



Universidad de San Andrés

Escuela de Educación

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Trabajo de graduación

***¿CON QUÉ LÓGICA SE INCLUYE EN LA ESCUELA
SECUNDARIA? UN ESTUDIO SOBRE LOS REGÍMENES
DE ACREDITACIÓN, PROMOCIÓN Y EVALUACIÓN***

Autora: Clara Gobbée

Legajo: 29184

Mentor: Ezequiel Gómez Caride

Buenos Aires, 30 de julio de 2021



Universidad de San Andrés
Escuela de Educación
Licenciatura en Ciencias de la Educación

Trabajo de graduación

**¿CON QUÉ LÓGICA SE INCLUYE EN LA ESCUELA
SECUNDARIA? UN ESTUDIO SOBRE LOS REGÍMENES
DE ACREDITACIÓN, PROMOCIÓN Y EVALUACIÓN**

Clara Gobbée

Legajo: 29184

Mentor: Ezequiel Gómez Caride

Buenos Aires, 30 de julio de 2021

AGRADECIMIENTOS

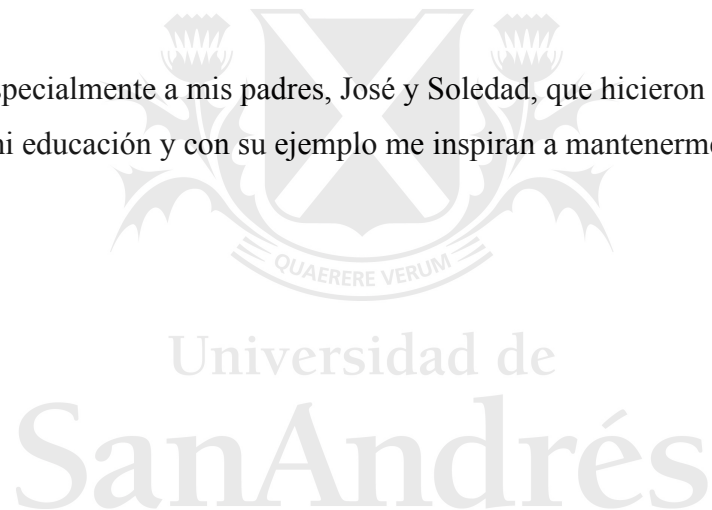
Este trabajo es fruto del apoyo y el acompañamiento de distintas personas que fueron necesarias en su proceso de producción. A todos ellos quisiera agradecerles especialmente.

A Ezequiel Gómez Caride por su lectura atenta y sus comentarios asertivos, pero principalmente por la escucha y las preguntas.

A mis compañeros y amigos de la licenciatura, todo aprendizaje a lo largo de la carrera se los debo a ellos que con su pasión renuevan siempre mi motivación por aprender.

A mis amigos de la vida, quienes supieron acompañarme y me animaron a permanecer en el proceso.

A mi familia, especialmente a mis padres, José y Soledad, que hicieron un gran esfuerzo por garantizar mi educación y con su ejemplo me inspiran a mantenerme en búsqueda.



ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	ii
INTRODUCCIÓN	4
Objetivos	5
Problema de investigación	6
CAPÍTULO 1: ESTADO DEL ARTE	13
Investigaciones sobre los sistemas de evaluación, acreditación y promoción	13
Obligatoriedad y expansión masiva de la escuela secundaria	14
El poder del sistema de evaluación como dispositivo de inclusión	17
Políticas educativas de inclusión a nivel global	19
Investigaciones de escuelas secundarias inclusivas	22
A modo de síntesis	24
CAPÍTULO 2: MARCO METODOLÓGICO - CONCEPTUAL	26
Inclusión educativa	26
Trayectorias escolares	34
Régimen académico	36
Sistemas de evaluación, acreditación y promoción	39
Estrategia metodológica	43
CAPÍTULO 3: MARCO DE LA NORMATIVA PROVINCIAL	45
Marco legislativo bonaerense	50
El régimen académico y nuevas resoluciones	53
Normativa que aborda la discapacidad	57
CAPÍTULO 4: SOBRE ACREDITACIÓN Y PROMOCIÓN	59
Detrás del Régimen Académico	65
Detrás de las escuelas promotoras	69
Detrás de la normativa para adolescentes y jóvenes con discapacidad	72
CAPÍTULO 5: SOBRE EVALUACIÓN	76
Detrás del régimen académico	81
Detrás de las Escuelas promotoras.	84
CONCLUSIONES	94
Documentos consultados	104

INTRODUCCIÓN

Los gestos de reconocimiento, diferenciación y abyección forman parte del mismo fenómeno en inclusión y exclusión superpuestas en la política, la investigación y la educación.

Popkewitz, 2010:17

En el año 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN) que establece la obligatoriedad del nivel secundario. El Ministerio de Educación considera que una ley que instaure la obligatoriedad implica la responsabilidad del Estado y la sociedad de garantizar condiciones no solo para el acceso sino a su vez para la permanencia y el egreso de todos los estudiantes (Ministerio de Educación, 2008).

“En el escenario que plantea la Ley de Educación Nacional, el fracaso y la exclusión educativa ya no son sólo responsabilidad del alumno, sino fundamentalmente del Estado, del sistema educativo y del conjunto de la sociedad” (Ministerio de Educación, 2008: 3). La sanción de la ley es únicamente un primer paso para promover políticas que cumplan con las metas consensuadas, se trata de un llamado a la acción que debe traducirse en la reformulación de políticas y normativas específicas (Gorostiaga: 2012).

A partir de las resoluciones del Consejo Federal de Educación, que intentan acelerar este proceso de reforma normativa del nivel secundario, la acreditación, la promoción y la evaluación se constituyen como un terreno protagónico de reforma necesaria conforme a garantizar la obligatoriedad (Resolución CFE 93/09, 2009). Como consecuencia, en la última década en la Argentina, el régimen académico se convirtió en un foco de los esfuerzos y los recursos de las distintas jurisdicciones (Montes, Pinkasz y Ziegler, 2019).

Esta tendencia a generar formatos que promuevan el acceso y la permanencia en el sistema educativo, no se desarrolla de manera aislada, sino que se desenvuelve en el marco de una agenda global que tiene por objeto la inclusión educativa (Hamre, Morin & Ydesen, 2018). Como describe Camilloni, en la actualidad la inclusión educativa se instituye como una noción “omnipotente” en la política educativa (2008: 2). Sin embargo, esta noción tan recurrente en las propuestas educativas no puede traducirse en un concepto hermenéutico y acabado, sino que se presenta plagada de dilemas e interrogantes (Dyson y Millward, 2000).

Este trabajo intenta posicionarse desde el enfoque de la inclusión educativa reconociendo sus múltiples variantes e interpretaciones. Consideramos que se trata de un constructo fértil para abordar la normativa ya que nos permite dilucidar los posicionamientos políticos que estos textos sostienen. Específicamente, la pregunta con la que nos acercaremos a la investigación es *¿Cómo los regímenes de evaluación, acreditación y promoción abordan la inclusión educativa de los estudiantes y sus trayectorias escolares?* Conforme a responder esta pregunta se plantea el objetivo general **de indagar la lógica bajo la que los sistemas de evaluación, acreditación y promoción contemplados en la normativa de la escuela secundaria en la Provincia de Buenos Aires (desde el 2011 a 2019) abordan la inclusión educativa de los estudiantes y de sus trayectorias escolares**. Los objetivos específicos que proponen para lograr esto son:

- Indagar las nociones de inclusión educativa que subyacen en la normativa emanada de la autoridad educativa en la Provincia de Buenos Aires, haciendo foco en los aspectos referidos al sistema de acreditación y promoción de la escuela secundaria -en particular, el Régimen Académico, Nuevos Formatos de Escuela Secundaria y la Normativa referida a los Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad- y a los abordajes que dichos sistemas contemplan (o no) en la atención a las trayectorias de los estudiantes.

- Caracterizar los formatos que asumen los sistemas de evaluación según sus perspectivas subyacentes de inclusión educativa en el Régimen Académico, los Nuevos Escuelas y las regulaciones referidas a los Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad- contemplados en la normativa emanada de la autoridad educativa en la Provincia de Buenos Aires.

Con este propósito la investigación se estructura de la siguiente manera. A continuación, se desarrolla el planteamiento del problema con el fin de justificar la relevancia de la problemática escogida. En el primer capítulo se aborda el estado del arte, dónde se retoman las principales investigaciones ligadas a la escuela secundaria, el abordaje de las regulaciones de promoción, acreditación y evaluación y las políticas de inclusión. En el segundo capítulo se desarrollan, en primer lugar, las nociones de inclusión educativa y los conceptos presentes en el régimen académico. En segundo lugar, se describe el método de investigación utilizado, es decir un análisis documental, basado en las nociones de inclusión educativa, que tiene por objeto de estudio el

régimen académico, los Nuevos Formatos de Escuela Secundaria y las resoluciones provinciales 1664/17 (2017) y 4891/18 (2018) referida a los adolescentes y jóvenes con discapacidad.

En el tercer capítulo se presenta el marco histórico en el que se inserta la normativa analizada en este trabajo. En el cuarto capítulo se indaga acerca de las nociones de inclusión educativa presentes en los sistemas de acreditación y promoción. En el quinto capítulo se caracterizan los formatos que asume la evaluación a partir de las categorías de inclusión educativa definidas en el marco teórico. Por último, se desarrollan las conclusiones con los principales hallazgos de este trabajo y se presentan nuevas preguntas que convocan a continuar la investigación.

A lo largo de toda la investigación la motivación personal estuvo ligada a la posibilidad de dilucidar y transparentar los modos en los que la normativa entiende la función de la escuela secundaria. En un contexto donde este nivel se encuentra desafiado por la complejidad de las demandas y los profundos cambios sociales nos preguntamos y estudiamos por qué los cambios son tan difíciles (Terigi, 2008). Reconociendo que la escuela secundaria se encuentra cuestionada en sus bases y sus formatos, optamos por explorar y comprender las lógicas que priman desde el marco normativo.

Universidad de
Problema de investigación
San Andrés

Como se desarrolló desde un inicio, este desafío por la inclusión no es únicamente local, la inclusión educativa se ha conformado como una de las agendas predominantes a nivel global. El discurso de la inclusión es difundido por organizaciones globales tales como la UNESCO que busca promover la diversidad y el acceso educativo a todos (Echeita, 2008). Este propósito se ha difundido mundialmente y esto ha invitado a pensar nuevamente su definición y sus implicancias.

En Argentina, a partir de la LEN, la inclusión educativa en la escuela secundaria se configura como una de las prioridades a nivel nacional y jurisdiccional. La secundaria debe pensarse para que todos los adolescentes y los jóvenes puedan acceder, incorporar aprendizajes significativos en su transición y graduarse (CIPPEC, 2019). Los adolescentes excluidos del nivel, que no pueden culminar sus estudios secundarios o lo

hacen sin incorporar aprendizajes significativos, son responsabilidad del Estado y la sociedad argentina.

Los límites resultan evidentes debido a que la expansión de la escuela secundaria fue acompañada por altos niveles de desgranamiento (Acosta, 2012). Tiramonti (2011) sostiene que en las últimas décadas el aumento de la matrícula fue escoltado por un aumento notorio en las tasas de deserción y repitencia y un por una pérdida de calidad que se reflejó en los resultados de las pruebas internacionales.

En la actualidad, el 98% de los adolescentes se gradúa del nivel primario e ingresa al nivel secundario, pero aproximadamente de cada 100 chicos que ingresan solo egresan 50. A su vez, de esos 50 que egresan, sólo 27 lo hacen en la edad correspondiente, mientras que el resto repite una o más veces (CIPPEC, 2019).

Frente a esta realidad, el Consejo Federal de la Educación es muy claro cuando establece que:

La obligatoriedad del nivel secundario establecida por la LEN pone en tensión todos aquellos dispositivos que operan como procesos de selección y exclusión de estudiantes. Las regulaciones de evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes dieron lugar a dispositivos que operaron fuertemente en este sentido.

(Resolución CFE 93/09, 2009:15)

Se reconoce a los regímenes de evaluación, acreditación y promoción como constitutivos de la secundaria actual e inciden directamente en las trayectorias escolares (Conde, 2015).

Según Coll y Onrubia este camino de transformación que enfrenta la escuela se caracteriza por ser “el paso de una escuela esencialmente selectiva, academicista y uniformizadora a una escuela abierta a la diversidad, en la que tengan cabida las capacidades, fondos de conocimiento, experiencias, intereses y motivaciones de todos los alumnos en su diversidad” (2002: 2). Resulta evidente que la inclusión educativa es uno de los horizontes principales de la escuela actual. Para Coll y Onrubia (2002) la evaluación constituye una cuestión esencial para pensar una escuela para todos.

Estos tres regímenes –evaluación, acreditación, promoción- no constituyen meras prácticas pedagógicas, ya que afectan tanto a docentes como a alumnos, debiendo los primeros poner en evidencia sus propios juicios, mientras que los alumnos se ven afectados legalmente a partir de que se los somete a exámenes mediante las cuales se los califica –y clasifica- en su paso por el sistema educativo (Conde, 2015:18).

Entendemos que la forma en que los sistemas de evaluación, acreditación y promoción se desarrollan en la escuela tiene un impacto en su capacidad de incluir a la totalidad de los adolescentes y jóvenes. Existe un vínculo estrecho entre el fracaso

escolar y el “reconocimiento, promoción y producción de la diversidad” generado por, entre otras cuestiones, los modos de organización institucional y las estrategias de enseñanza (Baquero, 2002:6). Como ya se mencionó, uno de los desafíos que encuentra la escuela secundaria es la protección de las trayectorias escolares (CIPPEC, 2019)

Cómo veremos en los próximos apartados son múltiples los pedagogos que advierten que ciertos regímenes de evaluación, acreditación y promoción pueden funcionar como mecanismos de exclusión de diversas trayectorias escolares. Ya lo mencionó Foucault en relación con el examen, un dispositivo común en la secundaria actual:

El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona (1976: 183).

Por todo lo mencionado entendemos la declaración del Ministerio de Educación en el Documento Preliminar para la Educación Argentina de 2008: “Podría decirse que una de las líneas de acción más sustantivas de esta propuesta consiste en la necesidad de cambiar el paradigma selectivo del modelo institucional hacia un modelo inclusivo” (2008: 30).

Asumiendo la complejidad de esta realidad se formulan las disposiciones normativas del Consejo Federal de Educación posteriores a la LEN, protagonizadas por la Resolución CFE 93/09 (2009), que incitan a la modificación del Régimen Académico de las jurisdicciones. En este marco se sanciona el Régimen Académico bonaerense en el año 2011 (Resolución 587/11, 2011). Sin embargo, esto es únicamente el inicio del proceso. Debido a una nueva exhortación por parte del Consejo Federal de Educación que resulta evidente en la Resolución 330/17 (2017) donde se pone de manifiesto el llamado a reformar la acreditación, promoción y evaluación en la escuela secundaria. Asimismo, en el año 2016, la Resolución 311/16 (2016) sancionada por el Consejo Federal de Educación establece pautas para abordar de forma inclusiva la educación de los estudiantes con discapacidad en las escuelas de nivel.

Como consecuencia de este marco normativo, en la última década surgen nuevas propuestas educativas para la escuela secundaria en las distintas jurisdicciones del país (Montes, Pinkasz y Ziegler, 2019). En la Provincia de Buenos Aires se sanciona la Resolución 1664 en el año 2017 que aprueba el documento “Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia

de Buenos Aires”. En el año 2018 emite la Resolución 5811 que se titula “Nuevos Formatos de Escuela Secundaria” que tiene por propósito desarrollar propuestas educativas más inclusivas.

Ahora bien, es preciso preguntarse ¿qué nociones de inclusión subyacen estas normativas? Camilloni (2008) nos recuerda que las acciones que promueven la inclusión requieren un extremo cuidado y una reflexión permanente sobre las consecuencias de sus discursos.

¿Por qué provincia de Buenos Aires?

Este recorte se debe primeramente al peso de la provincia en términos poblacionales, se trata de la provincia más poblada del país con 15,355,000 habitantes. Es decir, en la provincia encontramos un 38,95% de la población total del país. Cuenta con 135 municipios, en los que se integran tanto zonas rurales como grandes ciudades. Dentro de la provincia encontramos 61857 secciones de escuela secundaria entre instituciones de gestión estatal y gestión privada (Gobierno PBA:2019). Por lo tanto, las leyes, resoluciones y decretos provinciales afectan a numerosas instituciones que se desarrollan a lo largo de toda la provincia.

En segundo lugar, la provincia de Buenos Aires cuenta con un alto índice de pobreza. Según el informe del INDEC en 2019, la incidencia de la pobreza en las personas es del 40,5%. Debido a la injusta distribución, que deriva del sistema federal argentino, “la desigualdad de recursos estatales por habitante en la Argentina es extrema: desde los \$1.878 anuales de la provincia de Buenos Aires hasta los \$11.781 de Santa Cruz (año 2007)” (Rivas, Vera y Bezem 2010, p. 46). Como determina el autor en su investigación, la provincia de Buenos Aires se ve directamente afectada por la distribución de los recursos estatales. La situación de la Provincia cuenta con cuestiones estructurales de fondo que derivan en desigualdades no solo económicas sino profundamente sociales. Debido a la crítica situación de la provincia, entendemos que resulta pertinente un análisis de su situación educativa en la búsqueda por la igualdad y las reformas estructurales.

En tercer lugar, las investigaciones de Veleda y Batiuk (2009) y Conde (2015) que analizan los sistemas de acreditación en el nivel primario y secundario respectivamente, identifican considerables diferencias entre la normativa de las distintas jurisdicciones. Entendemos que, en el marco de esa diversidad, la forma en que se aborda la inclusión

varía notablemente en cada jurisdicción. Por esta razón consideramos oportuno enfocarnos en indagar la forma en que abordan la inclusión únicamente en la normativa bonaerense.

¿Por qué escuela secundaria?

Este recorte resulta necesario debido a la variación que encontramos entre los diversos niveles, una heterogeneidad difícil de generalizar. Asimismo, se trata de una normativa de enorme extensión. No solo resultaría demasiado extensivo un análisis de todos los niveles para el alcance de una tesina, sino que también podrían perderse las particularidades del nivel en su relación inclusión y evaluación.

Dentro de los diversos niveles, la selección de la escuela secundaria encuentra su propósito en dos cuestiones diversas. En primer lugar, como mencionan Cardini y D'Alessandre “en una sociedad que aspira al desarrollo económico y a una distribución más justa de oportunidades, la transformación de la educación secundaria debe ser una meta estratégica” (2019:9). Esto afirman las autoras con el fin de justificar por qué debe pensarse la transformación de la escuela secundaria. Asimismo, como describen las autoras, entendemos que se trata de un nivel crítico y complejo con una riqueza particular. Por esta razón, creemos que un análisis de la escuela secundaria resultaría pertinente conforme a realizar un aporte en la comprensión de su complejo entramado.

En segundo lugar, cómo se desarrolló en el planteo del problema y se profundizará en el estado del arte, la bibliografía indica que la secundaria se configura en el marco los mecanismos de selección que caracterizaron a los primeros bachilleratos y colegios nacionales. Esto pone especialmente en cuestión los sistemas de evaluación, acreditación y promoción como elementos constitutivos de régimen de este nivel. De esta manera, nos encontramos frente a una unidad de análisis interesante para comprender cómo funcionan la inclusión y la evaluación en este contexto.

¿Por qué la normativa?

En términos foucaultianos (Foucault, 1983), entendemos que el discurso es poder. También entendemos que las normas rigen y condicionan las prácticas. Por esta razón creemos que la normativa afecta directamente a las instituciones educativas. En la normativa encontramos el discurso predominante en una sociedad y es discurso crea,

organiza, distribuye. La mirada y el actuar de una institución se ven condicionados por este discurso.

Asimismo, como argumenta Dussel (2004), el problema de la inclusión se debe a que no se plantea la cuestión como una cuestión política que implica la responsabilidad de tomar decisiones acerca de cómo intervenimos en la configuración de la sociedad para luego ser conscientes y asumir los riesgos de esas intervenciones. En la normativa buscaremos analizar decisiones políticas por parte de la sociedad tanto en el uso de los términos discursivos como la definición implícita de inclusión.

La normativa resulta primordial en el marco de la sanción de la obligatoriedad de la escuela secundaria en el año 2006. Conforme responder al mandato que asumimos como sociedad debemos embarcarnos en procesos que “implican, entre otras cuestiones, reingenierías institucionales, flujo de fondos, normativas actualizadas, uso de fuentes estadísticas al día, coordinación de acciones, acuerdos intergubernamentales, entre otras cuestiones” (Duro y Perazza, 2012:53). La investigación de UNICEF sostiene que es fundamental la necesidad de un marco normativo que respalde la política pública y la decisión por la inclusión en las instituciones. Por esta razón, creemos que la cohesión de la normativa con los objetivos en la Ley de Educación Nacional es de suma relevancia.

¿Por qué en este período?

Este trabajo se propone estudiar la normativa bonaerense de la escuela secundaria desde el año 2011 hasta la actualidad. Este recorte no es arbitrario, sino que ha sido realizado conforme a dos cuestiones principales. En primer lugar, el corte inicial del año 2011 ha sido seleccionado ya que en ese año se publica el Régimen Académico del nivel secundario bonaerense que rige hasta la actualidad. A partir de este Régimen surgen las diversas resoluciones provinciales que plantean como propósito la inclusión educativa y por esta razón resulta pertinente partir de este nuevo paradigma normativo en la escuela media.

En segundo lugar, el interés por que la investigación aporte un análisis de la realidad actual ha derivado en un recorte que busca ser lo más contemporáneo posible. Esto quiere decir, dados los documentos a los que podemos acceder hasta la fecha de la investigación, que el límite temporal tiene por corte final el año 2019.

Las resoluciones provinciales del nivel secundario son numerosas y aprueban una enorme variedad de documentos. Realizar un recorte más amplio no solo sería en exceso

ambicioso para este trabajo, sino que hubiera implicado un trabajo de comparación contextual histórica que no se alinea con el objetivo de esta investigación.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 1: ESTADO DEL ARTE

Este apartado tiene por objeto realizar un análisis del estado de la cuestión. Conforme a resolver este propósito se abordarán las diversas investigaciones y trabajos ensayísticos que estudian de manera directa o indirecta los sistemas de evaluación, acreditación y promoción. Gran parte de estos trabajos abordan estos elementos como herramientas que pueden funcionar como mecanismos de inclusión o de exclusión y marginación de algunos estudiantes.

Investigaciones sobre los sistemas de evaluación, acreditación y promoción

En primer lugar, encontramos dos investigaciones que abordan puntualmente la **evaluación de los sistemas de evaluación, acreditación y promoción** en Argentina. Se trata, por una parte, de una investigación realizada en 2009 por Veleda y Batiuk que evalúa la legislación y la práctica de los mecanismos de evaluación, promoción y clasificación en el nivel primario en la Argentina. Lo pertinente de este trabajo es que realiza un vínculo fundante en la situación de las trayectorias escolares de los alumnos del primario que presentan altas tasas de rezago, sobre edad y fracaso escolar y la normativa y las prescripciones legales. El trabajo sostiene que esta normativa “transmite principios, concepciones y modelos que influyen significativamente las representaciones y prácticas de los actores del sistema educativo” (2009: 47).

Por otra parte, la Tesis de Maestría de Conde (2015) dialoga con el mencionado trabajo y se propone realizar un estudio comparativo sobre la normativa de evaluación, acreditación y promoción de los alumnos a nivel secundario en las distintas jurisdicciones argentinas. El trabajo parte de la premisa de la crisis que atraviesa la escuela secundaria en argentina y de la incidencia de los sistemas de evaluación promoción y acreditación en el fracaso escolar, en línea con lo que argumentan Veleda y Batiuk (2009) para el caso del nivel primario. A su vez, al tratarse de un estudio comparativo también coincide con Veleda y Batiuk (2009) en la anomia presente en el sistema a nivel nacional.

La investigación de Conde (2015) pone en evidencia un cierto grado de flexibilidad en el sistema en materia normativa. Se sugiere que en la flexibilización se vislumbra en el peso del carácter obligatorio de la secundaria por la sanción de la Ley de Educación Nacional que implica que la normativa no podría excluir a alguien ya que

se le estaría vedando la posibilidad de acceder a un derecho que es a su vez un deber del sistema educativo. Como parte de la conclusión del trabajo se propone la incorporación de ciertas estrategias pedagógicas para que los regímenes de evaluación acreditación y promoción no queden al margen de la calidad educativa y que la flexibilización a todo costo no sea la única salida. Notamos que aquí se presenta una tensión entre incluir a todos sin parámetros mínimos y garantizar la calidad del aprendizaje.

Obligatoriedad y expansión masiva de la escuela secundaria

En segundo lugar, encontramos numerosos trabajos que parten de esta premisa de la **obligatoriedad secundaria** para estudiar los desafíos, problemáticas e impactos de la sanción de la Ley 26.206 (Baquero *et al*: 2012; Cardini y D'Alessandre: 2019; Gorostiaga: 2012; UNICEF: 2014). Todos estos trabajos remiten a la crisis actual que atraviesa la escuela secundaria realizando un especial énfasis en su carácter de desigualdad. Específicamente ahondan en la complejidad de la situación de la escuela secundaria debido a la diversidad de estudiantes con los que tiene que trabajar. Reconocen la importancia de la articulación de políticas educativas con políticas sociales: “El mandato de inclusión vuelve difusa la frontera entre las políticas educativas y las políticas sociales” (Cardini y D'Alessandre 2019:31).

Sin embargo, estos trabajos también reconocen cuestiones estructurales del sistema. Cardini y D'Alessandre (2019) argumenta que: “en la secundaria actual, los aspectos que estructuran el régimen de permanencia, la promoción y la acreditación de conocimientos reflejan la persistencia de esta matriz disciplinar y excluyente”. Se reconoce que estas cuestiones estructurales impiden trayectorias escolares diversas o recorridos alternativos.

Como se describe en la investigación de UNICEF (2014):

El ingreso de sectores de la población de adolescentes y jóvenes a las escuelas medias que nunca habían accedido a ella y para los cuales no estuvieron destinadas desde su creación pone en evidencia la necesidad de repensar sus formatos organizacionales (25).

Estos trabajos reconocen una cuestión estructural que, entre otras cosas, incluye los sistemas de evaluación, promoción y acreditación.

Gorostiaga (2012), retoma brevemente la historia de la escuela secundaria hasta su expansión masiva para desarrollar los desafíos actuales. En este sentido, la línea de investigación más desarrollada es sin duda la que comprende la **expansión masiva de la**

escuela secundaria. Estas investigaciones analizan los desafíos que encuentra la escuela secundaria en la actualidad a la luz el histórico patrón de selectividad que caracterizó la conformación de su matriz todavía vigente (Acosta: 2012; Dussel: 2010, Giovine y Martignoni: 2011; Gallart: 2006; Tiramonti: 2011; Terigi et al: 2013). Esta línea de investigación también se ha desarrollado globalmente (Botía: 2004; Viñao Frago: 2002).

