



Ignacio Pacce. Profesor de Enseñanza Media y Superior en Historia de la UBA. Cursó estudios de posgrado en Tecnología Educativa en la UBA y el Diploma Superior en Educación, Medios e Imágenes en la Cultura Digital en Flacso. Actualmente está desarrollando la tesis para obtener el título de Magíster en Políticas Educativas en la Universidad Torcuato Di Tella. Trabaja en escuelas de educación media de gestión pública y privada. Es tutor en el Instituto Nacional de Formación Docente.



Lorena Ivón Páez. Maestranda en Políticas Educativas (Universidad Torcuato Di Tella), Especialista en Políticas Educativas (Universidad Torcuato Di Tella), Especialista en Gestión Educativa (Escuela de Maestros), Especialista en Investigación Educativa (Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González"), Profesora de Inglés (Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González")
Directora del CECIE 1 y profesora de educación media.

“La Nueva Escuela Secundaria de Río Negro. En búsqueda de la inclusión educativa: un acercamiento a la evaluación, acreditación y promoción”

Introducción

La sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) en el año 2006 marcó un punto bisagra en la historia de la educación argentina, pues con ella quedó plasmada la concepción de la educación como derecho social. Si bien la ampliación de la matrícula y cobertura de la educación secundaria se dio de manera progresiva durante el siglo XX, aunque con dificultades para la terminalidad (Acosta, Steinberg y Valencia, 2017), la LEN reordenó los lineamientos necesarios para garantizar el derecho a la educación. En este sentido, definió un amplio abanico de temas, entre los que se destaca la ampliación de la obligatoriedad escolar hasta el final del nivel secundario. Este compromiso indelegable del Estado ha encontrado, sin embargo, algunos límites que se ven reflejados en las estadísticas educativas. El aumento de la matrícula que

caracteriza la expansión de la escuela secundaria (3.464.529 alumnos a nivel país en 2007; 3.866.041 en 2019, según los Anuarios Estadísticos Educativos respectivos) ha estado acompañado por una baja tasa de egreso (50,8 % a nivel país en 2017) y una alta tasa de abandono, siendo la interanual para el último año de estudios del nivel en ese mismo año de 18,6% (Anuario Estadístico Educativo, 2018).

Este problema tiene una larga data y se vincula con la configuración del modelo institucional que ha servido de referencia. De este modo, la escuela secundaria se ha expandido sobre la base de un modelo que no fue diseñado para la retención, el aprendizaje y el egreso de todos sus estudiantes; por el contrario, la escuela secundaria todavía mantiene sus rasgos de carácter selectivo por lo que la incorporación de “nuevos sectores” ha estado acompañada por procesos de expulsión (Acosta, 2012). Se hizo evidente que los cambios económicos y sociales producidos en los últimos treinta años no tuvieron -ni tienen- una respuesta satisfactoria de la educación media. Y las nuevas demandas exigidas a este nivel obligatorio lejos están de cumplirse. El modelo tradicional institucional, caracterizado por un patrón rígido lógico formal, una distribución de horarios en mosaico, un currículum disciplinar y profesores asignados por hora de clase -“trípode de hierro”- (Terigi, 2008), dejó de ser funcional a las necesidades de la sociedad contemporánea.

Sin embargo, las políticas educativas están en marcha. Debido a que algunas características de la organización institucional de la escuela secundaria se relacionan con la dificultad para garantizar trayectorias educativas completas para todos los y las adolescentes y jóvenes, la Secundaria Federal 2030 aprobada por el Consejo Federal de Educación (CFE) intenta transformar aspectos centrales del secundario. Entendiendo que el Estado argentino debe garantizar a los y las estudiantes alcanzar trayectorias escolares completas, este plan estratégico -en conjunto con otras políticas- intenta dar una respuesta al escenario actual. Dado que Argentina es un país con un sistema educativo federal, cada jurisdicción debe adoptar las resoluciones del CFE en pos de implementar las políticas acordadas entre el Ministerio de Educación de la Nación y los provinciales. De esta forma, el Marco de Organización de los Aprendizajes (MOA) de la Secundaria Federal 2030 trabaja sobre cuatro dimensiones de forma simultánea: la organización del trabajo docente; el régimen académico; la formación y acompañamiento profesional docente; y la organización institucional y pedagógica de los aprendizajes (Resolución CFE N° 330/17).

