

## ¿Un 4 es un 7? y otros dilemas. Criterios de calificación y acreditación en las comisiones evaluadoras del nivel secundario en la provincia de Buenos Aires

Silvina Cimolai<sup>1</sup>  
Bárbara Briscioli<sup>2</sup>

### Resumen

El artículo se inscribe en proyectos de investigación desarrollados en la Universidad Nacional de General Sarmiento que indagan en las prácticas de evaluación en los momentos críticos de las transiciones entre niveles educativos. En este marco, se focaliza en los dilemas y debates presentes en las decisiones acerca de la acreditación en las comisiones evaluadoras de diciembre y febrero que establece el Régimen Académico (2011) para el nivel secundario de la provincia de Buenos Aires. Se analizan entrevistas sobre prácticas de evaluación de aprendizajes realizadas a 24 docentes de primer año de 6 escuelas secundarias de los distritos de Moreno y San Miguel. El artículo busca dar cuenta de la variedad de criterios que se tensionan en la toma de decisiones en estas instancias. Con tal propósito, presenta variaciones en los criterios en relación a la selección de contenidos y a la calificación en las Comisiones Evaluadoras, así como al lugar otorgado a los períodos de orientación y apoyo. Se dedica especial atención a las interpretaciones construidas por los y las docentes acerca de la estipulación en la normativa de la aprobación con 4 (cuatro) en las Comisiones Evaluadoras en comparación con el mínimo de 7 (siete) requerido durante el ciclo lectivo. La sistematización realizada muestra cómo, más allá de los avances en las regulaciones en los últimos años, los y las docentes han ido construyendo abanicos variados y singulares de estrategias y criterios para definir la aprobación o desaprobación de la materia que dictan. Estos criterios evidencian las tensiones generadas en el binomio selectividad-inclusión que caracteriza al proceso de expansión de la educación secundaria, y ponen en tensión lo normado con

dilemas estructurales que enfrenta el sistema educativo.

**Palabras clave:** educación secundaria - evaluación - régimen académico - criterios docentes - Comisiones Evaluadoras

Fecha de recepción: 10/11/2022  
Fecha de evaluación: 13/03/2023  
Fecha de evaluación: 10/04/2023  
Fecha de aceptación: 14/04/2023

## Introducción

La expansión de la educación secundaria y la búsqueda de la democratización en su acceso ha implicado sucesivas revisiones y ampliaciones, tanto en la normativa como en las prácticas cotidianas de las instituciones, de los modos de organización y los criterios para la toma de decisiones acerca de la acreditación de los aprendizajes y la promoción de los y las estudiantes en su recorrido por la escolaridad.

Las investigaciones llevadas a cabo en la Universidad Nacional de General Sarmiento, bajo la dirección de Flavia Terigi, sobre trayectorias escolares y régimen académico en la educación secundaria han aportado conocimientos sobre los procesos de incorporación, retención y expulsión de estudiantes que se producen en el contexto de la ampliación de la obligatoriedad del nivel. Desde la perspectiva construida, las condiciones de escolarización de la escuela secundaria estándar, que comprenden la matriz organizacional tradicional -la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase (Terigi, 2008)- y el régimen académico que regula la actividad de los y las estudiantes, imponen dificultades específicas en los tránsitos por el nivel (Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sburlatti, 2009; Briscioli, 2013). Una mirada histórica y comparada permite sostener que la ampliación de la cobertura de la educación secundaria en la Argentina, es decir, la progresiva incorporación de nuevos sectores sociales, fue acompañada simultáneamente de “expulsión”, lo que evidenció tempranamente el carácter selectivo de estas instituciones (Acosta, 2011). Las referidas condiciones de escolarización han funcionado históricamente como límite para la expansión de la escuela secundaria y se constituyen en obstáculos para la pretendida universalización actual (Acosta, 2012; Briscioli, 2016). El énfasis puesto en las condiciones de escolarización abre nuevas inquietudes acerca de las dificultades que encuentran muchos/as de los y las estudiantes que ingresan e intentan permanecer y avanzar en el nivel (Briscioli, 2017).

Los avances normativos enlazados con políticas y programas fueron progresivamente instalando la perspectiva de la inclusión en la educación secundaria. Inicialmente se plasmó en términos discursivos, al reconocer al Estado como principal responsable de la oferta educativa; a las y los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho; a la necesidad de acompañar con políticas sociales las políticas de inclusión educativa; y a la matriz organizacional de la educación secundaria tradicional como excluyente. El mayor desafío de las políticas es generar las condiciones materiales y pedagógicas para efectivizar la progresión por el nivel logrando aprendizajes relevantes.

La incorporación de la mirada diacrónica que propone este recorte implica asumir que el sistema escolar, como sistema institucional, surgió como resultado de un proceso de sistematización de instituciones diversas e independientes (Pinkasz, 2013),

de un proceso de conexión de instituciones que se desarrollaron según sus propias líneas de transformación y expansión (Acosta, 2011). También, que el proceso de sistematización se organizó de manera simultánea con la estructuración de trayectos de diferenciación de la formación de la población (Braslavsky, 1985) cuyas formas clásicas, en su dimensión vertical, han sido los grados, ciclos y niveles (y sus formas de acreditación) y los mecanismos de transición de unos a otros (Briscioli y Rio, 2020).

En esta línea de problematizaciones, la investigación actual<sup>4</sup>, que continúa los desarrollos de una investigación previa<sup>5</sup>, aborda el problema de las transiciones escolares entre niveles educativos y, en particular, se propone analizar el papel que juegan las evaluaciones de los aprendizajes y las decisiones de los y las docentes en torno a la acreditación y promoción.

En este punto adquiere especial relevancia considerar que “Se asume que la evaluación está en el núcleo de las contradicciones del sistema educativo. La complejidad del problema radica en la articulación de las lógicas de la selección y de la formación, del reconocimiento y la negación de las desigualdades” (Perrenoud, 2008: 9). Estas premisas resultan aún más paradójales en un contexto en el cual deben generarse las condiciones para que la escuela sea inclusiva.

Siguiendo con el análisis de las prácticas de evaluación, en trabajos realizados en el contexto de estas investigaciones hemos identificado ciertas variaciones en los criterios utilizados por los y las docentes de la educación secundaria para la construcción de las calificaciones trimestrales y la toma de decisiones acerca de la acreditación (Briscioli, Scavino y Cimolai, 2019; Scavino, Briscioli y Terigi, 2017).

El análisis de las propuestas de evaluación de los y las docentes y las decisiones que toman respecto de la calificación del trimestre, permite desplegar -en algunos casos- la preocupación por las “diferencias y pluralidad que hay en el aula”. Es decir, en varias situaciones, el o la docente busca de algún modo con sus propuestas adaptarse y generar condiciones para dar lugar a la inclusión en las escuelas. En líneas generales estas propuestas no parecen estar planificadas ni previstas, sino que las van enfrentando en el quehacer cotidiano y lo resuelven con actividades, en algunos casos improvisadas, que en cierto modo van transformando el sentido de la evaluación y con ello lo que consideramos una progresiva dilución de los contenidos al momento de la certificación (Scavino, Briscioli y Terigi, 2017). En relación con lo anterior, la calificación se torna en el objetivo prioritario de la certificación, se busca llegar a la nota por diversos caminos que, al no estar totalmente planificados e inscriptos en un proyecto de enseñanza y aprendizaje, terminan convirtiéndose, en ciertos casos, en transacciones de cumplimiento. La construcción de la calificación trimestral reúne una serie de criterios de evaluación que exceden la construcción y dominio de los objetos de conocimiento y, en algunas situaciones, resulta complejo dilucidar los diversos aspectos que se conjugan para su definición. Entre otros, se

considera tanto el cumplimiento del/la estudiante de las actividades y propuestas del/la docente en clase, como las formas de convivencia y comportamiento social (Briscioli, Scavino y Cimolai, 2019). En este punto, resulta problemático cómo se procesa la continuidad de las trayectorias, en particular en el inicio de la escuela secundaria, en términos de progresión por el sistema escolar, planteando inquietudes acerca de los aprendizajes realizados y las trayectorias formativas.