El trabajo de Viñao y Frago (2002) es de suma relevancia en la literatura, es citado por el resto de los artículos e investigaciones. El libro recorre la historia de los sistemas educativos desde su conformación. Uno de los argumentos de Viñao y Frago es el desarrollo del nivel secundario como un bachillerato selectivo de élite que luego se expande y se busca transformar en una escuela para todos.

Ahora bien, resulta interesante que los autores señalan este proceso de transformación como un proceso no acabado y uno de los focos principales de todo cambio curricular y estructural de las últimas décadas. Se refieren a:

Una cuestión por supuesto estructural, pero al mismo tiempo política y pedagógica, en la que los cambios estructurales no han ido acompañados, por lo general, de cambios en la formación del profesorado, en el currículum, en los modos de enseñanza y en la organización de los establecimientos docentes (2002:48)

El libro continúa con un análisis crítico a la conformación de la Escuela Secundaria Obligatoria en España describiéndolo como “un fracaso total” para los propósitos que planteó (2002:87). En la misma línea, el trabajo de Botía (2004) que estudia el caso de la Escuela Secundaria Obligatoria (ESO) en España. Este trabajo fundamenta, nuevamente, la relación presente entre la configuración de la escuela secundaria y su crisis contemporánea.

En cuanto a los trabajos locales sobre la historia y expansión de la enseñanza media, el trabajo de Acosta retoma también las ideas de Viñao y Frago (2002) y argumenta sobre la “la predominancia de “los bachilleratos” como modalidad privilegiada a lo largo de la historia de la escuela secundaria” (2012: 136). A partir de este argumento justifica el desgranamiento actual de la educación en el nivel medio con la dificultad para alterar o transformar el modelo institucional determinante.

En línea con Acosta (2012), Giovine y Martignoni (2011) estudian también la expansión de nivel medio en clave planteando una tensión entre los patrones que fueron configurando a la escuela media y el actual mandato por la inclusión. Describe principalmente una:

Matriz de origen del nivel medio que responde al patrón de normalidad caracterizado, entre otros rasgos, por un currículum mosaico y enciclopedista, una organización institucional rígida y ritualista, una uniformidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la formación de un sujeto pretendidamente homogéneo y normalizado (181)

Entendemos a partir de estos estudios la realidad de un régimen académico marcado por sistemas de evaluación selección y acreditación que son selectivos y difícilmente pueden acomodarse a las necesidades educativas de los nuevos sectores que acceden al nivel medio.

Asimismo, a partir de la cita de Giovine y Martignoni (2011) es posible introducir el trabajo de Dussel, una investigadora especialista en educación que se ha dedicado a estudiar en profundidad la inclusión en el sistema educativo en Argentina. En el trabajo “Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista” (2004) indaga las variables subyacentes a la idea de inclusión en la que se fundó el sistema escolar argentino. Este trabajo explicita por qué pensamos en determinados términos la inclusión en la actualidad. Dussel, argumenta que desde sus comienzos la idea de inclusión se planteó equivalente a la homogeneidad, uniformizando así la diversidad de los alumnos.

En línea con lo que plantea Popkewitz (2013) acerca de la inclusión, la autora establece una vinculación conceptual entre las cuestiones de identidad y diferencia, inclusión y exclusión argumentando que no se los puede tratar como conceptos singulares: “[e]n el caso de los principios educativos modernos, la equivalencia entre igualdad y homogeneización produjo como resultado el congelamiento de las diferencias como amenaza o como deficiencia” (2013: 309). Dussel (2004), dedica gran parte del análisis al estudio de los guardapolvos blancos para concluir que la igualdad se pensaba como homogeneidad. De este modo, con los guardapolvos si todos aparecían como iguales, no sería posible visibilizar las distinciones o discriminaciones y de esta manera garantizar esta igualdad basada en la homogeneidad.

En base a las conceptualizaciones mencionadas se funda el nivel secundario del sistema educativo argentino. De esta manera: “se generó la convicción de que, para pensar cambios o reformas estructurales, debía promoverse la escolarización masiva de una población sobre la que pesaba, casi como una daga, una fuerte desconfianza” (2004:315). Se avanzó con la escolarización masiva sin realizar cambios o reformas estructurales previas. No se planteó la cuestión como una cuestión política que implicará la toma de decisiones acerca de cómo intervenimos en la configuración de la sociedad para luego ser conscientes y asumir los riesgos de esas intervenciones.

Southwell (2020) profundiza el análisis de Dussel en el caso particular de la escuela secundaria. En línea con lo mencionado, plantea que la condición histórica de la escuela secundaria como asocia la inclusión con la universalización. Describe un sistema escolar que “construyó una equivalencia entre igualdad, inclusión y homogeneidad” (2020: 3). La autora menciona que estas características prevalecen en la actualidad. Dentro de esas características menciona que la secundaria se caracteriza por: “dispositivos de evaluación –el examen, con una dimensión privada del sujeto y una pública representada en las acreditaciones (...)” (p.7) y una fuerte presencia de la lógica meritocrática. Notamos en concreto como la lógica de la inclusión en base a la homogeneización entra en tensión con incluir la diversidad. La evaluación pensada en base a la homogeneidad derivaría en la exclusión.

El poder del sistema de evaluación como dispositivo de inclusión

En esta línea, también resultan relevantes las investigaciones que estudian el **poder del sistema de evaluación como dispositivo de inclusión**. Es decir, existen numerosas investigaciones y trabajos en relación con los riesgos excluyentes de la evaluación y la evaluación que incluye lo diverso. Esta línea de investigación resulta necesaria para vincular el núcleo de tensión entre ciertos usos de la evaluación y la exclusión en el sistema educativo.

Uno de los mayores exponentes teóricos de la evaluación del aprendizaje es Álvarez Méndez (2011) quien estudia el campo semántico de la evaluación. El autor argumenta que un enfoque racionalista técnico de la evaluación puede derivar en utilizarla como instrumento de exclusión y de marginación. La evaluación desde el enfoque racionalista técnico es una evaluación externa, en cuya elaboración los alumnos no participan, cuyos términos no son negociables, que no se piensa en el marco de un proceso, que no orienta, sino que determina el nivel de eficiencia, y que no se centra en cómo el alumno aprende sino en la calidad de lo que aprende. No se trata únicamente de una tecnología de la evaluación, “es también una concepción prescriptiva tanto en cuanto a la naturaleza del conocimiento como de su adquisición” (2011:11). Álvarez Méndez establece que este tipo de evaluación exige una única manera abordar el conocimiento ya que se evalúa a todos los alumnos de la misma manera y no existe una interacción dialéctica.

Asimismo, otro de los mayores especialistas en esta materia es el sociólogo de la educación Philippe Perrenoud. En el libro *La evaluación de los alumnos*, el autor analiza las dos lógicas presentes en los mecanismos de evaluación en la escuela. Entiende que la evaluación puede cumplir distintas funciones. Según el autor, estas lógicas se contradicen y “chocan” (2008: p. 17)

Perrenoud argumenta que predomina una de estas lógicas: “tradicionalmente la evaluación en la escuela está asociada a la fabricación de jerarquías de excelencia” (2008:10). El autor sostiene que esta evaluación comúnmente denominada normativa cumple funciones contrarias a los propósitos de la evaluación formativa desarrollada por Scriven (1996).

El sociólogo considera que “evaluar es crear jerarquías de excelencia, en función de las cuales se decidirá el progreso en la trayectoria escolar” (2008:7). Es por esta razón que considera que un cambio en la lógica de evaluación es imperativo. En este sentido el autor argumenta que más allá de que hay muchas ideas de cambios, la estructura del sistema no permite la movilidad.

También Michel Foucault ha analizado uno de los dispositivos más característico de la educación secundaria, el examen. En su análisis reconoce el poder del dispositivo del examen como mecanismo de inclusión o exclusión que “establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona” (1976: 183). Foucault sostiene que “en esta pobre técnica se encuentran implicados todo un dominio de saber, todo un tipo de poder” (1976:183). Esta línea de investigación profundiza la compleja relación entre la evaluación y la inclusión.

Asimismo, en esta línea de investigación, algunos autores vinculan cierto uso de la evaluación como posible mecanismo para la inclusión. En el artículo de Casanova (2011), “Evaluación para la inclusión educativa” la autora indaga algunos de los problemas generados por la evaluación a la que categoriza como tradicional. La autora argumenta que “el sistema evaluativo habitual mediante exámenes iguales para todos, parte de supuestos falsos en relación con las capacidades, evolución madurativa y el desarrollo de cada persona, que en cualquier caso son diferentes” (2011: 85). Es decir, detrás de una evaluación igual para todos yacen hipótesis acerca de un desarrollo etario promedio o “normal”. Esta idea de homogeneización o normalización en contraposición con la inclusión de lo diverso también es analizada posteriormente a partir de las investigaciones que realizan Dussel (2004) y Southwell (2020) en Argentina.

Casanova (2011) analiza los casos a partir de las medidas educativas que son tomadas en base a los resultados de esos exámenes como son la promoción, la repitencia y la expulsión. El artículo presenta casos cotidianos en que estas medidas se ven aplicadas. La autora concluye que

Todos estos alumnos aprenderían más con un modelo de evaluación continua, formativa y flexible, porque el maestro conocería en cada momento cuál era su evolución y cuáles sus necesidades para seguir avanzando. En cualquier caso, nunca serían expulsados del sistema, sino estimulados hacia metas superiores y hacia su incorporación al estudio, al trabajo y a la sociedad (2010: 87).

Es decir, existen riesgos en pensar utilizar determinados tipos de evaluación y existen ventajas al utilizar otros. Estos riesgos y ventajas afectan directamente a una educación inclusiva que tiene por objeto abordar la educación de lo diverso.

Anijovich (2004), por su parte, establece que una evaluación alternativa, que involucre lo diverso implica entre otras cuestiones: los criterios, deben que ser comunicables y públicos para todos aquellos involucrados en el proceso educativo y que el progreso del estudiante no debe ser únicamente valorado con respecto a la media, o norma referente a un grupo etario. Anijovich argumenta que en la evaluación debe tomarse en cuenta el punto de partida del alumno, para que el juicio de valor que se realiza sea personalizado, de forma cualitativa y detallada analizando los logros objetivos, el grado de avance y que aspectos debe mejorar.

Políticas educativas de inclusión a nivel global

También es posible encontrar investigaciones realizadas en cuanto a las **políticas educativas de inclusión para el nivel secundario en el mundo, que consideran un punto interesante la modificación de los sistemas de evaluación, acreditación y promoción**. Estas investigaciones analizan los programas y las formas en que se busca garantizar la inclusión educativa.

Dentro de esta línea de investigación encontramos la investigación realizada por Acosta (2011), titulada “La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España”. En este trabajo, la autora analiza políticas de inclusión en la secundaria en diversos países partiendo de los alcances y las limitaciones de los distintos modelos institucionales desde una perspectiva histórica. A partir de las investigaciones que realiza, presenta un conjunto de reflexiones para el diseño de políticas de inclusión en función de las experiencias relevadas. Acosta

argumenta que existe una tensión en la escuela secundaria donde “la utopía comeniana de enseñar a todos lo mismo al mismo tiempo siempre encontró un límite en la escuela secundaria” (2011: 87). A partir de estas tensiones analiza los casos: Program Student Success en Canadá, el programa Liceo para Todos en Chile, el programa PROA en España y el programa de Deserción Cero con el énfasis en las Escuelas de Reingreso en Argentina.

Como parte de las conclusiones un análisis comparativo establece que una de las modificaciones que encuentran estos dispositivos es la “flexibilización de disposiciones académicas: horarios de materias, formas de cursada, oferta curricular, recuperación de materias en paralelo al cursado de año o nivel” (2011:88). Notamos aquí que la idea de evaluación de y de acreditación se flexibiliza para incluir a poblaciones que se ven excluidas del modelo institucional predominante.

Asimismo, la autora plantea como un punto de partida:

Diferenciar la función de la escuela: la escuela es parte del problema (aunque no pueda solucionarlo sola); por ello el foco debe estar en la pedagogía y los problemas de la enseñanza; es la escuela la que “expulsa” a los alumnos. (2011:93)

En este punto notamos como, a nivel global, dentro de las políticas de inclusión en la secundaria la pedagogía se constituye como un punto clave. No se trata únicamente de pensar cuestiones tales como el financiamiento o cantidad de políticas existentes sino de una mirada profunda y análisis del modelo actual. De esta manera comprendemos que cuestiones como la evaluación ocupan un papel primordial para facilitar la inclusión. No se reduce únicamente a un aumento de los recursos, los docentes o una mejora de lo existente, sino que es necesario cambiar el rumbo de las cuestiones pedagógicas que resultan excluyentes.

Otro punto interesante en esta investigación es el lugar que ocupa la normativa. Más allá de que no se menciona explícitamente en el trabajo, todas las políticas parten de leyes sancionadas que buscan la fomentar la inclusión en la escuela secundaria. En el caso de Canadá se trata de la ley Learning to 18, la Ley Orgánica de Educación en España, la Ley de Educación de la Ciudad en el caso de la Ciudad de Buenos Aires. El marco normativo inscribe y marca la dirección de los programas.

Dentro de esta línea de investigación encontramos el artículo de Payá Rico (2010) que profundiza en las líneas de acción tomadas en los congresos de educación inclusiva en América Latina. El autor destaca que los currículos nacionales en la región

latinoamericana ya destacan la importancia de incluir lo diverso. Sin embargo, establece que hace falta “una normativa que se orienta a la valoración y atención educativa de la diversidad individual, social, cultural, es urgente y es necesario fortalecer el diseño de estrategias y regulaciones para que estos derechos y principios educativos sean una realidad” (2010: 128).

Asimismo, en este trabajo se analiza un informe realizado por la UNESCO sobre el estado de América Latina para la Conferencia Internacional de Educación (UNESCO, 2008). En este informe proponía a los países que abordarán los siguientes temas: “marco normativo y legal, políticas nacionales, enfoque de educación inclusiva, grupos de atención prioritaria, estrategias de enseñanza y aprendizaje y el diseño curricular, así como los problemas y desafíos principales” (2010: 129). Es posible notar que existe una tendencia internacional a abarcar el problema de la inclusión en el sistema educativo desde una perspectiva holística que integre diversas líneas de acciones. Entendemos que algunas de las líneas de acción que se tomarán son las que aborda este trabajo de investigación focalizado en la normativa del nivel secundario en Argentina.

Para evaluar el seguimiento de estas orientaciones establecidas por la UNESCO se realiza más tarde una conferencia regional con un diagnóstico sobre la situación Latinoamericana de Educación Inclusiva en América Latina. Resulta pertinente un punto que rescata Payá Rico (2010) que refiere a los “Enfoques, alcance y contenido”. En este punto se establece que en Latinoamérica “en muchas ocasiones se toman prácticas de integración como inclusivas, poniendo en riesgo la atención de las diversidades y generando fenómenos de segregación”. (2010:130). Además, se establece que los sistemas educativos deben ofrecer la oportunidad de modalidades que contemplen la diversidad pero que asimismo aseguren una educación de calidad y la adquisición de competencias para una participación social, política y económica. El trabajo presenta diversas cuestiones que deben ser tenidas en cuenta en las agendas educativas para contar con una educación inclusiva en los distintos países de América Latina: niveles educativos, alfabetización, formación docente, retención y prevención del abandono, educación especial y discapacidad, población rural e indígena, becas y utilización y acceso a las TIC. Estos parámetros deberán ser tenidos en cuenta en el análisis de la normativa ya que son áreas sumamente pertinentes para pensar la inclusión en el sistema educativo.

El artículo a su vez analiza los temas abordados en el Taller Regional sobre Implementación de políticas en educación inclusiva en América Latina (Chile, 2009). El

autor recupera que en este encuentro se volvió a pensar la relación entre la búsqueda de la igualdad y otras temáticas. A su vez se debe concebir la inclusión como un movimiento contra la homogeneidad. Se plantea “la atención a las diversidades desde: la flexibilización, diversificación, el diseño de currículos inclusivos, estrategias de enseñanza y evaluación diversificadas, y la aceptación y valoración de culturas y lenguas” (139:2010). De esta manera, entendemos que gran parte de la problemática de un sistema educativo inclusivo tiene por objeto el modo en que se piensa la escuela. Como menciona Dussel (2004). Recuperando a Tyack y Tobin (1994), la gramática escolar. En este artículo no solo se mencionan las áreas en las que deben pensarse y priorizarse la inclusión, sino que la inclusión se trata de pensar las formas propias de la escuela. Por ejemplo, el currículum, las estrategias de enseñanza y la evaluación.

Investigaciones de escuelas secundarias inclusivas

En quinto lugar, encontramos numerosas **investigaciones de modalidades de escuelas secundarias argentinas que priorizan la inclusión educativa**. Esta línea de investigación brinda experiencias valiosas del contexto argentino para pensar qué cuestiones deben ser modificadas sí que queremos pensar una secundaria más inclusiva. A partir de esta línea de investigación será posible comprender cuáles son las cuestiones resulta interesante modificar o flexibilizar en la normativa. Se identifican diversas regulaciones que favorecen la inclusión en el nivel secundario.

En su trabajo, Southwell (2020) describe dos casos de escuelas que ponen en cuestión las características propias del nivel secundario. Aquí notamos otra línea de investigación, se trata de escuelas secundarias que incluyen lo diverso. Existen diversas investigaciones que analizan secundarias que han pensado nuevas normas de evaluación y acreditación para facilitar la inclusión. Las características de las modalidades que incluyen lo diverso pueden ayudar a iluminar y distinguir los formatos incluyentes de los excluyentes. Estos datos concretos de la normativa y el funcionamiento de estas escuelas resultan pertinentes a este trabajo. En el caso de las escuelas que analiza Southwell (2020) notamos distintas cuestiones que hacen de estas escuelas, instituciones que reconocen y abordan la diversidad. En la Escuela de Familia Agraria (EFA) distingue un fuerte arraigo a la cultura de la producción de alimentos en la que se ven inmersas esas comunidades. Es decir, el contexto ocupa un papel primordial dentro del

conocimiento, no hay únicamente un estándar externo que prescriba lo que debe enseñarse y evaluarse. En las escuelas de reingreso, “queda sin efecto la promoción por año de cursado y, por lo tanto, la situación de repitencia o recursado del año completo para aquellos/as alumnos/as que no aprobaron más de dos asignaturas de un curso” (2020: 11). Existe una normativa de evaluación que se adapta a la condición de estos alumnos que necesitan otra forma de aprender. La evaluación y acreditación es pensada de otra manera para la población que se ve involucrada.

Como conclusión Southwell (2020) plantea, que, frente al riesgo de la diferenciación, fragmentación y empobrecimiento cultural, el verdadero desafío democrático es construir un espacio que pueda contener variedad de experiencias, saberes, historias y riqueza cultural, donde la diversificación pueda estar contenida como obligación del sistema y no como descalificación de los sujetos ‘inadaptados’.

Dentro de esta línea de investigación, en la que se investiga acerca de secundarias que buscan incluir lo diverso, encontramos también el trabajo de Montes y Ziegler (2010). Frente la tensión que es notable tanto en el texto de Dussel (2004) como en el de Southwell (2020) entre la universalización y la inclusión de calidad, en este artículo las autoras plantean nuevos formatos para promover la inclusión educativa a partir de la sistematización de una investigación realizada en la ciudad de Buenos Aires. Este trabajo también analiza el caso de las “Escuelas de Reingreso” que operan para albergar a los excluidos por el sistema convencional del nivel secundario. Montes y Ziegler (2010), describen las características mencionadas en el texto de Southwell (2020). De esta manera, las autoras, contrastan el acompañamiento personalizado en la evaluación de las Escuelas de Reingreso con “la estructura de una escuela media orientada a la exclusión de quienes no se adaptan a sus requerimientos y la operación conjunta por la que los excluidos asumen el fracaso como propio” (1087: 2010). El trabajo argumenta que un elemento primordial que funciona como inclusivo es el recorrido personalizado para cada alumno, tanto en las asignaturas como en la evaluación del conocimiento. Esta cuestión está ausente en la secundaria convencional.

En relación con la inclusión en secundaria convencional actual argentina, encontramos múltiples trabajos de investigación. Estos, se inscriben dentro de la ya mencionada línea de investigación acerca de la inclusión en el nivel medio del país. Caillods y Hutchinson (2001) escriben un capítulo denominado “¿Aumentar la participación en América Latina? Diversificación y equidad” en un libro de la UNESCO. En este trabajo, se describe a la situación argentina que se caracteriza por alta matrícula

los primeros años de la escuela secundaria que luego se reduce ya que los estudiantes comienzan a abandonar el sistema educativo. Se argumenta que “ofrecer a todos, en nombre de la equidad, el mismo contenido, las mismas prestaciones y adoptar idénticas estrategias pedagógicas equivale a privilegiar una equidad formal, teórica, frente a una equidad real” (p. 38). Los autores desarrollan la necesidad de diversificar las estructuras y la pedagogía para lograr el aumento de la cobertura sin comprometer la calidad de la educación. Se admite que resulta más eficiente que todo sea igual, la no diversificación, pero una mayor flexibilidad en el primer ciclo de secundaria que garantiza una mayor inclusión. Se analizan diversas alternativas al sistema convencional como la escuela vespertina, a distancia y rural. El trabajo concluye que las estrategias más flexibles de enseñanza son las que favorecen a los grupos desfavorecidos.

Existen importantes antecedentes en relación con investigaciones que estudian casos de escuelas que ponen el foco en la inclusión. Para profundizar en esta línea de investigación también es posible recurrir a las investigaciones de Terigi, Toscano y Briscioli (2012), Krichesky (2014) y Nobile y Poliak (2007). Lo interesante de estas experiencias, y las desarrolladas en los párrafos anteriores, es que en busca de la inclusión implican cambios en el sistema de evaluación y acreditación del nivel secundario.

Universidad de

A modo de síntesis

A partir de la recopilación y el análisis de investigaciones vinculadas directa o indirectamente los regímenes de evaluación, acreditación y promoción pudieron vislumbrarse diversas cuestiones. Primeramente, analizamos estudios que abordan el análisis de estos regímenes comparativamente a nivel jurisdiccional. El planteo se realiza justamente a partir del concepto de trayectorias escolares y la forma en que estas son abordadas. Por otra parte, los estudios que surgen a partir de la obligatoriedad de la escuela secundaria comprenden los desafíos que encuentra el nivel secundario para abordar la inclusión de todos los adolescentes y jóvenes en el país. En este sentido encuentra una arista en cuanto al régimen que determina, entre otras cosas los sistemas de evaluación, promoción y acreditación de la escuela secundaria que resultan en muchos casos limitantes para la inclusión.

En esta misma línea las investigaciones realizadas acerca de la expansión masiva del nivel secundario observan la predominancia de un sistema de selección y exclusión

que entra en tensión con una secundaria para todos. Esto lo terminan de confirmar los trabajos Álvarez Méndez (2011), Perrenoud (2008) y Coll, entre otros, que vinculan las características de cierto tipo de evaluaciones y la marginación de algunos estudiantes.

También se han revisado las investigaciones que evalúan políticas de inclusión en el nivel medio a nivel global y ponen un especial foco en los regímenes de evaluación, acreditación y promoción. Estos estudios parten de las premisas analizadas en la expansión a nivel global y a partir de las limitaciones que encuentran en el régimen académico secundario diseñan políticas de inclusión que se ven obligadas a desafiar los sistemas de evaluación, promoción y acreditación.

Por último, en línea con todo lo mencionado, existe una enorme bibliografía en nuestro país abocada a analizar los secundarios con modalidades diversas que priorizan la inclusión y presentan buenos resultados. Estas escuelas, como por ejemplo las Escuelas de Reingreso, desafían el régimen académico comprendiendo la evaluación, la acreditación y la promoción desde una perspectiva distinta. En este sentido, una vez más se evidencia el vínculo entre la inclusión educativa y la forma en que se aborda la evaluación, promoción y acreditación

A partir del análisis del estado de la cuestión es posible comprender a Perrenoud (2008) cuando asegura que:

Son raros los que se oponen resuelta y abiertamente a una pedagogía diferenciada o a una evaluación formativa. Sin embargo, no adhieren a ellas sino a condición de que se den “por añadidura”, sin comprometer ninguna de las funciones tradicionales de la evaluación, sin tocar la estructura escolar, sin trastornar los hábitos de los padres, sin exigir nuevas calificaciones de los docentes. (18)

Entendemos entonces la complejidad del trasfondo del problema planteado y reconocemos la necesidad de un cambio en la estructura del régimen académico y, en particular de los rasgos de evaluación, acreditación y promoción.

CAPÍTULO 2: MARCO METODOLÓGICO - CONCEPTUAL

En este apartado desarrollaremos los conceptos principales del marco teórico de la investigación. Este se encuentra compuesto por, en primer lugar, una categorización de los enfoques teóricos desde los que puede abordarse la inclusión educativa: la lógica de la homogeneidad, la lógica de la singularidad y la lógica del interrogante. Estas lógicas no solo son definidas, sino que se intenta dilucidar la forma en que se traducen en los sistemas de acreditación, promoción y evaluación. En segundo lugar, por un abordaje del concepto de trayectorias escolares. Y, en tercer lugar, un desarrollo de las nociones de régimen académico, acreditación, promoción y evaluación.

Inclusión educativa

Cómo se mencionó desde un principio, la inclusión educativa se ha convertido en tendencia educativa en las últimas décadas. Según Echeita (2008) globalmente se realizan constantes intentos por ofrecer una inclusión educativa. El autor argumenta que se trata de una tendencia general que ha sido promovida fuertemente a partir de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), y reafirmada en la Conferencia Gubernamental “La educación inclusiva. El camino hacia el futuro” (UNESCO, 2008). La UNESCO es una de las entidades de mayor peso en el impulso de esta temática.

En primer lugar, es necesario destacar que la mayor parte de los autores coinciden en que la definición de inclusión educativa es compleja y problemática (Camilloni, 2008; Coll 2002; Dyson y Millward, 2000; Echeita, 2008; Narodowski 2008)). Se trata de un fenómeno que puede ser abordado desde diversas perspectivas y enfoques y que presenta incertidumbres, disputas y contradicciones. De hecho, Echeita y Ainscow (2011), aseguran que el problema en la definición es un factor clave en las políticas educativas ya que muchas veces se establecen parámetros contradictorios. Camilloni (2008) asegura que “el campo de la inclusión educativa se encuentra plagado de antagonismos, tensiones y diversas perspectivas” (p.7). Con el propósito de indagar en las nociones de inclusión que subyacen a la normativa referida al régimen de acreditación, promoción y evaluación se categorizan tres enfoques teóricos. La decisión

teórica de no partir con una definición cerrada y arbitraria de inclusión nos permite complejizar el análisis.

Es menester señalar que esta clasificación se realiza con fines teóricos y por lo tanto se trata de un ejercicio de polarización. En la práctica resulta imposible pensar alguna de estas categorías de manera absoluta. Los tres enfoques construidos son: la lógica de la homogeneidad, la lógica de la singularidad y la lógica del interrogante. El uso y la exploración de las lógicas permite un análisis más sofisticado de las relaciones entre inclusión y los regímenes académicos.

