el enfoque de derechos y la enseñanza basada en proyectos. Aunque no se implementó el programa Escuelas Promotoras en todas las escuelas de la jurisdicción, los inspectores coinciden en que las transformaciones se extendieron a otras instituciones donde el programa no estaba en funcionamiento, ya sea porque compartían docentes o porque los lineamientos de trabajo se promovieron en las reuniones distritales con todos los equipos directivos.

En el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, los supervisores observan también que en los últimos años se vienen produciendo transformaciones en las formas, instrumentos y prácticas de la evaluación de los aprendizajes y que en la jurisdicción se han registrado una multiplicidad de experiencias de evaluación formativa. Sin embargo, en algunos de los casos consultados afirman que éstas no son generalizadas aún y dependen más bien de la actividad de algunos docentes e instituciones puntuales que de respuestas más generales.

A nivel de la normativa, señalan como primer antecedente la Resolución 11684/2011, enmarcada en la Resolución CFE N° 93/2009. La misma establece el período de apoyo y acompañamiento para aquellos estudiantes que obtuvieron una calificación inferior a 4, el que se desarrolla en diciembre y febrero. Asimismo, la norma prescribe que debe haber un trabajo institucional sobre la evaluación de los estudiantes.

Por otra parte, los entrevistados mencionan como impulso a los cambios en la secundaria obligatoria, a partir de 2018, la implementación de la Secundaria del Futuro (Profundización de la NES). Según afirman, en forma muy dispar, se generaron espacios de trabajo areales e interareales en los que se pudo avanzar en la evaluación colegiada desde una

¹⁶ Refiere a clarificar la situación de materias aprobadas/desaprobadas en los diferentes ciclos lectivos que el estudiante haya cursado del mismo año.

mirada más integral de los estudiantes, lo que fue aprovechado mejor en algunas instituciones que en otras. También, propició la introducción de nuevos instrumentos de evaluación que pudieran dar cuenta del proceso de aprendizaje. Cabe aclarar que la implementación de la Secundaria del Futuro fue gradual, primero en algunas escuelas y año a año de la escolaridad, motivo por el cual los supervisores encuentran que estos cambios se han concentrado en los años afectados por la profundización de la NES. Sin embargo, también mencionan que, en algunas escuelas, el trabajo realizado en el ciclo básico logró impactar y replicarse en el ciclo orientado.

Los cambios en la evaluación durante y pospandemia

En ambas jurisdicciones, el advenimiento de la pandemia de COVID-19 en el año 2020 y la declaración de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO, luego DISPO) movilizó una serie de transformaciones en relación con los procesos de aprendizaje, en las formas de dar continuidad a la actividad escolar y asegurar el vínculo con los estudiantes, en el desarrollo de estrategias pedagógicas, y con las formas en que se desarrollaron los procesos de evaluación de los aprendizajes y la promoción de los estudiantes.

La pandemia resultó un factor que interpeló los paradigmas tradicionales en las formas de evaluar al trastocar las variables estructurales de la práctica educativa escolar: el tiempo y el espacio compartidos.

Algunos aspectos que resultaron fundamentales para atender los cambios en las prácticas fueron la decisión de seleccionar contenidos para trabajar con los estudiantes (lo que se dio el llamar la priorización de contenidos) y la implementación de la unidad pedagógica en los años iniciales de los ciclos. En el primer caso, hay un **cambio del referente en la evaluación**, dadas las orientaciones y disposiciones en relación con el abordaje y la definición de contenidos curriculares a desarrollar en pandemia. En el caso de la Provincia de Buenos Aires, esto se lleva adelante con la implementación del “currículum prioritario” y el reagrupamiento de varias materias en un área. Otro cambio significativo de señalar es la implementación de la **unidad pedagógica** en el primero y el segundo año en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Los estudiantes promoverán al segundo año de estudios directamente, independientemente de la cantidad de espacios curriculares pendientes de acreditación. Asimismo, para los demás años de estudio, se amplía a cuatro la cantidad de “materias previas” que permiten la promoción.

En el contexto del desarrollo de la pandemia, se generaron numerosas normativas, directrices y orientaciones relacionadas con la evaluación. Estas provinieron tanto del nivel nacional, con pautas tales como “no utilizar calificación numérica”, la orientación hacia una evaluación cualitativa y procesual, y modificaciones en los periodos de evaluación. Asimismo, surgieron indicaciones que se desarrollaron en las jurisdicciones en diferentes momentos, algunas de las cuales resultaron contradictorias, o incluso se emitieron con posterioridad a prácticas que ya se habían implementado en las escuelas, casi a finales del ciclo lectivo. Todo esto ocasionó confusión y desconcierto en las prácticas de evaluación que debían llevar a cabo los docentes.

Quizás uno de los aspectos que más impactó los cambios fue el **pasaje de la evaluación cuantitativa** a una valoración cualitativa. Uno de los puntos más señalados y que resultaron orientativos en todas las jurisdicciones fue la estrategia de pasar de la concepción numérica de la calificación y de forma sumativa, a considerar la valoración del proceso educativo. En general, se abordó como evaluación formativa o en proceso, una concepción valorativa y formativa de la evaluación, de carácter cualitativo y cuatrimestral, que tiene su correlato en la promoción, acreditación y calificación. Los entrevistados señalan que la evaluación cuatrimestral facilita al docente la posibilidad de evaluar mejor la trayectoria del estudiante.