El plan propuesto por el CFE no solo se plasma en la Secundaria Federal 2030 sino también en otras resoluciones previas, como la Resolución CFE N° 84/09 donde se explicitan los lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria. Por supuesto que este marco rector que imparte el CFE tiene detrás de sí numerosos estudios que buscan darle sustento teórico a las políticas educativas. Es así como diversas investigaciones sobre la escuela secundaria y la experiencia de reformas para el nivel señalan la imperiosa necesidad de revisar el modelo institucional (Krichesky, Greco y Saguier, 2015; Nobile y Tobeña, 2019; Terigi 2008, 2015). Algunos de estos estudios han puesto el foco en el régimen académico (RA) en tanto elemento obstaculizador de trayectorias continuas y completas (Baquero, Terigi, Toscano, Brisciol y Sburlatti, 2009).

En el presente trabajo tomaremos el componente de este constructo teórico referido a la actividad académica de los y las estudiantes que ha tenido su traducción en la normativa escolar con el fin de analizar los cambios promovidos por la Nueva Escuela Secundaria Rionegrina (NESRN) en los mecanismos de evaluación, promoción y acreditación del alumnado. La selección del caso responde a que se trata de una política de cambio que apunta a intervenir a gran escala sobre los aspectos estructurales mencionados con el fin de lograr arreglos institucionales que contribuyan al logro de trayectorias escolares completas para la población objeto. A su vez, se trata de una de las experiencias más disruptivas que se produjeron -y aún hoy está en pleno proceso- en el diverso sistema educativo argentino. Posar la mirada más allá de las transformaciones realizadas por la Ciudad de Buenos Aires y de las provincias de la región pampeana permite pensar modelos que pueden ser tomados como alternativas posibles en jurisdicciones que todavía están lejos de llevar a cabo cambios estructurales significativos.

El trabajo se organiza en tres apartados que siguen a esta introducción. El primero explicita los criterios de selección, hace referencia a los antecedentes históricos de la escuela secundaria de la provincia y presenta una caracterización del caso de la NESRN. El segundo introduce un marco de análisis respecto de las estrategias de cambios en la escuela secundaria vinculados a la evaluación, promoción y acreditación de saberes. El último incluye las reflexiones acerca de los principales aportes de las alternativas planteadas en la política educativa mencionada en torno a los tres componentes seleccionados.

1. Criterios de selección, antecedentes históricos y caracterización del caso de la NESRN

En Argentina conviven numerosas políticas educativas relevantes que ofrecen alternativas de cambio respecto de los mecanismos de evaluación, promoción y acreditación; sin embargo para este trabajo se seleccionó el caso de la Nueva Escuela Secundaria Rionegrina (NESRN) por ser una propuesta de innovación intensiva (por la cantidad de innovaciones que propone respecto de la matriz organizacional del nivel) y universal (al optar por una implementación a gran escala). Antes de presentar la trayectoria de la escuela secundaria rionegrina y la caracterización de la NESRN resulta fundamental aclarar que ambas serán abordadas a partir de los tres núcleos que son de interés para nuestro análisis: la evaluación, promoción y acreditación de conocimientos.