Por otra parte, también es necesario revisar el recorrido por el que arribamos al desarrollo de estos tres enfoques. A partir de un relevamiento de la bibliografía sobre el estudio histórico del sistema educativo, con un foco especial en la escuela secundaria, en el marco de la inclusión educativa fue posible visualizar el salto conceptual de una inclusión pensada en términos igualadores a un reconocimiento de la diversidad de los estudiantes. Dussel y Southwell (2004) iluminan esta transición y la categorizan como un “desplazamiento de la igualdad a la diversidad” (p. 2). Esto lo consolida Rosa Blanco (2006) cuando desarrolla como primer punto que la inclusión fue tradicionalmente entendida a partir de la idea de igualdad.

A su vez, a raíz de los avances de la investigación en inclusión educativa acelerados a partir de la Declaración de Salamanca de 1994 nuevas perspectivas han sido puestas en juego. Dentro de estas nuevas perspectivas, algunos abordajes posestructuralistas fueron profundizados. La investigación desarrollada por Roger Slee lidera este nuevo marco. Estas investigaciones advierten sobre el peligro del uso de la diferencia una como consolidación de un centro y una periferia y proponen un nuevo enfoque que se desarrolla en el punto 3 de este apartado.

1. La lógica de la homogeneidad

En una primera instancia, Blanco (2006) señala que la inclusión se ha pensado históricamente en el marco de la homogeneidad. La historia de la escuela nos revela, que el paradigma fundante de este dispositivo moderno fue la búsqueda por la igualdad. Esta igualdad estaba sumamente constituida a partir de la idea de lo homogéneo. Dussel y Southwell (2004), afirman que “la igualación -a la vez que generaba corrimientos para igualar- construía parámetros acerca de lo deseable y lo correcto” (p.1). Es decir, la búsqueda por la igualdad partía de una norma deseable, una identidad común que

garantizaba un nosotros. De esta manera, la inclusión surge como mecanismo homogeneizador de quienes no correspondían a la norma deseable. Denominaremos a esta lógica, la *lógica de la homogeneización*.

Esta lógica se sostiene originalmente en una apropiación del ideal comeniano: “Darle todo a todos”. Un ideal que se traduce en el sistema educativo moderno bajo el supuesto de que darle todo a todos implica tratarlos de la misma manera (Narodowski, 2008). La homogeneidad como parámetro de inclusión supone que la forma de igualar es ofrecer a todos lo mismo considerando que todos provienen de un mismo punto de partida. Esto significa que, dentro de esta lógica, cualquier tipo de individualización es comprendida como negativa o injusta.

En la tensión que Southwell (2008), identifica entre lo particular y lo universal, este enfoque opta por posicionarse desde lo universal. Frente al riesgo de caer en la individualización y la lógica de la privatización, este razonamiento realiza un esfuerzo por poner el énfasis en valor de lo colectivo, lo que es igual para todos. Southwell (2008), describe cómo desde esta perspectiva se cuestiona y se resiste la configuración de lo público sometido a la individual. Se entiende que cualquier adaptación de lo universal a lo local o a lo particular puede perder la construcción del nosotros. La flexibilidad en la estructura es vista como una amenaza al ideal comeniano de otorgarle todo a todos.

Desde esta lógica, cualquier formato que priorice lo masivo y lo igualador posibilita el acceso y el ejercicio del derecho a la educación. Por otra parte, este enfoque es reticente a propuestas que pongan un énfasis muy notorio en el interés del estudiante, del grupo o de la localidad.

¿Cómo se traduce esto en el abordaje del régimen de acreditación, promoción y evaluación? Con un foco puesto en la dimensión práctica y administrativa del sistema, este enfoque evitará establecer requisitos flexibles para la acreditación y la promoción. Cualquier orden que implique un desarme o cuestionamiento de la estructura amenaza con su función ordenadora e igualadora. Por lo tanto, evade habilitar propuestas que fomenten diversos trayectos dentro del sistema. Por lo tanto, el rol de los agentes de los estudiantes o la familia también se verá limitado, enfatizando en la oferta de la estructura y el sistema.

Desde este enfoque los formatos que puede asumir la evaluación no priorizarán la singularidad de los trayectos educativos sino más bien, su dimensión administrativa. Por lo tanto, la evaluación será entendida desde su dimensión administrativa. El examen

responde al intento por homogeneizar a la población de los estudiantes (Foucault, 1976). Todos serán evaluados, acreditados y promocionados de la misma manera y esta es la condición para estar dentro del sistema.

A su vez, a partir de la definición de la inclusión desde un parámetro normativo se tendió a la creación de políticas o modalidades de enseñanza segmentadas para aquellos individuos que eran considerados fuera de la norma (Blanco, 2006). El histórico concepto de educación “especial” según Crosso (2010) “se basa en el convencimiento de que estas personas no pueden educarse y que constituyen una carga para el sistema de enseñanza regular” (p. 81). Es decir, desde esta lógica los estudiantes desafían la propuesta educativa única y estructural deben transitar trayectorias por fuera del sistema educativo común.

2. La lógica de la singularidad

En la revisión del funcionamiento histórico del sistema educativo se ha cuestionado la lógica de la homogeneidad. Como se desarrolló en el estado del arte, investigaciones históricas como los trabajos de Acosta (2012), Giovine y Martignoni (2011) se revisan la expansión de nivel secundario planteando una tensión entre los patrones que fueron configurando a la escuela media y la inclusión de todos los jóvenes en el sistema educativo. A partir de este cuestionamiento se desarrolló una tendencia teórica que intenta reconocer y enfatizar sobre la singularidad y diversidad de los estudiantes. Este razonamiento se enfrenta a la configuración de un sistema educativo moderno que busca la igualdad basándose en la homogeneización de los estudiantes. Esta lógica será denominada la lógica de la singularidad.

En base al supuesto de que cada estudiante es un sujeto singular y único se entiende que sus recorridos de aprendizaje son distintos unos de otros. En términos de Mariano Narodowski (2008), se establece que todos los estudiantes tienen “necesidades educativas especiales” (p. 20). Se considera que “así como llama la atención sobre los excluidos, el término puede servir como recordatorio del carácter especial y las problemáticas educativas especiales, presentes en cada uno de los alumnos”. (2008:20). Estas dos citas del autor resultan claves para entender a qué nos referimos la lógica de la singularidad: la diversidad de cada estudiante se constituye como una característica presente en cualquier grupo de alumnos en cualquier contexto.

Los nuevos hallazgos en la psicología de la educación potenciaron este enfoque. Se reconoce la particularidad en cuanto a la forma de aprendizaje de cada estudiante a raíz de las teorías como la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2001) y su posterior desarrollo (Amstrong,1999). Asimismo, son conceptos tales como las NEP, Necesidades Educativas Personales de García Barrera (2013) o los desarrollos de pedagogos como Pere Pujolás (2004) los que potenciaron en las últimas décadas el reconocimiento de la diversidad en el aula y potenciar desde la diferencia. El trabajo del Doctor en psicología Javier Onrubia y otros (2004) denominado “Criterios psicopedagógicos para la atención de la diversidad también se enmarca en esta tendencia educativa”.

Desde esta perspectiva, la variación en los trayectos y los abordajes diversificados resultan necesarios para que cada sujeto pueda acceder al aprendizaje. Es desde este lugar que se reconoce la agencia en el estudiante en sus intereses, sus motivaciones y su trayectoria. Como describe Blanco (2008):

La educación inclusiva implica una visión diferente de la educación basada en la diversidad y no la homogeneidad, considerando que cada alumno tiene unas capacidades, intereses, motivaciones y experiencia personal única, es decir, las diferencias son inherentes a los seres humanos. (43)

De esta forma, este enfoque considera que el formato individual y personalizado es necesario para que todos puedan acceder a una educación de calidad. A diferencia de la lógica homogeneizante no existe un énfasis puesto en lo colectivo sino más bien en el valor de la diferencia.

Este enfoque es potenciado a nivel global. La cuadragésima octava reunión internacional promovida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) fue denominada “La educación inclusiva: El camino hacia el futuro”. En esta conferencia global la educación inclusiva fue definida de la siguiente manera:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005:14)

En esta declaración resulta evidente que el objeto de la inclusión educativa para esta organización mundial es responder a la diversidad de los estudiantes. Cabe aclarar que el abordaje que fomenta la UNESCO no puede reducirse exactamente a la lógica de la singularidad. Sin duda existen numerosas variantes como lo es por ejemplo un foco en los grupos más vulnerables que se desarrolla en esta misma conferencia (UNESCO, 2005). Pero si es posible notar resonancias con un razonamiento basado en la heterogeneidad y la diversidad de todos los alumnos. En este mismo párrafo se menciona el concepto de diversidad tres veces y se enfatiza sobre una respuesta necesaria desde el sistema educativo.

¿Cómo se traduce esto en el régimen de acreditación, promoción y evaluación? Anijovich (2004), establece que una evaluación alternativa, que involucre lo diverso implica entre otras cuestiones que los criterios deben que ser comunicables y públicos para todos aquellos involucrados en el proceso educativo y que el progreso del estudiante no debe ser únicamente valorado con respecto a la media, o norma referente a un grupo etario. Anijovich argumenta que en la evaluación debe tomarse en cuenta el punto de partida del alumno, para que el juicio de valor que se realiza sea personalizado, de forma cualitativa y detallada analizando los logros objetivos, el grado de avance y que aspectos debe mejorar.

Se trata de establecer criterios y requisitos flexibles y diferenciados para la promoción y la acreditación. Asimismo, se traduce en la promoción de roles que acompañen lo específico y la particularidad de los estudiantes, el valor se adjudica a lo personalizado. Por otra parte, la agencia de la familia y del estudiante es prioritaria. Este enfoque opta por escuchar y adaptar los criterios, los formatos y las normas a la particularidad de cada individuo.

Como sostiene Anijovich (2004), “una escuela que se preocupa por atender la diversidad de sus alumnos debe comprender la necesidad de superar, en el sentido que venimos exponiendo, una evaluación meramente sumativa” (p. 19). De esta manera, la evaluación se constituye como el instrumento por excelencia de este enfoque, esta perspectiva busca desafiar la estandarización que construyen los formatos de evaluación históricos. Se pregunta justamente ¿Por qué evaluar a todos los estudiantes de la misma manera si sus procesos de aprendizaje son tan distintos? En este sentido, la lógica de la singularidad propone nuevas definiciones, formatos y modalidades de evaluación que buscan abordar la diversidad de los estudiantes.

Cabe destacar que Dussel y Southwell (2004) señalan que en países como Argentina, que han atravesado en las últimas décadas un creciente empobrecimiento, la noción de lo diverso a ser incluido se ha ligado y asociado a una condición de extrema pobreza o discapacidad manifiesta desde un juicio de valor negativo del término. En este sentido, la noción de diverso se les adjudica a individuos en los que encuentran escasas expectativas de subsistir en el sistema de educación convencional. Las autoras sostienen que esta perspectiva es de alto riesgo, no solo por tratarse de una expectativa negativa del individuo y un concepto erróneo de la obligación del sistema escolar sino también porque pone de manifiesto un supuesto de desigualdad total y determinante

3. *La lógica del interrogante*

La tercera perspectiva que se presenta es aquella que aborda la noción de inclusión educativa desde una lógica del cuestionamiento y la pregunta. Esta lógica opta por preguntarse acerca de la normatividad detrás de los procesos de exclusión de distintas minorías o trayectorias educativas (Graham y Slee, 2006). No se centra ni en la estructura ni el sujeto, sino que se centra en la dinámica que se da en el cruce de estos. De todas formas, no se reduce a una perspectiva enfocada en lo social relacional, sino que opta por un enfoque que cuestiona las ideas y creencias de fondo del sistema reconociendo que estas habilitan distintos tipos de marginalización.

El objetivo de este enfoque es hacer visible y deconstruir el centro desde el que deriva la exclusión. Es decir, cuestionar la idea del centro y la periferia que posibilita que exista una inclusión y una exclusión. La intención de esta lógica “no es mirar más allá sino mirar hacia atrás; hacer explícitas e interrogar las suposiciones normativas que nos conducen a pensar que podemos siquiera hablar sobre incluir¹” (Graham y Slee, 2006, p. 7). Esta lógica comprende que el proceso de inclusión tiene un centro implícito, que está prefabricado y naturalizado.

Esta perspectiva reconoce el poder del lenguaje y por lo tanto se enfoca en el discurso y los términos que utilizan las instituciones para construir al *otro*. ¿Cómo se traduce esto en el régimen de acreditación, promoción y evaluación? Es posible decir que es una lógica que aborda la inclusión educativa desde la pregunta. Pone en duda la norma, el discurso y la práctica con el objetivo de deconstruirla. Algunas de las

¹ Traducción propia de la versión original “to look not beyond but before; to make explicit and interrogate the normative assumptions that lead us to think we can even talk of ‘including’”.

preguntas que se hacen los autores referentes de esta normativa, como Roger Slee, son: ¿Diferente a qué? ¿Incluir dentro de dónde? ¿Qué podemos hacer para conmovir la construcción del centro del que deriva la exclusión?

En esta línea nos ilustra Camilloni (2008) cuando incita a que nos preguntemos “de qué modo la educación sirve para abrir y no sólo para insertar a los alumnos en lo ya existente” (p. 8). Se trata de una apuesta por la posibilidad de abrir nuevas perspectivas evitando los discursos que reproducen las relaciones de centro y periferia. Camilloni (2008) invita a cuestionar los discursos de la inclusión para posicionarse desde una reflexión continua.

A su vez esta lógica cuestiona la existencia de ciertos grupos objetivo o prioritarios a la hora de pensar la inclusión educativa. Lo cuestiona porque considera que el proceso de individuación de distintos grupos o personas puede operar como productor y consolidador de la norma. Es decir, distinguir a ciertos grupos y posicionarlos como los más alejados de la norma, reafirma un centro y una periferia. En términos de Slee (2018), “reivindicar a la inclusión educativa a partir de cuestionar cómo la estructura actual de los sistemas educativos y desafiar la idea de las escuelas como centro de performatividad y selección” (p. 28).

Desde este enfoque, cualquier postulación normativa otorga un lugar privilegiado a la elaboración de criterios, la exploración de los fundamentos y los constructos que se realizan en torno a la dinámica de inclusión. Asimismo, propone nuevos términos y lenguajes para referirse a cuestiones vinculadas a la inclusión. A partir de esta lógica, la normativa debería preguntarse por el proceso, por lo dialéctico y no se limita a propuestas estándares.

Nuevamente, es necesario comprender que estas lógicas no se manifiestan de manera pura, sino que se entrelazan como modos de pensar la inclusión que pueden encontrarse en un mismo texto o en un mismo discurso. Si debemos enmarcar la emergencia de estas lógicas de forma cronológica, puede decirse que la lógica de la homogeneidad se encuentra presente en los inicios del sistema educativo moderno (Dussel, 2004). Por su parte, la lógica de la singularidad se constituye en el siglo pasado a partir de la emergencia del conjunto de teorías psicológicas que la sostienen y se consolida en el ámbito educativo mundial en la Conferencia de Salamanca del año 1994. Por último, la lógica del interrogante, aunque ya presente en el abordaje foucaultiano de las problemáticas de inclusión (Popkewitz, 2013), se robustece a partir

de recientes estudios que postulan teorías como *Disability Critical Race Study (DisCrit)* y *Studies in Ableism (SiA)* (D'Alessio, Grima-Farrell y Cologon, K., 2018).

Trayectorias escolares

Resulta necesario desarrollar este concepto en el marco teórico con el propósito de terminar de comprender la inclusión y entender a qué nos referimos cuando en el objetivo se establece “abordar las trayectorias escolares”.

Como se ha evidenciado en el estado de la cuestión y cómo se desarrollará en las posteriores conceptualizaciones de este marco conceptual, las reglas de evaluación, promoción y acreditación pueden funcionar como limitantes y habilitantes de distintas formas de transitar el nivel secundario (Cardini, Sánchez y Morrone, 2018). Este punto podemos vincularlo con las barreras de la inclusión postuladas que se reflejan en prácticas escolares, culturas institucionales y políticas que tienen por consecuencia la exclusión, marginación o fracaso escolar (Echeita, 2008).

En este sentido, resulta necesario incluir la perspectiva teórica de las trayectorias escolares conforme a comprender las formas de las trayectorias de nivel secundario al que nos estamos refiriendo en este trabajo. Este concepto ha entrado en la agenda política y, por lo tanto, se ha convertido en un concepto estelar en la investigación en las últimas décadas (Pinkasz y Montes, 2020).

El concepto de *trayectoria* remite a una noción construida en el marco de la sociología francesa. Primeramente, fue definida por el sociólogo Pierre Bourdieu. Se trata de la definición de tránsitos que son más o menos condicionados, y que se dan entre determinados puntos de partidas posibles en el espacio social y determinados puntos de llegada esperables. La noción de trayectoria plantea para muchos, una propuesta superadora entre las que enfatizan el lugar estructura y quienes destacan al sujeto.

En esta línea, según Briscioli, la noción de trayectorias se plantea posteriormente como un concepto teórico metodológico que más allá de la temática en la que se utilice “hace un aporte superador a las discusiones del campo sociológico en torno a la dicotomía entre determinismo social y voluntarismo” (2017:2). Es por esta razón que en el ámbito educativo el estudio de las trayectorias habilita pensar más allá de únicamente las decisiones individuales de los sujetos o los condicionantes estructurales que las determinan, sino que logra poner en juego la incidencia de las instituciones y sus

condiciones como modelos posibles para las trayectorias. Es decir, el concepto de trayectorias nos permite vislumbrar el fuerte entramado entre las estructuras de oportunidades del mundo externo, el conjunto de disposiciones de los sujetos puestas en juego en la vida cotidiana y la variable tiempo que traspasa los dos ejes (Briscioli, 2017)

Según el estado del arte en el trabajo de Montes y Pinkasz (2020), en las investigaciones referidas a las trayectorias escolares podemos pensar en tres tipos de enfoques. Existe una primera perspectiva enfocada desde lo estructural, que tiene por objeto las desigualdades sociales y a partir de ahí identifica factores envueltos en ella como la repetencia, el abandono escolar y la finalización del nivel. En segundo lugar, otro enfoque que pone el énfasis en el nivel institucional de las trayectorias escolares. El tercer enfoque se posiciona desde las perspectivas de los sujetos. En este trabajo nos interesa justamente posicionarnos desde el segundo enfoque presentado, ya que buscamos analizar esas barreras a nivel institucional.

La pregunta que se plantea este enfoque es ¿Qué está haciendo la escuela? En palabras de Briscioli: “Se postula la noción de trayectorias escolares como superadora de la dicotomía entre determinismo social y voluntarismo, al introducir y atribuirle un papel relevante a la dimensión institucional en la construcción de estos (2017: 27)”.

En el estado del arte relevado por Montes y Pinkasz (2020) se evidencia una relevancia de elementos propios del sistema educativo que tienen un impacto en la trayectoria escolar. Desde el enfoque mencionado se plantea el régimen académico como un condicionante en las trayectorias escolares de los estudiantes y a partir de esta conceptualización es desde donde nos referiremos a las trayectorias escolares.

Para Terigi las trayectorias escolares refieren a los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, la transición escolar, que se compara con la expectativa del diseño del sistema (Terigi, 2011). Ahora bien, dentro de estas trayectorias escolares la autora diferencia las *teóricas* de las *reales*. Las trayectorias teóricas son aquellas definidas por la organización y los determinantes del sistema educativo. Estas siguen una progresión lineal y estándar que es prevista por el sistema. Según Terigi concretamente se trata de “que ingresen a la escuela a la edad prevista, que transiten los años escolares sin repetir ni abandonar y que se gradúen de la secundaria a la edad indicada. Además, se busca que en este recorrido hayan realizado un aprendizaje significativo” (Terigi, 2011:3)

Por otra parte, las *trayectorias reales*, refieren a las trayectorias que efectivamente transitan los sujetos en su recorrido por la escolaridad. Se trata de modos heterogéneos,

variables y contingentes. Estos se diferencian de las trayectorias teóricas o esperadas y pueden aparecer como variadas configuraciones.

En línea con lo identificado por Terigi, existen diversos rasgos que son principalmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas. Se trata de la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la duración anual de los grados de instrucción y la definición de la edad de inicio de la escolarización obligatoria. Esos son los puntos críticos que pueden funcionar como barreras que deben ser repensadas para pensar la plena inclusión (Terigi, 2008).

Entonces, podemos hablar de *diversidad de trayectorias* donde algunas se “encauzan” en mayor o menor medida con las trayectorias teóricas esperadas. Los tránsitos por el nivel educativo que no pueden acoplarse con las trayectorias teóricas esperadas por el sistema enfrentan dificultades debido a que no son comprendidos dentro de la matriz organizacional estándar y el régimen académico.

¿Dónde se posiciona este concepto en el marco de las nociones de inclusión clasificadas? Como hemos desarrollado, el concepto de trayectorias no es neutral, sino que se encuentra cargado de una perspectiva frente a la inclusión educativa. Para Terigi (2007): “No se trata de «normalizar las trayectorias», sino de ofrecer una amplia gama de trayectorias educativas diversas y flexibles” (Terigi, 2007:18). Este concepto puede utilizarse con el fin de reconocer la heterogeneidad de los estudiantes y a su vez, cuestionar el centro o la trayectoria escolar teórica que postula el sistema educativo.

Nos referimos entonces a que determinadas regulaciones en el régimen académico pueden suscitar mayor o menor inclusión de las diversas trayectorias. En este sentido, regímenes de evaluación, acreditación y promoción que no penalicen o definan una única normalidad podrían admitir una variedad más diversa en las trayectorias de los estudiantes.

Régimen académico

Ahora bien, nos referimos a la trayectoria teórica que es en algún punto determinada por el régimen académico ya que este enmarca a los sistemas de evaluación, acreditación y promoción. Corresponde comprender entonces a qué nos referimos con régimen académico en la normativa.

En las últimas décadas la investigación educativa ha tomado por objeto estelar a la escuela secundaria y dentro de este marco existe una creciente bibliografía que se enfoca en el régimen académico y los formatos de la escuela secundaria (Acosta, 2019).

En este trabajo, utilizaremos la conceptualización de Alicia Camilloni (1991), retomada en las investigaciones de Baquero y otros (2009) y Baquero y otros (2012) que entiende como régimen académico al “conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder” (2012:80). Esta es la definición teórica que utilizaremos en este trabajo. En base a esta definición entendemos que, en el marco de la escuela secundaria, el régimen académico se constituye como elemento estructurante en relación con las prácticas de enseñanza y evaluación.

En el marco de la normativa vigente, el Consejo Federal Educativo define al régimen académico en la Resolución 93/09 de la siguiente manera:

El régimen académico está conformado por el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los estudiantes y sobre las exigencias a las que éstos deben responder. Aspectos concretos de la experiencia de ser (y de dejar de ser) alumno en la escuela secundaria quedan normados por los diferentes instrumentos formalizados y por las regulaciones en estado práctico, que inciden en las trayectorias escolares de los alumnos

(Resolución CFE 93/09, 2009, art. 60)

De esta manera el Consejo Federal de Educación establece que se trata de una herramienta de gobierno escolar que promueve el ordenamiento, la articulación e integración de las regulaciones y de las cuestiones de orden práctico, delimitando áreas de intervención, responsabilidades colectivas e individuales y formas de institucionalización del trabajo pedagógico para directivos, docentes y estudiantes. Se trata de un instrumento regulatorio de carácter pedagógico y administrativo que es instituido por las escuelas.

Ahora bien, el régimen académico del nivel secundario se encuentra íntimamente ligado con las trayectorias escolares de los estudiantes. Esto es así ya que, como se describe en el marco de la Secundaria 2030, estas regulaciones definidas en el régimen académico inevitablemente generan tensiones e impactan en los procesos de selección y exclusión de los estudiantes. El régimen académico determina las condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso de los estudiantes, además de las regulaciones vinculadas a la convivencia escolar.

Cómo se mencionó desde el planteamiento del problema de este trabajo, la actual escuela secundaria se enmarca en la Ley de Educación Nacional que garantiza el

derecho social a la educación del nivel secundario por medio de la obligatoriedad. Esto implica que el estado y la comunidad educativa se responsabilizan de que todos los jóvenes de la Argentina puedan ingresar, transitar y acreditar la escuela secundaria.

En este sentido, el régimen académico que regula el tránsito de los alumnos puede imponer barreras selectivas que posibiliten únicamente la transición y la promoción en el nivel secundario a los estudiantes más favorecidos. Por otra parte, estas pueden ser las herramientas que consideren las variaciones y las alternativas en las trayectorias reales de los estudiantes que puedan garantizar el cumplimiento de la Ley de Educación Nacional (Cardini, Sánchez y Morrone, 2018).

Es por esta razón que el Consejo Federal de Educación sostiene, en el artículo 62 de la Resolución 93/09 (2009), que el régimen académico debe: (a) definir condiciones institucionales que posibiliten trayectorias escolares continuas y completas para todos los estudiantes; (b) establecer pautas para las alternativas de escolarización que atiendan los requerimientos de los estudiantes con trayectorias discontinuas y (c) clarificar y anticipar a los estudiantes las zonas de riesgo o de fracaso escolar a las que se exponen ante el incumplimiento de las prescripciones del Régimen Académico.

Este último punto señalado en el artículo 62 que orienta a clarificar y anticipar tiene sentido si se piensa en lo argumentado por Baquero y otros (2012):

Caracterizadas por su complejidad, a la vez que, por su rigidez, las disposiciones de los regímenes académicos tradicionales de la escuela secundaria adquieren rasgos de invisibilidad cuando se sostienen sobre el supuesto de que todos deberían conocer sus pautas de ordenamiento. Se genera, de esta manera, un proceso de exclusión naturalizada para muchos jóvenes que no logran ajustar su experiencia a la cultura institucional que define estas pautas

(Baquero *et al*, 2012, p. 80)

En este sentido, el régimen académico debe entenderse como un contrato entre las partes que involucra tanto a las instituciones educativas como a las familias y a los estudiantes. Se trata, en una última instancia, de las reglas de juego. De todas formas, Baquero, Terigi y otros entienden que estas reglas de juego, en la actualidad de nuestro país, tienden a favorecer a los grupos más beneficiados de la población mientras que funcionan como un mecanismo de exclusión a las poblaciones más desaventajadas.

En línea con estas investigaciones, en la publicación de CIPPEC, “10 propuestas para mejorar la educación en la Argentina”, Veleda, Medrazza y Rivas (2015) refieren al régimen académico en la escuela secundaria. En la novena propuesta que incita a la transformación de la escuela secundaria sugiere, como uno de los puntos nodales,

modificar el régimen académico. El propósito de esta modificación es ofrecer alternativas para el pasaje de los alumnos de un año a otro, alternativas en la promoción. En estas alternativas también proponen ciertas materias nodales de acreditación obligatoria y otras de acreditación más flexible con el propósito de limitar la repitencia.