En la misma línea, en los análisis que nos encontramos llevando adelante, identificamos variaciones entre los criterios de los mismos docentes para la corrección y calificación de las evaluaciones realizadas durante el año en curso (como pruebas escritas y trabajos prácticos) y aquellos que utilizan para decidir sobre la calificación del trimestre y la promoción. Cuando los y las docentes califican evaluaciones durante la cursada apelan en mayor grado a criterios de orden instruccional relacionados con los contenidos y actividades propuestas, mientras que cuando deciden calificaciones en relación a la acreditación se observa un relativo relajamiento de los criterios de orden instruccional y el fortalecimiento de criterios de tipo regulativo. Así, la contracción al trabajo, la responsabilidad, la conducta y la demostración de interés por parte de los y las estudiantes se construyen como juicios de valor que reciben una mayor ponderación a la hora de decidir la calificación trimestral y/o la promoción de la asignatura (Graizer, Acosta, Cimolai y Toledo, en evaluación).

En este artículo nos proponemos continuar con estas problematizaciones abordando específicamente los criterios puestos en juego por los y las docentes en la calificación y la acreditación en las Comisiones Evaluadoras de diciembre y febrero/marzo durante el primer año de la educación secundaria. Para esto, indagaremos en los sentidos que los y las docentes otorgan a estos espacios y a los Períodos de Orientación y Apoyo, concebidos en la normativa como parte del proceso de evaluación que se da en las Comisiones Evaluadoras. Con tal propósito, presentaremos variaciones en los criterios en relación a la selección de contenidos y a la calificación en las Comisiones Evaluadoras, así como al lugar otorgado a los períodos de orientación y apoyo. Nos detendremos especialmente en las interpretaciones construidas por los y las docentes acerca de la estipulación en la normativa de la aprobación con 4 (cuatro) en las Comisiones Evaluadoras en comparación con el mínimo de 7 (siete) requerido durante el ciclo lectivo. Buscamos dar cuenta de sentidos y juicios puestos en juego por los y las docentes, de modo de dar cuenta de la variedad de significaciones circulantes y cómo éstas se tensionan y resignifican en la toma de decisiones cotidianas. Nuestra hipótesis de trabajo es que estos criterios en estado práctico se entrelazan, modifican y ponen en cuestión frente al imperativo de lograr la inclusión de los y las estudiantes en el nivel y facilitar el avance en sus recorridos por la escolaridad.

## 1. Las normas y criterios en la acreditación de los aprendizajes en la provincia de Buenos Aires

Los y las docentes a cargo de cada materia tienen un lugar de importancia en la toma de decisiones acerca de la calificación y la acreditación, estando éstas reguladas por normativas y mediadas por ciertas pautas institucionales. Este conjunto de atribuciones para la persona a cargo de la enseñanza es resultado de un largo y paulatino proceso histórico. Vale recordar, por ejemplo, que durante el siglo XIX en los colegios nacionales los exámenes finales estaban en un principio a cargo de “letrados externos” a las instituciones. Las dificultades que esto acarrearba llevaron a que se apelara a la conformación de las mesas de examen con profesores de los mismos colegios pero no permitiendo al profesor a cargo de la asignatura tener voto en la decisión del examen (Schoo, 2014; Jimenez 2001). La organización de los exámenes en un tribunal y la no participación de los y las profesores/as a cargo de la enseñanza fue un elemento común en normas que se sucedieron hacia fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX para la organización de los exámenes en las instituciones de nivel secundario en sus diferentes modalidades (Schoo, 2016). Esto ilustra, para Schoo (2016) “la desconfianza sobre los estudiantes e incluso sobre los profesores para validar los conocimientos y cómo a lo largo del tiempo los docentes lograron que sea su criterio y evaluación individual la determinante para la promoción de su respectiva asignatura a lo largo del año escolar” (p. 20).

En la actualidad en la provincia de Buenos Aires<sup>6</sup> los modos de organización de la evaluación y la acreditación están regulados por el Régimen Académico para la Educación Secundaria (Res. 587/11 y su rectificatoria 1480/11), el cual fue concebido como “un instrumento de gestión que ordena, integra y articula las normas y las prácticas institucionales que regulan las trayectorias escolares continuas y completas de los estudiantes” (p. 1). Estas regulaciones sobre la organización de las actividades con los y las estudiantes y las responsabilidades que se esperan de ellos abarcan aspectos relativos al ingreso, a la asistencia, a la evaluación, acreditación, calificación y promoción, a la convivencia institucional y a la organización pedagógico institucional de la enseñanza, entre otros.

El Régimen Académico, que se encuentra actualmente en proceso de revisión, busca explícitamente posibilitar organizaciones pedagógico-institucionales que garanticen el acceso, la permanencia y el egreso de los y las estudiantes. Asimismo, enfatiza en la necesidad de construcción de un trabajo colectivo que permita clarificar y anticipar a los estudiantes situaciones de vulnerabilidad o posible riesgo educativo, en un marco que involucre la participación de los y las estudiantes y sus familias (Anexo 1).

En su Anexo 4, titulado “Evaluación, acreditación y calificación de los estudiantes”, define a la evaluación como

... un acto con intencionalidad cuyas prácticas tienen efectos sobre las trayectorias de los estudiantes, que supone la formulación de un juicio de valor sobre un objeto determinado. Mediante la misma, se está frente a una construcción de carácter pedagógica por parte de quien realiza el proceso de evaluación, que debe interpretar 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 corresponderse a la par del proceso de aprendizaje del estudiante y de una serie de instancias” (p. 14)

Así, en relación con la evaluación, la acreditación y la calificación, el ciclo lectivo mantuvo la organización en tres trimestres a lo largo del año, con una calificación por trimestre y una calificación anual por materia. Una de las diferencias con respecto a la normativa anterior reside en la conformación de la nota trimestral: esta resulta en el régimen actual del promedio (ya no de la ponderación) de las tres o más notas parciales obtenidas durante el período; una de las cuales, al menos, debe provenir de una evaluación escrita.

Por otra parte, la normativa establece que la calificación final de cada materia resulta del promedio de sus correspondientes trimestres, sin efectuar redondeo. La acreditación de cada materia se obtiene con un promedio anual de 7 o más puntos, la calificación en todos los trimestres y una nota mínima de 4 puntos en el último trimestre. Esta es una diferencia importante respecto de las pautas anteriores, que exigían una calificación de 7 o más puntos en el tercer trimestre para la acreditación. Los y las estudiantes que no cumplieran con tales requisitos debían presentarse a una posterior evaluación ante la Comisión Evaluadora (Caldo y Mariani, 2016).

Con respecto a las Comisiones Evaluadoras, el Régimen Académico dispone que los y las estudiantes que al finalizar el ciclo lectivo no alcancen un promedio de 7 (siete), deberán presentarse en las comisiones evaluadoras de los turnos pautados por el calendario escolar (diciembre y febrero-marzo), debiendo obtener allí una calificación mínima de 4 (cuatro). En cuanto al Período de Orientación y Apoyo, esta normativa determina que los y las estudiantes que no logren cumplir con los requisitos para la aprobación, deberán asistir al final del tercer trimestre a un Período de Orientación y Apoyo, el cual se estipula para la última semana de clases, siendo estas actividades organizadas y comunicadas por la institución a los y las estudiantes y sus adultos responsables.

Si bien el Régimen Académico establece el conjunto “de alcance universal” de normas para ordenar la práctica educativa y dar forma a la experiencia de los y las estudiantes, en las prácticas cotidianas los y las docentes y las instituciones ponen en juego juicios y estrategias *ad hoc* que dialogan, precisan o dan sentidos particulares a lo normado. Esto otorga a los y las docentes de la provincia ciertos márgenes de acción, y grandes dilemas, para la delimitación de criterios dentro de

las normas establecidas.

En esta línea, en la presente investigación entendemos a los *criterios docentes* como saberes compartidos, en tanto comunidad profesional de prácticas. Por tanto, se busca comprender la toma de decisiones de los y las docentes no como actos volitivos individuales, sino como la expresión sistémica de un plano social en el que las y los individuos participan. Los criterios y sus variaciones se apoyan en unos “fondos de conocimiento de la docencia” (Terigi, 2016) que dan cuenta de dilemas y tensiones que exceden el registro consciente individual.