Esto introdujo **cambios en los modos y dispositivos de evaluación**. Como ya se mencionó, la Provincia de Buenos Aires implementó el Registro Institucional de Trayectoria Educativa y la Intensificación de la Enseñanza (RITE), en donde se deben registrar las valoraciones pedagógicas realizadas por los docentes y que consta de dos informes cualitativos anuales sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esta concepción valorativa y formativa de la evaluación tensiona la estructura del régimen académico de la evaluación trimestral con calificación numérica:

Nos corre bastante de ese lugar y apela a una evaluación formativa, de proceso, de carácter cualitativo y cuatrimestral. Son dos informes valorativos por año. Ya no son tres (Entrevistado A-PBA, 2021, entrevista personal, 5 de septiembre).

Esto se evalúa positivamente, en tanto permite revisar el proceso de aprendizaje de los estudiantes en un período más extenso. En el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se implementaron también valoraciones cualitativas en el primer y tercer bimestre, las que se combinaron con calificaciones numéricas al finalizar los cuatrimestres.

Para poder movilizar los cambios impulsados por la política educativa, todos los supervisores señalaron la necesidad de establecer un vínculo cercano con las instituciones para implementar las medidas que se estaban promoviendo desde el nivel nacional y jurisdiccional. Ante la gran producción normativa y cuya aplicación no resultaba del todo clara, los supervisores apoyaron a las instituciones en reuniones con los equipos directivos, quienes serían los encargados de replicar lo trabajado en sus escuelas. En muchos casos, resultado de las decisiones que adoptaron en el encuentro con otros supervisores. Los supervisores destacan el recurso de las EMI (Espacios para la Mejora Institucional), jornadas con suspensión de clases en las que todo el plantel docente puede abordar temáticas como la evaluación y alcanzar algunos acuerdos institucionales ante la situación cambiante y de incertidumbre respecto de la ASPO y DISPO.

Tanto supervisores como asistentes técnicos intentaron poner el foco en lo que un alumno aprende o no, en los aprendizajes, más que en lo formal del cumplimiento de las tareas. Esto lo señalan, en particular, cuando también se identifica la construcción y uso de rúbricas. En algunos casos, se marcó la ayuda de los asesores pedagógicos o asistentes técnicos para apoyar este cambio en la mirada, con opciones simples: por ejemplo, el desarrollo de algunos instrumentos de gestión y seguimiento:

Les proponemos a los profes armar en una planilla Excel por año y que en cada solapa vayan armando un espacio curricular y los profes vayan plasmando qué es lo que presentaron esta semana era un trabajo que podían recuperar en general del Google Classroom, porque habían trabajado, podían ir como recuperando, haciendo esa memoria. Eso se decidió para mitad de año. Entonces, los profesores reconstruyeron hacia atrás, mirando el Classroom y a partir de ahí empezaron a plasmar en esa especie de registro de temas tenía más variables. Entonces, cuando llegó el momento de hacer la valoración del segundo cuatrimestre, los profesores tenían más material (...) y explicar que pretendían que los pibes aprendieran, estás por acá, por allá, por el otro lado y en función de eso puedo ir diciéndole a cada uno qué es lo que logra. Recuerdo que esas valoraciones cobraron densidad porque además hubo un ejercicio de que acá la valoración tenía que empezar por explicarle al estudiante, qué es lo que se había pretendido que aprendiera. Pero esto no fue lo más frecuente (Entrevistado H-CABA, 2021, entrevista personal, 22 de diciembre).

En este marco, también se intentaron establecer acuerdos para evaluar a los estudiantes en forma colaborativa o colegiada. Algunos inspectores de la Provincia de Buenos Aires coinciden al señalar que el programa Escuelas Promotoras se habría iniciado en las escuelas participantes y en algunas otras del distrito, y que dicha práctica se ha podido capitalizar en tiempos de pandemia. Los supervisores de CABA sostienen la existencia de prácticas de evaluación colegiada, aunque su implementación no es homogénea en todas las escuelas, en aquellas que la utilizan dan cuenta de “buenos resultados”. Sostienen que se pone el foco en el análisis de la trayectoria de los estudiantes, hasta con la participación de tutores que pueden dar una perspectiva más personalizada del estudiante.

En ambas jurisdicciones, los supervisores consideran la evaluación colaborativa, cooperativa o colegiada como una buena práctica, pero identifican varias dificultades para su implementación: en principio, la construcción de un proyecto colaborativo entre distintas áreas, como también las dificultades al momento de acordar la valoración, la dificultad de acordar criterios, dado que los profesores “miran cosas distintas”. Algunos reconocen que se lleva a cabo porque la indicación es compulsiva, pero identifican la dificultad de lograr criterios comunes y señalan la falta un trabajo conjunto y capacitaciones que faciliten estas prácticas, y la posibilidad de tener una mirada más holística del estudiante y del proceso pedagógico en el que participan una multiplicidad de actores. Otra dificultad refiere al tiempo en simultáneo para poder desarrollar esta práctica. Los distintos relatos dan cuenta de prácticas que dependen de la supervisión o de las mismas escuelas.