Sistemas de evaluación, acreditación y promoción

El Régimen académico, como conjunto de regulaciones establece principalmente el régimen de asistencia, convivencia y los sistemas de acreditación, promoción y evaluación. Como ya se mencionó estas regulaciones son de alta incidencia: definen los posibles recorridos que pueden realizarse en la transición de la escuela secundaria. Definen como serán evaluados, si deben reiniciar la cursada de un año o pueden continuar avanzando en nuevas instancias o ciclos luego de episodios de fracaso. Estas reglas definen quienes obtendrán certificaciones, en qué instancias y porqué y la posibilidad de electividad por parte de los estudiantes en el trayecto del nivel medio. La revisión de los mecanismos de ingreso y permanencia, la organización, las formas de evaluación, acreditación y promoción implican un desafío actual en los sistemas educativos a nivel mundial. Esto, como fue mencionado, se debe al potencial de estos regímenes de condicionar las trayectorias de los alumnos (Cardini, Sánchez y Morrone, 2018). En síntesis, definen gran parte de las trayectorias teóricas que tiene un efecto tan claro en la inclusión de la diversidad de las trayectorias.

Evaluación del aprendizaje

La evaluación del aprendizaje es una práctica que ha sido objeto de innumerables definiciones y conceptualizaciones. Debido al limitado alcance de este trabajo y a los objetivos propuestos resulta imposible e ineficiente abarcar todas las perspectivas y profundizar en sus postulados. Al tratarse de una cuestión compleja tomaremos diversos elementos de distintos autores que nos enmarcan teóricamente para el análisis posterior.

En una primera instancia es necesario distinguir que la evaluación en educación puede vincularse con la producción de un juicio en función de decisiones respecto de los individuos, respecto del mejoramiento de la enseñanza, respecto de la institución

escolar y respecto de las políticas y administración del sistema escolar (Gvirtz y Palamidessi, 1998). De todas formas, el punto pertinente de esta definición para este trabajo es que evaluar en el ámbito educativo refiere a la producción de un juicio en función de la toma de decisiones.

Asimismo, es posible destacar su carácter de práctica en el mundo educativo. Gimeno Sácristan y Pérez Gómez (1994) sostienen que al definirla como práctica entendemos que existen ciertos usos, que cumple diversas funciones, que se sustenta en un conjunto de ideas y, principalmente que responde a determinadas condiciones de la enseñanza institucionalizada.

En este sentido Camilloni, Celman, Litwin y Palou de Maté (1998), parte de la premisa de pensar la evaluación al servicio de la enseñanza y el aprendizaje. La autora reconoce la existencia de un conjunto de instrumentos que permiten evaluar distintos aspectos de los aprendizajes y que estos deben ser considerados integralmente como parte de la estructura de un programa.

En este trabajo, entendemos la evaluación en el marco de un régimen académico que acredita y promociona a los estudiantes. En este sentido, utilizaremos la definición de Gvirtz y Palamidessi que en lo referente a la evaluación para la toma de decisiones respecto de los individuos entienden que se trata de “la producción de un juicio para conocer sus necesidades o capacidades, juzgar sus méritos en función de procesos de selección y agrupamiento, la aprobación de un curso o nivel, etcétera” (1998: 241).

Esta definición entra en línea con Gimeno Sácristan y Pérez Gómez:

La evaluación de alumnos se entendería desde esta óptica como el proceso por medio del cual los profesores, en tanto que son ellos quienes la realizan, buscan y usan información procedente de numerosas fuentes para llegar a un juicio de valor sobre el alumno en general o sobre alguna faceta particular del mismo (1994:40)

Los autores reconocen específicamente la amplitud del término juicio especificando que no implica necesariamente notas o calificaciones escolares, sino que la información puede apoyarse en datos y observaciones que provengan de diversas instancias del proceso de enseñanza y aprendizaje. De todas formas, es necesario volver a destacar que en este trabajo nos enfocamos específicamente en la evaluación para la toma de decisiones respecto de los individuos y no sobre la enseñanza. Aunque entendemos que en la práctica se trata de un proceso indivisible.

De hecho, si entendemos la enseñanza desde una perspectiva constructivista del aprendizaje la evaluación es un punto clave del proceso de enseñanza y aprendizaje. Según Coll (2000), la evaluación es una parte esencial ya que es a partir de ella que se

puede ajustar la ayuda educativa del profesor, la mediación, en la construcción de los alumnos. En palabras de Celman (1998) la evaluación no puede “ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje”. La evaluación es justamente parte de este proceso ya que el trabajo con el conocimiento es evaluativo.

En lo referente a la normativa nacional, se entiende a la evaluación educativa como un proceso de valoración de las situaciones pedagógicas, que incluye al mismo tiempo los resultados alcanzados y los contextos y condiciones en los que los aprendizajes tienen lugar. La evaluación es parte inherente de los procesos de enseñanza y de los de aprendizaje (Resolución CFE 93/09, 2009, art. 66).

Es interesante que se identifica que en la escuela suelen aparecer asociadas a la evaluación, otras cuestiones como la calificación, la acreditación y la promoción. Y se señala específicamente que la calificación es una cuestión relativa al orden pedagógico en la cual se establece una equivalencia entre una escala arbitrariamente construida y un determinado nivel de logro alcanzado por los alumnos (CFE Res, 093709, art. 67). Es decir, la calificación no es la evaluación en sí misma, sino que puede expresarse como una de las consecuencias posibles de evaluar (Gvirtz y Palamidessi, 1998).

Acreditación del aprendizaje

Como señalan Gvirtz y Palamidessi (1998) la acreditación se constituye como el acto de dar fe o seguridad a otros acerca de cierta autoridad, de las cualidades o capacidades de un individuo. En línea con esta definición, refiriéndose específicamente a la acreditación en el sistema educativo Díaz Barriga (1992) señala que:

La acreditación se relaciona con la necesidad institucional de certificar la adquisición de los conocimientos; está referida a ciertos resultados de aprendizaje que a veces pueden estar contemplados en los mismos objetivos de aprendizaje, pero que no dejan de ser cortes artificiales en el proceso de aprendizaje de una persona. Está más relacionada con una necesidad institucional de respetar ciertos tiempos de aprendizaje, que con una necesidad del proceso de aprendizaje del estudiante (119)

El Consejo Federal de Educación considera a la acreditación como el reconocimiento del nivel de logro deseable alcanzado por los alumnos en los aprendizajes definidos para un espacio curricular, en un tiempo determinado (Resolución CFE 93/09, 2009, art. 68).

Los distintos sistemas de acreditación describen lo que necesitan los estudiantes para dar por completadas las asignaturas, las áreas de conocimiento y el nivel y obtener certificaciones por ello. En este sentido, entendemos su profundo vínculo con la

evaluación ya que ésta colabora para constatar el reconocimiento y certificación del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje de una propuesta educativa dada, en cierto período de tiempo

Es interesante uno de los puntos que señala Conde (2015) cuando define la acreditación en el marco de su trabajo. En su definición destaca que el concepto de acreditación está relacionado con el de calidad. Entiende que esta vinculación se debe a la necesidad sustancial de la práctica de satisfacer determinadas expectativas, cumpliendo con los estándares establecidos previamente por agencias u organismos externos de acreditación. En este sentido determina que las cuestiones vinculadas con examinar el cumplimiento por parte del estudiante de los objetivos definidos en la oferta de enseñanza referido a una asignatura o campo de estudio en cierto período escolar. Conde (2015) destaca que, a fin de cuentas, se trata de una responsabilidad de la escuela y del sistema educativo ya que refiere a “dar crédito” y por lo tanto certificar que los estudiantes han alcanzado ciertos aprendizajes que le posibilitan el pasaje al próximo año de cursado (Conde, 2015: 21).

Promoción de los aprendizajes

En el mismo artículo mencionado anteriormente de la Resolución 93/09 del Consejo Federal de Educación, se define a la promoción como la habilitación para el pasaje de un tramo al otro de la escolaridad. Pero el posterior artículo reconoce que al interior de los establecimientos se trata de dos órdenes de cuestiones aparecen poco diferenciadas (Resolución CFE 93/09, 2009).

Esta similitud conceptual entre acreditación y promoción es identificada por Conde (2015) quien reconoce, a partir de su investigación, que la escasa diferenciación se hace también visible en la normativa. Conforme a especificar estas cuestiones define a la promoción como el “acto mediante el cual se toman decisiones vinculadas con el pasaje de los alumnos de un tramo a otro de la escolaridad, a partir de criterios definidos institucionalmente” (Conde 2015:21). En este sentido es posible recurrir a la especificación de Gvirtz y Palamidessi que especifican que la “acreditación, este acto de dar fe o seguridad a otros acerca de la autoridad o de las cualidades o las capacidades de una persona lleva a su promoción” (1998: 240).

A partir de esta problematización entendemos que la promoción refiere más bien a las reglas para avanzar a lo largo de la estructura vertical del nivel secundario (Cardini,

Sánchez y Morrone 2018). Es decir, la promoción refiere más bien a un modo de organización escolar. De todas formas, estas cuestiones serán profundizadas en el Capítulo 3 que se propone, entre otras cosas, definir la arquitectura del nivel secundario en la Argentina y describir su sistema de acreditación y promoción.

Estos regímenes de evaluación, acreditación y promoción constituyen procesos diferentes, pero íntimamente relacionados que tienen una alta incidencia en la definición de la trayectoria escolar de los alumnos. La Resolución 93/09 del Consejo Federal de Educación que hemos utilizado como marco normativo en lo referente a estas cuestiones es crítica del funcionamiento de estos sistemas en nuestro país. Establece que más allá de las diferencias específicas de cada jurisdicción se trata de regímenes que imprimen estructuras rígidas y poco flexibles a la diversidad de las trayectorias escolares de los jóvenes (Resolución CFE 93/09, 2009, art. 77-80). Identifica las dificultades que atraviesan los estudiantes para sostenerse en el trayecto educativo cuando la oferta no lo considera como sujeto de decisión en los sistemas de evaluación, acreditación y promoción

Más adelante sostiene que:

La escuela secundaria actual propone una única trayectoria. Quienes no la transiten “con éxito” tienen que rehacerla, repetirla o rendir en condición de libres, lo que constituye una alternativa difícil de sostener para los alumnos y sus familias. Hacer efectivo el derecho a la educación implica generar las condiciones que promuevan en los estudiantes trayectorias continuas y exitosas. Esto implica ofrecer nuevas y variadas oportunidades de aprendizaje y diseñar diferentes trayectos atendiendo a los estilos, ritmos, necesidades e intereses de los alumnos (CFE, Res 93/09, art. 81).

En este sentido destaca que el sistema de promoción del nivel secundario utiliza como un mecanismo natural la repitencia que es un instrumento que no constituye verdaderamente una nueva oportunidad para aprender. Y ejemplifica la ineficiencia del sistema y posibles productos de estos factores y rasgos del régimen académico advirtiendo la necesidad de que cada jurisdicción lo revise y modifique. En este marco y complejidad profundizaremos en el próximo capítulo de este trabajo.

Estrategia metodológica

Esta investigación tiene por estrategia metodológica el análisis documental. En concreto se trata del análisis de la normativa del nivel secundario en la provincia de Buenos Aires, Argentina. En la legislación, como ya se mencionó, se indagan las

lógicas de inclusión que residen debajo de los formatos que asumen la acreditación, la promoción y la evaluación. Este análisis se realiza en referencia a las proposiciones, conceptos y categorías establecidos en el marco teórico desarrollado en este capítulo, específicamente las lógicas de la inclusión educativa: la lógica de la homogeneidad, la lógica de la singularidad y la lógica del interrogante.

Con el propósito de facilitar la comparación y la indagación se elaboran cuadros que ordenan las principales normativas analizadas. Las categorías de estos cuadros son tomadas del trabajo de Veleda y Batiuk (2009) y de Conde (2015) mencionados en el estado de la cuestión. Estas categorías son adaptadas al propósito de la investigación y por lo tanto fueron sujetas a modificaciones en relación con los atributos propios de las lógicas de inclusión educativa que fueron desarrollados en el marco teórico.

Los textos considerados para el análisis de este trabajo son principalmente las resoluciones provinciales 587/11 (2011), 1664/17 (2017), 4891/18 (2018), 5911/18 (2018), 5222/18 (2018), todos los documentos anexos que estas resoluciones aprueban y sus comunicaciones conjuntas. Estas resoluciones son analizadas en el marco de la legislación nacional dispuesta por el Ministerio de Educación de la Nación y el Consejo Federal de Educación. Asimismo, son evaluadas en el contexto de las comunicaciones, disposiciones y decretos emanados por la autoridad educativa de la Provincia de Buenos Aires.

Entendemos que las resoluciones provinciales refuerzan las leyes brindando una información más completa y flexible. De esta manera, estos documentos junto con sus anexos recorren formas puntuales de ejercitar la ley. Las leyes postulan horizontes ideales mientras que las resoluciones buscan hacer efectivas esas cuestiones. Por esta razón, las resoluciones provinciales disponen cómo deben pensarse estos horizontes en la escuela y de esta manera especifican las nociones de la evaluación y de inclusión y los mecanismos que se pondrán en práctica para pensarlos como.

A continuación, se dedica un capítulo de la investigación a desarrollar el marco histórico normativo en el que se insertan las resoluciones seleccionadas en esta investigación. En el siguiente apartado también se profundiza en la caracterización de la normativa con el propósito de clarificar al lector el recorte, el alcance y la incidencia de los textos que analizan en este trabajo.

CAPÍTULO 3: MARCO DE LA NORMATIVA PROVINCIAL

En este capítulo se hace referencia al marco en el que se inscriben las resoluciones bonaerenses de la educación secundaria. En línea con este propósito este capítulo comienza con una introducción seguida por una breve descripción de la historia normativa de nuestro país con el propósito de abordar sintéticamente los marcos normativos a nivel nacional y jurisdiccional. A su vez se describen las normas que rigen en la secundaria bonaerense, los tipos y su predominancia. En tercer lugar, se aborda el marco normativo de la escuela secundaria. En última instancia se dedica un apartado al marco de la normativa bonaerense que aborda la discapacidad. El objetivo de este capítulo es enmarcar la normativa emanada en el régimen académico bonaerense, los nuevos formatos de escuelas inclusivas y las resoluciones que abordan la inclusión de los adolescentes y jóvenes con discapacidad.

Historia normativa del sistema educativo argentino

Cómo se desarrolló en el apartado del planteamiento del problema, en la secundaria argentina es posible identificar problemas de egreso y sostenimiento de las trayectorias en altos porcentajes. Este punto, en el marco de la obligatoriedad del nivel secundario abrió un amplio campo de investigación acerca de la historia de la secundaria y sus límites en la expansión que fueron precisados en el estado de la cuestión.

Ahora bien, Acosta (2019) señala que, a partir de este recorrido, las investigaciones se han enfocado en las últimas décadas en el estudio del formato de la educación secundaria como una variable relevante en esta línea de investigación. En concreto, se trata del estudio de las configuraciones y la organización institucional. El régimen académico se convirtió en un punto clave de cambio y transformación para el nivel secundario. En sus palabras:

El régimen académico se transformó en un objeto de definición, en tanto documento normativo, y/o de redefinición en los casos de las variaciones específicas a la escuela secundaria tradicional (por ejemplo, las Escuelas de Reingreso en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) o de las propuestas de reforma más generales. (Acosta 2019, p. 17)

A partir de esta premisa, en este apartado se abordan las cuestiones circundantes a él régimen académico y las resoluciones provinciales. Esto es así, ya que, como se mencionó desde el comienzo de este trabajo las normativas relativas a la evaluación, la acreditación y la promoción en el nivel secundario son espacios en los que se pone en juego el modo de abordaje de la inclusión educativa. Como sostienen Cardini, Sánchez y Morrone (2018):

A través de estas reglas, los sistemas educativos pueden imponer barreras selectivas que solo permiten culminar el tránsito por el nivel a los alumnos más aventajados; o bien pueden incorporar consideraciones sobre las variaciones en las trayectorias reales, habilitando así una diversidad de formas de transitar el currículum del nivel secundario (2018: 60).

La estructura del régimen académico y las premisas de las resoluciones provinciales están insertas en las leyes nacionales y provinciales del sistema educativo. Dentro de esta configuración, el nivel secundario cuenta con un formato específico y particular.

A partir de la Ley de Educación Nacional 26.206 el sistema educativo argentino cuenta con cuatro niveles: educación inicial, educación primaria, educación secundaria y educación superior. La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la sala de 4 en el nivel inicial (Ley N° 27.045 sancionada en el año 2014), hasta la finalización de la escuela secundaria.

Asimismo, se encuentra clasificado en ocho modalidades: educación técnico profesional, educación artística, educación especial, educación permanente de jóvenes y adultos, educación rural, educación intercultural bilingüe, educación domiciliaria y hospitalaria y educación en contextos de privación de libertad.

Otra característica sumamente relevante del sistema educativo para poder comprenderlo en su complejidad es su carácter federal, constituido a partir de la Ley Federal de Educación (N° 24.049). Se trató de una implementación de políticas de transferencia de los servicios nacionales a las jurisdicciones. Es decir, en esta década de descentralización se tendió a la “provincialización del sistema educativo” (Ruiz et al., 2015:236).

El sistema educativo está regido por una normativa nacional emitida por el poder legislativo argentino. El marco legislativo escolar ha atravesado diversas reformas en el último tiempo. Según Veleda (2009), el interés por la investigación en la en la legislación escolar fue impulsado a través la producción de las “nuevas bases legales para el sistema educativo durante la década del noventa (con la Ley de Transferencia de

Servicios Educativos de 1991 y la Ley Federal de Educación de 1993, y las leyes provinciales a las que dieron lugar)” (Veleda, 2009:4). Estas bases legales fueron actualizadas por un conjunto de leyes nacionales sancionadas en la primera década del siglo XXI. Se trata específicamente de la Ley de Financiamiento Educativo N°26.075, la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 y la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

En base al objeto de investigación que nos convoca, se mencionan algunas cuestiones particulares de las implicancias de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Nacional. Estas resultan relevantes ya que refieren justamente a la organización del sistema educativo y sus niveles, al formato de la escuela secundaria. Estos aspectos son sumamente importantes para comprender el marco en el que se sancionan las normativas provinciales que refieren a la evaluación, promoción y acreditación en el nivel secundario.

Las reformas educativas de los años noventa, en donde se llevaron a cabo transformaciones estructurales del sistema educativo implican directamente a nuestra realidad actual. Esto se debe a que desde ese momento el “Estado Nacional ha adoptado un papel subsidiario en la prestación del servicio educativo, vía la transferencia de establecimientos educativos nacionales de nivel primario a los gobiernos jurisdiccionales y la desregulación de la educación privada” (Ruiz, 2009, p. 285). Los datos mencionados por Ruiz (2009) se también se amplían a la transferencia de los servicios nacionales de nivel secundario y terciario de formación docente, técnica y artística a las jurisdicciones en la misma década (Ruiz et al, 2015).

Se trata entonces de una ley que delimita los poderes y los márgenes de acción del Estado Nacional y las distintas jurisdicciones en materia educativa. En concreto esto quiere decir que en estos años se provincializa el sistema educativo. Estos cambios en la organización del sistema educativo sancionados en la Ley Federal de Educación demandaron la sanción de normativas específicas en cada jurisdicción para poner en funcionamiento la nueva legislación.

En el caso bonaerense, se llevaron a cabo diversos cambios académicos e institucionales en un breve período de tiempo (Ruiz et al, 2015). Primeramente, se sancionó la Ley Provincial 11.612 en 1994 en la Provincia de Buenos Aires. Está ley establecía una nueva estructura académica que se erigía en cuatro partes: el nivel de Educación Inicial, un segundo nivel de Educación General Básica (EGB), que se trataba de una unidad pedagógica a partir de los 6 años, categorizada en tres ciclos obligatorios

de 3 años cada uno; un tercer nivel denominado Educación Polimodal, nivel de tres años de duración como mínimo, que no era obligatorio y un cuarto nivel de Educación Superior.

Este cambio fue significativo ya que se rompió con la estructura tradicional de educación primaria y secundaria como niveles separados. Estas instituciones eran llamadas a articularse, pero partían y funcionaban con lógicas diferentes. El sistema educativo estaba organizado en base a estos dos niveles y esta ley presentó una nueva organización que implicaba completamente al nivel primario y secundario.

En este sentido, Ruiz y otros (2015) estudian los cambios en la normativa provincial que se realizaron en el marco de esta ley. En este estudio se argumenta que: “El régimen de evaluación, calificación, promoción y acreditación de los estudios del nivel Polimodal constituyó una de las dimensiones más reformadas durante los años 1998-2005 por parte del gobierno provincial” (Ruiz et al, 2015: 240).

Estas numerosas modificaciones que, según sostiene la investigación, no fueron planificadas y diagramadas con la debida anticipación y el debido consenso, implicaron que al interior del nivel Polimodal convivieran distintos planes de estudio y criterios de evaluación, acreditación y promoción. Según Ruiz y otros (2015) las “(...) las reformas que se gestaron en el período estudiado provocaron dificultades en las trayectorias de los estudiantes de la provincia” (2015: 242). Los autores reconocen que estas leyes, decretos y resoluciones implicaron directamente a las escuelas que procesaron las reformas “como si fueran” (2015: 242).

En este marco, en el año 2006 se sanciona una nueva Ley de Educación Nacional que plantea continuidades y rupturas en relación con la LFE. Se trata de la ley todavía vigente a nivel nacional que diagrama el sistema educativo actual.

En relación con el nivel secundario que nos compete en esta investigación, debe destacarse la ruptura clave que plantea la Ley de Educación Nacional frente a la Ley Federal de Educación. Como se mencionó anteriormente uno de los mayores impactos y puntos de transformación de la Ley Federal de Educación fue la alteración de la estructura del nivel primario y secundario. Específicamente se trató de la creación de un Nivel de Educación General Básica que contaba con tres ciclos de educación obligatorio y el nivel de educación Polimodal que implicaba tres años y no era obligatorio.

En este sentido la Ley de Educación Nacional retoma la estructura educativa anterior a la LFE estructurando el sistema educativo en cuatro niveles, inicial, primaria, secundaria y superior. Nosiglia (2012) remarca principalmente que más allá de la

pretensión unificadora de la estructura del sistema educativo frente a la diversificación de la LFE, la posterior Ley de Educación Nacional presenta a las provincias, la posibilidad de elección entre dos opciones de estructura de los niveles primario y secundario. Se plantea la alternativa de optar por una estructura de 7 y 5 años, de la primaria y secundaria respectivamente, o una nueva estructura de 6 y 6 años para ambos niveles. La provincia de Buenos Aires opta por una estructura de 6 años de primaria y 6 años de secundaria.

Además, el punto fundamental de la Ley de Educación Nacional en cuanto a la escuela secundaria es, como ya se mencionó en numerosas instancias, la sanción de la obligatoriedad de la escuela secundaria. En este sentido, es interesante remarcar que esto se sanciona frente a la obligatoriedad parcial que planteaba a LFE, ya que imprimía la obligatoriedad del nivel del tercer ciclo de nivel EGB, que actualmente corresponde en su mayor parte o completamente al primer ciclo del nivel medio. Y que consideraba el nivel Polimodal como parte de la educación no obligatoria. Con la Ley de Educación Nacional los últimos tres años de la escuela secundaria se configuran como obligatorios en su totalidad.

En términos generales, más allá de cuestiones mencionadas, la Ley de Educación Nacional no renueva significativamente los órganos y la distribución de atribuciones entre Nación y provincias que son reguladas bajo la Ley Federal de Educación. De esta manera, en la actualidad el sistema federal continúa vigente determinando que las jurisdicciones son las prestadoras del servicio educativo y por lo tanto gobiernan, gestionan, supervisan y financian a sus correspondientes instituciones educativas. Por su parte, el nivel central de Nación diseña e implementa las políticas educativas con la implementación de programas y proyectos en el marco de la Ley de Educación Nacional; puede funcionar como asistencia financiera; configura y gestiona sistemas de información y evaluación sostenida para garantizar la calidad de la educación a nivel nacional y guarda la validación nacional de los títulos (Nosiglia, 2012).

Otro órgano que debe ser destacado en materia de organización del sistema educativo y en lo referente a la normativa escolar es el Consejo Federal de Educación. El CFE, existe desde 1972 y ha ido incorporando nuevas funciones. Este organismo se recrea en la Ley de Educación Nacional donde se lo determina como “organismo de coordinación y concertación entre las jurisdicciones en materia de política educativa” (Nosiglia, 2012: 126). El Consejo Federal de Educación, está constituido por los actores clave en materia educativa de todas las jurisdicciones. Este Consejo se reúne para

articular resoluciones y sancionar resoluciones que inciden a nivel nacional, mediante un trabajo articulado entre las provincias.

A partir de este recorrido por la LFE y la LEN entendemos que el sistema federal es una característica fundamental que continúa vigente en el sistema educativo de la Argentina. Esta característica resulta esencial para pensar los alcances y la importancia de la normativa provincial que será analizada. Veleda (2009) señala que la mayor parte de las investigaciones enfocadas en la normativa educativa se han focalizado en las leyes nacionales frente a una escasa profundización en la normativa educativa provincial. La autora reconoce que frente al sistema federal que caracteriza a nuestro sistema educativo y fragmentación y lagunas normativas que presentan las legislaciones provinciales “la consideración del conjunto de textos legales producidos en las provincias parece imprescindible” (Veleda, 2009:4). Es esta consideración la que nos convoca particularmente en este trabajo.

Marco legislativo bonaerense

En este apartado se profundizará en el caso del marco legislativo bonaerense con el propósito de comprender su configuración y de esta manera, entender en qué contexto se enmarca las resoluciones que son analizadas en este trabajo.

Un punto que cabe destacar es que la Provincia de Buenos Aires se distingue por su larga trayectoria en materia de legislación. De hecho, Veleda (2009) señala que:

Muchas de sus normas fueron precursoras de las normas nacionales, como sucedió desde la etapa fundacional del sistema educativo argentino con la Ley bonaerense de Educación Común de 1875, antecedente directo de la Ley de Educación Común N° 1420 de 1884 (p. 33).

A partir de Ley de Educación Nacional del año 2006, las jurisdicciones tienen la responsabilidad de sancionar leyes y normativa específica que regulen su jurisdicción. Por esta razón en el año 2007, la Legislatura de la provincia de Buenos Aires sanciona la Ley de Educación Provincial 13.688. En su fundamentación se establece que “La aplicación de la Ley 26.206, que es de aplicación obligatoria a nivel nacional, requiere herramientas legales que reformen las actualmente vigentes en la provincia de Buenos Aires” (Ley Provincial, 2007:2). En este sentido comprendemos, como menciona Veleda (2009), la importancia del marco legislativo provincial.

En este apartado se caracterizará sintéticamente el marco legislativo una jurisdicción. La descripción puede resultar un tanto técnica, pero resulta necesaria para que el lector pueda comprender la incidencia de las normativas que se analizarán en los capítulos siguientes de este trabajo. Con este propósito se utilizará un cuadro Veleda y Batiuk (2009) construido en el marco del trabajo del Ministerio de Educación que aborda las “Normativas, reglamentaciones y criterios escolares y docentes en la definición de la evaluación y promoción en el nivel EGB 1 y 2/primaria”.