Desde esta perspectiva, el análisis de discursos e intervenciones de las y los docentes, abre a la posibilidad de considerarlos –no como una toma de decisiones aislada del contexto o un juicio de valor totalmente individual- sino como encarnando criterios compartidos por una comunidad profesional, sustentados en conceptualizaciones que responden a diversas tradiciones teóricas, que son recreadas en una trama institucional.

## **2. Trabajo de campo: las perspectivas docentes sobre las comisiones evaluadoras**

La investigación en curso “Trayectorias escolares y evaluación: las prácticas de evaluación sumativa en las transiciones entre niveles educativos” (30-3314 IDH UNGS) partió de la hipótesis de que las discontinuidades en las trayectorias que se producen en el pasaje de un nivel educativo al siguiente podrían relacionarse con discrepancias en los criterios y modalidades de evaluación sumativa en los distintos niveles educativos, y con diferencias en las perspectivas de los docentes concernidos acerca de los aprendizajes considerados en cada nivel. Para conocer más sobre este asunto, desarrollamos desde 2016 un estudio de casos múltiples en instituciones de niveles primario, secundario y superior, relacionadas entre sí por las trayectorias escolares de los y las estudiantes, en el que se contrastaron la normativa y las regulaciones curriculares referidas a la evaluación en el aula, con el discurso y la práctica docentes, atendiendo también a la perspectiva de los y las alumnos y estudiantes sobre la evaluación<sup>7</sup>. Para ello, se llevó a cabo un diseño de campo que implicó la realización de entrevistas a docentes a cargo de asignaturas en sexto año del nivel primario, primero y sexto año del nivel secundario, y en el ingreso a la universidad. Adicionalmente se realizaron encuestas, entrevistas y/o focus groups con estudiantes y entrevistas a los equipos directivos, así como observaciones de instancias de evaluación y devolución, y recolección de instrumentos de evaluación.

En este trabajo abordaremos específicamente los criterios puestos en juego por docentes de primer año de las escuelas secundarias que participaron del estudio. Se trata de 6 escuelas públicas ubicadas en los distritos de San Miguel y Moreno en el Conurbano Bonaerense<sup>8</sup>. Se procesó y analizó un total de 24 entrevistas a



docentes de primer año de estas escuelas secundarias. De los y las docentes entrevistados, 6 ejercían en la asignatura Matemática, 6 en Ciencias Sociales, 6 en Ciencias Naturales, y 6 en Prácticas del Lenguaje. Las entrevistas fueron llevadas a cabo entre los años 2016 y 2018.

En las entrevistas los y las docentes eran consultados acerca de su propuesta pedagógica, sus estrategias y criterios de corrección y calificación de las evaluaciones, y sus tomas de decisiones en lo que respecta a la acreditación y la promoción. Para esta producción se trabajó específicamente con las respuestas de las personas entrevistadas en relación con la organización de los Períodos de Orientación y Apoyo y las Comisiones Evaluadoras, y los modos de definir en ellas la calificación y consecuente acreditación.

Las preguntas de las entrevistas a docentes que indagaban estos aspectos buscaban conocer específicamente cómo cada docente organiza los períodos de orientación y apoyo, cómo se lo comunica a las y los estudiantes y cómo es la dinámica de trabajo esos días. También se consultó qué evalúan y cómo en las Comisiones Evaluadoras de diciembre y febrero/marzo; cómo deciden la aprobación (o no) de un/a alumno/a, y la calificación obtenida en cada caso, en relación a normativa vigente que estipula que haya que sacarse 7 (siete) para promocionar y que los exámenes en las mesas se aprueben con 4 (cuatro).

A los fines de este artículo se definieron los siguientes ejes de análisis para abordar los criterios de calificación y acreditación en las comisiones evaluadoras de primer año del nivel secundario en la provincia de Buenos Aires. En primer lugar, se analiza la instancia de orientación y apoyo prevista para quienes desaprobaban materias; en segundo lugar, se sistematizan los criterios de selección y jerarquización de contenidos puestos en acto en las Comisiones Evaluadoras; en tercer lugar, se analizan las variaciones de criterios en las estrategias de evaluación tendientes a ampliar las oportunidades de aprobación en las Comisiones Evaluadoras y por último, se consideran los modos en que los y las docentes significan el hecho de que en las Comisiones Evaluadoras la calificación mínima para aprobar es 4 (cuatro) mientras que para acreditar la promoción del año es 7 (siete) y se da cuenta de los criterios que construyen para decidir la calificación en la CE.

## 2.1. Los períodos de orientación y apoyo

En el Régimen Académico (2011) se formalizó la instancia de orientación y apoyo para quienes no hubieren cumplido con los requisitos de aprobación de una materia. Se estipula que la institución debe organizar y comunicar a estudiantes y adultos responsables acerca de las actividades a desarrollarse en cada una de las materias durante la última semana de clases, para asegurar los mayores y mejores logros de aprendizaje (art. 15 y 16).

En general, se observa en los y las docentes una concurrencia de apreciaciones acerca de las posibilidades limitadas de este período, expresando que no se puede abordar en una o dos semanas lo que los y las estudiantes requieren. Asimismo, se manifiesta un desaliento acerca de la escasa asistencia o de la falta del compromiso y trabajo que se requeriría por parte de los y las estudiantes y sus familias para que estos períodos funcionen.

La expresión “los estudiantes no vienen” refiriéndose a los Períodos de Orientación y Apoyo (POA) fue común en algunas de las personas entrevistadas. Por ejemplo:

*Clases, período de apoyo, no viene nadie... Para empezar. El pibe, el 30 de Noviembre, vos les diste la nota, aparece el 15 de diciembre, a rendir, porque apareció, andaba por acá, se ve y apareció y... Cuando los veo, cuando puedo hablar con ellos, porque ya te digo, el 30 de noviembre se llevaron, se llevó las once materias, desapareció el pibe y te aparece a rendir el 15. 1-EE-CS*

*Están pautados, pero no vienen. 1-EE-PDL*

*Si el alumno viene, porque muchas veces, ya no vienen 1-ED-SM-PDL.*

*Obviamente no puedo enseñar en 2 clases todo el año. Ellos tienen que venir, también la familia es muy importante. 1-EF-MA*

Sin embargo, en la indagación con los y las entrevistados/as acerca de lo que se realiza en este período, se observan variadas actividades y estrategias que conforman a los POA como parte del proceso de evaluación en la CE. Los y las docentes señalan que durante esta semana se determinan y explicitan los contenidos mínimos, los temas más destacados o aquellos que serán incluidos en la evaluación en la Comisión Evaluadora. Las propuestas están organizadas con un sentido “preparatorio”, para permitir a los y las estudiantes conocer cómo van a ser evaluados y desplegar estrategias similares, o para “reforzar” o “repasar” los contenidos que deben rendir.

En muchos de los casos relevados la entrega de guías de contenidos y/o modelos de examen son recursos organizadores de las actividades. A veces requieren también que los y las estudiantes lleven la carpeta o la completen. En una situación particular los y las profesores que dictan la misma asignatura avanzan en armar un cuadernillo con los temas seleccionados como contenidos mínimos “para que el chico tenga un soporte de dónde estudiar” (1-ED-PDL) ya que -según se afirma- en la mayoría de los casos en que no han aprobado el año, estos/as estudiantes no cuentan con la “carpeta completa”.

Otra fuente de variación en los criterios y toma de decisiones se encuentra en el tiempo dedicado a los Períodos de Orientación y Apoyo. El Régimen Académico fija una duración de los períodos de orientación y apoyo de una semana (art. 15), empero, en algunos casos por decisión institucional y en otros por decisión del o la

docente, el período dura dos o tres semanas.

En estos períodos se observa, asimismo, una expectativa por parte de los y las docentes de mayor autonomía por parte de los y las estudiantes, esperando que organicen los temas, lleven consultas particulares, o señalen qué es lo que quieren hacer en esas clases. Esta expectativa muchas veces choca con las experiencias concretas, donde aprecian escasa participación y pasividad por parte de los y las estudiantes.