Las innovaciones propuestas en la NESRN retoman la tradición reformista de la provincia, y difícilmente se comprenda su estructura sin adentrarse en el recorrido histórico de las transformaciones producidas en las últimas décadas. De acuerdo a lo relatado en la Resolución N°945/17, un paso inicial se desarrolló entre los años 1986 y 1995 con la implementación del Ciclo Básico Unificado (CBU) y el Ciclo Superior Modalizado (CSM). El primero se organizó en base a tres años estructurados en torno a áreas de conocimiento donde el o la docente tenía un rol central en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El diseño exigía equipos docentes que trabajaran por proyectos basados en la interdisciplinariedad así como un sistema de evaluación que contemple todos los aspectos de la “personalidad” (Res. 964/86). El CSM, por su parte, planteaba dos años de duración con opción a un año más. A pesar de su aceptable grado de viabilidad, esta propuesta innovadora logró sostenerse solo por una década debido, fundamentalmente, a las políticas neoliberales aplicadas en nuestro país durante la década del 90, lo que implicó una reducción de los recursos para su implementación. Hacia 1996, luego de la promulgación de la Ley Federal de Educación (1993) se produjo la “Contrarreforma” (Resolución 201/96), que significó volver a un paradigma de enseñanza “tradicional”, con un abordaje disciplinar, un trabajo docente reducido a horas cátedra y la evaluación de formato “normativo”.

No obstante, en poco más de una década se planteó una nueva reforma curricular. Las exigencias de una sociedad cada vez más democrática y globalizada hicieron que las iniciativas de cambio debieran “compatibilizar las exigencias asociadas con la incorporación de sectores excluidos o precariamente incluidos en los sistemas educativos con la búsqueda de mayores niveles de calidad, pertinencia y actualización de los conocimientos, valores y competencias a desarrollar en los estudiantes” (Palamidessi, 2006, p. 4). En un escenario de crecimiento

económico, en 2008 -coincidiendo con una nueva oleada de reformas educativas a nivel regional- se retoma el ciclo de modificaciones curriculares. Así, se propone un nuevo Diseño Curricular (Resolución 235/08) que define tres años para el ciclo básico y dos para el ciclo orientado además de horas institucionales para los y las docentes y disciplinas alternadas con talleres. Cuatro años más tarde, se sanciona la Ley 4819, que establece en su artículo 37 los criterios según los cuales se organizará la educación secundaria. Uno de ellos -y que responde a los intereses de este trabajo- es “la incorporación de formatos curriculares, modalidades de cursado y criterios de evaluación, acreditación y promoción que respondan a la inclusión de los adolescentes y jóvenes y les garantice trayectorias escolares continuas y completas” (Marco Teórico, Diseño Curricular ESRN, 2017, p. 12). En el año 2012 también se emite la Resolución 278, que mantiene la vigencia del Diseño Curricular aprobado por Resolución 235/08 y de las resoluciones que reglamentan las condiciones de evaluación, acreditación y promoción del nivel medio.

El diseño de la actual reforma se inicia en 2015 con un proceso de consulta y debate. Una comisión elaborada por el Ministerio de Educación de la Provincia trabajó durante un año junto al gremio docente en la elaboración de la estructura de la escuela hasta mediados de 2016, cuando se desencadenó el conflicto salarial docente. En noviembre de 2016 se aprobó la Resolución N° 3991, que dejó sin efecto las estructuras curriculares de todos los planes de estudio de los 93 Centros de Educación Media Diurnos de la provincia y aprobó desde el primero de marzo de 2017 las estructuras curriculares correspondientes al ciclo básico y al ciclo orientado de la Escuela Secundaria Rionegrina, descritas en el anexo 1 de dicha resolución.

Ya desde sus primeros objetivos plasmados en el Diseño Curricular, la NESRN explicita la búsqueda de propiciar prácticas que garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad de la Educación Secundaria.

Construir una escuela que incluya a todos y todas los chicos y chicas de Río Negro es pensarla estratégicamente para que todas las trayectorias escolares sean continuas y completas. Esto hace pensar en las trayectorias reales de los estudiantes; esas que no siguen los modelos teóricos establecidos, las que incluyen las historias de vida y las experiencias escolares de los sujetos. Esto supone un desafío en relación con la enseñanza, ya que los profesores han construido su saber pedagógico en relación con las trayectorias teóricas (Marco Teórico, Diseño Curricular ESRN – 2017, p.39).