Figura 1: Jerarquía de la normativa educativa provincial

Jerarquía	Normas	Autoridad responsable	Cantidad	Función
Macro	Constituciones y Leyes	Legislatura	Escasa	<ul style="list-style-type: none"> * Asiento de los grandes principios, lineamientos y metas de la educación * Regulación de ámbitos específicos de la educación (ej. condiciones laborales docentes o educación privada)
Meso	Decretos y Resoluciones	Gobernador o Ministro	Intermedia	<ul style="list-style-type: none"> * Principales medidas de gobierno, orientadas al conjunto o a determinados niveles del sistema educativo. * Definiciones estructurales de la política educativa
Micro	Disposiciones, Circulares, Comunicaciones	Direcciones, Organismos descentralizados	Abundante	<ul style="list-style-type: none"> * Pautas más específicas, para determinados niveles, modalidades o escuelas del sistema educativo * Canal de comunicación con las escuelas

Fuente Veleda y Batiuk (2009)

El marco legislativo de cada provincia está constituido por un nivel macro de constituciones y leyes, un nivel meso de decretos y resoluciones y un nivel micro que está conformado por disposiciones circulares y comunicaciones. En la figura es posible visualizar su jerarquía, función y autoridad responsable. A continuación, caracterizamos cada tipo de norma en base a las categorías que describen Veleda y Batiuk (2009).

Normas macro

Se trata de las normas de mayor jerarquía y son aquellas que deben ser aprobadas por las legislaturas. En su elaboración participan tanto el Poder Ejecutivo como el Poder Legislativo, y generalmente también colaboran diversos actores del sistema educativo y la sociedad en su conjunto por medio de debates públicos acerca de los proyectos de leyes. Está tipo de normativa está integrada por:

- Constituciones
- Leyes: la principal ley suele ser la ley provincial de educación, en la que se inscriben los grandes principios y lineamientos generales del sistema educativo y está acompañada por la ley del Estatuto Docente, la mayoría de las provincias cuenta con pocas leyes educativas.

Normas meso

Este grupo de normativas se denomina meso porque ocupa una posición intermedia entre las leyes y constituciones y las normas micro. Estas normas no requieren la aprobación del Poder Legislativo. La continuidad de estas normas varía dependiendo el caso, en algunos casos puede regir largos períodos. En la investigación de Veleda y Batiuk (2009) se comprueba, a partir de un análisis comparado entre las jurisdicciones que este tipo de normas, principalmente las resoluciones, plasman las medidas que toma cada gobierno, es allí donde las particularidades en la gestión y el posicionamiento de cada régimen se hace evidente.

- Decretos: son dictados por el gobernador.
- Resoluciones: firmadas por el ministro de educación provincial

Normas micro

Estas normativas son emanadas por autoridades no superiores. En muchos casos se trata de textos desordenados y cuantiosos. Tratan cuestiones heterogéneas y numerosas ya que funcionan como mecanismos de comunicación dentro del sistema educativo. Las normativas micro tienen diversas nominaciones dependiendo de las provincias, las enumeradas a continuación son algunas de las que pueden encontrarse. En general son normas de corta vida que apuntan a cuestiones específicas.

- Circulares
- Disposiciones
- Comunicaciones

Según la investigación comparada realizada por Veleda y Batiuk, en el caso de la provincia de Buenos Aires el marco normativo se destaca por su “enorme extensión, complejidad, dispersión y desorganización” (2009:33). Mientras que se señala que existen pocas normas de tipo macro, se identifica un exceso en cuanto a decretos, resoluciones, disposiciones, comunicación y circulares. Los autores señalan que la cantidad de normas genera desorden porque muchas veces se superponen, contradicen y hasta permiten vacíos normativos que son detectados por los actores de nivel meso y las instituciones.

A partir del marco descrito, a continuación, se destaca el artículo 28 de la Ley Provincial 13.688 vigente sancionada en el 2007. Este establece que los objetivos y las funciones del nivel secundario y como primera función señalar que debe:

Garantizar la producción y adquisición de conocimientos propiciando la continuación de los estudios y asegurando la inclusión, permanencia y continuidad de los alumnos en el sistema educativo público mediante una propuesta de enseñanza específica, universal y obligatoria para todas las Modalidades y orientaciones, en todos los Ámbitos de desarrollo, que promueva el conocimiento, y la articulación con, del patrimonio cultural, científico, tecnológico, de desarrollo e innovación productiva de la provincia, el país y el mundo
(2007, art. 28)

Se trata de un parámetro interesante para pensar la inclusión en el marco normativo bonaerense. Este artículo que se constituye dentro de la ley más relevante de la provincia reconoce, en primer lugar, la necesidad de propiciar la continuación y la de asegurar la inclusión, permanencia y continuidad de los alumnos del sistema educativo del nivel secundario. En el análisis de los capítulos posteriores veremos cómo se aborda este objetivo en relación con los mecanismos de promoción, acreditación y evaluación de la provincia.

El régimen académico y nuevas resoluciones

A partir de la sanción de la obligatoriedad de la escuela secundaria con la LEN, esta ley realza la relevancia de modificar la normativa que regula las condiciones de escolarización que problematizan el acceso, la permanencia, la terminalidad y los aprendizajes de todos los alumnos.

El Consejo Federal de Educación retoma estas disposiciones e incita a las jurisdicciones a abordar y modificar sus regímenes de acreditación, promoción y

evaluación con el objetivo de garantizar la inclusión educativa de todos los estudiantes. Esto se dispone fundamentalmente a partir de la Resolución 84/09 y la Resolución 93/09 sancionadas en el año 2009. Específicamente se evidencia en la Resolución 84/09 donde establece "un plazo de 2 años para la revisión de normas y prácticas que comprometan el cumplimiento de la obligatoriedad secundaria" (Art. 3, 2009). Asimismo, dispone "redefinir en un plazo máximo de tres años el régimen académico que regula formas, estrategias, criterios y momentos de la evaluación y la acreditación en el nivel, mediante procesos que garanticen la participación de directivos, docentes y alumnos (Art. 9, 2009). Resulta evidente que estas modificaciones se constituyen como prioritarias desde la normativa nacional.

A su vez, la Resolución 93-09 del Consejo Federal de Educación en el Artículo 63 establece que dada su condición de instrumento regulatorio pedagógico –administrativo se prevé que el régimen académico que las jurisdicciones determinen para sus escuelas secundarias contenga: a) Regulaciones para la evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes, b) Regulaciones para acompañamientos específicos de las trayectorias escolares, c) Regulaciones sobre las condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso de los estudiantes y d) Regulaciones sobre convivencia escolar (Acosta, 2019).

A raíz de estas disposiciones se sanciona dos años más tarde el régimen académico bonaerense en la Resolución 587/11 (2011). Este régimen se enmarca en la LEN, la Ley Provincial 13688 y las resoluciones del Consejo Federal de Educación que reconocen la incidencia del formato de la educación secundaria en el sostenimiento de las trayectorias de los estudiantes.

Ahora bien, la normativa nacional y provincial referida a los formatos de acreditación, promoción y evaluación no concluye su trayecto en el régimen académico sancionado en el 2011. En los años 2016 y 2017 el Consejo Federal de Educación vuelve a realizar una exhortación a la reformulación de la propuesta de la escuela secundaria con el objetivo de garantizar la obligatoriedad. En el año 2017 se sanciona la resolución 330/17 que aprueba dos documentos: el Marco de Organización de los Aprendizajes para la educación obligatoria argentina (MOA) y Criterios para la elaboración de planes estratégicos jurisdiccionales del nivel secundario. Este segundo retoma lo dispuesto en la resolución 93/09 y demanda:

- (i) la modificación/actualización de las normas referidas a la organización de los tiempos escolares (anual, cuatrimestral, mensual, etc.) y espacios (escolar y extraescolar), acorde a los nuevos formatos de enseñanza y aprendizaje.
- (ii) Las nuevas formas de evaluación y de promoción por módulos asignaturas y/o créditos, entre otras opciones.

- (iii) la revisión de los criterios de acreditación anual y el pasaje de un año a otro
- (iv) las horas institucionales para la planificación y el seguimiento de la progresión de los aprendizajes y las trayectorias escolares

(Resolución CFE 93/09, 2009, Anexo 2, p. 3)

A raíz de esta nueva demanda del Consejo Federal de Educación distintas jurisdicciones optan por plantear nuevos formatos de escuelas secundarias en los que se reformularon la evaluación, la acreditación y la promoción.

Como consecuencia la trayectoria normativa sucede a la LEN a lo largo de la Argentina se comienzan a modificar los regímenes académicos del nivel secundario y se dan fenómenos dignos de casos de estudio. Un reciente trabajo de Montes, Pinkasz y Ziegler (2019) analiza las modificaciones en los regímenes académicos de siete jurisdicciones: Ciudad de Buenos Aires, Córdoba, Chaco, La Pampa, La Rioja, Tucumán y Río Negro.

A modo de ilustración pueden retomarse los casos de algunas de las jurisdicciones estudiadas. En el caso de Tucumán se aprobó el régimen académico en el año 2011, que incluye a todas las modalidades y así se desarrolló el Nuevo formato que se basa en la propuesta de diversificación de los formatos pedagógicos propuestos en la Resolución 93/09 del Consejo Federal de Educación. La provincia de La Rioja modificó su Régimen Académico en el año 2015 y durante el año 2017 inició el proyecto InnovarTE en 3 establecimientos, agregando en 2018 otros 9. La jurisdicción de Río Negro sancionó la nueva Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN) a partir de la Resolución 4617/16 (2016). Este formato introdujo modificaciones en la organización de la escuela secundaria para ser implementados en todas las escuelas de la provincia. La Ciudad de Buenos Aires no realizó una reforma integral del Régimen Académico en los últimos años, pero cuenta con una trayectoria de modificaciones desde hace ya dos décadas. Entre ellos se destacan “Proyecto 13”, el CGB (Ciclo General Básico) y las Escuelas de Educación Media Municipales (EMEM) (Montes, Pinkasz y Ziegler, 2019).

En el marco de este avance de modificaciones del formato de la escuela secundaria a nivel nacional, en el año 2018 se sanciona la Resolución Provincial 5222/18 (2018) con el objetivo de regular el programa de Escuelas Promotoras. Esta resolución se enmarca en las disposiciones de la normativa provincial y las resoluciones del Consejo Federal de Educación. A su vez, en su justificación se establece que:

Que los indicadores de eficiencia interna del sistema, así como los resultados de desempeño académico señalados por las pruebas Aprender de 2016 dan cuenta de la necesidad de fortalecer las propuestas pedagógicas del nivel para asegurar los procesos de enseñanza y aprendizaje, garantizando así una

Educación Secundaria que asegure el ingreso, la permanencia con aprendizaje y el egreso en tiempo y forma de todos los jóvenes de la Provincia

(Resolución 5811, 2018, p. 2)

Además de responder a la normativa nacional y provincial, la Resolución 5811 (2018) busca responder a una necesidad identificada en las evaluaciones Aprender. Según el marco de esta normativa, los resultados de estas evaluaciones indican falencias que revelan la necesidad de transformación de la propuesta pedagógica de la educación secundaria.

Desde este marco, las Escuelas Promotoras se postulan como un programa que tiene por fin poner en marcha “modificaciones en el formato de la escuela secundaria que favorezcan la trayectoria escolar de los estudiantes promoviendo otras formas de organización para enseñar y aprender, recuperando y profundizando aquellas experiencias que ya se implementan como proyectos institucionales” (Resolución 5811, Anexo I, p. 1).

Este programa se inicia como una prueba piloto en el año 2018. En el año 2018 se implementa sobre un universo de 600 escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 295 de gestión estatal y 305 de gestión privada. Después de una evaluación del programa en el año 2019 se extiende a 900 escuelas de la jurisdicción (Dirección Provincial de Cultura y Educación, 2018).

Ahora bien, cabe aclarar que más allá del régimen académico y sus resoluciones conjuntas, la Provincia de Buenos Aires cuenta con la Resolución Provincial 5099 sancionada en el año 2008 que crea los Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ). Esta resolución se encontraba vigente desde el 2008 hasta el 2016 y fue reformulada con una nueva disposición en el 2017. Los CESAJ fueron desarrollados para el ingreso de los jóvenes que abandonan el sistema educativo. El objetivo de estos centros es que los estudiantes finalicen el ciclo básico de la secundaria en dos años. Su formación incluye también la formación profesional. Estos Centros pueden ubicarse en una escuela común o en otra institución fuera del sistema educativo. La propuesta implica un formato cuatrimestral y cuenta con un diseño curricular específico. Esta normativa no fue incluida en el análisis de este trabajo ya que no se encuentra en espectro de la secundaria básica, sino que funciona como una entidad distinta. Sin duda, reconoce el abordaje de la diversidad de las trayectorias, pero de forma paliativa quienes quedan fuera del sistema. A su vez, se encuentra por fuera del alcance de este análisis una normativa de tal complejidad.

En esta misma línea se encuentra la propuesta de Aulas de Aceleración, reformulada con la Disposición 17/18, que intenta abordar las trayectorias discontinuas de los jóvenes entre 15 y 17 que no concluyeron el ciclo básico. Esta propuesta se da en el marco de la secundaria básica. El abordaje de esta cuestión considera a estas trayectorias escolares como trayectorias discontinuas, se las entiende como aquellas que no cumplen con la norma de lo deseable y se busca encauzarlas. Es posible notar un discurso ligado a la lógica de la homogeneidad en este programa que intenta integrar a los jóvenes que quedaron fuera de la trayectoria escolar deseable en el 4to año. Cómo describe Terigi, “no se trata de «normalizar las trayectorias» (Terigi, 2007:18). Sin embargo, este punto no se encuentra en el marco de este trabajo el análisis de esta propuesta.

Normativa que aborda la discapacidad

En una última instancia es necesario remitirnos al marco en el que se sanciona la Resolución Provincial 1664/17 (2017) y la Resolución Provincial 4891/18 (2018) referidas a los adolescentes y jóvenes con discapacidad del nivel secundario.

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) cambia el panorama en relación con la educación de los estudiantes con discapacidad. La LEN dispone que la educación especial únicamente se responsabilizará por la atención educativa de los alumnos con discapacidad. Por lo tanto, en la Argentina, a diferencia de otros países de la región, la educación especial no es responsable de la inclusión educativa. A partir de la sanción de la LEN en el año 2006, todo el Sistema Educativo se corresponsabiliza por la inclusión educativa (Padin, 2013)

Esta normativa se enmarca principalmente en lo dispuesto por la Resolución 311/16 (2016) del Consejo Federal de Educación que sanciona cuatro anexos que regulan el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad. El Anexo I se titula “Promoción, acreditación, Certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad”. En este documento se indican diversas pautas y se realizan propuestas tales como el Proyecto Pedagógico Institucional y sus ejes prioritarios. Se aborda y cuestiona la noción de “especial” y se proponen ejemplos orientadores para el diseño de las configuraciones prácticas de apoyo.

A partir de esta normativa se sanciona el año 2017 la Resolución Provincial 1664/17 y en el año 2018 la Resolución 4891/18. El Régimen Académico del 2011 se toma como referencia, pero se busca brindar una nueva propuesta educativa ya que “requiere una propuesta educativa en función de las necesidades de los estudiantes con discapacidad” (Resolución Provincial 1664/17, 2017, p. 2). Por lo tanto, no se trata de un complemento del régimen académico sancionado en el 2011, sino que se constituye como una propuesta superadora en su abordaje de la inclusión.

La pregunta que podemos hacernos es ¿Por qué este trabajo compara esta normativa que aborda a los estudiantes con discapacidad con el régimen académico y los nuevos formatos de escuela secundaria?

La normativa seleccionada para el análisis corresponde al régimen de evaluación, calificación y promoción como se menciona en sus fundamentos:

Que la Ley Provincial de Educación N° 13688 estipula las competencias del Director General de Cultura y Educación, entre ellas “establecer el sistema de evaluación, calificación y promoción para los distintos niveles educativos de la Provincia, expedir títulos y certificados de estudio” (inciso p) y “resolver, ejecutar y evaluar todas las acciones tendientes al cumplimiento de la presente Ley y de la Ley de Educación Nacional.

(Resolución Provincial 1664/17, 2017, p. 2)

En el marco de esta resolución, a fin de seleccionar un objeto comparable, el análisis se limita a la normativa referente a los estudiantes del nivel secundario con discapacidad que asisten a una secundaria común. Por lo tanto, entendemos que esta propuesta educativa para los adolescentes y jóvenes con discapacidad aborda los ejes que abordan tanto el Régimen Académico como la normativa de las Escuelas Secundarias Promotoras. Es decir, requiere un posicionamiento al igual que las normativas anteriormente mencionadas. Justamente esta reglamentación se refiere a la inclusión de una población específica y la pregunta continúa siendo la misma ¿Qué nociones de inclusión la subyacen?

En este trabajo nos enfocaremos específicamente en los que remite a la educación secundaria en estas normativas, no se analizarán las cuestiones referidas a la educación en el nivel inicial o la escuela primaria.

CAPÍTULO 4: SOBRE ACREDITACIÓN Y PROMOCIÓN

El objetivo de este capítulo es indagar en las nociones de inclusión que subyacen al régimen de acreditación y promoción del Régimen Académico, los Nuevos Formatos de Escuelas Inclusivas y las resoluciones que abordan la inclusión de adolescentes y jóvenes con discapacidad. Este análisis se realizará en base a los enfoques de inclusión educativa postulados en el marco teórico: la lógica de la homogeneidad, la lógica de la singularidad y la lógica del cuestionamiento.

Con el propósito de ilustrar la comparación entre los tres abordajes de la acreditación y la promoción en el nivel secundario, se realizó un cuadro que resume los conceptos principales de cada área. Como se anticipó en el marco metodológico, las categorías que se utilizan en el cuadro son tomadas de los trabajos de Conde (2015) y Veleda y Batiuk (2009).

Cuadro 1. Régimen de promoción en el Régimen Académico, Escuelas Promotoras y normativa para adolescentes y jóvenes con discapacidad.

	Régimen académico	Escuelas Promotoras	Adolescentes y jóvenes con discapacidad en escuela del nivel secundario (No educación especial)²
Normativa	Resolución Provincial 587 (2011) y Resolución Provincial 1480/11 (2011) Incluye también las comunicaciones conjuntas - Rol del preceptor (2011) - Especificaciones burocráticas de la implementación (2011) - Ausentismos de alumnos. (2012) - Comisiones evaluadoras	Resolución Provincial 5811/18 (2018) Anexos incluidos.	Resolución Provincial 1664/17 (2017) Anexos Incluidos.

² Los adolescentes que no asisten a la escuela del nivel secundario recibirán una propuesta pedagógica de Formación integral. La Formación Integral tendrá como marco la propuesta curricular de la modalidad y los diseños correspondientes al Nivel.

	(COM_DES 1/13, 2013)		
Año	2011	2018	2017
PROMOCIÓN			
Criterios pedagógicos	Se promueve al año inmediatamente superior. Los estudiantes que no cumplen con las condiciones de promoción deberán cursar nuevamente el año, a excepción del último año.	Se promueve inmediatamente al año superior. El estudiante que no cumple con las condiciones de promoción permanece el mismo año. En la experiencia educativa Escuelas Promotoras, la repitencia en sí misma no desaparece, pero no ocurre de manera automática por la simple suma de materias pendientes de acreditación, sino que es el equipo docente el que determina las calificaciones finales y, por ende, la modalidad de continuidad de la trayectoria de un estudiante en el año siguiente.	Se encuentra enmarcado con lo previsto en el Régimen Académico del nivel, pero se adapta a la Propuesta Pedagógica de Inclusión que se define para el/la estudiante. La PPI instala nuevas formas de organización escolar que permiten crear nuevos espacios educativos donde pueden existir distintos trayectos y recorridos escolares tomando como referencia el Régimen Académico para la Educación Secundaria.
Requisitos que cumplir	Aprobación de las materias en las instancias mencionadas en el cuadro de Evaluación. Se pasa al año siguiente con hasta tres materias pendientes de promoción después las instancias de Comisiones evaluadoras.	Se pasa al año siguiente con hasta tres materias pendientes de promoción después del período de recuperación de aprendizajes febrero-marzo.	Se establecen los criterios a partir de lo previsto en el RA del Nivel y la PII definida por el estudiante. En base a los informes se reconsiderarán los apoyos y se realizan los ajustes necesarios para garantizar al estudiante una trayectoria educativa que posibilite la continuidad en estudios superiores y su posterior inserción laboral y social, teniendo en cuenta el desarrollo de sus capacidades.
Roles que asisten	Se deben generar acciones institucionales colectivas (directivos y docentes) tendientes a evitar situaciones de no promoción del estudiante. No se especifica formato. Comunicado Administrativo 23/11	Profesor acompañante de trayectorias (PAT) Responsable, durante el primer cuatrimestre, de disponer de instancias de seguimiento y monitoreo del avance de los aprendizajes junto con los profesores de segundo año, con una instancia de acreditación en julio	La escuela secundaria en conjunto con los actores intervinientes de la Modalidades de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y Educación Especial quienes corresponsablemente organicen el diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación con participación y acuerdo del estudiante y de

	<p>enfatisa el rol del preceptor como acompañante de trayectorias.</p>		<p>su familia. Equipo de Orientación Escolar (EOE)</p>
<p>Instancias colegiadas</p>	<p>Se deben generar acciones institucionales colectivas (directivo y docentes) tendientes a evitar situaciones de no promoción del estudiante. No se especifican formatos.</p>	<p>El PAT debe generar instancias de trabajo en equipo con los docentes Se propone que en las últimas reuniones de MIP/HI (Módulos Institucionales para el Trabajo Pedagógico, dispositivos de las Escuelas Promotoras) del tercer trimestre, el equipo docente pueda evaluar la trayectoria de cada estudiante en particular.</p>	<p>En la evaluación diagnóstico. Intervienen Niveles y los Equipos de Orientación Escolar de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social como primera instancia educativa. - Para definir los Dispositivos Pedagógicos intervienen: Los Equipos de Inspectores Jefes Regionales y Distritales. Los Equipos de inspectores de enseñanza, los Equipos de Conducción Institucional, los EOE y Equipos docentes territoriales definiendo los criterios.</p>
<p>Instancias de comunicación/transparencia</p>	<p>Al término de cada uno de los trimestres estudiantes y adultos responsables reciben la comunicación de la calificación correspondiente, reflejando el estado de situación de los estudiantes con relación a las expectativas de logro u objetivos de aprendizaje establecidos para cada materia.</p>	<p>Los padres reciben el Boletín Abierto. Si quedan materias pendientes de promoción el PAT es responsable de disponer de seguimiento y diseñar estrategias. Esto queda registrado por escrito en acuerdo entre la familia y los docentes, explicitando cuáles son los saberes pendientes de acreditación, así como las actividades que deberá realizar el estudiante para acreditarlos.</p>	<p>Se trabaja en corresponsabilidad entre las instituciones educativas de nivel y modalidad en la definición de propuestas educativas inclusivas, junto con la familia y el estudiante, con miras a la orientación, el asesoramiento y el diseño de propuestas educativas apropiadas. Se busca garantizar espacios de participación y cooperación de la familia a la hora de la toma de decisiones en relación con la trayectoria escolar de su hijo/a.</p>
<p>Dispositivos</p>	<p>Comisiones evaluadoras: los estudiantes que no hubieran acreditado sus aprendizajes según lo estipulado en este Régimen Académico deberán presentarse ante Comisiones Evaluadoras</p>	<p>Boletín Abierto Módulos Institucionales pedagógicos/Horas institucionales: Son horarios de trabajo compartido entre los profesores. Parejas pedagógicas con inspectores/directores de un equipo de acompañamiento</p>	<p>El “dispositivo” figura como elemento esencial en esta resolución. Se define como conjunto de prácticas que concurren con la producción de subjetividades y por medio de las cuales cada sujeto se arroga una posición identitaria en la trama de lo societal. Comprende: la concreción de Mesas de inclusión distritales, la definición del legajo de trayectoria en el nivel, el establecimiento</p>

			documentado de acuerdos institucionales, entre otros. DEI: Se especifican las preguntas, las evaluaciones necesarias, la identificación de barreras y las instancias de diálogo para el diseño de un dispositivo pedagógico para el alumno. -Existe un cuadro que establece los pasos a seguir en un formato muy claro en la página 15 del anexo 2.
Población/ grupo focalizado	Se distinguen marcos específicos para la educación secundaria orientada, agraria y de arte. En estos marcos específicos no se habilitan modificaciones en los regímenes de promoción.	Se implementó en escuelas específicas, pero sin un criterio sobre la población que asiste a esas instituciones, sino por la forma de trabajo de las instituciones.	Todo es diferenciado para cada estudiante ya que se utilizan necesariamente los DEI y los PPI.

Cuadro 2. Régimen de acreditación en el Régimen Académico, Escuelas Promotoras y normativa para adolescentes y jóvenes con discapacidad.