A pesar de los avances citados, los supervisores señalan que los cambios impulsados por la política educativa se han implementado de manera muy lenta y heterogénea en sus distritos. Varios supervisores han mencionado las dificultades que encuentran los docentes de las instituciones que tienen a su cargo para desarrollar este tipo de evaluación, ya sea por vacancias en su formación como por el propio peso de la biografía escolar. Los supervisores dan cuenta de resistencias a la aplicación de la evaluación formativa, que muchas veces deriva de una traducción de la nota a una referencia conceptual. Asimismo, la pandemia expuso las debilidades de muchos docentes para realizar evaluaciones conceptuales de los aprendizajes a los estudiantes. En principio se identifica que hay debilidades para “la construcción de secuencias didácticas, para construir un instrumento de evaluación que dialogue con esa secuencia didáctica, pensar

en la individualidad de los jóvenes, es un desafío importante” (Entrevistado G - PBA, 2021, entrevista personal, 29 de septiembre).

Otra supervisora da cuenta de esta dificultad:

Si bien es cierto que la evaluación, que nos alineamos con la idea de que es parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y que una verdadera evaluación debe ser un instrumento para obtener información para modificar los rumbos de la enseñanza y para lograr los aprendizajes de los estudiantes, las prácticas educativas no están alineadas con esta idea, entonces en muchos casos, yo observo que hay un problema que tiene que ver no solamente con la concepción sobre la evaluación, sino con los instrumentos que los docentes implementan a la hora de evaluar y que, por tanto, los datos de los indicadores que recogen acerca de los aprendizajes de los estudiantes no reflejan siempre lo que los estudiantes han aprendido, o sea para mí es un grave problema en los instrumentos de evaluación. Porque hay prácticas formativas, decir, hay prácticas de enseñanza que son muy formativas, pero a la hora de la aplicación de los instrumentos, los instrumentos son absolutamente tradicionales en el sentido de que recogen, podríamos decir información declarativa (Entrevistada E - CABA, 2021, entrevista personal, 24 de septiembre).

También, se señala que algunos profesores mantuvieron evaluaciones escritas tradicionales. Más allá de considerar cierta “resistencia al cambio” de los docentes hacia nuevos formatos de evaluación, los supervisores en CABA resaltaron la necesidad del registro (la prueba escrita) como testimonio ante los padres o tutores de los estudiantes de la decisión de aprobación o no de una materia y que podría estar implicando una potencial repitencia. Se mencionó el término “temerosos” ante el poder de la comunidad:

Los padres están teniendo mucho peso a la hora de controlar o dar opiniones con relación a la escuela (...) Entonces el docente como está en un tira y afloja dice, no, si yo no tengo el comprobante no puedo después el día de mañana si viene un padre cómo me justifico (Entrevistado K- CABA, 2022, entrevista personal, 4 de junio).

Más allá de estas dificultades, se reconocen aspectos positivos en los cambios hacia la evaluación formativa. Se identifica cierta ampliación respecto del parámetro de lo que se evalúa:

El docente está mirando más otras cosas. Si a ese pibe le toma una prueba y le va mal, no tiene muchas herramientas... a ese pibe le pasaron todas estas cosas y quedó muy al descubierto. No tenía conectividad, que hay una semana que no va, que tuvo que hacer aislamiento por la burbuja, o por un familiar. Ahora no le está quedando mucho más al docente más que mirar el proceso. Mirar qué cosas pudo hacer cuando lo tuvo enfrente o me contacté con él (Entrevistado A-PBA, 2021, entrevista personal, 5 de septiembre).

La exigencia de hacer una devolución valorativa del aprendizaje obligó a explicitar aspectos del proceso pedagógico y de evaluación que algunos supervisores reconocen como positivo, lo explicitan como la “palabra que tracciona, que indica donde está y hacia donde se espera que continúe”. Se identifica como un trabajo en forma más profesionalizada, que implicó definir los contenidos que el alumno debe aprender a partir del curriculum prioritario. No obstante, se observa como una transformación difícil.

También es visto en forma positiva este cambio porque permitiría revisar, reformular, modificar, ampliar las prácticas pedagógicas. Esto también llevó a repensar los instrumentos de evaluación porque ya la prueba no resultaba del todo fiable. Se han incluido prácticas desde lo más básico, que son trabajos prácticos, evaluaciones escritas hasta trabajos grupales, presentación de proyectos, mapas conceptuales, nubes de conceptos, redes, incorporado la evaluación a través de diferentes medios tecnológicos o el uso de videos o presentaciones con diferentes recursos, que sean producto de la investigación de ciertas temáticas.

Estas prácticas han tenido impacto (diferencial), en cierto sentido y para diferentes grupos, en las trayectorias. Los cambios en las comisiones evaluadoras a partir de la pandemia han dado una mayor flexibilidad administrativa y hubo una mayor cantidad de alumnos que se presentaron a comisiones evaluadoras:

Fue inédito. Se acercaban a la escuela y en la escuela les preparaba un trayecto. Todo le preparaba trabajos integradores o los preparaba de otra manera que no los hubiese preparado si hubiesen venido hace 5 años atrás y entonces. En general, en las pruebas de las comisiones evaluadoras, el índice de aprobación era alto.

El chico iba a formalizar algo, un trabajo que ya que ya tenía previo (Entrevistado D-PBA, 2021, entrevista personal, 17 de septiembre).