En cuanto a las principales características que interesan en función de este trabajo, la NESRN desarrolla lo siguiente:

- Propicia la evaluación formativa orientada hacia la construcción de conocimiento sobre el proceso de enseñanza y sobre los procesos de aprendizaje con el objeto de mejorarlos.
- Las unidades curriculares son cuatrimestrales e incluyen un tiempo para la construcción de saberes, instancias de articulación y de síntesis, así como períodos de complementación de saberes y acreditación.
- Los criterios de acreditación deben ser contruidos y acordados colectivamente y deben quedar plasmados en el Proyecto Educativo Institucional.
- Se desarma la promoción en bloque y, en consecuencia, la repitencia por año. Solo se repiten aquellas unidades curriculares en que la acreditación de saberes no fue suficiente, lo cual habilita trayectorias escolares diversas. “De este modo, se rompe con la idea de un tránsito por la trayectoria única e igual para todos” (Régimen Académico, ESRN – 2017, p.28).
- En el caso de una reorientación de trayectoria en la que se le propone al estudiante un itinerario acorde a sus necesidades se deben introducir condiciones y estrategias diferentes a las ya utilizadas en las clases habituales. En este sentido constituye, además, una oportunidad de enseñar de otro modo y generar propuestas innovadoras.

2. Análisis de la NESRN a partir de la evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes

La NESRN constituye una propuesta innovadora comprometida con una educación obligatoria con sustento en las ideas de justicia social, inclusión y emancipación. Como tal, intenta construir una institucionalidad que desnaturaliza concepciones arraigadas en los discursos, en su matriz tradicional y en la forma en que se mira a los y las estudiantes. En ese sentido, se corre de la falsa dicotomía inclusión vs. calidad que subyace al discurso de la escuela secundaria para unos pocos y posa su mirada sobre las trayectorias escolares desde una perspectiva ampliada. De allí la importancia de analizar la noción de régimen académico. Entendemos por régimen académico al conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades del estudiantado y sobre las exigencias a las que debe responder (Camilloni, 1991).

Es un constructo que plantea “condicionamientos difíciles de modificar que pueden operar dificultando, cuando no obturando, la trayectoria escolar de los alumnos” (Baquero et al., 2009, p. 293). Según estos autores, el RA está conformado por tres componentes: los referidos a la actividad académica de los y las estudiantes (formas de cursada, evaluación y acreditación), los vinculados a las reglas institucionales y los relacionados a la particularidad de la organización institucional. Como se ha mencionado anteriormente, este trabajo tiene como foco el primero de ellos y revisa las formas de evaluación, acreditación y promoción.

2.1. Acerca de la evaluación

Repensar la evaluación de los aprendizajes es una tarea central de las políticas educativas que buscan promover la inclusión y alcanzar trayectorias educativas completas. La NESRN no escapa a este propósito y afirma la necesidad de revisar la definición de evaluación que solo la liga a la constatación de conocimientos aprendidos (Marco Teórico, Diseño Curricular ESRN – 2017). Como se ha señalado, en la propuesta bajo análisis se propicia la evaluación formativa que permitiría una construcción de conocimiento tanto sobre el proceso de enseñanza como de aprendizaje del o la estudiante. Si bien las concepciones sobre la evaluación formativa tienen un recorrido histórico significativo (Camilloni, 2004), el plan rionegrino se inscribe en la búsqueda de evidencia de los logros de los estudiantes para que pueda ser interpretada por los y las docentes. El seguimiento que pueden realizar, en conjunto con información válida, les permite tomar decisiones significativas para el desarrollo del aprendizaje de los alumnos (William, 2009 citado en Larripa, 2015). En otras palabras, retroalimenta el proceso de enseñanza e informa a los y las estudiantes sus progresos en los aprendizajes “en relación con lo que el profesor ha propuesto como metas, las calidades diferentes en las que se puede presentar el desempeño indicador del aprendizaje” (Camilloni, 2004, p. 7) y las mejoras o retrocesos en el aprendizaje del/la estudiante. En este sentido, dejar de lado la repitencia y la promoción en bloque para avanzar hacia formas que habiliten diversas realidades escolares facilita encuadrar las prácticas de evaluación hacia la noción de regulación del aprendizaje en pos de construir procesos que se centren en la adaptación y diversificación de la propuesta de enseñanza (Larripa, 2015).