*Ellos piensan que yo les voy a explicar todos los temas que vieron otra vez, no, les digo ¿qué quieren hacer? Hacemos ejercicios por tema, me preguntan las dudas que tienen, traigan las evaluaciones de ustedes a ver (...) Y bueno, no explico todo otra vez. Primero por tiempos porque en la semana de orientación yo los veo 4 horas. (...) “¿Qué temas están más flojos? ¿Qué pueden estudiar solos? ¿O qué pueden? ¿Qué quieren?”. 1-EC-CN*

En una misma línea argumentativa, en relación con la expectativa de mayor autonomía, para una docente la asistencia a los POA no es obligatoria y depende de lo que decida hacer el o la estudiante:

*Si el alumno no quiere venir y lo quiere preparar él solo, lo puede hacer. Pero los temas, tienen que estar bien sabidos. Eso... no hay tutía<sup>9</sup> en ese caso.” 1-ED-CN*

En este contexto, no se registran lecturas pedagógicas sobre las desaprobaciones, sino más bien, parecieran atribuirse a cuestiones de actitud o esfuerzo. En algunos casos, les dan los modelos de examen una semana antes del período de orientación; los y las estudiantes deben realizarlos en sus hogares y concurrir con dudas o preguntas. Una docente señala que, “como su nombre lo indica”, es un período sólo de “orientación” y que los estudiantes deben empezar previamente a estudiar para hacer consultas en los encuentros.

*Yo les doy el listado de temas que se toman el día de la mesa de examen y en general hacemos un repaso y si ellos tienen dudas, que en general las dudas las tienen después cuando empiezan a estudiar, pero si tienen dudas se las respondo. Les doy ejercicios como para que practiquen, a veces les doy algo parecido a lo del examen y otras veces no... Pero en general me manejo así, la clase de orientación orienta, no es más que eso.” 1-EC-PDL*

## **2.2. Criterios de selección y jerarquización de contenidos en las Comisiones Evaluadoras**

En el Régimen Académico (art. 27) se establece que en la Comisión Evaluadora (CE) “se deberán respetar taxativamente los contenidos desarrollados durante el ciclo lectivo, (...) de acuerdo con el diseño curricular fijado para la jurisdicción”. Los

profesionales entrevistados coinciden en su totalidad en evaluar sólo contenidos trabajados durante el año. No obstante, en todos los casos los docentes realizan, para la CE, operaciones de selección de contenidos.

Los criterios para esta selección son variados y se encuentran en las entrevistas referencias a aspectos tales como:

- Selección de contenidos que contemple y abarque lo trabajado en cada uno de los tres trimestres.
- Selección de los contenidos que son de importancia para cursar luego segundo año.
- Selección de aquellos contenidos que no se volverán a abordar en los próximos años y que, por tanto, los y las docentes consideran que es importante que estén apropiados al finalizar la cursada.
- Selección de los contenidos que recibieron mayor énfasis o fueron trabajados con mayor detalle a lo largo del año.
- Selección de contenidos considerando aspectos de las diferentes áreas de la asignatura. Por ejemplo, en Ciencias Sociales se seleccionan contenidos de modo de cubrir las áreas de Historia y Geografía, en Ciencias Naturales se establecen contenidos de Física, Química y Biología, y en Matemática se estipula la presencia de contenidos de Aritmética y Geometría.

Una consideración especial requiere el análisis que tiene la “carpeta”<sup>10</sup> en las prácticas de enseñanza y de evaluación en la educación secundaria. En la investigación en curso hemos dado un lugar de importancia a la indagación de las estrategias, sentidos y actividades que se organizan en pos de la carpeta y su relación con las prácticas de evaluación. Aún en las Comisiones Evaluadoras aparecen menciones a la carpeta, transformándose de este modo en parte del proceso de evaluación. En algunos casos, los y las estudiantes deben presentar la carpeta completa como parte de la instancia de evaluación, siendo el fundamento el lograr que el/la estudiante tenga una fuente “de donde estudiar” y realice el trabajo que quienes aprobaron la cursada fueron realizando durante el año. En otros casos los y las docentes explicitan que no solicitan la carpeta porque consideran que, si no se realizaron las actividades en su momento, no aporta que copien la carpeta de otros/as estudiantes.

### 2.3. **Algunas variaciones de criterios en las estrategias de evaluación**

Más allá de la profusa regulación acerca de estas comisiones en el Régimen Académico (art. 22 a 33), durante estas instancias los docentes despliegan, y a veces improvisan, estrategias particulares que no se ajustan a la letra de la norma o que le otorgan sentidos particulares. Entre las variedades de decisiones encontradas, hemos seleccionado cuatro grandes “flexibilizaciones” que dan cuenta de sentidos y

estrategias construidos *ad hoc* por los y las docentes, que parecieran tener el objeto de facilitar u otorgar mayores oportunidades de aprobación a el/la estudiante: a) evaluar sólo el trimestre que desaprobaron; b) brindar la oportunidad de que desarrollen otros contenidos, más allá de los establecidos en los instrumentos de evaluación previstos en la CE; c) utilizar la instancia oral de la evaluación para aquellos casos que no se han desempeñado de manera satisfactoria en el escrito; y d) hacer uso de la CE de diciembre como preparación para rendir en la CE de febrero.

A continuación, analizamos cada una de estas estrategias.

**a) *Evaluar sólo el trimestre que desaprobaron:***

En algunos casos los y las docentes señalan que, aun conociendo la normativa que estipula que debe evaluarse la asignatura completa, ellos indican a los y las estudiantes que sólo serán evaluados en los contenidos correspondientes al trimestre que desaprobaron<sup>11</sup>. En una situación particular, se observa una variación adicional.

*Lo que pasa es como yo llevo la continuidad del alumno (...) y veo que estuvieron más flojos en el primero y en el segundo [trimestre]. Entonces (...) los hago estudiar y los hago preparar más cierta unidad que otra. 1-EB-CN<sup>12</sup>*

Ampliando aún más estas variaciones o discrepancias de criterios, un docente diferencia los contenidos a ser evaluados de acuerdo con el momento de la comisión evaluadora: en diciembre evalúa sólo los contenidos del trimestre que desaprobaron mientras que en febrero evalúa toda la asignatura; asunto que no está explicitado en la normativa, pero que arrastra un criterio histórico.

**b) *Brindar la oportunidad de que desarrollen otros contenidos***

Más allá de los contenidos estipulados en los instrumentos de evaluación que entregan a los y las estudiantes en las CE, los y las docentes despliegan estrategias adicionales con el objeto de dar la oportunidad de que el o la estudiante de cuenta de sus aprendizajes. Las estrategias varían desde plantear una de las consignas como “tema libre” para que los y las estudiantes desarrollen lo que saben (cuando preparan sólo algunos de los temas), sumar nuevas preguntas (“porque a veces, no saben esa pero por ahí, saben otra” 1-EF-CS), o plantear consignas de gran amplitud que permitan que el o la estudiante desarrolle lo que sabe dentro de un tema general.

*Primero pongo cinco preguntas, la sexta un tema a elección, muy simples (...) a veces les pongo, por ejemplo: “Civilización egipcia. Desarrolle”, cosa de que... ponga todo lo que sepa, porque si vos le preguntás: “Explique ciclo agrícola del río Nilo” y capaz que no sabe eso y estudió la pirámide de poder o estudió otra cosa y lo matás. Entonces al ponerle “desarrolle”, poné todo lo que te acuerdes. Te das cuenta si estudió, si no estudió, si quiere pasar o no quiere pasar. 1-ED-CS*

**c) Un escrito, y la instancia oral como compensatoria**

El Régimen Académico establece, en su art. 30, que la modalidad de evaluación en la CE será escrita “siendo la instancia oral y/o práctica para aquellos casos donde la naturaleza de la materia lo requiera. La CE podrá incorporar la defensa oral en los casos que considere necesario, para ampliar la evaluación escrita” (p. 18).

En las situaciones en que los y las estudiantes no han tenido, a juicio del evaluador, un desempeño completamente satisfactorio en el escrito, la instancia oral es construida como un espacio adicional para ampliar las oportunidades de los y las estudiantes de aprobar la evaluación.