En cuanto a las Comisiones Evaluadoras, entienden que esta norma ha posibilitado instancias con un formato menos "tradicional", que recuperen la trayectoria de los estudiantes. Se mencionaron la flexibilidad para la inscripción a las mesas examinadoras y la apertura de múltiples fechas o instancias de examen. Asimismo, se mencionaron cambios en las pautas, desde la preparación preliminar y la propuesta de elaboración de trabajos para su defensa en las mesas. Los entrevistados afirman que la nueva normativa estaría recogiendo cambios que paulatinamente se venían dando en las prácticas de las instituciones, amparados por el Anexo 6. Hubo un proceso de regularización de manera virtual y así lograron titular una gran cantidad de estudiantes.

A su vez, se habilitaron muchas instancias para la recuperación de saberes y acreditación de contenidos de las asignaturas no aprobadas, tales como planificaciones cicladas o espiraladas, los centros de acompañamiento a las trayectorias escolares, los espacios de acompañamiento en las trayectorias que se arman dentro de las escuelas en periodos de tiempo, las escuelas de verano y de invierno, y otros espacios.

Como refiere una de las supervisoras entrevistadas, estas propuestas de evaluación tuvieron efectos importantes en las trayectorias escolares en tanto colaboraron a la retención de los estudiantes. Cabe señalar que las mismas no se limitaron al sector de gestión estatal:

Creo que estas experiencias, por más que no tengan hoy el grado de sistematicidad institucional, han tenido un impacto muy importante en las trayectorias de los estudiantes. Yo creo que hay trayectorias que han sido fuertemente rescatadas de riesgo de abandono escolar o de chicos que están en situaciones de vulnerabilidad, porque la gestión privada es muy heterogénea (...) Yo he visto digamos escuelas y he visto docentes tratando realmente de flexibilizar formatos de evaluación y formatos de enseñanza, y han logrado la continuidad pedagógica de los estudiantes. Pero independientemente de la pandemia, yo me animaría a afirmar que claramente esas prácticas, por poco institucionalizadas que están, son las que están logrando que los chicos sigan en la escuela (Entrevistada E - CABA, 2021, entrevista personal, 24 de septiembre).

Sin embargo, en algunas escuelas hay bastante reticencia a estos instrumentos que flexibilizan la evaluación porque se consideran estrategias que podrían facilitar la aprobación sin el logro de los saberes mínimos indispensables.

Por otra parte, han señalado algunas **tensiones generadas** por el propio dispositivo de evaluación que el nivel central propone a las escuelas. Estas derivan, por ejemplo, de solicitar primero una valoración conceptual que luego debe traducirse en una calificación numérica (en el caso de la Provincia de Buenos Aires, para la acreditación de los espacios curriculares del sexto año y en el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en todos los años). Otra de las tensiones proviene de la inadecuación entre el dictado de clases por área y el pedido de calificación por materia individual o viceversa (enseñanza disciplinar y nota por área en PBA, o nota por asignatura y propuesta de trabajo por áreas de la Secundaria del Futuro). Se deja de lado la calificación numérica para pasar a una evaluación de procesos o cualitativa, pero luego, es necesario volver a ella al cierre del cuatrimestre o al cierre del año, ya que en el informe final se consigna una calificación numérica.

A pesar de las dificultades mencionadas, y más allá del impacto que tuvo la pandemia en la desvinculación de muchos estudiantes, los supervisores entrevistados han coincidido en que los diversos cambios en la evaluación han tenido efectos positivos en las trayectorias de los estudiantes, generando mayor continuidad en las mismas y reduciendo el riesgo de abandono escolar. Se pueden mencionar algunas estrategias de gestión que facilitaron las condiciones administrativas para la terminación de estudios. Por ejemplo, permitir a los estudiantes inscribirse en las "mesas examinadoras" de manera virtual les dio la oportunidad de presentarse a rendir si tenían materias pendientes y, además, permitió la elaboración de proyectos o trabajos específicos que se podían defender en la instancia presencial. Estas estrategias también permitieron una mayor comunicación con los docentes, lo que facilitó la aprobación de materias pendientes. Otra estrategia fue la multiplicación de instancias de evaluación y, en algunos casos, las estrategias de evaluación por etapas o grupo de saberes/competencias para acreditar.

Sin embargo, estas estrategias no tienen resuelto cómo asegurar los aprendizajes no logrados oportunamente. Por ejemplo, la normativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires pide a la escuela que haga un plan personal de fortalecimiento de los aprendizajes que defina un andamiaje al alumno que tiene instancias curriculares pendientes. Pero los interrogantes aparecen a la hora de definir qué docentes y cómo se harán cargo de la enseñanza de esos

aprendizajes. En este punto, la normativa deja a las instituciones con un amplio margen de autonomía, pero en desigualdad de recursos para afrontar la tarea.

Llegó para quedarse

De la voz de los supervisores se reconocen cambios que se vienen produciendo y la necesidad de su profundización, y en muchos casos sostienen que la pandemia promovió cambios que venían tratando de implementar hace años, pero que este proceso extraordinario traccionó para su implementación:

Lo que pasó el año pasado entre el año pasado y éste es que la situación forzó algunas cosas que muchos hubiésemos querido que hayan sucedido antes, que era trabajar en base a las valoraciones y que las valoraciones, la palabra que implica una valoración, sea lo que tracciona la nota, no que la nota sea justificada a través de una de una conceptualización (Entrevistado D-PBA, 2021, entrevista personal, 17 de septiembre).

Varios supervisores consideran que se trata de un cambio establecido, que “llegó para quedarse” (Entrevistada F - PBA, 2021, entrevista personal, 28 de septiembre).