ACREDITACIÓN			
Requisito de acreditación	Calificación con promedio anual de siete o más puntos. Calificación en todos los trimestres con nota mínima de cuatro en el último trimestre. Ante la Comisión evaluadora la calificación de aprobación será de entre cuatro y diez puntos.	La calificación anual resultará de la ponderación de las calificaciones trimestrales. La calificación anual NO resultará del promedio de los tres trimestres sino de la consideración del desempeño general anual del alumno. Esta calificación estará a cargo del docente de cada materia La acreditación tiene dos componentes: (1) Evaluación, acreditación y calificación específica de cada materia (2) Evaluación colegiada de las capacidades expresada en una rúbrica.	Está en vinculación con lo previsto en el RA del Nivel y la PII definida por el estudiante. Está atravesada por el PII y los criterios definidos.
Cumplimientos a los no acreditados	Los estudiantes que no hubieren acreditado sus aprendizajes según lo estipulado en este Régimen Académico deberán presentarse ante	Cuando la calificación anual de los estudiantes no sea entre 7 (siete) y 10 (diez) puntos, en el casillero correspondiente se consignará la sigla EPA (En Proceso de Aprendizaje) Los estudiantes que tengan consignada la sigla EPA en el	A partir de los informes se reconsiderarán los apoyos y se realizarán los ajustes necesarios para garantizar al estudiante una trayectoria educativa que posibilite la continuidad en estudios superiores y su posterior

	<p>Comisiones Evaluadoras</p> <p>Primera instancia: Se conforma a partir del último día de clases y hasta el 30 de diciembre.</p> <p>Segunda instancia: Se conforma en los meses de febrero - marzo.</p> <p>El estudiante puede solicitar una Comisión Evaluadora Adicional si se presenta a las otras dos instancias.</p>	<p>casillero de “Calificación Anual” del Boletín deberán seguir concurriendo a clases durante el mes de diciembre para continuar con los aprendizajes y alcanzar los saberes requeridos para la acreditación de la/ las materias</p> <p>Para esta instancia, los estudiantes recibirán además el Boletín de Calificaciones y la rúbrica colegiada, un listado de los indicadores de aprendizajes nodales que requieren continuidad</p>	<p>inserción laboral y social, teniendo en cuenta el desarrollo de sus capacidades.</p>
Roles que asisten	<p>Se deben generar acciones institucionales colectivas (directivos y docentes) tendientes a evitar situaciones de no promoción del estudiante. No se especifican formatos.</p> <p>El Comunicado Administrativo 23/11 se enfatiza el rol del preceptor como acompañante de trayectorias.</p>	<p>Profesor acompañante de trayectorias (PAT). A partir de los informes se reconsiderarán los apoyos y se realizarán los ajustes necesarios para garantizar al estudiante una trayectoria educativa que posibilite la continuidad en estudios superiores y su posterior inserción laboral y social, teniendo en cuenta el desarrollo de sus capacidades.</p>	<p>La toma de decisiones pedagógicas respecto de una trayectoria escolar de un alumno contiene la producción de informes de las intervenciones a través de los cuales es posible esbozar una hipótesis de carácter provisorio respecto de la situación pedagógica de un/a niño/a, joven en particular el incluye la emisión de un “un criterio pedagógico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los Equipos de Inspectores Jefes Regionales y Distritales. Los Equipos de inspectores de enseñanza, los Equipos de Conducción Institucional, los EOE y Equipos docentes territoriales. - En algunas instancias se articula con una propuesta de la modalidad de Educación Especial
Instancias colegiadas	<p>Se deben generar acciones institucionales colectivas (directivo y docentes) tendientes a evitar situaciones de no promoción del estudiante. No se especifican formatos.</p>	<p>El PAT debe generar instancias de trabajo en equipo con los docentes</p> <p>Se propone que en las últimas reuniones de MIP/HI (Módulos Institucionales para el Trabajo Pedagógico, dispositivos de las Escuelas Promotoras) del tercer trimestre, el equipo docente pueda evaluar la trayectoria de cada estudiante en particular.</p>	<p>En la evaluación diagnóstico. Intervienen Niveles y los Equipos de Orientación Escolar de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social como primera instancia educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para definir los Dispositivos Pedagógicos intervienen: Los Equipos de Inspectores Jefes Regionales

			y Distritales. Los Equipos de inspectores de enseñanza, los Equipos de Conducción Institucional, los EOE y Equipos docentes territoriales definiendo los criterios.
Instancias de comunicación/transparencia	Los profesores deberán informar fehacientemente al equipo directivo sobre el desempeño de los estudiantes durante el primer mes del último trimestre, a fin de permitir detectar tempranamente problemas y dificultades. Estos datos serán de insumo para que los equipos asesoren e intervengan y los docentes arbitren estrategias de enseñanza para la permanencia de los estudiantes, informando en cada caso particular al adulto responsable.	La dimensión pública es la que obliga a la escuela a comunicar las decisiones a los estudiantes y sus familias y por tanto, se establece como un momento clave para ellos y la institución educativa. Se recuerda que su resultado incide fuertemente en la trayectoria escolar, ya que la repitencia y el abandono son, en muchos casos, consecuencias de la situación "traumática" de las diferentes instancias de evaluación. La familia recibirá el Boletín de calificaciones: las calificaciones de cada materia y la rúbrica colegiada de capacidades transversales Si el estudiante no acreditará una materia será convocado a las instancias de compensación y estos será notificado fehacientemente a las familias mediante comunicación escrita	Se trabaja en corresponsabilidad entre las instituciones educativas de nivel y modalidad en la definición de propuestas educativas inclusivas, junto con la familia y el estudiante, con miras a la orientación, el asesoramiento y el diseño de propuestas educativas apropiadas. Se busca garantizar espacios de participación y cooperación de la familia a la hora de la toma de decisiones en relación con la trayectoria escolar de su hijo/a. Se les otorga a las familias tres informes por ciclo lectivo.
Dispositivos	Comisiones evaluadoras: los estudiantes que no hubieran acreditado sus aprendizajes según lo estipulado en este Régimen Académico deberán presentarse ante Comisiones Evaluadoras.	Boletín Abierto acompañado de la rúbrica de capacidades elaborada colegiadamente. Dos semanas de recuperación de los aprendizajes. Se especifica en el cambio de nombre.	El "dispositivo" figura como elemento esencial en esta resolución. Se define como conjunto de prácticas que concurren con la producción de subjetividades y por medio de las cuales cada sujeto se arroga una posición identitaria en la trama de lo socioetal. Propuesta pedagógica de Inclusión Dispositivo Educativo de Inclusión Mesas de Inclusión
Población/grupo focalizado	Misma situación que el régimen de promoción	Misma situación que el régimen de promoción.	Misma situación que el régimen de promoción.

Estos cuadros resumen los ejes principales que refieren a la acreditación y la promoción en la normativa. Sin embargo, es importante que el lector comprenda que el análisis no se reduce a estas categorías. Se trata de un análisis integral que comprende desde los fundamentos y justificaciones de estos criterios, así como las definiciones y conceptualizaciones de algunos términos identificados.

Detrás del Régimen Académico

En primer lugar, nos detendremos en las categorías de los criterios pedagógicos y los requisitos a cumplir que se diagraman en el cuadro mencionado. Hay dos características fundantes que establece el régimen académico bonaerense: la anualidad de las asignaturas y la promoción en bloque en el nivel secundario. Estas características ordenan todo el régimen de acreditación y promoción. El tiempo escolar y las asignaturas se organizan en ciclos lectivos de duración anual, divididos en tres trimestres y el año se cursa en bloque, no puede subdividirse (Resolución Provincial 587/11, 2011, Anexo 4, art.1.1)

Esta regla de juego, aunque obvia para quienes nos encontramos inmersos en el sistema de nuestro país, delimita y posibilita distintas prácticas institucionales. Las asignaturas anuales y su promoción en bloque son características propias del régimen académico bonaerense que no son necesariamente intrínsecas a los sistemas educativos en otros países. Por ejemplo, Cardini y Sánchez (2018) evalúan el sistema de créditos en Ontario que se constituye como una alternativa contrapuesta a la lógica de promoción anual en bloque. Estas alternativas conjugan nuevas variables y trayectos. Las autoras reconocen que el sistema de créditos “otorga cierta flexibilidad temporal a las trayectorias, dado que es posible aprobar menos cursos por año y extender la duración en años de la cursada del nivel, sin necesidad de recurrir a las materias que ya se promocionaron” (2018, p. 22). Es decir, esta dimensión habilita una mayor flexibilidad en las trayectorias de los estudiantes.

En este sentido los criterios y requisitos de promoción y acreditación que establece el Régimen Académico no son flexibles limitan la posibilidad de hacer espacio a diversas trayectorias educativas. Es decir, se establece un centro, un trayecto ideal en el que todos asisten a un año correspondiente a su edad y transitan su

escolaridad promocionando de un año a otro. Aquellos estudiantes que no logran acreditar más de tres materias, deben volver a cursar todo el año en bloque. No existen atajos ni formatos alternativos; el sistema no permite flexibilidad en cuanto a la edad, o acreditaciones parciales. Podríamos imaginarnos un juego de mesa dónde existe un único recorrido y una única forma de avanzar de casillero en casillero.

En línea con lo mencionado anteriormente, las comisiones evaluadoras que funcionan como espacio de acreditación de las materias pendientes no habilitan nuevos formatos de acreditación. En otras palabras, cuando el estudiante no aprueba una materia se le otorgan más instancias de evaluación y de acreditación, pero no se flexibiliza el formato o el modo de acreditación. Se trata de exámenes orales o escritos donde la única variante es que la acreditación se da cuando el alumno obtiene una calificación de cuatro (4) a diez (10) puntos. Existe un único recorrido para acreditar las materias, si no se logra en el ciclo anual, se extiende a instancias en diciembre y febrero-marzo. No se habilita entonces la posibilidad de pensar trayectos paralelos.

Ahora bien ¿qué nos indica acerca de la noción de inclusión subyace al régimen de acreditación y promoción? El sistema prevalece por sobre los sujetos, no posibilita trayectos diversos. En este sentido notamos un énfasis otorgado a la estructura y la agencia del estado como regulador. Existe una intención igualadora fundante en la que se prioriza que todos los estudiantes transiten la secundaria agrupándolos conforme a su edad y acreditando las materias en conjunto con sus compañeros.

Ahora bien, podría pensarse que el valor del trayecto único es que no existen alternativas de baja intensidad que habiliten recorridos paralelos para quienes no cuentan con igualdad de condiciones. Sin embargo, la rigidez de este sistema no fomenta de por sí una dinámica de selección y diferenciación (Tiramonti, 2011)

Cómo argumentan Cardini y Sánchez (2018), cuando se piensa flexibilizar la organización del nivel secundario en el contexto de países en vías de desarrollo debe reconocerse que se interactúa con patrones preexistentes de desigualdad social. En este sentido, conforme a que, por ejemplo, un esquema de créditos sea justo y efectivo debe contar con dispositivos de acompañamiento y orientación, recursos en cuanto al tamaño de la escuela, la organización de la formación docente y la existencia de un software de planificación adaptativa de la oferta.

En relación con el punto del acompañamiento que traen las autoras, es posible encontrarnos con otra especificidad normativa del régimen académico: no se establece el formato de un acompañamiento particular. En el cuadro 1 y 2, nos referimos a las

categorías de análisis que recopilan los roles que se establecen el acompañamiento de las trayectorias. Aquí se señala que el acompañamiento se activa puntualmente cuando el alumno se encuentra en riesgo de discontinuidad pedagógica y que preventivamente directivos y docentes deben generar acciones institucionales para evitar situaciones de no promoción del estudiante. Estas acciones institucionales no se encuentran sistematizadas en un rol particular de acompañamiento o en algún formato específico de intervención. Es decir, no se fomenta ni promulga ningún tipo de adecuación o andamiaje que habilite un recorrido diverso. La dimensión de este punto se comprende mejor en contraste con el acompañamiento de trayectorias que plantean las Escuelas Promotoras y que será desarrollado en el próximo apartado.

Debemos rescatar que en la Comunicación Conjunta al Régimen Académico titulada el Rol del Preceptor se le reconoce al preceptor una función de acompañamiento.

El trabajo del preceptor está presente en todos los aspectos que el Régimen Académico norma, generando y comunicando información sobre ingreso, asistencia y puntualidad, evaluación, acreditación y promoción, movilidad y equivalencias, convivencia institucional y organización pedagógico-institucional de la escuela, destacando la centralidad de la tarea pedagógica y las tareas administrativas que provengan de ella

(Rol del Preceptor, 2011, p. 2)

Esta comunicación destaca la función pedagógica del rol del preceptor. De todas formas, cabe destacar que este rol no es característico ni propio del Régimen Académico, sino que se trata de un rol histórico en la secundaria bonaerense. Es decir, no se trata de una novedad o modificación que aporta las regulaciones propuestas por el Régimen Académico.

¿Qué noción de inclusión subyace a la nulidad o escaso uso del acompañamiento personalizado? En el Régimen Académico, a diferencia de otras regulaciones que serán analizadas más adelante, el acompañamiento diferenciado no digita ni direcciona la realidad de los estudiantes. La construcción de andamiajes para los alumnos no ocupa un lugar protagónico en la propuesta de esta normativa. Esto da entender que la subyace una noción que parte de la homogeneidad de los estudiantes, no se anticipa a que algunos se acomodarán a la trayectoria escolar normativa. En este sentido, es posible vincular esta categoría con una noción de inclusión educativa ligada a la lógica de la homogeneización.

Otra categoría que resulta pertinente para este análisis es aquella que registra las instancias colegiadas. Las instancias colegiadas permiten generar criterios propios de la

escuela para ordenar las regulaciones en cuanto a la acreditación y la promoción. En el caso de esta normativa no es posible encontrar formatos específicos de trabajos colegiados. Es decir, no existen momentos o tareas pautadas para que los docentes se reúnan y profundicen en el sentido de los parámetros y criterios. Este punto no es neutral, sino que está vinculado con una noción particular de la autonomía escolar ¿Se le otorga un lugar a la institución para regular los criterios de acreditación y promoción? Asimismo, cabe preguntarse si el formato de acreditación y promoción que propone el Régimen Académico permite cuestionar el centro, y poner en duda el formato histórico enciclopédico de la secundaria. No se corre el riesgo de otorgarle autonomía a la escuela ni la posibilidad de construcción de esquemas diferenciados.

A su vez, en cuanto la cuestión de la comunicación y la transparencia es menester señalar que no se plantea una instancia de construcción o comunicación directa con la familia más allá de informar las calificaciones al finalizar el trimestre. A pesar de que a lo largo de la resolución se menciona la importancia de este canal, no se establecen formatos ni cargos para facilitarlos.

Nuevamente nos preguntamos ¿qué nociones de inclusión subyacen en este formato? Sin duda, la escasa agencia de la familia y de la institución en la construcción, validación y conocimiento de los criterios de promoción y acreditación del estudiante reflejan una vez más que la agencia es depositada en la estructura y no en el sujeto. Remite a una noción de inclusión que opta por reconocer parámetros de lo deseable y correcto, en busca de la igualdad (Dussel, 2004).

En última instancia, la categoría que refiere a los grupos focalizados nos aporta información valiosa para comprender las nociones de inclusión que subyacen en esta normativa. Se distinguen marcos específicos para la educación secundaria orientada, agraria y de arte. Estos marcos específicos no identifican modificaciones estructurales en los regímenes de promoción ya que cuentan con un “ciclo lectivo de en módulos de duración anual, dividido en tres trimestres” (Resolución 587, 2011, Anexo 8, Inciso I).

A partir de un análisis de la normativa enmarcada en el Régimen Académico es posible notar que subyace principalmente una la noción histórica de la inclusión educativa donde prima el valor de lo masivo y la lógica homogeneizante. El régimen académico no fomenta adaptaciones personalizadas, sino que prioriza un trayecto único para todos los estudiantes. El escaso énfasis puesto en instancias, roles, recursos y formatos que abordan las particularidades de los sujetos remite a una perspectiva de inclusión que apuesta por un sistema igualador.

Detrás de las escuelas promotoras

Cómo se mencionó en el capítulo anterior, Las Escuelas Secundarias Promotoras surgen con la intención de generar una reforma innovadora para la secundaria común, retomamos una cita ya recuperada pero que resulta esencial para que el lector comprenda este programa:

La propuesta pedagógica que aquí se presenta tiene como propósito implementar modificaciones en el formato de la escuela secundaria que favorezcan la trayectoria escolar de los estudiantes, promoviendo otras formas de organización para enseñar y aprender, recuperando y profundizando aquellas experiencias que ya se implementan como proyectos institucionales en la Provincia de Buenos Aires.

(Resolución Provincial 5811, 2018, Anexo I, p.1)

Destacamos esta cita ya que nos revela que la normativa desde un inicio intenta cuestionar el centro, intenta implementar modificaciones y promover nuevas formas de organización. Ahora bien, ¿hasta qué punto este cuestionamiento se materializa en los formatos que propone? A continuación, analizaremos los formatos que asume la acreditación y promoción y las nociones de inclusión subyacen en esta normativa.

Un primer punto que es necesario destacar es que esta propuesta modifica el formato de gradualidad y anualidad que postula el régimen académico. Es decir, todas las modificaciones que se estipular no inciden en el orden graduado y anual propio de la escuela secundaria. En este sentido, más allá de las nuevas nociones que puedan ponerse en juego, notamos un trasfondo del formato igualador del sistema educativo. Cabe preguntarnos ¿cuáles son los nuevos formatos de escuela secundaria? A continuación, se analizan las modificaciones propias de estas nuevas regulaciones.

La primera cuestión referida al régimen de acreditación y promoción en cuanto al marco normativo de las Escuelas Promotoras es aquella que alude a la *repetencia*.

Es importante resaltar que en la experiencia educativa Escuelas Promotoras, la repetencia en sí misma no desaparece, pero no ocurre de manera automática por la simple suma de materias pendientes de acreditación, sino que es el equipo docente el que determina las calificaciones finales y, por ende, la modalidad de continuidad de la trayectoria de un estudiante en el año siguiente.

(Comunicación DES Parte 5, 2019, p. 2)

Esta aclaración en el régimen de las Escuelas Promotoras se traduce como un intento por evitar los automatismos de un trayecto establecido por el sistema. Por el contrario, lo que propone es un equipo docente que determine las calificaciones finales y la modalidad de la continuidad de la trayectoria. Este enfoque, habilita variantes y

autonomía a la institución y a los docentes para flexibilizar las trayectorias educativas. Desde el punto de vista de la homogeneidad esta alternativa no resulta necesaria, ya que los estudiantes deben adaptarse al sistema. A su vez desde la lógica de homogeneidad esto resulta poco eficiente porque implica más recursos y tiempo dentro de la escuela. Ahora bien, si se considera un enfoque que parte de la diversidad y el trayecto de aprendizaje singular este formato encuentra un sentido profundo.

Estos criterios y requisitos pedagógicos reflejan una noción de inclusión educativa distinta a la que podemos encontrar en el Régimen Académico. Se trata de una perspectiva que apuesta por la singularidad de los estudiantes. El marco normativo favorece instancias de adaptación a la particularidad del trayecto del estudiante. El criterio se ve librado a la particularidad del caso.

Aquí puede notarse una de las limitaciones de la lógica de la singularidad. Esta noción de inclusión ligada a la particularidad del estudiante asume el riesgo de un criterio que puede reducirse a las herramientas de base de las familias o de los mismos estudiantes para comunicar, negociar y acordar con el equipo docente. Asimismo, se corre el riesgo de que las escuelas que no cuentan con los recursos humanos para abordar estas instancias se vean profundamente limitadas en relación con las que disponen de estos recursos. Cuando se amplía el espacio a la agencia de los sujetos y las instituciones se corre el riesgo de que para quienes se encuentren en una mayor desventaja dentro del sistema se reproduzcan sus desigualdades de base. En términos de Southwell (2020), si todo queda liberado a lo particular aumenta el riesgo del empobrecimiento cultural, la profundización de la fragmentación y la estigmatización de los sujetos (p. 17).

Otra cuestión propia y característica del régimen de promoción y acreditación de las Escuelas Promotoras es la del rol del Profesor Acompañante de Trayectorias (PAT). El nombre de este cargo habla por sí mismo, remite justamente al seguimiento de los estudiantes en su tránsito por la secundaria. Este profesor trabaja en conjunto con el Equipo de Orientación Escolar y los preceptores del curso con el objetivo de disponer instancias de seguimiento y monitoreo de los aprendizajes y las trayectorias de todos los estudiantes.

Cabe preguntarnos ¿qué noción de inclusión educativa existe detrás de un régimen de acreditación y promoción que genera un cargo de acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes? La mirada detrás de esta prioridad se encuentra ligada a una noción de inclusión que focaliza en la singularidad de cada estudiante. Es decir, es

necesario un tutor ya que no pueden definirse instancias automatizadas para todos los estudiantes, cada estudiante deberá ser abordado desde su particularidad.

La categoría que refiere a las instancias colegiadas también se plantea con un rasgo diferencial de la propuesta pedagógica de Escuelas Promotoras. Como se describe en el cuadro se les asignan a los docentes Módulos Institucionales para el Trabajo Pedagógico. Principalmente, el propósito de trabajo de estas instancias de equipo está vinculado con el desarrollo de criterios comunes de evaluación. Nuevamente, se intenta flexibilizar la definición de criterios con el objetivo de que no se limite la acreditación a una cuestión estructural del sistema. Puede decirse que existe un énfasis en la flexibilidad del régimen y no en criterios establecidos *a priori*. Este punto será desarrollado en profundidad en el siguiente capítulo.

De todas formas, una nota característica del Boletín Abierto es su propósito:

Es importante considerar la relevancia de la acreditación debido a la dimensión pública de este proceso, derivado del rol asignado a los docentes de certificación de los conocimientos. Esta dimensión pública es, además, la que obliga a la escuela a comunicar las decisiones a los estudiantes y sus familias y, por tanto, se trata de un momento clave para ellos y la institución educativa. Su resultado incide fuertemente en la trayectoria escolar, ya que la repitencia y el abandono son, en muchos casos, consecuencias de la situación "traumática" de las diferentes instancias de evaluación

Comunicación, 2019, Parte 1, p. 4.

Este intento por otorgarle un lugar y una agencia a la familia, remite nuevamente a una noción de inclusión que opta por privilegiar la trayectoria particular del estudiante. Es decir que intenta generar un acompañamiento personalizado partiendo de la premisa de su singularidad.

Detrás de la normativa para adolescentes y jóvenes con discapacidad

Las nociones que subyacen a esta normativa que aborda la acreditación y promoción de los adolescentes y jóvenes con discapacidad no es neutral en su abordaje de la inclusión educativa. Más allá de que aborda a una población específica, bien puede posicionarse desde una perspectiva que tiende a la homogeneización o estandarización de esta población en relación con el sistema de la secundaria común, que intenta armar una estructura eficiente que plantee un trayecto único para esta población. También puede plantear un abordaje de la singularidad de cada uno de estos estudiantes partiendo desde su individualidad y sus limitaciones. O bien, podría plantear formatos que fomenten el cuestionamiento del centro, del modo en que educa, se evalúa, se acredita,

se promociona. Se trata entonces, como se mencionó en el capítulo anterior, de un objeto de análisis muy fértil para las exploraciones de este trabajo.

Previo a ahondar en las especificaciones de la normativa, resulta interesante recuperar que la Resolución 1664 (2017) deroga la Resolución 4635/11 (2011) denominada “La inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad con proyectos de integración en la Provincia de Buenos Aires”. Desde un principio el documento subraya la necesidad de reformular el abordaje de la inclusión de los adolescentes y jóvenes con discapacidad. Es por esto que el término de “integración” deja de ser utilizada para recuperar el término de la “inclusión” que propone el título de la nueva resolución. El concepto de integración que alude a incorporar algo que está por fuera al centro se encuentra ligado a un discurso que tiende a legitimar los mecanismos de centro-periferia, inclusión-exclusión (D’Alessio et al, 2018). Es decir, desde un inicio puede notarse un intento por correrse de un posicionamiento del abordaje de “lo diferente” para plantear paradigmas que incluyan a la totalidad de los estudiantes, como lo hace el término “inclusión”.

En una primera instancia, los criterios pedagógicos para el régimen de acreditación y promoción se basan en la definición de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad:

Un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con discapacidad y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (Documento de Orientación, 2018, p. 2)

Entender la discapacidad en el marco de la relación y no desde el sujeto evidencia una toma de posición frente a la inclusión educativa. Se trata de una perspectiva la inclusión que la comprende en la dialéctica entre el sujeto y la estructura. No elige posicionarse desde el sistema, pero tampoco desde la particularidad del grupo o de los estudiantes.

En cuanto al formato que propone, probablemente el elemento más disruptivo que aporta la normativa sancionada en la Resolución 1664/17 es la noción de *dispositivos*. Los dispositivos son definidos de la siguiente manera:

Conjunto de prácticas que concurren con la producción de subjetividades por medio de las cuales cada sujeto se arroja a una posición identitaria en la trama de lo societal. Llevan implícitas las relaciones entre el saber, las instituciones y el poder

(Resolución 1664/17, 2018, p. 5)

Esta noción de dispositivo implica un abordaje institucional, interinstitucional e intersectorial de la inclusión. Se trata de una invitación a repensar el arreglo

organizativo del espacio, el tiempo, las relaciones y los propósitos con el objetivo de favorecer la inclusión.

Esta perspectiva sostiene una toma de posición política en cuanto a la inclusión educativa. El enfoque está ligado a la lógica del interrogante. Se busca generar un formato que invite cuestionar el centro, el formato de la institución, el modo de operar del sistema, las relaciones de saber y poder que se dan desde el núcleo. Más adelante se indica lo siguiente:

La concreción de dispositivos educativos para los estudiantes con discapacidad requiere que los equipos de conducción institucional y territorial reparen en las formas en las que las instituciones escolares en sus distintos niveles y modalidades asumen sus tareas en el marco del derecho a la educación. Asimismo, esto demanda que dichos actores hagan evidentes los sentidos con los que construyen la cotidianeidad escolar desde un enfoque centrado en sus estudiantes y en sus trayectorias en los diversos ámbitos educativos.

(Resolución Provincial, 1664/17, 2017, p. 6)

En esta declaración subyace una perspectiva de la inclusión particular, que considera importante realizar un cuestionamiento de las creencias del sistema reconociendo que estas habilitan distintos tipos de marginalización. Advierte que los equipos de conducción institucional y territorial deben reconocer los formatos que las instituciones escolares asumen su función. Demanda específicamente que se hagan evidentes los sentidos que construyen a la escolaridad habitual, invita a volver a pensar los sentidos, los fundamentos, los significados. Esta perspectiva se encuentra en línea con el enfoque que proponen Graham y Slee (2006) porque opta por abordar la inclusión cuestionándose por lo común y lo normativo.

Otro instrumento característico de este marco normativo para regular la acreditación y promoción se encuentra la Propuesta Pedagógica de Inclusión. La PPI es diseñada, desarrollada y evaluada por la escuela secundaria -y los actores de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Psicología Social si correspondiera según el caso- en conjunto con el estudiante y su familia. Se trata de un recurso que se configura para cada estudiante considerando el contexto de la institución y la particularidad del sujeto.

Este formato permite un diálogo entre el Régimen Académico vigente y la trayectoria de cada estudiante. Específicamente se establece que “la promoción y la acreditación: estarán en vinculación lo previsto en el Régimen Académico del Nivel y la Propuesta Pedagógica de Inclusión definida para la/el estudiante (Resolución Provincial 1664/17, 2017, p. 13). Y a partir de la intervención de los actores que participan en la formulación de este dispositivo, este se configura de un modo particular en cada caso.

Es decir, lo que se considera es el vínculo entre los tiempos y la forma de aprender del alumno y el régimen de la secundaria común. La perspectiva que subyace este formato se encuentra ligada a un enfoque que se detiene en el aspecto relacional de la inclusión.

A modo de síntesis de este capítulo podríamos establecer que en líneas generales el sistema de acreditación y promoción del Régimen Académico continúa ligado a un abordaje de la inclusión educativa desde la lógica de la igualdad. Por otra parte, el régimen de acreditación y promoción de las Escuelas Promotoras busca incluir a partir de un intento por favorecer los ajustes necesarios para facilitar las trayectorias educativas individuales y, por lo tanto, encontramos en este una lógica de la singularidad subyacente. Las regulaciones que constituyen a las Escuelas Promotoras no modifican la raíz del sistema de acreditación y promoción ya que no reforma la organización anual y graduada, por lo tanto, no puede decirse que su lógica de inclusión esté sostenida por una lógica del cuestionamiento. En última instancia, la normativa que regula la acreditación y promoción de los estudiantes con discapacidad opta por generar espacios de construcción de la propuesta del trayecto educativo en diálogo con la situación del sujeto. Se facilita la producción de dispositivos que intentan abordar la propuesta educativa desde la complejidad del vínculo dialéctico entre los elementos escolares, el estudiante y su entorno.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 5: SOBRE EVALUACIÓN

El objetivo de este capítulo es caracterizar las nociones de inclusión educativa que subyacen los formatos que asumen los sistemas de evaluación en el Régimen Académico, en los nuevos modelos de escuelas secundarias inclusivas contemplados y en la normativa emanada de la autoridad educativa en la Provincia de Buenos Aires. Al igual que en el capítulo anterior, estos formatos serán analizados y caracterizados a partir de las lógicas de abordaje de inclusión educativa desarrolladas previamente: la lógica de la homogeneización, la lógica de la singularidad y la lógica del interrogante.