*Mirá, si el escrito está muy bien, no. Yo no les tomo oral. Si el escrito más o menos, les tomo oral. Si el escrito está mal, pésimo, ni les tomo oral. 1-EC-CN*

*Si ves que el examen lo podría haber aprobado por un poquito entonces le tomás el oral y con eso cerrás la nota. 1-EC-PDL*

*Tienen una evaluación escrita y si estuvieran un poquito flojos, les tomo un oral. Si yo veo que el escrito está muy bien, ya está. Ahora si veo que faltó un poquito en algún tema de literatura, en algún cuento, una novela, quizás les digo andá a leerlo un ratito, volvé, te voy a hacer algunas preguntas... Primero se ponen muy nerviosos. Son re chicos y nunca estuvieron en una mesa. Así que bueno con mucha paciencia primero. 1-EF-PDL*

*Y, generalmente, te das cuenta en la mesa de examen, te das cuenta si el pibe estudió, te das cuenta si el pibe se bloqueó, entonces vos lo ayudás, en el oral sobre todo y, cuando yo lo llamo: ¿qué me quisiste decir acá? Y el pibe te lo sabe explicar, a media lengua o no, te das cuenta de que lo estudió, lo vio o lo conoce. Y yo te di el ejemplo ahora, cuando hice el esquemita del mapa del Cercano Oriente, solo le digo, pero, si yo le hago una pregunta puntual, sobre esos temas que ellos me los dijeron oralmente, en un escrito no lo hacen, no sé qué mecanismos operan. Lo que yo aprendí, en la evaluación, es que es muy traumática, para ellos, una prueba escrita, es muy traumática. Entonces, a los efectos de valorar, en el promedio, no pesa tanto. 1-EA-CS*

**d) Diciembre como instancia preparatoria, febrero para que rindan**

Sólo en algunos casos, no siendo algo presente en la mayoría de las asignaturas estudiadas, la instancia de diciembre es concebida como preparatoria de la instancia de evaluación de febrero. Así, algunos docentes presentan la CE de diciembre como un momento “para regular” y para poder señalar a los y las estudiantes lo que deben seguir estudiando y volver luego en febrero. En otro caso, el juicio de valor acerca de la imposibilidad de aprender en quince días “lo que no se hizo durante el

año” lleva a que el docente establezca de antemano que en diciembre no aprobará a los y las estudiantes.

*Tampoco te apruebo en diciembre, vas a volver en febrero. Porque la forma que tengo de evaluar yo no es tan estandarizada, entonces si te la llevaste y viniste en diciembre, vas a tener que venir de vuelta en febrero. (...) Entonces, se la lleva el que no hizo nada y es muy probable que tampoco apruebe. (...) pero mágicamente el pibe que no hizo nada y que no me mostró, ni siquiera, una mejora durante el año, diez días después de que terminaron las clases no puedo aprobarlo. Es como que, es una consecuencia lógica. 1-EE-CS*

Adicionalmente, siguiendo este argumento, se podría considerar que, para acceder a la Comisión Evaluadora Adicional, que sería una tercera instancia y otra novedad del Régimen Académico, es requisito haberse presentado en las comisiones evaluadoras de los turnos de diciembre y de febrero-marzo (art. 19). Por tanto, tal vez las pocas expectativas de aprobación para la primera instancia, explican que las y los docentes alientan a que igual se presenten, y que funcione como un momento más de retroalimentación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

## 2.4. Criterios para la calificación en las Comisiones Evaluadoras

### 2.4.1. ¿Qué es un 4 (cuatro) en una Comisión Evaluadora?

El Régimen Académico (2011) bajo análisis consigna que la acreditación en las Comisiones Evaluadoras estará dada cuando el alumno obtenga una calificación de 4 (cuatro) a 10 (diez) puntos. Si bien esta calificación mínima de 4 (cuatro) es un aspecto que ya estaba presente en la normativa desde años anteriores (e.g. Res. 1049/05 art. 15), resulta importante señalar la variación con respecto a regulaciones previas que establecían que la calificación a obtener en los llamados en ese entonces Períodos de Compensación en el tercer ciclo de EGB, no debía ser inferior a 7 (siete) para acreditar el área (e.g. Res. 7574/98 art. 14 del anexo II).

Los criterios puestos en uso por las personas entrevistadas para otorgar el 4 (cuatro) en la corrección de la evaluación ilustran ejemplarmente las variaciones y decisiones particulares que toman los y las docentes. En las entrevistas realizadas hemos encontrado las siguientes referencias, categorizadas según adopten criterios cuantitativos o cualitativos.

Entre los primeros, están quienes establecen una proporción o un porcentaje de respuestas correctas. Por ejemplo:

- Haber desarrollado correctamente 3 de 5 preguntas.
- Haber desarrollado correctamente 4 de 5 preguntas.



- Tener el 40% de la evaluación desarrollada adecuadamente.
- Tener el 50% de la evaluación desarrollada adecuadamente (3 casos).
- Tener el 70% o 60% de la prueba bien.

También quienes exigen respuestas, aunque sea mínimas, a todos los ítems.

- Contestar, aunque sea mínimamente, las 6 preguntas.
- Tener “la mayoría de la evaluación bien hecha, o al menos dos bien y dos más o menos”.

Nótese en todos los casos, las disparidades existentes en las referencias utilizadas, y por lo mismo, la dispersión de criterios existentes.

En cuanto a los criterios cualitativos, se diferencian según se consideran los requisitos mínimos, lo necesario para seguir, alguna alusión al tipo de contenidos.

- Demostrar que “adoptaron las herramientas mínimas como para poder defenderse el año siguiente” (2 casos).
- Alcanzar los requisitos mínimos para aprobar la materia.
- Desarrollar correctamente las dos áreas de la materia (por ejemplo, Aritmética y Geometría), siendo el desarrollo de sólo una, motivo de desaprobación.

#### **2.4.2. Los dilemas acerca del 4 (cuatro) y el 7 (siete)**

Consultados acerca de la situación por la cual la acreditación del trabajo en el año se fija con una calificación mínima de 7 (siete) mientras que en las comisiones evaluadoras la calificación mínima es de 4 (cuatro), los y las docentes dan cuenta de diversas apreciaciones puestas en uso para la decisión acerca de la calificación y la acreditación, y de variados motivos acerca de a qué creen que se deben estos criterios diferentes.

Esta consulta les implicó en general deliberar sobre una práctica instalada sobre cuyos sentidos en muchos casos no habían reflexionado. Fueron comunes en sus respuestas dichos del tipo “no sé a qué se debe”, “nunca lo había pensado”, “no me acuerdo”, “Yo doy un montón de cosas de hecho que no...”, o “estoy tan acostumbrada que de la costumbre ya uno no se replantea”. Sólo una docente comenta que esta cuestión fue objeto de debate hace unos años entre los y las profesores de las escuelas secundarias de la provincia, lo cual la llevó a tomar una posición personal al respecto.

Las respuestas de las personas entrevistadas fueron organizadas en cuatro grandes núcleos de sentido: a) el 4 en la comisión evaluadora es un 7; b) el 4 en la comisión evaluadora es un 7, pero devaluado; c) el 4 en la comisión evaluadora es un aprobado y el 7 durante el año es un promocionado; y d) el 4 en la comisión evaluadora es un 4.



**a) Un 4 es un 7**

La respuesta más extendida fue la que refiere a que calificar con 4 (cuatro) en una comisión evaluadora es similar a la calificación de 7 (siete) que utilizan durante el año. Así, han afirmado que un 4 (cuatro) en las CE, “es lo mismo que”, “representa”, “encubre”, “es el equivalente a” o “cuesta” como un 7 (siete).

*Ese 4 sería como un equivalente a un 7 de cursada. 1-EB-MA*

*No, .i, no equivale a ese 4 el del examen. 1-EC-PDL*

**b) Un 4 es un 7 devaluado**

Otro núcleo interpretativo, que puede superponerse o no con el anterior, da cuenta de que, si bien un 4 (cuatro) se considera como un 7 (siete), el 4 (cuatro) de la comisión evaluadora acredita menor cantidad de aprendizajes que el 7 (siete) durante el ciclo lectivo.