Se reconocen algunos aspectos que consideran que quedaron instalados, por ejemplo, el uso de redes como el Whatsapp, el uso de plataformas como el Classroom, la incorporación y uso de recursos tecnológicos. Este proceso potenció la creatividad de los docentes y la vinculación de las familias con la escuela es mucho más cercana. Algunos supervisores consideran que los cambios a que obligó la pandemia, que implicó modificación en las prácticas de muchos docentes, actualización en contenidos y formas de dictado, en la utilización de otro tipo de recursos, son aspectos que se consideran un capital ganado, con prácticas que van a quedar instaladas, aunque con menor intensidad, pero que no se va a volver a la situación de prepandemia.

La permanencia de estas propuestas, aunque parcialmente, se puede reconocer en las normativas. Se augura “esta propuesta y que creo que va a terminar teniendo un impacto bastante significativo en el régimen académico. O sea, uno se ve venir ese gran cambio dentro del régimen académico en la evaluación” (Entrevistada F - PBA, 2021, entrevista personal, 28 de septiembre). Aspecto que se presenta en ambas jurisdicciones con la reglamentación de un nuevo RA en CABA (Res. N 970/MEDGC/2022) y en proceso de construcción en la Provincia de Buenos Aires.

El problema es cuando la evaluación o la enseñanza no son parte de una política pública y en ese sentido, por ejemplo:

Mis cuestionamientos a como los ministerios llevan adelante estas cuestiones tienen que ver con que hay una excesiva responsabilidad depositada en los docentes, es decir se sostienen discursos que pretenden pasar toda la responsabilidad del cambio en el orden de los didácticos, y si bien el orden del didáctico claramente, hay cosas que deben ser modificadas, esas didácticas no van a poder ser modificadas si no hay una política pública que favorezca esto. Si la enseñanza es parte de la política pública, no es sólo responsabilidad de la escuela. (Entrevistada E - CABA, 2021, entrevista personal, 24 de septiembre).

Consideraciones finales

Desde la sanción de la LEN, cuyo propósito es garantizar el acceso, permanencia y egreso de la educación obligatoria, así como lograr aprendizajes significativos y el cumplimiento del derecho a la educación, el cuidado de las trayectorias se ha convertido en un imperativo para todos los actores del sistema educativo. Si bien se han logrado avances en este sentido, al menos en lo que respecta a la cobertura del nivel (a pesar de las grandes diferencias entre grupos sociales), el objetivo aún no se ha alcanzado plenamente.

El enfoque adoptado en este estudio ha permitido ver la concreción de esta política, las tensiones en la implementación y aspectos invisibilizados de la gestión que la promueven u obstaculizan. El nivel intermedio (supervisión/inspección), espacio poco indagado, ha brindado valiosa información acerca de la implementación en el territorio de los dispositivos de evaluación y de su efecto en las trayectorias.

Como resultado de esta indagación podemos señalar que la pandemia de COVID-19 ha impulsado una serie de transformaciones con respecto a la evaluación que venían gestándose e intentando instalarse desde hace más de una década. A pesar de las tensiones y desafíos que surgieron en su implementación, estos nuevos enfoques sugieren

efectos positivos en las trayectorias educativas. La crisis sanitaria ha desafiado e interpelado paradigmas tradicionales y ha abierto el camino para la adopción de dispositivos y procesos que los organismos centrales han estado fomentando en relación con la transformación de la escuela secundaria en ambas jurisdicciones.

Si bien no se comparan los efectos de los cambios en la evaluación sobre las trayectorias en las jurisdicciones de la Provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires, es importante tener en cuenta algunos aspectos relevantes al considerar los procesos de transformación de la escuela en ambas jurisdicciones. En primer lugar, cabe aclarar que las transformaciones planteadas por las políticas en la educación secundaria en ambas jurisdicciones no se limitan únicamente a las prácticas de evaluación, sino que pretenden impactar en la organización institucional y en las formas de enseñanza. En las propuestas se buscó promover proyectos integrados, planificación colaborativa y evaluación colegiada, lo cual implica una innovación en las prácticas áulicas. Por lo tanto, es importante considerar que los cambios en los criterios, estrategias y herramientas de evaluación deben ser leídos en el marco de estas políticas más integrales. De esta forma, la evaluación se vuelve fundamental en un enfoque educativo que busca transformar la matriz de organización institucional de la escuela, intentando promover una educación más participativa, contextualizada y significativa.

Por otra parte, ambas jurisdicciones tienen características educativas distintas. La Provincia de Buenos Aires cuenta con una mayor extensión territorial y una población estudiantil más amplia, con espacios rurales, lo que puede implicar desafíos adicionales en términos de logística y cobertura. Por su vez, CABA concentra su sistema educativo en una ciudad más compacta y que dispone una mayor infraestructura y recursos. Ambas jurisdicciones presentan una diversidad de contextos socioeconómicos y culturales entre sus estudiantes y para ambas jurisdicciones es un desafío abordar los temas de igualdad y equidad en la evaluación, teniendo en cuenta las diferencias en los recursos disponibles, las condiciones de vida de los estudiantes y la posibilidad de adaptar la enseñanza y la evaluación a las necesidades individuales.