Nuevamente, el cuadro a continuación tiene el propósito de ordenar la lectura del análisis y resalta su dimensión comparada. Ahora bien, el análisis posterior no se reduce a la información del cuadro, sino que toma la totalidad de las normativas seleccionadas.

Cuadro 3. Régimen de evaluación en el Régimen Académico, Escuelas Promotoras y normativa para adolescentes y jóvenes con discapacidad.

	Régimen académico	Escuelas Promotoras	Adolescentes y jóvenes con discapacidad en escuela del nivel secundario (No educación especial)³
Normativa	Resolución Provincial 587/11 (2011) y Resolución Provincial 1480/11 (2011) Incluye también las comunicaciones conjuntas - Rol del preceptor (2011) - Especificaciones burocráticas de la implementación (2011) - Ausentismos de alumnos. (2012) - Comisiones evaluadoras 1/13 (2013)	Resolución Provincial 5811/18 (2018) Anexos incluidos.	Resolución Provincial 1664/17 (2017) Anexos Incluidos.
Año	2011	2018	2017
EVALUACIÓN			

³ Los adolescentes que no asisten a la escuela del nivel secundario recibirán una propuesta pedagógica de Formación integral. La Formación Integral tendrá como marco la propuesta curricular de la modalidad y los diseños correspondientes al Nivel.

<p>Definiciones conceptuales</p>	<p>La evaluación es un acto con intencionalidad cuyas prácticas tienen efectos sobre las trayectorias de los estudiantes, que supone la formulación de un juicio de valor sobre un objeto determinado. Es una acción global que debe comprenderse a la par del proceso de aprendizaje del estudiante.</p>	<p>La perspectiva formativa de la evaluación, entendida como “evaluación para el aprendizaje”, pone al estudiante en el centro del proceso y a la evaluación al servicio del aprendizaje. La evaluación de los conceptos es tan importante como la de los procedimientos, las habilidades y las capacidades. Proceso continuo y permanente, donde el error se convierte en una posibilidad de nuevos aprendizajes. Un proceso compuesto por la evaluación de diagnóstico, la formativa y la sumativa; tres momentos que se articulan e interrelacionan entre sí, a la vez que lo hacen con las propuestas y objetivos de la enseñanza y el aprendizaje.</p>	<p>La evaluación es entendida como un proceso sistemático y permanente que tiene por finalidad contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y para la toma de decisiones pedagógicas y didácticas en función de los aprendizajes que los alumnos.</p>
<p>Criterios y metodología</p>	<p>Las evaluaciones deberán basarse en las prescripciones curriculares vigentes y contenidos desarrollados. El equipo docente debe comunicar por escrito las expectativas de logro, objetivos de aprendizaje, contenidos curriculares</p>	<p>Se establecen criterios en el trabajo colegiado dentro del equipo docente. Se proponen estrategias de evaluación. Se explicita el modo de diseñar un instrumento de evaluación. Las capacidades por enseñar se basan en el MOA (2017): Pensamiento crítico, aprendizaje</p>	<p>Se definirán dos informes finales, uno al finalizar el Ciclo Básico y otro al culminar el Ciclo Superior del Nivel Secundario. Se elaborarán tres informes por ciclo lectivo. En caso de que la Modalidad de Educación Especial haya intervenido según los criterios de intervención expuestos,</p>

	<p>prescriptos, modalidades e instancias de evaluación. Las evaluaciones integradoras comprenderán: dos materias para cada año del ciclo básico y tres para cada año del superior. Los criterios de evaluación se determinan por los Departamentos de Integración Curricular – Jefaturas de área en el marco de los acuerdos de evaluación establecidos a nivel institucional.</p>	<p>autónomo, resolución de problemas, trabajo colaborativo, comunicación y expresión, ciudadanía democrática. No existe una instancia pautada de evaluación integradora.</p>	<p>ambos tendrán la corresponsabilidad de documentar el desarrollo de la trayectoria a través de un Informe de desarrollo de capacidades, saberes específicos y competencias adquiridas.</p> <p>Los informes intentan comprender las trayectorias puntuales desde el paradigma de la complejidad del sujeto pedagógico -entendido como relación dialéctica entre docente/diseños curriculares y alumnos-.</p>
<p>Escala, modalidad y periodicidad de calificación</p>	<p>Por cada materia en cada trimestre el estudiante deberá tener al menos tres calificaciones parciales, siendo una de ellas escrita. En caso de contar con prueba integradora, esa nota formará parte del tercer trimestre. La calificación final surgirá del promedio de las calificaciones parciales, debiendo consignarse números enteros del uno al diez. Cuando el promedio no arroje número entero,</p>	<p>Se proponen instancias de autoevaluación, evaluación entre pares y coevaluación. A lo largo del trimestre, el docente a cargo de la materia realiza distintas evaluaciones y establece calificaciones parciales que dan cuenta de la apropiación de saberes por parte de los estudiantes. Se incita a diversificar las estrategias de evaluación. En la calificación que establece el profesor, se incluye también el desempeño del estudiante en las distintas propuestas de saberes</p>	<p>Se elaborarán tres informes por ciclo lectivo. Se realiza evaluación pedagógica funcional con el fin de determinar las necesidades educativas del niño/a, adolescente o joven con discapacidad y la construcción conjunta de la PPI. Las intervenciones pedagógicas con los alumnos que requieran de un trabajo articulado con la Modalidad de Educación Especial se basan en un proceso de observación sistemática y registro con</p>

	<p>la nota se aproximará a su valor superior si el decimal iguala o supera los cincuenta centésimos. Ante la Comisión evaluadora la calificación de aprobación será de entre cuatro y diez puntos.</p>	<p>integrados/coordinados o de actividades para el aprendizaje basado en problemas/proyectos. Para ello, se debe intercambiar la evaluación entre los profesores participantes</p> <p>La rúbrica colegiada es una matriz de valoración en la que se evalúan las capacidades, según distintos grados de progresión de los aprendizajes.</p> <p>Los docentes intercambiarán sus valoraciones, compartiendo las formas de evaluación implementadas. Como resultado del intercambio, surge una calificación numérica global por estudiante.</p>	<p>miras a la concreción de informes pedagógicos.</p>
<p>Instancias colegiadas</p>	<p>No se especifican instancias colegiadas en relación con la evaluación.</p>	<p>La rúbrica colegiada</p> <p>La propuesta de trabajo pedagógico colaborativo permite un tiempo de interacción entre pares, incluyendo en el equipo docente a los Profesores Acompañantes de Trayectorias (PAT), a los Preceptores del curso y a los integrantes del Equipo de Orientación Escolar, que posibilita la tarea conjunta y el logro de acuerdos en</p>	<p>Propuestas e instancias de trabajo cooperativo entre docentes desde un enfoque de co-enseñanza (estrategias de intervención para la clase total). La definición de tiempos y espacios institucionales, orgánicos y dentro del turno.</p> <p>En la evaluación diagnóstica. Intervienen Niveles y los Equipos de Orientación Escolar de la Dirección de Psicología</p>

		<p>los espacios de Módulos Pedagógicos Institucionales</p> <p>Propuesta de trabajo pedagógico colaborativo, agenda de trabajo, planificación compartida, actividades de apoyo y calificación.</p> <p>Autoevaluación del trabajo.</p>	<p>Comunitaria y Pedagogía Social como primera instancia educativa.</p> <p>- Para definir los Dispositivos Pedagógicos intervienen: Los Equipos de Inspectores Jefes Regionales y Distritales. Los Equipos de inspectores de enseñanza, los Equipos de Conducción Institucional, los EOE y Equipos docentes territoriales definiendo los criterios.</p>
Documentación e información a padres	<p>Al término de cada trimestre se comunica la calificación correspondiente. Cuaderno de comunicaciones o documento similar. En casos de notificación que requiera la presencia de los responsables, deberá labrarse acta.</p>	<p>Se indica que cada estudiante debe recibir como registro de su desempeño para compartir con su familia, el boletín de uso habitual más una copia de la rúbrica colegiada anexada al mismo, firmada por el equipo directivo</p>	<p>Se elaborarán tres informes por ciclo lectivo, coincidentes con las fechas establecidas para las calificaciones con el boletín según el calendario escolar.</p> <p>Asimismo, se definirán dos informes finales, uno al finalizar el Ciclo Básico y otro al culminar el Ciclo Superior del Nivel Secundario</p>

Detrás del régimen académico

A continuación, analizaremos lo referido a la evaluación en el Régimen Académico de la provincia de Buenos Aires. En el Régimen Académico la evaluación se define de la siguiente manera:

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 qué enseña, cómo lo hace y si se corresponde con lo

efectivamente enseñado. La evaluación es una acción global que debe comprenderse a la par del proceso de aprendizaje del estudiante y de una serie de instancias, que a modo de criterios y lineamientos político-pedagógicos se presentan a continuación

(Resolución 587/11, Anexo IV, p.14)

Esta definición reconoce el efecto regulador de la evaluación como componente del régimen académico. Es decir, asume la responsabilidad de la evaluación como práctica que tiene efectos sobre las trayectorias de los estudiantes. A su vez, como se desarrolló en el marco teórico, el término trayectorias nos remite a una mirada pedagógica compleja que entiende que no existe un único recorrido educativo, sino que reconoce la diversidad de itinerarios escolares de los estudiantes (Terigi, 2011). También, puede notarse en esta definición, que se hace alusión a la evaluación como construcción y proceso. La idea de construcción nos revela que se reconoce la dimensión pedagógica de la evaluación, no se aborda únicamente como un instrumento administrativo.

Ahora bien, más allá esta definición puede establecer ciertos parámetros haciendo uso de términos como “trayectoria” o “proceso”, no encontramos una lógica o un razonamiento claramente predominante. No se realiza un énfasis en la función organizadora de la evaluación, ni lo heterogéneo de los estudiantes ni se cuestionan o interrogan los sentidos de los estándares o formatos tradicionales de evaluación. Podríamos identificar una leve inclinación por la noción de la inclusión educativa enfocada desde la lógica de la singularidad. Esto se debe a que se plantea que la evaluación debe comprenderse a la par del proceso de aprendizaje del estudiante. Podría ligarse a una lógica que tiene por protagonista al estudiante. Sin embargo, no resulta del todo claro. Debemos entonces ahondar en los formatos que propone este régimen y preguntarnos ¿qué nociones de inclusión subyacen los formatos, los medios y los criterios de evaluación que el régimen académico propone?

Como es posible identificar en el cuadro, no se trata de una normativa densamente desarrollada en cuanto a los formatos, propuestas y especificaciones. A diferencia del caso de las Escuelas Promotoras, esta reglamentación propone escasas configuraciones e instrumentos para la evaluación. Sin duda la escasez de propuestas diversificadas en cuanto a los formatos de evaluación y el poco desarrollo de noción, sus rasgos e implicancias nos anticipan posibles lógicas subyacentes de abordaje de la inclusión educativa.

A su vez, puede identificarse un posicionamiento a partir de las prioridades que emergen en las categorías analizadas en el cuadro. Por ejemplo, en cuanto a la escala, la

modalidad y la periodicidad, se establece que por cada materia en cada trimestre el estudiante deberá tener al menos tres calificaciones parciales, siendo una de ellas escrita. En caso de contar con una prueba integradora, esa nota formará parte del tercer trimestre.

La calificación final surgirá del promedio de las calificaciones parciales, debiendo consignarse números enteros del uno al diez. Cuando el promedio no arroje número entero, la nota se aproximará a su valor superior si el decimal iguala o supera los cincuenta centésimos. Al término de cada trimestre se comunica la calificación correspondiente

(Resolución Provincial 587/11, 2011 Anexo IV, III-5)

En el documento la mayor parte del desarrollo de la sección de evaluación remite a la instancia de calificación. La calificación es numérica, esto posibilita un promedio para establecer la nota final. No se proponen formatos cualitativos extensos que busquen reconocer los procesos de aprendizaje. La modalidad que se presenta resulta práctica en términos de sistema y administración, se trata de una cuenta numérica. Por lo tanto, no es posible notar un énfasis en la heterogeneidad de los procesos, sino que justamente se establece un formato que simplifica cualquier tipo de registro más extenso y particular. La nota numérica nos remite a una inclusión educativa basada en la lógica de la homogeneidad, a todos lo mismo y de la misma manera. Esto se contrasta claramente con la propuesta que se desarrollará posteriormente, de Escuelas Promotoras que opta por desarrollar una calificación global colegiada que no resulta del promedio de las notas (Comunicación DES Parte 1, 2018).

Por otra parte, en lo que refiere a los instrumentos de evaluación, únicamente se especifica que una de las tres evaluaciones de cada trimestre debe ser escrita. No se subraya la importancia de diversificar los instrumentos de evaluación debido a la heterogeneidad de los estudiantes. Tampoco se encuentra presente la idea del proceso y la construcción a partir de evaluaciones con foco formativo y no únicamente de tipo sumativa. Desde una enseñanza para la heterogeneidad la diversificación de los instrumentos de evaluación resulta fundamental (Anijovich, 2004). A partir de la escasa importancia que se le otorga a este aspecto en la evaluación resulta evidente que no parte de una lógica de la inclusión que tiene por premisa básica la heterogeneidad de los estudiantes.

En cuanto a la comunicación e información a las familias, tampoco se constituye como un área prioritaria en la normativa. Cabe destacar que es una dimensión que reconoce desde un principio: “Que se deben generar acciones institucionales colectivas

tendientes a evitar las situaciones de no promoción del estudiante, en un marco de toma de decisiones que involucre de manera responsable a los estudiantes y a sus familias” (Resolución Provincial 587/11, 2011, p. 3). Sin embargo, esta declaración no asume formatos materiales o recomendaciones pedagógicas. No se establecen canales o instancias de comunicación en la evaluación más allá del cuaderno de comunicaciones.

El cuaderno de comunicaciones no se constituye como una instancia que habilita la agencia y el involucramiento de las familias. Se reduce a la comunicación de una nota numérica que no necesariamente desarrolla el proceso y el rendimiento académico del estudiante. Esta dimensión de la evaluación nos revela que al régimen académico no busca darle intenta protagonismo al estudiante y a su familia brindando información valiosa o generando espacios de diálogo. Justamente, bajo este formato se desconoce el protagonismo de los sujetos.

Nuevamente, la noción de inclusión educativa se evidencia en la escasa preocupación por generar instancias de acompañamiento y formatos de evaluación personalizadas. Tampoco se realiza un ejercicio de cuestionamiento de los instrumentos de evaluación, del qué y del cómo. Los criterios y metodología y la escala modalidad y formato de la evaluación se reducen a la calificación. Esta calificación cobra sentido desde el orden administrativo, es simple y sistematizable. Por lo tanto, si podemos vislumbrar alguna noción de inclusión subyacente es aquella que busca abordar a todos de la misma manera, que reconoce a la igualdad como un valor.

Detrás de las Escuelas promotoras.

En contraste con el caso del Régimen Académico, en el caso de las Escuelas Promotoras, la evaluación asume un rol protagónico para pensar un nuevo formato de escuela secundaria.

La modificación de la evaluación en el primer año de las escuelas que integran la Experiencia Pedagógica Nuevo Formato de la Escuela Secundaria es uno de sus aspectos sustanciales. La propuesta que se presenta amplía las concepciones de evaluación y las prácticas evaluativas de los docentes, centrándose en el enfoque de evaluación para los aprendizajes.

(Comunicación DES Parte 1, 2018)

Esta intención resulta evidente en la profundidad con la que se fundamenta y desarrolla esta dimensión en los comunicados anexos a la resolución. Se le dedica un

espacio amplio y prioritario al desarrollo de las formas que debe asumir la evaluación que se desdobra en cuatro documentos.

En una primera instancia, la definición conceptual que se propone ya cuenta con algunos rasgos que evidencian una toma de posición frente a la inclusión educativa. Se sostiene que evaluar “no se trata de examinar productos finales y cerrados, sino de considerar los avances que se van sucediendo a lo largo del proceso de cada grupo y trayectoria individual” (Comunicación DES Parte 1, 2018, p. 2). La noción de procesos y trayectorias individuales evidencia un posicionamiento desde el primer momento. A partir de esta premisa podemos notar un primer intento por abordar la heterogeneidad de los procesos individuales y grupales.

En relación con lo mencionado, en la definición se argumenta que se “desplaza al alumno de un lugar de objeto de la evaluación, colocándolo en el lugar de sujeto activo, responsable, protagonista y participativo” (Comunicación DES Parte 1, 2018, p. 2). Esta definición admite un posicionamiento político muy claro en cuanto a la inclusión educativa. Se trata justamente de otorgarle un protagonismo a la agencia del sujeto reconociendo su singularidad y registrando que no todos deben ser evaluados de la misma manera. Este protagonismo al individuo dilucida, un enfoque en la experiencia individual por sobre la experiencia colectiva.

A su vez, en la definición destaca la importancia de articular tres momentos: la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación sumativa. La evaluación formativa se constituye como una modalidad central en la propuesta de las Escuelas Promotoras. Se dispone desde un inicio, “un énfasis en la evaluación formativa de los estudiantes, mediante rúbricas de progresión del aprendizaje” (Comunicación DES Parte 1, 2018, p. 4). En este protagonismo que se le otorga a la evaluación formativa o evaluación de los aprendizajes el protagonismo del sujeto se manifiesta de forma evidente. A su vez, se plantean estrategias de evaluación como lo son la evaluación entre pares, la coevaluación y la autoevaluación. A partir de la exhortación a la evaluación formativa y los distintos formatos que asume la evaluación se pone de manifiesto el protagonismo que se le otorga al proceso de cada sujeto.

Por otra parte, es posible reconocer un cuestionamiento de los formatos históricos de evaluación. Se alude constantemente a que la educación secundaria enfrenta el reto de modificar y mejorar la evaluación actual. Desde la evaluación se intentan pensar

nuevos sentidos para la enseñanza: “resituar la evaluación en su sentido formativo lleva a repensar las prácticas de enseñanza para el nivel secundario que se propician en esta experiencia: proyectos interdisciplinarios, saberes integrados o coordinados, aprendizaje basado en proyectos entre otros” (Comunicación DES Parte 2, 2018, p. 2). Esta intención no es neutral, sino que también puede ligarse a una noción de inclusión educativa que opta por cuestionar la norma y los sentidos de la educación.

Ahora bien, no se trata únicamente de una definición teórica conceptual, sino que se materializa en roles y dispositivos. Como se mencionó en el capítulo anterior, un aspecto característico de la propuesta de las escuelas promotoras es el rol del Profesor Acompañante de Trayectorias. Sabemos que este cargo es distintivo de este nuevo formato de escuela secundaria bonaerense. En relación con el régimen de evaluación se establece que el PAT en conjunto con el preceptor del curso y los profesores realizan un trabajo colaborativo para mejorar las prácticas de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes. Este profesor realiza diversas tareas, entre ellas los diagnósticos grupales. Asimismo, dialoga sobre las trayectorias de los estudiantes y diseña estrategias de acompañamiento.

El cargo del PAT pone de manifiesto nuevamente que la evaluación en Escuelas Promotoras subraya la enseñanza personalizada y en el protagonismo del estudiante en el proceso de evaluación. Nuevamente la figura del estudiante se manifiesta como protagónica y se establecen formatos para darle ese lugar. La evaluación se pone al servicio del aprendizaje (Anijovich, 2004). Es decir, no se trata solo de las definiciones conceptuales iniciales, sino que esto se materializa en cargos e instancias.

Sin duda, otro de los estándares del régimen de evaluación de las Escuelas Promotoras es la instancia colegiada. A lo largo de los documentos, se disponen encuentros de evaluación y rúbricas colegiadas por estudiante. En estas instancias de construyen criterios y formatos, se dialogan, se cuestionan y se vuelven a pensar. Lo colegiado tiene el rasgo particular de la construcción. Es lógica es puede vincularse a un abordaje de la inclusión educativa desde la pregunta.

Asimismo, las instancias colegiadas cobran sentido ya que se considera a la evaluación un aspecto global, no puede pensarse únicamente de forma administrativa. Por ejemplo, en relación con la rúbrica colegiada se establece que: “los docentes intercambiarán sus valoraciones, compartiendo las formas de evaluación implementadas. Como resultado del intercambio, surge una calificación numérica global por estudiante” (Comunicación DES Parte 1, 2018, p. 10). Aquí se evidencia el intento

por un abordaje diversificado de las trayectorias de los estudiantes. A diferencia de una calificación numérica que intenta simplificar los procesos de aprendizaje con un enfoque administrativo, la rúbrica busca ahondar y desarrollar cualitativamente los procesos de los estudiantes.

Las instancias colegiadas tienen en la evaluación tienen, entre otros propósitos, el de “desterrar las estigmatizaciones que suelen hacerse de los estudiantes, las cuales muchas veces anticipan distintos grados de fracaso escolar” (Comunicación DES Parte 1, 2018, p. 1). Sin duda estos espacios de construcción invitan a cuestionar una inclusión que se reduzca al reconocimiento de la singularidad de los estudiantes, sino que por momentos encontramos matices propios de una lógica del interrogante. En el que la reflexión constante nos resguarde de estigmatizar a algunos grupos o individuos (Camilloni, 2008).

Por último, en la categoría del cuadro 2 que retoma las instancias de comunicación que proponen las Escuelas Promotoras figura el dispositivo del Boletín Abierto. El Boletín Abierto es la comunicación que recibe la familia sobre el desempeño académico de los estudiantes. El boletín presenta dos atributos relevantes. El primero es que a las familias se les otorga no solo la calificación, sino que también la rúbrica colegiada. A diferencia de las pautas que prescribe el régimen académico esta instancia implica un desarrollo amplio de la particularidad del caso de cada alumno y un involucramiento por parte de la familia reconociendo las como agentes relevantes en la trayectoria escolar.

La segunda particularidad de este Boletín se traduce en la siguiente cita: “si los estudiantes no han logrado dar cuenta de los contenidos y/o capacidades nodales, se consignará la sigla EPA (En Proceso de Aprendizaje), concluyendo su calificación final en las instancias de recuperación de los aprendizajes” (Comunicación DES Parte 5, 2019, p. 3). Esto implica una modificación en el término histórico, ya no se trata de las comisiones evaluadoras que se pautan en el Régimen Académico sino de instancias de “recuperación de los aprendizajes” que se encuentran “en proceso”. Nuevamente es posible vislumbrar lógica que cuestiona los formatos establecidos donde el énfasis no radica en la evaluación homogénea sino en los procesos de aprendizaje de los sujetos.

El Nuevo Formato de Escuela Secundaria bonaerense contiene lógicas de singularidad, así como también de del interrogante para lidiar con la inclusión educativa. En énfasis puesto en el proceso, en la estudiante como protagonista, en la comunicación se los criterios y los informes a las familias se esconde una lógica que

apuesta por la heterogeneidad de los estudiantes (Anijovich, 2004). A su vez, las instancias de construcción, la advertencia frente a la estigmatización y la ruptura de los formatos tradicionales de evaluación nos remiten a una lógica que opta por cuestionamiento para abordar la inclusión educativa.

Detrás de la normativa de adolescentes y jóvenes con discapacidad

La evaluación cumple un rol fundamental en la normativa referida a la educación inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires. Esto es así porque la totalidad de la estrategia y las propuestas que propone esta normativa se piensan y se generan a partir de una primera indagación de la situación del alumno. Así se establece en el documento de orientación para la aplicación de la resolución:

La valoración de las necesidades educativas de acuerdo con la situación de discapacidad, a partir de la observación y análisis situado del alumno en el contexto educativo, teniendo además en cuenta la palabra del mismo y la de su familia, no solo definirá la necesidad o no de las configuraciones de apoyo, sino que además delimitará las estrategias, recursos, acuerdos y responsabilidades necesarios para el abordaje de un adecuado proceso inclusivo y participativo y con aprendizajes.

(Documento de Orientación, 2018, p. 4)

A partir de esta declaración resulta evidente que la valoración de la situación de cada estudiante es el punto de partida para la configuración de la propuesta educativa de inclusión que propone este documento. La evaluación inicial que indica este marco normativo comprende el contexto educativo y la perspectiva del propio alumno y su familia sobre su situación de aprendizaje. Se trata de un diagnóstico necesario. Es esta evaluación la que articula y construye el modo de abordar la particularidad de cada estudiante.

El informe-diagnóstico es producto de la investigación y el análisis de los distintos entornos en los que despliega el estudiante y de los diferentes elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Documento de orientación, 2018). Lo que intenta es identificar la necesidad con el propósito de diseñar y desarrollar una propuesta de enseñanza. De este proceso participan los Equipos de Orientación Escolar (EOE) de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social en conjunto con los equipos docentes del nivel.

En este sentido, esta primera evaluación diagnóstico pone de manifiesto un cuestionamiento del formato o la trayectoria educativa que debe realizar el estudiante. Es decir, desde el sujeto y su interacción con el entorno, se cuestiona y se piensa la

forma apropiada de enseñarle. Por lo tanto, no se piensa la propuesta educativa desde una realidad o configuración preestablecida. Esto se refleja en una declaración posterior en el mismo documento:

En el marco de esta propuesta, pensar las prácticas educativas inclusivas supone partir de una mirada de la enseñanza superadora de modelos didácticos tradicionales y de escenarios áulicos o formatos rígidos y estáticos que devienen de paradigmas escolares históricos. Las prácticas educativas inclusivas deben considerar distintas formas de presentar la información por parte de los docentes como también del reconocimiento de los variados estilos de aprendizaje con que los estudiantes acceden al conocimiento

(Documento de Orientación, 2018, p. 4)

A partir de esta cita resulta claro que esta normativa propone romper y cuestionar con los modelos preestablecidos de enseñanza y de esta forma pretende garantizar la inclusión educativa de cada sujeto. La intención no es adaptarse a un centro naturalizado, sino que el propósito es romper con los “modelos didácticos tradicionales”. El reconocimiento de un centro que debe ser cuestionado es sin duda un abordaje político de la inclusión educativa. Se trata del registro de un paradigma que digita lo escolar y que debe ser cuestionado con el propósito de lograr prácticas educativas inclusivas.

La cita recuperada es nuclear a la propuesta normativa del documento, estable por dónde se configurarán las Propuestas Pedagógicas de Inclusión, y en el caso de ser necesarios la elaboración los Dispositivos Pedagógicos de Inclusión. El uso del término *reconocimiento* cuando se refiere a los variados estilos de aprendizaje puede traducirse en un intento por naturalizar nuevos modos y trayectorias educativas. Este razonamiento se encuentra ligado a la percepción que plantean Graham y Slee (2006) que buscan cuestionar la normatividad de las trayectorias educativas que fomenta el sistema y validar nuevos recorridos.

Esta perspectiva de la inclusión educativa también resulta evidente en las especificaciones acerca del modo en el documento recomienda abordar el diseño de un Dispositivo Educativo para la Inclusión. No se trata de una idea conceptual, sino que se plantean recorridos, requerimientos y diagramas para construir la complejidad de cada caso. En una sección del documento se formulan algunas preguntas o indagaciones necesarias para construir una Propuesta Pedagógica de Inclusión.