*El 4 es como un 7 pero a mi entender es menos que un 7. Por más que ellos aprueben...1-EB-PDL*

*Y viste, no sé. En realidad el 4 es como yo les digo. El 4 cuesta como un 7. Tenés que saber para aprobar. No es que con 4... igual muchas veces terminamos haciendo como que bueno, si más o menos sabe algo, les ponemos 4. Pero sí, no se por qué. (...) Pero ya te digo muchas veces terminamos poniéndoles 4 cuando no se llega. Desaprobamos en el caso de que no sepas ni dónde estás parado. 1-EB-CS*

*... por esto te digo es todo, todo el tema de los exámenes es tan falso... (...) Igual, a mí, lo que me gusta es que trabajen en el año, el examen para mí es falso. (...) por esto te digo es todo, todo el tema de los exámenes es tan falso... (...) es todo dibujado ¿viste? 1-ED-CS*

**c) Un 4 es aprobado y un 7 promocionado**

Tres docentes señalan que un 7 (siete) durante el ciclo lectivo sería un “promocionado”, mientras que en 4 (cuatro) en la CE se trataría de un “aprobado no promocionado”. En estos casos recurren explícitamente a marcos interpretativos de ciertos regímenes de estudio del nivel superior.

*Pero sí, no sé por qué. Porque en la Universidad nosotros aprobamos con 4. Pero no sabés por qué se mantiene esta diferencia. 1-EA-CS*

*Para mí está bien la diferencia [de 4/7] (...) es que, en realidad tiene que ser, inclusive en la facultad, cuando vos cursás, la cursada se aprueba con 7, que te dan posibilidad de promocionar la materia, la podés promocionar con 7, después el examen, si vas a final es 4. 1-EC-CS*

*Para aprobar la materia y promocionar la nota base es esta, el desaprobado, es decir el no promocionado no significa desaprobado, un 4; un 5; un 6;*

*es no promocionó, pero no es desaprobado, un desaprobado es el aplazado. (...) R: Entonces está en esa escala: aplazado es no alcanzar el aprobado, que no te alcanza a promocionar. Es un aprobado. En la mesa de examen, por eso, el 4 es un aprobado, ¿se entiende? De vuelta: promocionar, es como la universidad, promocionás con 7 la materia o con 6, depende cómo diga el profe, un 4 no es desaprobado, es aprobado, pero no promociona. 1-EA-CS*

**d) Un 4 es un 4**

Si bien esta interpretación fue compartida por sólo una persona entrevistada, su inclusión es válida en tanto da cuenta del rango de sentidos posibles a ser construidos frente a la cuestión. Una docente señala que un 4 (cuatro) en la comisión evaluadora es un 4 (cuatro) y que esta consideración la ha realizado luego de analizar lo que establece la normativa. En tanto ésta no especifica al contrario, es su posición que cuando hay diferencias de interpretación decidir siempre en beneficio del alumnado.

*Y si el régimen de examen, dice que con cuatro aprueba, está aprobado. (...) Es como el mismo criterio, con el que corregís las evaluaciones. (...) Exactamente el mismo, sí. Sí porque me parece que, en todo caso, todo criterio que yo tome, siempre es a beneficio del alumno. Si hay una duda, en alguno de los criterios, siempre decido a beneficio del alumno. Entonces si en algún momento, se planteó esta duda en la provincia de Buenos Aires. El reglamento, el último reglamento que yo leí, decía: que la nota de la mesa de examen, es la nota de evaluación, punto. Si el chico se saca un diez, el profesor le puede poner un diez. Entonces, como yo entiendo que es beneficio del alumno aprobar con cuatro, si me puede hacer cuatro de las diez preguntas, está aprobado. 1-ED-CN*

Para esta docente se califica con 4 (cuatro) cuando el estudiante “hace el 40% de la evaluación”. Asimismo, señala explícitamente discrepar con los y las docentes que consideran que un 4 (cuatro) es un 7 (siete), y que fijan que no se debiera calificar con más de 6 o 7 en las CE.

*Para mí... hace cinco años atrás, se hizo una discusión, en las escuelas de provincia, sobre qué pasaba con las notas de la mesa de examen. Entonces decían: claro, si vos tenés diez preguntas, cada una con un puntaje de un punto y el alumno contestaba cuatro, era un cuatro... está aprobado. Y si el alumno hacía las diez preguntas, tiene un diez. Entonces muchos profesores, en su momento y ahora también, lo que esgrimen es que: si el alumno viene a la mesa de examen, viene porque en algún momento, no pudo cumplir con las cosas que debía hacer. Entonces, no es merecedor de tener un diez, por ejemplo, como un alumno que se esforzó todo el año. Entonces decían: la nota máxima...hay muchos profes que te van a decir: yo, en mesa de examen, la nota máxima que pongo es un seis. Para que el*

*promedio, no sea equiparable con un alumno que le fue bien. Yo discrepo con eso. Yo en la mesa de examen, pongo la nota que le corresponde. Si el alumno hace todo lo que yo le pedí, es un diez... es un diez. Y se lleva un diez, de mesa de examen. 1-ED-CN*

## **Fundamentaciones acerca del 4=7**

Los y las docentes que han señalado que “un 4 es un 7”, “un 4 es un 7 devaluado”, y “un 4 es aprobado y un 7 promocionado” aluden a una serie de interpretaciones acerca de los motivos de esta diferenciación en la normativa.

En primer lugar, se señala que se trata de una cuestión formal, históricamente establecida, de usos y costumbres, y que es sólo un “asunto de números” de acuerdo a la instancia de evaluación de que se trate.

*Yo no le encuentro sentido utilitario, pero sí la norma. Igual creo que tiene que ver con algo histórico (...) 1-EA-CS*

*Y tal vez.... No sé quién decidió cuáles son los números a poner durante el año y en los exámenes pero... es una cuestión numérica más allá del contenido. 1-EA-PDL*

*No sé bien pero yo sé que siempre históricamente el 7 equivale al 4 y así, ¿no?. La verdad que no sé. (...) La verdad es que (sic) me tiene sin cuidado. No me tiene sin sueño 1-EA-CN*

En segundo lugar, y con gran peso en el análisis realizado, las interpretaciones acerca de la variación en el sistema de calificaciones buscan diferenciar y jerarquizar la aprobación durante el curso lectivo con la aprobación en las CE. En estos casos, la interpretación dominante es que la no aprobación durante el ciclo lectivo da cuenta de que el o la estudiante no trabajó ni se esforzó lo suficiente durante el año y que no amerita que termine la materia con calificaciones similares a la de aquellos estudiantes que aprobaron durante el año.

*Si un chico, que no te aprobó durante el año y, por ahí, su examen; esto es una estupidez mía, una idea, algo que me queda en secundaria; no te ponen un 7 o un 8 porque, como te fue mal en el año no te pueden poner una nota mayor a uno que promedió, ponele, pero nada. Está escrito así, está determinado así, está normado así, que, está normado. 1-EA-CS*

*O sea el alumno puede aprobar 4, 5 y 6. Porque considero que si poner un 7, no. Porque tengo otros alumnos que durante la cursada aprobaron con 7. Y yo a veces veo que tengo un alumno que durante el año estuvo paveando y se presentó al examen. Pero para el examen no le voy a poner un 7 porque la realidad es que no porque hay chicos que tienen facilidad para hacer eso. 1-EA-CN*

En una línea argumentativa similar que busca jerarquizar la aprobación durante el año, una docente señala que el motivo de la diferenciación en la calificación en las CE se basa en establecer una diferencia en el promedio de calificaciones una vez obtenido el título<sup>13</sup>.

*Esa diferenciación se hace para el promedio de título, que ellos... no lo tienen en cuenta. Yo les digo, al de 1º año que su título le va a valer, para después ingresar a una universidad... para lograr una beca... Y, el 4, está para diferenciar... Es eso. En realidad es hacer valer el 7, de aquel que estudió en el año. Si vos estudiaste para un solo día, tenés que saber igual los temas. El 4 representa un 7, en realidad. (...) A veces pasa que estudian, van a una maestra particular para los temas puntuales, como pueden ser verbos, por ejemplo, hacen todo el escrito bien, pero no leyeron nada. Yo, durante el año, les di de leer bastante... entonces te voy a evaluar también por lo que leyeron los que aprobaron con 7, y se los digo, se los repito, se los dicto en el cuaderno. (...) Repito, el alumno que se lleva la materia es porque, durante el año, hizo poco y nada. Entonces en ese examen final hay que hacerlo valer. 1-EE-PDL*

Las fundamentaciones en torno a jerarquizar las calificaciones según la instancia en que se rinda llevan también a que ciertos docentes modifiquen el criterio normado en el Régimen Académico de calificación de 1 (uno) a 10 (diez) en las CE, estableciendo toques máximos de nota.