En cuanto a la continuidad de las trayectorias, la asistencia escolar se consideraba un elemento crucial para garantizar el derecho a la educación. Sin embargo, la pandemia ha obligado a replantear este enfoque, ya que se ha tenido que asegurar la continuidad educativa sin la presencia física en las aulas. Esto se ha reflejado en las estrategias implementadas por las provincias, conocidas como el "proceso de continuidad pedagógica". En este contexto, el objetivo principal ha sido garantizar la vinculación entre el estudiante y el docente, priorizando la relación y el vínculo entre ellos.

A pesar de que se venía discutiendo y llevando a cabo diversas acciones de apoyo, como tutorías e instancias de refuerzo, para abordar las trayectorias reales de los estudiantes, el contexto de la pandemia obligó a replantear la continuidad educativa en un entorno de no presencialidad. En este sentido, dos aspectos adquirieron relevancia con la llegada de la pandemia: en primer lugar, la consideración de la unidad académica y evitar la repetición en ese período, buscando mantener la continuidad de los estudiantes. En segundo lugar, se reconoció la necesidad de transformar radicalmente el enfoque de la evaluación, pasando de una evaluación sumativa, que se centra en calificar y clasificar a los estudiantes en función de su desempeño en un momento determinado, a una evaluación formativa que pone énfasis en el proceso de aprendizaje del estudiante, en lugar de basarse únicamente en la suficiencia o insuficiencia respecto a un objetivo específico, y que brinda retroalimentación y orientación para mejorar el proceso de aprendizaje. Estos cambios han sido observados en las dos jurisdicciones estudiadas.

Esta tensión entre la evaluación como medida de desempeño y la evaluación como herramienta de mejora puede generar discrepancias en la forma en que se evalúa durante este periodo. Esto introduce una tensión entre el logro de trayectorias continuas y el logro de los aprendizajes, en un sistema que continúa siendo graduado y anualizado.

La pandemia, y la necesidad de pasar a muchos procesos en forma virtual, introdujo cierta flexibilidad que impactó en los distintos mecanismos de acreditación de saberes. Se implementaron distintas estrategias para que los estudiantes (tanto los que estaba cursando en particular en los cambios de ciclo, como los que estaban fuera del sistema) pudieran rendir las materias pendientes y presentarse en las mesas examinadoras. Esta flexibilidad abrió oportunidades para que más estudiantes certificaran sus estudios secundarios.

En relación con la evaluación, las políticas intentaron poner el eje en valoraciones más integrales, en tratar de identificar aspectos no logrados por los estudiantes para poder reforzar y diseñar distintas estrategias para el alcance de esos aprendizajes. Los supervisores que hemos relevado en este estudio están de acuerdo con esta nueva perspectiva o mirada que se impulsaba desde las normativas. Asimismo, el cambio respecto del período (de bimestral o trimestral a

cuatrimestral) es señalado como facilitador al permitirle al docente la posibilidad de evaluar mejor la trayectoria del estudiante. No obstante, reconocen ciertas tensiones para su implementación.

En principio, el pasaje de una evaluación sumativa y cuantitativa a una valoración cualitativa provocó resistencias por parte de los docentes, que exigía otros registros, como observaciones de parte de la comunidad educativa donde no quedaban claras las categorizaciones de los estudiantes.

También se valoraron positivamente las prácticas de evaluación colaborativa o colegiada, pero identifican varias dificultades para su implementación, en principio vinculadas a la construcción de un proyecto colaborativo entre distintas áreas, como también las dificultades al momento de acordar la valoración debido a la dificultad de acordar criterios, dado que los profesores de distintas áreas “miran cosas distintas”.

En este sentido, la pandemia estimuló la discusión y habilitó repensar esas prácticas. La mayoría de los supervisores espera se traduzca en una práctica que quede establecida y estabilizada en pospandemia. No obstante, los distintos relatos dan cuenta que las prácticas innovadoras no son de alcance general, sino que dependen de la supervisión o de las mismas escuelas.

Al analizar la continuidad de políticas educativas y modelos educativos en diferentes proyectos políticos, se pueden observar divergencias en cuanto a la coherencia de la evaluación con las políticas de transformación de la escuela secundaria en las jurisdicciones. Esta reflexión nos lleva a cuestionar si se están sentando las bases para la implementación de un nuevo modelo de evaluación que sea más integral, formativo y centrado en el proceso de aprendizaje. Además, resulta relevante considerar posibles ajustes en las políticas y normativas educativas en función de la experiencia de cambios a partir de la pandemia.

Es relevante destacar que la evaluación durante la pandemia ha generado **tensiones** en el sistema educativo, pero también ha permitido acelerar cambios y transformaciones que ya se venían planteando en las políticas educativas de la educación secundaria. Estas políticas buscan garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación y promover una educación más integral y contextualizada. Sin embargo, es importante reconocer que el régimen de cursada graduado y anualizado sigue siendo un elemento de gran persistencia en estas experiencias, a pesar de los avances en otros aspectos. Es necesario continuar reflexionando y profundizando en la necesidad de repensar el formato de la Educación Secundaria, considerando no solo los cambios en la evaluación, sino también en las prácticas de enseñanza. Solo así se podrá lograr un abordaje más completo e integral de la problemática y avanzar hacia una educación secundaria que responda a las necesidades y desafíos de los estudiantes en el siglo XXI.