La evaluación formativa consigue diluir los conceptos de éxito y fracaso que terminan por homogeneizar a la población estudiantil. Lograr trayectorias escolares completas

necesariamente implica dejar de lado estas nociones que no hacen más que estigmatizar al sujeto, cuya implicancia más dramática es su inscripción en los cuerpos y su internalización. Debido a esto, es necesario pensar a la evaluación como una relación social -es decir “una transacción más o menos establecida entre el docente, por un lado, y el alumno y su familia, por el otro” (Perrenoud, 2008, p. 40) para lograr una reconfiguración de la evaluación que responda a las necesidades actuales. Mantener un modelo de evaluación tradicional podría implicar un desacople entre la realidad social y la institución escolar (Chevallard, 2010), lo que favorecería una escisión entre el alumnado y la escuela.

Para sortear este escenario frecuente en el sistema educativo argentino, el concepto de evaluación de la NESRN lleva a pensar que puede generarse una alternativa posible y viable. Propiciar una mirada en que el diseño de programas de evaluación sea consistente con los proyectos de enseñanza y aprendizaje al interior de las instituciones (Camilloni, 1998) puede dar respuesta a la estrecha relación que la escuela tiene con las demandas sociales actuales.

2.2. Acerca de la acreditación y promoción

La evaluación de los aprendizajes tiene dos finalidades fundamentales: la denominada “función pedagógica”, vinculada a la evaluación como dispositivo de regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la “función social”, vinculada a decisiones de acreditación de saberes y la promoción de los y las estudiantes. La segunda está relacionada con una demanda social que se requiere de la escuela: la certificación y la legitimación de conocimientos y es la que ha tendido a prevalecer por sobre la pedagógica (Larripa, 2015). Una práctica “nefasta” extendida en los establecimientos educativos, según señala De Ketele (1984, citado en Larripa, 2015), es la que consiste en sumar los resultados de diferentes evaluaciones intermedias para obtener una calificación global que determina el éxito o el fracaso del/la alumno/a. Este especialista distingue dos tipos de objetivos intermedios a los que la evaluación debería referirse: los objetivos globales terminales y los objetivos intermedios de perfeccionamiento. Mientras que los primeros se requieren para avanzar en la secuencia de aprendizaje y son los que orientan la evaluación sumativa con fines de acreditación y promoción, los objetivos intermedios de perfeccionamiento buscan obtener el máximo aprovechamiento de las situaciones de enseñanza por parte de cada estudiante; por no ser globales ni comunes a toda la población estudiantil, no son los que se tienen en cuenta a la hora de decidir la acreditación

y promoción (Larripa, 2015). Sin embargo, convierten a la evaluación en una herramienta potenciadora ya que permiten la diversificación de la propuesta de enseñanza.