*No me acuerdo, se puede poner 10, ¿no? En mesa de examen, no. 7 me dijeron el otro día. (...) Bueno habían puesto 4 y 7 como para decir 7 y 10. 1-EB-MA*

*Por eso más de un 7 en un examen jamás. Porque si no sería poner 11, 12 y 13. Que no existe. Es una cuestión de números. Si el examen está potable como para ver que el chico aprendió se sacará el 4. Sino no. 1-EA-PDL*

*Lo que pasa que ahí si hay una gran desfasaje de 4 a 10. Ahí sí, por ahí tiene que ver con las producciones de ellos. Del 4 al 7 o del 7 al 10. 1-EB-CN*

No obstante, otros docentes explicitan que otorgan calificaciones como 7 (siete) u 8 (ocho) en los casos “en que se lo merecen porque estudiaron para eso”, siendo otro elemento empírico que da cuenta de las variaciones en los criterios. 1-EB-PDL

### 3. Discusión y conclusiones

A lo largo de los años se han ampliado y/o diversificado, desde la normativa y las prácticas, las posibilidades para ingresar, sostener la cursada y acreditar aprendizajes en la educación secundaria. Como analizadores pueden considerarse algunas explicitaciones requeridas a instituciones y docentes en el Régimen Académico de

la Provincia con el objetivo de reducir posibles arbitrariedades; como por ejemplo en la asignación de vacantes, en el requerimiento de tres calificaciones por trimestre, o en la justificación por escrito de la desaprobación en las comisiones evaluadoras (Briscioli y Morrone, 2017). En las escuelas también se fueron instalando prácticas como la “semana de bienvenida” a las y los ingresantes de primer año, asignar calificaciones “ficticias” a quien están en situación de desaprobación en el primer trimestre, para “no desanimar”, entre otras (Briscioli y Morrone, 2017).

Estas transformaciones lentamente han tenido efectos. En la investigación habíamos planteado como hipótesis que las discontinuidades que se producen en el pasaje de un nivel educativo al siguiente podrían relacionarse con discrepancias en los criterios y modalidades de evaluación sumativa en los distintos niveles educativos, y con diferencias en las perspectivas de los y las docentes concernidos acerca de los aprendizajes considerados en cada nivel. Sin embargo, un primer hallazgo a partir del análisis estadístico y el trabajo en las escuelas es que si bien existe una discontinuidad en términos de matrícula y de repitencia y abandono originado en el pasaje de la primaria al primer año de la secundaria (Doberti, 2016; Briscioli y Rio, 2020), según datos del Relevamiento Anual, la tasa de repitencia en el primer año de la secundaria descendió durante los últimos años y la matrícula entre ese año y el segundo se mantuvo relativamente estable desde aproximadamente 2011 (Relevamiento Anual, 2019).

En esta línea, en las escuelas en las que se realizó el trabajo de campo, la información proporcionada indica que la mayor repitencia dentro del ciclo básico se produce particularmente en el segundo año mientras que la promoción entre primero y segundo no presenta la mayor dificultad (Briscioli y Rio, 2020). Así, un primer interrogante que surge es sobre si, al menos en esta jurisdicción (y teniendo en cuenta los cambios de estructura académica en las últimas décadas y la adopción de la estructura 6+6 en la provincia de Buenos Aires), las discontinuidades en las trayectorias se producen efectivamente en el pasaje entre estos niveles o bien si se agravan una vez iniciado el tránsito por la escuela secundaria (Briscioli y Rio, 2020).

En relación a la acreditación de aprendizajes en primer año, los y las docentes han ido construyendo abanicos variados y singulares de estrategias y criterios para definir la aprobación o desaprobación de la materia que dictan. Estos criterios son resultado o evidencia de las tensiones generadas en el binomio selectividad-inclusión que caracteriza al proceso de expansión de la educación secundaria, lo que lleva a los y las docentes a cuestionarse -en algunos casos- y a poner en estado práctico -en otros- un conjunto de juicios y criterios para atender a las tensiones generadas a partir de los dilemas estructurales que enfrenta la educación secundaria. Estas tensiones y discrepancias deben analizarse junto con los procesos de implementación de las políticas, el modo en que son comunicadas a cada Región Educativa y

a cada institución escolar; si son acompañadas o no de instancias de formación, y a la vez cómo se apropian, recrean y conjugan con las prácticas cotidianas de las escuelas, y los diversos estilos docentes.

En el caso del Régimen Académico de la Provincia de Buenos Aires (2011), buscó unificar y explicitar la normativa que regula la vida de las y los estudiantes del nivel. En cuanto a las prácticas de evaluación, la explicitación de criterios, siempre tiende a precisar y argumentar al máximo posible las decisiones, con el objetivo de eliminar posibles arbitrariedades, o funciones discrecionales de las instituciones y/o de las/os docentes. Desde su concepción, el Régimen Académico intentó posicionarse como una política de inclusión y sus componentes tendieron a favorecer los tránsitos de las y los estudiantes por el nivel. Desde la gestión, según una informante clave, la elaboración del Régimen fue vivida como un proceso colectivo que implicó jornadas de trabajo con todas y todos los actores del sistema durante un ciclo lectivo. Del mismo modo se concibió el proceso de su implementación: en todas las presentaciones de la Dirección General de Secundaria, así como en las capacitaciones dictadas por Formación continua, se hacía referencia al Régimen académico, y a sus sentidos. Ahora bien, dado el interés de análisis en este artículo, cabe preguntarse, cómo juegan las capacitaciones en la construcción de criterios docentes, y más ampliamente, cuánto se ha transformado el trabajo en las instituciones y la experiencia escolar. Como se ha analizado, prima la variabilidad de criterios que se ponen en juego y la dispersión de sentidos. Por tanto, la recepción de las novedades de la normativa debe comprenderse en el marco de claves interpretativas diferentes (Ziegler, 2013), para considerar cuánto hay de apropiación y cuánto se “arrastra” de criterios previos. En algunos casos inclusive, se percibe como en la implementación se va desvirtuando el planteo original.

La actual organización de las Comisiones Evaluadoras se puede considerar una forma de ampliación de las instancias evaluativas con el objeto de favorecer la permanencia en el nivel. Sin embargo, no todas las formas de acreditación tienen el mismo valor. Las apreciaciones de varios de los y las docentes dan cuenta de que en las comisiones evaluadoras se termina otorgando una “acreditación devaluada”, que no se equipara con la recibida cuando se obtiene la promoción durante el año. Acompaña a estas apreciaciones un juicio de valor acerca de la falta de contracción al trabajo y compromiso del o la estudiante durante el año. Ejemplo de esto es que la fundamentación más extendida acerca de que el significado del 4 (cuatro) en la CE es certificar el carácter depreciado de esta acreditación. Se pone en juego, de este modo, un “sentido de justicia” en la diferenciación o jerarquización de la aprobación en el año con respecto a la aprobación en las comisiones evaluadoras, en tanto se considera que no es posible allí garantizar similares aprendizajes.

El trabajo ha dado cuenta asimismo del proceso de selección de contenidos que

se realiza para estas instancias de evaluación y que, asimismo, éstos pueden ser “relajados” o flexibilizados aún más en el evento evaluativo, llegando los docentes a desplegar estrategias *ad hoc* para discernir si el estudiante estudió algo o no estudió nada.

Además, se puede entrever cómo las diferencias en las formas de acreditación han ido naturalizando una clasificación de los y las estudiantes a partir de los modos en que éstos aprueban las asignaturas. La aprobación en la CE implica la adjudicación de atributos que no sólo se desprenden del desempeño en la evaluación, sino de su conducta y modo de trabajo a lo largo del año. Schoo (2016) señala que aspectos como éstos focalizan la mirada en los y las estudiantes, opacando o invisibilizando los problemas del nivel para garantizar el derecho a la educación. En una misma línea, la sistematización presentada da cuenta de cómo los y las docentes deben asumir el intento de resolución de problemáticas estructurales del nivel con respecto a la acreditación y las trayectorias de los estudiantes.

Aún cuando el análisis realizado fue llevado a cabo sobre un número acotado de casos, se considera que esta sistematización es un aporte para ilustrar y debatir sobre rangos posibles de variaciones en criterios y significaciones puestas en juego a la hora de evaluar en las CE y para contribuir a dar cuenta de las complejidades de situaciones que deben atender los y las docentes a la hora de acreditar los aprendizajes.