Además, es crucial tener en cuenta que los cambios y transformaciones propuestos no son aislados, sino que se enmarcan en un contexto más amplio de reformas educativas que se vienen impulsando desde la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) en 2006 y las resoluciones del CFE que viabilizan la posibilidad de incluir cambios en el formato de la escuela secundaria. No obstante, a pesar de los avances y las transformaciones, es válido cuestionar la persistencia del formato graduado y anualizado en la Educación Secundaria. Si bien las políticas y estrategias implementadas durante la pandemia han evidenciado la necesidad de repensar y adaptar los enfoques de evaluación, es importante que este debate se extienda al formato mismo de la Educación Secundaria, considerando la diversidad de situaciones y necesidades de los estudiantes, así como las brechas generadas o exacerbadas por el contexto de la pandemia.

Del análisis realizado surgen nuevos interrogantes: Si bien se ha buscado asegurar una mayor continuidad en las trayectorias educativas durante la pandemia, ¿se garantiza un piso de conocimientos para todos? Es importante cuestionar si las soluciones implementadas ¿están abordando los problemas de fondo relacionados con el derecho a la educación o se trata de soluciones paliativas para intentar cumplir con la obligatoriedad del nivel secundario? La diversidad de situaciones de origen de los estudiantes, agravada por la pandemia, plantea la necesidad de una organización institucional que atienda estas diferencias y brechas existentes. Por lo tanto, ¿qué organización institucional es necesaria para atender la gran diversidad de situaciones de origen en las que llegan los estudiantes, potenciada por la pandemia que generó mayores y diferentes brechas?

Referencias bibliográficas

Acosta, F. (2019). *Las políticas para la escuela secundaria: análisis comparado en América Latina. Análisis comparativos de políticas de educación*. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) /IIPE UNESCO.

Acosta, F. (2022). Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina. *Documentos de Proyectos* (LC/TS.2021/106/Rev.1), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47211/S2200160_es.pdf?sequence=1#:~:text=La%20extensi%C3%B3n%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20secundaria%20reconoce%20formas,medida%E2%80%9D%2C%20como%20modalidades%20flexibles%20u%20alternativas%20%28Acosta%2C%202019a%29.

Acosta, F. y Graizer, O. L. (2022). Escuelas secundarias y ampliación del contexto de transmisión en pandemia. Una discusión sobre la segmentación escolar a partir de los aportes de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP) 2020-2021. *Propuesta Educativa*, 31(57), 31-57.

Aguerrondo, I. (2013). El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas. *Educar 2013*, (49)1, 13-27.

Álvarez, M., Gardyn, N., Iardevlevsky, A., & Rebello, G. (2020). Segregación educativa en tiempos de pandemia: balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social por el covid -19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 25-43. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>

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. *REICE*, 4(4).

Cefaï, D. (1996). La construction des problèmes publics. Définitions de situations dans des arènes publiques, (14)75, Paris.

CEPAL y UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Santiago de Chile, Chile: Naciones Unidas. http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Di Piero, M. y Miño Chiappino, J. (2020). Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: Un estudio de las propuestas a nivel subnacional. En *Pandemia y crisis: El COVID-19 en América Latina*. Centro María Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados, 321-347.

Dubois, V. (2014). L'action de l'État, produit et enjeu des rapports entre espaces sociaux. En *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (201-202), 13-25. <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2014-1-page-11.htm>

Giovine, R.; Garino, D.; Correa, N. (2023). Políticas y tramas interactorales en pandemia: acompañamiento y revinculación de estudiantes secundarios en las provincias de Neuquén y Buenos Aires. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 1(33), 75-90.

Gusfield, J. (2014). *La cultura de los problemas públicos: el mito del conductor alcoholizado versus la sociedad inocente*. Siglo XXI.

Herrera, M. M. y González Angeletti, V. C. (2021) Evaluar en el contexto pandémico: hacia la evaluación con-formativa. *Revista Iberoamericana De Tecnología En Educación Y Educación En Tecnología*, (28), 432-438. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-99592021000100055&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Herrero Tejada, A.; López Leavy, Marina; Finoli, M.; Hevia de la Jara, F.; Stanton, S. y Fiszbein, A. (2022). Evaluación en pandemia: ¿Cómo diagnosticamos las pérdidas de aprendizajes para informar los esfuerzos de recuperación? Diálogo Interamericano y Banco Mundial. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2022/03/Evaluacion-en-pandemia.pdf>

Krichesky, M., Gagliano, R. y Lucas, J. (2022). Educación secundaria en el ciclo pandémico. Una lectura desde las políticas educativas y la producción de conocimientos en el campo académico. *RELAPAE*, (16), 54-66.