- “¿De qué forma la organización e implementación de una propuesta pedagógica promueve el trabajo corresponsable entre los equipos intervinientes?
- ¿Es la propuesta pedagógica particular parte del Proyecto Institucional en términos de acuerdos intrainstitucionales e interinstitucionales del Proyecto Curricular del Aula?
- ¿Al momento de la implementación se han considerado aspectos referidos con la realidad personal, grupal, familiar, institucional y contextual para definir escenarios posibles a las trayectorias de estudiantes con discapacidad?

- ¿Las instituciones educativas cuentan con las formas organizativas, las condiciones materiales y los recursos que los alumnos necesitan para el desarrollo de la propuesta educativa diseñada?

(Documento de Orientación, 2018, p. 13)

La forma de abordar la complejidad de este proceso parte fundamentalmente de la pregunta. Se preguntan por la construcción desde el trabajo articulado entre los equipos. Se preguntan por la cohesión de la propuesta pedagógica con el Proyecto Institucional y el Proyecto Curricular del Aula. Se preguntan por el vínculo con la realidad contextual del estudiante. Se preguntan por la capacidad de la institución educativa de abordar y llevar a cabo la propuesta. Es en clave de pregunta que se aborda la trayectoria educativa del alumno. Esto nos remite a una cita de Alicia Camilloni (2008): “la verdadera pregunta no es cómo incluir sino como abrir nuevas perspectivas, caminos diferentes, caminos que no existen todavía y que puedan ser hallados recorridos por los propios estudiantes” (p. 8). La forma en que se plantea la evaluación en esta normativa está ligada a un insumo crucial para la construcción de nuevos caminos para los estudiantes.

Es decir, a partir de la evaluación de la situación de aprendizaje del estudiante hay un cuestionamiento profundo sobre el modo de abordar esta trayectoria educativa. La trayectoria educativa se encuentra en constante construcción. Y se encuentra a la merced de la intervención de distintos equipos que regularmente reformulan las estrategias a partir de cuestionamientos y evaluaciones regulares.

Es inevitable ligar este proceso de cuestionamiento y construcción a un enfoque de la inclusión educativa que aborda desde el interrogante. Un enfoque donde el proceso, cuestionamiento y la construcción son protagonistas. Un enfoque donde no se parte de una única manera, sino que se parte del no-centro, de la escasez de supuestos previos. El tiempo, la modalidad, las formas y los criterios no son previos a cada estudiante. Y estos elementos se ponen en juego y se transforman dialécticamente en el proceso.

Es esta evaluación diagnóstico global de la situación del estudiante la que permite posteriormente elaborar el dispositivo pedagógico de inclusión y a partir de este desarrollar criterios de evaluación, promoción y acreditación. A diferencia de el Régimen Académico y de la propuesta de Escuelas Promotoras, hay un proceso anterior que parte de la realidad la trayectoria del estudiante. Es decir, los criterios pedagógicos, los modos e instrumentos de evaluación, así como la totalidad de la propuesta

pedagógica no son definidos normativamente, sino que se configuran en la elaboración de cada caso.

De esta manera, la evaluación del aprendizaje se limita a elaborar informes en cada trimestre. Los informes lo que producen es un detallado de los logros de los estudiantes. Estos informes se encuentran enmarcados en los requerimientos de promoción y acreditación acordados en la Propuesta Pedagógica de Inclusión definida para el estudiante Asimismo se entregan con las fechas establecidas para las calificaciones en el boletín según el calendario escolar.

Se especifica que “los alumnos con discapacidad recibirán boletín al igual que el resto de la población escolar” (2018:13). Y aquí es posible notar un discurso que diferencia en relación con un centro. En el afán de incluir realiza una distinción. Como describen Graham y Slee (2008), cuando se nombra se diferencia. En esta frase resulta evidente que existe un reconocimiento al formato preestablecido. En este sentido, esta indicación matiza el cuestionamiento profundo de los modelos tradicionales y los formatos rígidos propios de los paradigmas escolares históricos que se propone la normativa desde un principio.

A partir del formato de los informes trimestrales, es posible identificar nuevamente que las instancias de evaluación son un insumo que habilita la reconstrucción de la propuesta educativa. Específicamente se dispone que “(...) se reconsiderarán los apoyos y se realizarán los ajustes necesarios para garantizar al estudiante una trayectoria educativa que le posibilite la continuidad en estudios superiores y su posterior inserción laboral y social, teniendo en cuenta el desarrollo de capacidades” (Documento de Orientación, 2018:13).

Al finalizar el trayecto educativo, la Resolución Provincial 4891 (2018) dispone que en el marco de la Propuesta Pedagógica del Estudiante se entregará un informe final emitido por la escuela secundaria por la que el estudiante transitó. En el informe final que se solicita se debe completar la siguiente rúbrica.

Figura 2: Informe final estudiantes con discapacidad

CAPACIDADES	SABERES ESPECIFICOS y COMPETENCIAS ADQUIRIDAS
Resolución de problemas	
Pensamiento crítico	
Aprender a aprender	
Trabajo con otros	
Comunicación	
Compromiso y responsabilidad	
Otras consideraciones en relación a la trayectoria educativa	

Fuente: Resolución Provincial 4891

Se trata de una rúbrica que evalúa las capacidades. Este informe resulta descontextualizado de lo desarrollado en documento que aprueba la Resolución Provincial 1664/17 (2017). Es decir, estos criterios no necesariamente condicen con los que construyan los equipos para la propuesta pedagógica de inclusión. Sin embargo, resulta interesante que estas capacidades son las mismas que se evalúan en las rúbricas de las Escuelas Promotoras. En este sentido, notamos que no existe un discurso diferenciado y excluyente para los estudiantes con discapacidad, sino que se opta por un horizonte común. El desafío se encuentra justamente en la propuesta educativa que se realiza para abordar esta trayectoria.

En este capítulo se han explorado las diversas lógicas de inclusión que se manifiestan en los formatos de evaluación en la normativa vigente. En el caso del régimen académico se puso de manifiesto que todavía se encuentra marcado por mecanismos igualadores basándose en un supuesto de homogeneidad de los estudiantes que se evidencia en un foco en la dimensión administrativa de la evaluación y un desconocimiento de su dimensión formativa. En los Nuevos Formatos de Escuelas Secundaria fue posible identificar una propuesta híbrida entre la lógica de la singularidad y del interrogante, a partir de formatos colegiados, rúbricas, apuestas por la diversificación de los instrumentos de evaluación y espacios y tiempos destinados a la construcción de la evaluación. En una última instancia el régimen de evaluación de la normativa que aborda a los estudiantes con discapacidad en la secundaria hace uso de una lógica del interrogante a partir del empleo de la evaluación como insumo para la construcción de la estructura de enseñanza.

CONCLUSIONES

Nada se transforma de un día para el otro en el mundo de lo escolar; que el peso del pasado es demasiado fuerte, en las estructuras, en los textos y sobre todo en las cabezas, para que una idea nueva pueda imponerse rápidamente

(Perrenoud, 2008: 8)

La sanción de la obligatoriedad de la escuela secundaria a partir de la Ley de Educación Nacional 26.206 marcó una nueva apuesta por las modificaciones y reformas de los regímenes de evaluación, acreditación y promoción de la escuela secundaria a lo largo de todo el país (Montes, Pinkasz y Ziegler 2019). El Consejo Federal de Educación se constituyó como el principal impulsor de estas modificaciones normativas. Estas resoluciones surgieron como respuesta a la necesidad imperante de garantizar el acceso, la permanencia y la graduación de todos los adolescentes y jóvenes del país en el nivel secundario.

A lo largo de este trabajo hemos intentado indagar sobre las nociones de inclusión educativa que subyacen la normativa que regula la acreditación, promoción y evaluación de los estudiantes en la provincia bonaerense. Hemos partido del supuesto de que la noción de inclusión educativa no es un concepto cerrado y unívoco, sino que cuenta con una naturaleza profundamente dilemática y compleja. Como describe Camilloni (2008) “se trata, pues de trascender el carácter de lemas que ha asumido para intentar comprender sus significados conceptuales” (p. 2). A partir de esta premisa, se han explorado distintos enfoques de esta noción donde priman diversos supuestos.

En el capítulo 3 se enmarcó la normativa analizada con el fin de entender la secuencia en la que se encuentra la legislación del régimen académico bonaerense. Se desarrolló el recorrido que se ha ido realizado desde la normativa conforme a responder al mandato por la obligatoriedad del sistema secundario. Fue posible concluir que nos encontramos en un momento donde la modificación de los formatos del régimen académico se manifiesta como una necesidad inminente.

El análisis esbozado en los capítulos 4 y 5 sobre la acreditación, la promoción y la evaluación del régimen académico, nos permite concluir algunas ideas generales. En

primer lugar, el Régimen Académico de la provincia aprobado por la Resolución Provincial 587/11 a pesar de su expresa intención por renovar las lógicas de inclusión educativa subyacentes, continúa sosteniendo formatos que parten de una premisa igualadora donde prima la homogeneización de los estudiantes (Dussel, 2004). En cuanto a los regímenes de acreditación y promoción, dan continuidad al formato establecido y no se proponen dispositivos que busquen ampliar el acompañamiento de la diversidad de las trayectorias. Del mismo modo, las formas que asume la evaluación aluden principalmente a su función administrativa, no se aborda a los estudiantes desde su proceso de aprendizaje particular (Casanova, 2011).

Esto puede traducirse en que, desde la normativa bonaerense, la acreditación, la promoción y la evaluación está regida por regulaciones donde se prioriza la dimensión del sistema por sobre el abordaje de la diversidad de las trayectorias de los estudiantes. No se dispone de un marco normativo extensivo que brinde herramientas, dispositivos o cargos que procuren ampliar o validar las diversas trayectorias escolares de sus estudiantes. Como se mencionó en el estado de la cuestión, estas reglas de juego afectan con mayor ímpetu a los estudiantes que se encuentran en una situación de vulnerabilidad (Baquero *et al*, 2012).

En segundo lugar, a raíz del análisis de los Nuevos Formatos de Escuela Secundaria que regulan el programa de Escuelas Promotoras, fue posible encontrar una configuración innovadora de abordaje de la inclusión educativa en la normativa. La encontramos innovadora hasta cierto punto ya que esta normativa no modifica el régimen de acreditación y promoción de forma radical principalmente porque se ordena dentro del carácter anual y graduado del nivel. Sin embargo, a partir de un enfoque puesto específicamente en el acompañamiento de las trayectorias y los nuevos sentidos y formatos que asume la evaluación fue posible asociar este marco normativo a una noción de inclusión educativa basada en el abordaje de la heterogeneidad de la población estudiantil (Anijovich, 2004). Asimismo, la apuesta por cuestionar los instrumentos de evaluación tradicional a partir de las rúbricas y las instancias colegiadas también suponen una lógica del cuestionamiento de lo establecido o del interrogante en busca de garantizar la inclusión educativa.

Esto implica que en algunas escuelas de la provincia en donde los Proyectos Institucionales se rigen bajo los Nuevos Formatos Escuela Secundaria que proponen nuevos formatos de acreditación, promoción y evaluación se prioriza un acompañamiento más personalizado de las trayectorias donde la dimensión

administrativa del sistema no regula y ni prescribe todos los formatos que asume la evaluación. En este sentido podemos decir que las trayectorias escolares son abordadas en su diversidad.

En última instancia, el análisis de las resoluciones normativas que abordan la acreditación, promoción y evaluación de los estudiantes con discapacidad en la escuela secundaria dio a conocer que esta se configura como una regulación plagada de nociones subyacentes. Entre estas nociones se destacó fundamentalmente una lógica ligada a la pregunta y a la comprensión dialéctica de la inclusión (Graham y Slee, 2006). Esto se manifestó principalmente en el concepto de dispositivos presentado en la normativa y en los formatos que aluden a generar espacios para la construcción de propuestas educativas que planteen nuevas configuraciones de enseñanza con el desafío de hacerlo en el marco de la secundaria común.

Este punto puede traducirse en que en algunas instancias normativas la Provincia de Buenos Aires se está adentrando en una lógica del interrogante que intenta cuestionar trayectorias que valida el sistema vigente, los tiempos y las formas de acreditar, promocionar e interactuar con la evaluación, y plantear nuevas. Esto lo hace reflexionando acerca del lenguaje y conmoviendo las estructuras de la secundaria común a partir de la articulación de distintos actores del sistema. La educación para los estudiantes con discapacidad se postula como una puerta de entrada para cuestionar la totalidad de la estructura.

Es necesario recordar que el Régimen Académico bonaerense regula la secundaria común en toda la provincia. El programa Escuela Promotoras llegó a implementarse únicamente en 900 escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires. Las resoluciones provinciales 1664/17 y 4891/18 regulan únicamente la situación de jóvenes que cuentan con un Certificado de Discapacidad. Es decir, más allá de los avances, la normativa se encuentra altamente diversificada y la mayor parte de los estudiantes de la provincia bonaerense cuentan con una regulación de acreditación, promoción y evaluación que habilita y promueve una trayectoria escolar poco flexible. En este sentido, resulta claro que el esfuerzo por la inclusión en la escuela secundaria todavía cuenta con un largo camino por recorrer.

Llevar a la práctica estas lógicas de inclusión puede tener distintas implicancias en cuanto a tiempos y recursos materiales y humanos (Onrubia y otros, 2004). Los nuevos formatos de evaluación implican docentes capacitados y equipos directivos sólidos, entre otras cosas. El programa de Escuelas Promotoras contó con

capacitaciones a docentes, el rol del Profesor Acompañante de Trayectorias y el aumento de Módulos Institucionales en las escuelas para generar espacios colegiados. El desarrollo de las Propuestas Educativas de Inclusión y la construcción de Dispositivos de Inclusión implica una participación y articulación entre los Equipos de Orientación Escolar (EOE), los equipos de Conducción Institucional y los Equipos de Inspectores Jefes Regionales y Distritales. Sin embargo, la Provincia de Buenos Aires cuenta con recursos escasos y limitados debido a una desigual redistribución de los recursos estatales (Rivas, Vera y Bezem 2010). ¿Es posible considerar una normativa que habilite a implementar estos formatos tan costosos en la totalidad de las instituciones del nivel?

Por otra parte, entendemos a las normativas como textos que posibilitan las prácticas. Los textos analizados en este trabajo se ponen en acto todos los días en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Queda pendiente el desarrollo de una investigación que se pregunte por la forma en que estos textos interactúan con los actores de la escuela y se ponen en juego en el nivel micro. Se trata de un campo de investigación fértil para explorar el modo en que estos textos son interpretados y traducidos en las instituciones educativas (Ball, Maguire & Braun: 2011).

Por último, en el año en que se escribe este trabajo en las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires se encuentra suspendido el Régimen Académico. Esto se debe a los nuevos formatos provisorios que asumió la escuela secundaria como respuesta a la pandemia mundial del Covid-19. Nos encontramos en un período histórico a nivel global y nacional en donde los sistemas de evaluación, acreditación y promoción se vieron profundamente conmovidos.

En la Argentina, en el curso de unos meses se regularon nuevas formas de evaluación que irrumpieron con la calificación numérica y fomentaron la utilización del dispositivo de las rúbricas. Se establecieron nuevos formatos de acreditación que habilitaron el adecuamiento de los contenidos a los saberes nucleares. Se decretó una suspensión de la repitencia y la modificación del calendario académico. En este contexto tan particular, resulta necesario que nos preguntemos por el sentido y la vigencia del Régimen Académico bonaerense. Confiamos en que este trabajo puede ser de ayuda en tiempos de transición para reflexionar sobre el modo de abordar la inclusión educativa en la escuela secundaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, F. (2011). La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España. Buenos Aires: IPE UNESCO Buenos Aires.
- Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educação*, 11(1).
- Acosta, F. (2019). Alternativas de organización de la escuela secundaria: aportes para el caso de la Argentina. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (11), 13-27.
- Álvarez Méndez, J. M. (2011). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata, SL. Madrid: Morata.
- Álvarez Méndez, J. M. (2019). La evaluación como actividad crítica de aprendizaje. Recuperado en abril del 2020 de <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/196>.
- Anijovich, R., Malbergier, M., & Sigal, C. (2004). *Una Introducción a la Enseñanza para la Diversidad*. FCE de Argentina, Buenos Aires.
- Armstrong, T (1999): *Las inteligencias múltiples en el aula*. Manantial. Buenos Aires.
- Ball, S.J, Maguire M., & Braun, A. (2011). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa: La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos*, 24(97-98), 57-75.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B., & Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio

- de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(4), 292-319.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B., & Sburlatti, S. (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 22, 77-112.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B., & Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(4), 292-319.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(3), 1-15.
- Botía, A. B. (2004). La educación secundaria obligatoria en España: en la búsqueda de una inestable identidad. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2(1), 5.
- Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 609-639.
- Cailloids, F. y Hutchinson, F. (2001). ¿Aumentar la participación en la educación secundaria en América Latina? Diversificación y equidad. En Braslavsky, C. (ed.) *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: Santillana/ IPE-UNESCO
- Camilloni, A. R. W. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas–PolEd*, 2(1).
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. D. C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

- Cardini, A. y D'Alessandre V. (2019). Transformar la educación secundaria. CIPPEC. Buenos Aires. Recuperado de https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2019/09/MEMO_Educacion_WEB.pdf
- Cardini, A., Sánchez, B., y Morrone, A. (2018). Transitar la educación secundaria en el mundo: análisis comparado de las propuestas curriculares de 11 sistemas educativos. CIPPEC
- Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.
- Coll, C., y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de pedagogía*, 318, 50-54.
- Conde, A. C. (2016). Estudio comparativo sobre normativa de evaluación, acreditación y promoción de los alumnos de nivel secundario en las jurisdicciones argentinas. Tesina de Maestría: Universidad Torcuato Di tella.
- Crosso, C. (2010). El derecho a la educación de personas con discapacidad: Impulsando el concepto de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 79-95.
- D'Alessio, S., Grima-Farrell, C., & Cologon, K. (2018). Inclusive education in Italy and in Australia: Embracing radical epistemological stances to develop inclusive policies and practices. In *Who's In? Who's Out?* (pp. 15-32). Brill Sense.
- Dirección de cultura y educación de la Provincia de Buenos Aires. Escuelas Promotoras: Evaluación de impacto, 2018. La Plata, Buenos Aires: Argentina. Recuperado de http://abc.gov.ar/nuevoformatosecundaria/sites/default/files/informe_promotoras_13_dic_2018.pdf
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cuadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335.

- Dussel, I., y Southwell, M. (2004). La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. El monitor de la educación, 5, 1-9.
- Dyson, A., y Millward, A. (2000). Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion. Sage.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: "Voz y quebranto". REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación.
- Foucault, M. (1976). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión por Michel Foucault.
- Foucault, M., & Terán, O. (1983). El discurso del poder (Vol. 5). Folios Ediciones.
- Gallart, M. A. (2006). *La construcción social de la escuela media: una aproximación institucional*. Ed. Stella.
- Giovine, R., y Martignoni, L. (2011). La escuela media bajo el mandato de la obligatoriedad. *Cuadernos Cedes*, 31(84), 175-194.
- Gobierno de la provincia de Buenos Aires (2019). Estado escuela. Recuperado de http://www.abc.gob.ar/sites/default/files/el_estado_de_la_escuela_ano_2019_1.pdf
- Gorostiaga, J. M., Acedo, C., & González, S. S. (2004). ¿Equidad y calidad en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica? El caso de la Provincia de Buenos Aires. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2(1), 0.
- Graham, L. J., y Slee, R. (2006). Inclusion? Artículo presentado en Annual Conference Disability Studies in Education Special Interest Group. Annual Conference American Educational Research Association (AERA). Sydney.
- Graham, L. J., y Slee, R. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational philosophy and theory*, 40(2), 277-293.
- Gvirtz, S., y Palamidessi, M. (1998). El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza (Vol. 1). Buenos Aires: Aique.

- Hamre, B., Morin, A., & Ydesen, C. (Eds.). (2018). *Testing and inclusive schooling: international challenges and opportunities*. Routledge.
- Krichesky, M. (2014). Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria. *De Prácticas y Discursos*, 3(3), 1-19.
- Montes, N., & Ziegler, S. (2010). Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria: Nuevos formatos para promover la inclusión educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(47), 1075-1092. Recuperado en 04 de abril de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-6666201000400005&lng=es&tlng=en.
- Montes, N., Pinkasz, D., & Ziegler, S. (2019) Los cambios en las políticas para la educación secundaria en la Argentina de los últimos años en el contexto regional. *Estado y Políticas Públicas*, 103.
- Narodowski, M. (2008). La inclusión educativa. reflexiones y propuestas entre las reflexiones, las demandas y los slogans. *REICE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 19-26.
- Nosiglia, M. C. (2012). El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas. *Praxis educativa*, 11(11), 113-138.
- Onrubia y otros (2004): *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria*. Grao. Barcelona.
- Padin, G. (2013). La Educación especial en Argentina: desafíos de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 47-61.
- Payá Rico, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista Educación inclusiva*, 3(2), 125-142.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Ediciones Colihue SRL.
- Pinkasz, D. y Montes, N. (2020). Estados del arte sobre educación secundaria. Universidad Nacional de General Sarmiento.

<https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2020/06/9789876304764-completo.pdf>

- Popkewitz, T. (2013). PISA: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 17(2), 47-64
- Popkewitz, T. S. (2010). Inclusión y exclusión como gestos dobles en política y ciencias de la educación. *Propuesta Educativa*, (33), 11-27.
- Pujolás, P. (2004): Aprender juntos. Alumnos diferentes. Octaedro. Barcelona.
- Rivas, A., Vera, A. y Bezem, P- (2010). Radiografía de la Educación Argentina. Fundación Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC). 1 ed. Buenos Aires.
- Ruiz, G. (2009). La nueva reforma educativa argentina según sus bases legales The Argentinean new educational reform analyzed from its legal framework. *Revista de educación*, 348, 283-307.
- Ruiz, G. R., Caldo, M. J., Mariani, M. A., & Mauceri, M. L. (2015). Cambios académicos e institucionales en la escuela secundaria bonaerense durante el primer ciclo de reformas.
- Scriven, M. (1996). Types of evaluation and types of evaluator. *Evaluation practice*, 17(2), 151-161.
- Southwell, M. (2008). ¿Particular? ¿Universal?: Escuela media, horizontes y comunidades. *Propuesta Educativa*, (30), 23-35.
- Southwell, M. (2020). La Escuela Secundaria Frente al Desafío de la Universalización: Debates y Experiencias en Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, 28 (39), 1- 22. Recuperado de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/62390519/EPAA_sobre_obligatoriedad_de_secundaria).

- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, (29), 63-71.
- Terigi, F. (2011). En la perspectiva de las trayectorias escolares. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Unesco (Eds.), Capítulo, 3, 1-13.
- Terigi, F., Toscano A., Briscioli. (2012) La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias escolares. Presentado en: Second ISA Forum of Sociology. Justicia Social y Democratización. Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (2011). Educación secundaria argentina: dinámicas de selección y diferenciación. *Cadernos de Pesquisa*, 41(144), 692-709.
- Tyack, D., y Tobin, W. (1994). The “grammar” of schooling: Why has it been so hard to change? *American educational research journal*, 31(3), 453-479.
- UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación: Ginebra. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf
- Veleda, C., & Batiuk, V. (2009). Normativas, reglamentaciones y criterios escolares y docentes en la definición de la evaluación y promoción en el nivel EGB 1 y 2/primaria. *Ministerio de Educación*.
- Viñao, A., & Frago, A. V. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios (Vol. 10). Ediciones Morata.

Documentos consultados

Ley de Educación Federal 24195 (1993). Boletín Oficial del Estado.

Ley de Educación Nacional 26206 (2006). Boletín Oficial del Estado.

Ley de Educación Provincial 13688 (2007). Poder ejecutivo de la provincia de Buenos Aires.

Resolución CFE 84/09 (2009). Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Aprueba el documento “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”.

Resolución CFE 88/09 (2009). Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación.

Resolución CFE 93/09 (2009). Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Aprueba el documento “Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Obligatoria”.

Resolución CFE 103/10 (2009). Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Aprueba el documento “Propuestas de Inclusión y/o Regularización de Trayectorias Escolares en la Educación Secundaria”.

Resolución CFE 311/16 (2016). Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Aprueba el documento Anexo I “Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad” y los anexos II, III y IV.

Resolución CFE 330/17 (2017). Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Aprueba los documentos “Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina” y “Criterios para la elaboración de los Planes Estratégicos Jurisdiccionales del Nivel Secundario”.

Resolución Provincial 587/11 (2011) Régimen Académico. Poder ejecutivo. Provincia de Buenos Aires. Aprueba los documentos “Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina” y “Criterios para la elaboración de los Planes Estratégicos Jurisdiccionales del Nivel Secundario”.

Resolución Provincial 1480/11 (2011). Modificatoria Régimen Académico. Poder ejecutivo. Provincia de Buenos Aires.

Resolución Provincial 1664/17 (2017). Aprueba los documentos “Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires” y “Documento de Orientación para la aplicación de la presente Resolución”. Poder ejecutivo. Provincia de Buenos Aires.

Resolución Provincial 5811/18 (2018). Nuevo Formato de Escuela Secundaria. Aprueba la implementación de la experiencia pedagógica Escuelas Promotoras. Poder ejecutivo. Provincia de Buenos Aires.

Resolución Provincial 4891/18 (2018). Titulación de estudiantes con discapacidad. Poder ejecutivo. Provincia de Buenos Aires.

Rol del preceptor (2011). Comunicación Conjunta al Régimen Académico. Dirección de Escuela Secundaria. Provincia de Buenos Aires.

Especificaciones de implementación (2011). Comunicación Conjunta al Régimen Académico. Dirección de Escuela Secundaria. Provincia de Buenos Aires.

Comunicación Dirección de Escuela Secundaria Parte 1 (2019). La propuesta de evaluación en el Nuevo Formato de la Escuela Secundaria. Experiencia Escuelas Promotoras: La evaluación y la acreditación en la escuela secundaria. Provincia de Buenos Aires.

Comunicación Dirección de Escuela Secundaria Parte 2 (2018). La propuesta de evaluación colegiada: las rúbricas. Experiencia Escuelas Promotoras: La evaluación y la acreditación en la escuela secundaria. Provincia de Buenos Aires.

Comunicación Dirección de Escuela Secundaria Parte 3 (2018). La propuesta de acreditación y promoción de aprendizajes. Experiencia Escuelas Promotoras: La evaluación y la acreditación en la escuela secundaria. Provincia de Buenos Aires.

Comunicación Dirección de Escuela Secundaria Parte 4 (2018). Líneas de trabajo para las instancias de febrero/marzo: contenidos nodales e indicadores de aprendizaje. Experiencia Escuelas Promotoras: La evaluación y la acreditación en la escuela secundaria. Provincia de Buenos Aires.

Comunicación Dirección de Escuela Secundaria Parte 5 (2018). Los espacios curriculares pendientes de acreditación. Experiencia Escuelas Promotoras: La evaluación y la acreditación en la escuela secundaria. Provincia de Buenos Aires.



Universidad de
San Andrés