Esta mirada sobre las prácticas de evaluación con fines formativos orientada a una noción más amplia de regulación del aprendizaje, que deja atrás la retroalimentación correctiva para dar lugar a una retroalimentación adaptativa es la que impregna la NESRN. La propuesta habilita la reorientación de los/as estudiantes que no evidencian la construcción de saberes de alguna/s unidades curriculares una vez transitadas todas las instancias de acreditación. De esta manera, se les propone un itinerario acorde a sus necesidades con estrategias diferentes a las que pudieron no haber dado el resultado esperado. El cambio de perspectiva implica diferencias sustantivas. En primer lugar, deja de pensarse al/la estudiante como portador de dificultades evitando la mirada deficitaria de los sujetos (Terigi 2009). Al mismo tiempo, lo/a coloca en un rol protagónico de su proceso de aprendizaje, donde los pares y los/las mismos/as estudiantes tienen la posibilidad de reflexionar en instancias de evaluación mutua o de autoevaluación. Por último, desarticula el supuesto que instala que todos/as los/as estudiantes a los que se les enseña algo aprenden lo mismo y de la misma forma y adopta la idea de múltiples cronologías de aprendizaje, dejando atrás la problemática de pensar una única trayectoria para todos, un aprendizaje monocrónico, aquel que sigue un ritmo que es el mismo para todos y todas (Terigi, 2010).

Teniendo en cuenta las características centrales de la NESRN que se han desarrollado, se puede afirmar que su concepción de la escuela es estratégica para que todas las trayectorias escolares sean continuas y completas. Es necesario aclarar que la noción trayectoria escolar hace referencia a “los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño de tal sistema” (Terigi, 2014, p.73). A su vez, la trayectoria escolar teórica es el recorrido lineal que está previsto por el sistema educativo, es decir que los y las estudiantes transcurran su educación a la edad establecida por las normas y que finalicen sus estudios en los años establecidos teóricamente (Terigi, 2014). Sin embargo, el porcentaje de estudiantes que termina la educación obligatoria en la edad que establecen las normas lejos está de alcanzar la universalidad. Para hacer referencia a esta problemática, Terigi (2014) utiliza el concepto de trayectorias no encauzadas para conceptualizar a los sujetos que no siguen “el cauce diseñado por el sistema: gran parte de los niños y jóvenes transitan por su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes” (Terigi, 2014, p. 74).

Ahora bien, en este trabajo hacemos referencia a trayectoria escolar completa debido a que permite incluir a las situaciones heterogéneas que se experimentan en la educación obligatoria. Además, consideramos que la idea de trayectorias no encauzadas implica necesariamente que exista un camino predeterminado que debe seguir el o la estudiante sin pensar que las vías para finalizar la escuela pueden ser diversas y responden a las situaciones de vida que atraviesan adolescentes y jóvenes. Por otro lado, el posible uso de trayectoria escolar exitosa imposibilita comprender las distintas realidades que se encuentran en la escuela. Además, el término exitoso es sumamente polisémico y depende de la subjetividad de los actores de la comunidad educativa. (Perrenoud, 2008).

Entonces, alcanzar trayectorias escolares completas es uno de los cimientos en los que se apoya la NESRN. Si el régimen de promoción no está en concordancia con lo que plantea la reforma, seguramente el fracaso hubiese estado asegurado. Al momento de elegir un régimen de promoción, una de las dificultades es “encontrar una forma de conjunción de lo diverso” (Camilloni, 1998, p. 16). Pero este plan busca adaptarse a las demandas sociales. Por un lado, descarta la promoción en bloque y la repitencia, con el valor especial que cobra el efecto simbólico de no tener que repetir, y -al mismo tiempo- intenta acompañar y sostener las trayectorias de los estudiantes de acuerdo a sus necesidades. De esta forma, el sistema de promoción lejos está de ser estático y ejerce de forma permanente “una indudable influencia sobre las estrategias de enseñanza de los docentes y, particularmente, sobre las estrategias de aprendizaje de los alumnos, con un efecto denominado “validez retroactiva” (Camilloni, 1998, p.2).