## Notas

<sup>1</sup> Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.

<sup>2</sup> Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Lic. en Ciencias de la Educación (FFyL - UBA), Magíster en Políticas Sociales (FSOC-UBA) y Doctora en Educación (FCE-UNER). Su temática de estudio principal en los últimos quince años ha sido la educación secundaria, y las producciones del equipo que integra contribuyeron a la construcción de las conceptualizaciones sobre “régimen académico” y “trayectorias escolares”. Es docente de Filosofía de la Educación (FFyL - UBA) y Codirectora del proyecto de investigación UBACyT “La dimensión ético-política de las prácticas educativas: cuidado de sí y cuidado del otro en los procesos de transmisión de saber”. Dicta seminarios de posgrado regularmente en diversas universidades nacionales, así como en instancias de formación y desarrollo profesional docente. Se ha desempeñado como asesora para la gestión e implementación de políticas educativas y como consultora para la elaboración de informes técnicos.

<sup>3</sup> Las autoras agradecen especialmente a la Dra. Flavia Terigi por la lectura y aportes realizados durante la elaboración del presente artículo.

<sup>4</sup> Proyecto UNGS-IDH (2020-2021) “Trayectorias escolares y evaluación: las prácticas de evaluación sumativa en las transiciones entre niveles educativos” Directora: Silvina Cimolai. Co-directora: Flavia Terigi.

<sup>5</sup> Proyecto UNGS-IDH 898 (2016-2019) “Transiciones educativas primaria / secundaria y secundaria/ superior: trayectorias escolares y evaluación de aprendizajes”. Directora: Flavia Terigi.



<sup>6</sup> Dado el carácter federal del sistema educativo argentino, las regulaciones acordadas federalmente expresan los objetivos que, en términos del conjunto del sistema educativo, se deben alcanzar y actúan como marcos rectores de las políticas educativas nacionales y jurisdiccionales. Así, estos acuerdos federales mayormente sirven de encuadre para que cada provincia avance en la definición de su propia legislación educativa, aunque en algunos casos, la normativa provincial funciona como antecedente e insumo de los mismos. De este modo, las políticas educativas de cada jurisdicción deben interpretarse en el entramado de marcos normativos de distintos niveles (provincial y nacional) y, por otro, en la impronta de las gestiones políticas jurisdiccionales, según los proyectos políticos que las representan y albergan, y su modo de articulación con la política impulsada por la gestión nacional.

<sup>7</sup> PICT 2014 - 0898. Investigadora Responsable: Flavia Terigi, con sede en el Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Desde abril de 2016 a septiembre de 2019.

<sup>8</sup> El Conurbano bonaerense son los 24 municipios que rodean a la Ciudad de Buenos Aires (pero no la incluyen), donde se ubica el polo industrial y económico más importante del país, y habita un tercio del total de la población nacional. Los distritos seleccionados conforman la Región educativa N° 9, zona de influencia de la UNGS.

<sup>9</sup> Expresión coloquial que se utiliza para indicar la dificultad o imposibilidad de realizar o conseguir algo.

<sup>10</sup> En Argentina, en las escuelas secundarias, se utilizan mayormente carpetas con ganchos que, a diferencia de los cuadernos, permiten almacenar hojas, agruparlas por asignaturas, e ir sumando, extrayendo e intercalando según las actividades escolares lo requieran. A los fines del análisis, funcionan como analizador de las propuestas de enseñanza y más específicamente trabajo del trabajo de cada estudiante.

<sup>11</sup> No obstante, vale aclarar que, en muchos otros casos, y siguiendo las regulaciones, se evalúa toda la asignatura.

<sup>12</sup> La nomenclatura para referenciar las citas textuales de las entrevistas es la siguiente: "Año de la escuela secundaria en el que se dicta la asignatura-Escuela-Asignatura a cargo". Las seis escuelas consideradas son identificadas con una letra (de la A a la F). Las asignaturas se consignan del siguiente modo: PDL (Prácticas del Lenguaje), CS (Ciencias Sociales), CN (Ciencias Naturales) y M (Matemática).

<sup>13</sup> Cabe aclarar que en Argentina el promedio obtenido en la educación secundaria no tiene efectos directos en la posibilidad de elegir e ingresar a carreras de nivel superior, ni incidencia en mecanismos formales en las trayectorias estudiantiles posteriores. Cabría preguntarse por posibles consideraciones en mecanismos ad hoc de las instituciones educativas y/o en el mercado laboral.

## Referencias bibliográficas

Acosta, F. (2011). Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. *Revista HISTEDBR*. N° 42. Pp.3-13. Diciembre de 2011.

----- (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Edu-*



cação. 11, pp. 131-144. Junio de 2012.

Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A. G.; Briscioli, B.; Sbulatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Monográfico Abandono y Deserción en la Educación Iberoamericana, 7(4), pp. 292- 319. Octubre de 2009.

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Briscioli, B. y Rio, V. (2020). La transición de primaria a secundaria en la provincia de Buenos Aires. Inclusión y diferenciación educativa. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 47. Dossier "Estudios y debates sobre educación secundaria". ISSN 0327-7763 (impreso)

Briscioli, B.; Cimolai, S.; Scavino, C. (2019). La evaluación de los aprendizajes: reflexiones sobre la certificación y la definición de la calificación trimestral en torno a tres casos de primer año de la secundaria en el área de Prácticas del Lenguaje. *Cuadernos de educación*, 18(XVII), pp. 119-130.

Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las trayectorias escolares. *Actualidades Investigativas en Educación*. 17(3), 1-30. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/30212/30181>

Briscioli, B. y Morrone, A. G. (2017). *Desafíos que plantean las prácticas de evaluación en el nivel secundario para la educación inclusiva*. 4to Coloquio Internacional sobre inclusión educativa. UNSAM-UNIPE. Buenos Aires, 17 al 19 de octubre de 2017.

Briscioli, B. (2013). *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares*. Tesis de Doctorado, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

----- (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares. *Perfiles Educativos*. 38(154), pp. 134-153.

Caldo, M. y Mariani, M. (2016). La conformación de la nueva secundaria obligatoria bonaerense en RUIZ, Guillermo (comp.) *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales*. pp. 191-246. Buenos Aires: Eudeba.

Jimenez, D.A. (2001). Colegio Nacional de Tucumán: orígenes y destinatarios en Bonano, L.M. (coord.). *Estudios de Historia Social de Tucumán. Educación y Política en los Siglos XIX y XX*. Volumen II. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

Pinkasz, D. (2013). Re-sistematización de la educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires. Un marco conceptual para el estudio de los cambios recientes de los sistemas educativos. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 4 (4), pp. 119- 130.

Scavino, C., Briscioli, B. y Terigi, F. (2017). *Análisis de la evaluación de aprendizajes en el inicio de la educación secundaria: condiciones institucionales y criterios pedagógicos y didácticos*.

*II Jornadas de Didáctica General de la Patagonia*, Instituto para el estudio de la educación, el lenguaje y la Sociedad de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. General Pico (La Pampa), 15 y 16 de junio de 2017.

Schoo, Susana (2014) Los colegios nacionales en el período fundacional del sistema educativo argentino: incidencias y variaciones locales (1863-1888), *Historia de la educación* - anuario, 15(2).

----- (2016) *Sobre la selectividad de la educación secundaria en Argentina. Análisis histórico sobre el régimen de evaluación y promoción*. Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa. Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación.

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)15.

----- (2016). Sobre el sentido del proyecto escolar en la educación de la primera infancia: Aportes del análisis curricular en Kaufman, V. (comp.). *Primera infancia: Panorama y desafíos para una mejor educación*. Buenos Aires: Paidós.

Ziegler, S. (2013). Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8 (19), pp. 653-677.

### **Normativa citada**

Resolución 7574/1998. [Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación]. Pautas de evaluación, acreditación, calificación y promoción de los alumnos del Nivel Inicial, de Educación General Básica y del Nivel Polimodal.

Resolución 1049/2005. [Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación]. Evaluación, acreditación, calificación y promoción de los alumnos de ESB y Polimodal.

Resolución N° 587/2011. [Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación]. Marco general del Régimen Académico para la Educación Secundaria.