- Lascoumes, P. y Le Galés, P. (2004). *Gouverner par les instruments*. Presses de Sciences Po.
- Martínez Tessore, A.L. (2022). Brechas digitales y derecho a la educación durante la pandemia por COVID-19. *Propuesta Educativa*, 30(56), 11-27.
- Ministerio de Educación de la Nación. Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2021) *Informe Preliminar "Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica". Encuesta a Equipos Directivos*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informepreliminar_equiposdirectivos.pdf
- Perkins, D. y Blythe, T. (1994). Poniendo la comprensión por delante. *Liderazgo educativo*, 51(5), 4-7.
- Pinkasz, D. (2019) *El Régimen Académico como llave del cambio a la organización institucional de la escuela secundaria: análisis de las normativas y aportes de la investigación*. Flacso Argentina.
- Pinkasz, D., Bardelli, N., López, V.; Méndez, J.; Santos, S. (2023). Gobierno de la Educación Secundaria en pandemia: La reestructuración del espacio de escolarización en las decisiones provinciales. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 1(33), 27-44.
- Ravela, P., Picaroni, B., y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Grupo MAGRO Editores.
- Sanz, I., Sáinz, J., & Capilla, A. (2020). Efectos de la crisis del coronavirus sobre la educación. Organización de Estados Iberoamericanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura (OEI). <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/efectos-de-la-crisis-del-coronavirus-en-la-educacion>
- Steinberg, C., Cetrángolo, O. y Gatto, F. (2011). *Desigualdades territoriales en la Argentina. Insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo*. UPEA, Presidencia de la Nación y CEPAL.
- Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2018) *Políticas educativas para transformar la educación secundaria. Estudio de casos a nivel provincial*. Primera Etapa, Flacso-UNICEF, BSAS: UNICEF-FLACSO.
- Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina: avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. UNICEF, FLACSO Argentina.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 1(29), 63-71.
- Terigi, F., y Briscioli, B. (2020). Investigaciones producidas sobre "trayectorias escolares" en educación secundaria (Argentina, 2003-2016). En Acosta, F. et al. (Eds.), *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp. 75-95). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Flacso.
- Trevenot, L. (2016). *La acción en plural: Una introducción a la sociología pragmática*. Siglo XXI.
- UNESCO. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) (2021). *Evaluación formativa: Una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia. Reflexión a partir de los resultados del estudio cualitativo sobre perspectivas docentes en torno a la evaluación formativa*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378045>
- Willam, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicaciones para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3 (3), 15-44.
- Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?. En Tiramonti, G. *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario: Homo Sapiens.

Normativa de Referencia

Marco normativo nacional

- Ley 26.206 de 2006 de Educación Nacional. 28 de diciembre de 2006. B. O. No. 31.062.
- Resolución 84 de 2009 [Consejo Federal de Educación]. Establece Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria. 15 de octubre de 2009.
- Resolución 93 de 2009 [Consejo Federal de Educación]. Aprueba Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Obligatoria. 17 de diciembre de 2009.
- Resolución 330 de 2017 [Consejo Federal de Educación]. Secundaria Federal 2030. Establece el Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina. 6 de diciembre de 2017.
- Resolución 368 de 2020 [Consejo Federal de Educación]. Establece criterios de evaluación, acreditación y promoción para el ciclo 2020-2021. 1 de septiembre de 2020.

Marco normativo Ciudad Autónoma de Buenos Aires

- Ley 2.905 de 2008. Régimen de profesor por cargo. 4 de diciembre de 2008. B. O. No. 3.076.
- Resolución 321 de 2015 [Ministerio de Educación]. Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria. 3 de marzo de 2015.
- Ministerio de Educación (2018). Documento de Secundaria del Futuro: “La escuela que queremos. Profundización de la NES”.
- Resolución 1.577 de 2020 [Ministerio de Educación]. Establece pautas para la valoración del proceso pedagógico. 7 de mayo de 2020.
- Resolución 2.215 de 2020 [Ministerio de Educación]. Establece Régimen de Evaluación, Acreditación y Promoción para el período de pandemia. 30 de septiembre de 2022.
- Resolución 970 de 2022 [Ministerio de Educación]. Establece el nuevo Régimen Académico de la Educación Secundaria. 18 de febrero de 2022.

Marco normativo Provincia de Buenos Aires

- Resolución 587 de 2011 [Dirección General de Cultura y Educación]. Régimen Académico para la Educación Secundaria. 22 de marzo de 2011.
- Resolución 748 de 2018 [Dirección General de Cultura y Educación]. Aprueba la Experiencia Pedagógica “Escuelas Promotoras”. 27 de marzo de 2018.
- DGCyE. Dirección de Educación Secundaria. (2018). “La evaluación y la acreditación en la escuela secundaria. 1era Parte: La propuesta de evaluación en el nuevo formato de la escuela secundaria”.
- DGCyE. Dirección de Educación Secundaria. (2018). “La evaluación y la acreditación en la escuela secundaria. 2da. Parte: La propuesta de evaluación colegiada: las rúbricas”.

- DGCyE. Dirección de Educación Secundaria. (2018). “La evaluación y la acreditación en la escuela secundaria. 3ra. Parte: La propuesta de acreditación y promoción de aprendizajes: Experiencia Escuelas Promotoras”.
- DGCyE (2019). Escuelas Promotoras - Planeamiento 2019.
- Resolución Conjunta 1.872 del 2020 [Dirección General de Cultura y Educación]. Anexo I “Currículum Prioritario” y Anexo II “Evaluar en Pandemia”. 5 de octubre de 2020.
- Comunicación Conjunta 1 de 2022 [Dirección General de Cultura y Educación]. Pautas para la enseñanza y la evaluación en el nivel secundario.

Entrevistas:

- Entrevistado A - PBA, entrevista personal, 5 de septiembre de 2021.
- Entrevistado D - PBA, entrevista personal, 17 de septiembre de 2021.
- Entrevistada E - CABA, entrevista personal, 24 de septiembre de 2021.
- Entrevistada F - PBA, entrevista personal, 28 de septiembre de 2021.
- Entrevistado G - PBA, entrevista personal, 29 de septiembre de 2021.
- Entrevistado H - CABA, entrevista personal, 22 de diciembre de 2021.
- Entrevistado K- CABA, entrevista personal, 4 de junio de 2022.

Fecha de recepción: 23-12-2023

Fecha de aceptación: 29-5-2023