3. Reflexiones finales

Ante el escenario actual en que parte de la población estudiantil se encuentra cada vez más alejada de alcanzar trayectorias escolares completas, la NESRN posibilita reflexionar acerca de las alternativas posibles para revertir esta situación y lograr el principal objetivo que debe tener cualquier sistema educativo: garantizar el derecho humano y social a la educación. Sin embargo, no se trata de tomar como ejemplo este modelo de secundaria e imitarla en cualquiera de las jurisdicciones. Como ya han demostrado numerosas experiencias de reformas educativas, no tener en cuenta el contexto social y regional en el cual se inscriben puede llevar a un seguro fracaso. No obstante, esta experiencia de cambio posibilita identificar las ideas y

procesos permitiendo proyectar un camino distinto a la hora de plantear las reformas tan necesarias para el nivel medio.

En estas páginas se han desarrollado los aspectos centrales de la NESRN en cuanto a la evaluación, la acreditación y promoción. Estos ejes -como otros en los que no se han profundizado- hacen concebir a la escuela secundaria rionegrina como una institución que aloja a los y las estudiantes más allá de sus atravesamientos sociales. Por un lado, la evaluación formativa propuesta propicia que los y las estudiantes continúen sus estudios teniendo en cuenta sus propias realidades. A su vez, la organización de cursada flexible y la acreditación por unidad curricular rompe con la idea de que existen recorridos únicos e iguales para todos y todas. Una escuela que recibe y contiene la heterogeneidad allana la construcción de una institucionalidad en que los discursos tradicionales se dejan de lado, posibilitando mirar de otra forma a los y las estudiantes.

En esta provincia patagónica estamos ante una propuesta de innovación que busca trastocar las concepciones naturalizadas acerca de lo que debe ser la escuela secundaria y el camino que tiene que realizar un o una joven en edad escolar. En este caso se evidencia que reconfigurar la escuela secundaria es condición necesaria -pero no suficiente- para ubicarnos cada vez más cerca de una educación con justicia social, inclusión y emancipación. Y el caso de esta jurisdicción nos permite creer que no se trata de una tarea quimérica si las políticas educativas se desarrollan en el territorio de forma efectiva.

El análisis realizado nos hace dar cuenta de la necesidad de revisar las viejas formas de organización de la escuela, así como las prácticas que se producen dentro y fuera del aula. Reflexionar acerca de esta propuesta que se orienta a una evaluación, acreditación y promoción inclusivas obliga a repensar las mejoras en los arreglos institucionales y didácticos. No es posible trazar nuevos rumbos si las experiencias exitosas de cambio no son tenidas en cuenta. Y, lo que es aún más relevante, dichos procesos no se dan en regiones lejanas, sino que hay que buscarlas dentro de nuestro país para acercarnos al desarrollo de una transformación educativa. Haciendo esta tarea estamos más cerca de garantizar el derecho a la educación obligatoria para que sea un verdadero motor para alcanzar la justicia social.

Bibliografía

Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: Modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História de la Educação*, 11(1), 131-144.

Acosta, F., Steinberg, C. y Valencia D. (2017). *Estudio comparado de alternativas de organización académica en el nivel secundario a nivel internacional*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/unicef_estudio_comparado_internacional_sobre_modelos_de_regulacion_de_la_educacion_secundaria.pdf

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

Camilloni, A. (1991). Alternativas para el régimen académico. *Revista Iglú*, 1, Buenos Aires.

Camilloni, A. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En *La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo*. México: Paidós

Camilloni, A. (1998). Sistemas de calificación y regímenes de promoción. En *La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo*. México: Paidós

Camilloni, A. (2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. *Quehacer educativo*, 14(68), 6-12.

Chevallard, Y. (2010). ¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación “como capricho y miniatura”. *Conferencia de Apertura del 2º Congreso Internacional de Didácticas Específicas*.

Krichesky, M., Greco, M. y Saguier, V. (2015). La experiencia en las Escuelas Medias de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Aportes de la investigación educativa para analizar los cambios de formato escolar y la perspectiva de sus actores, en *XI Jornadas de Sociología, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires*.

Larripa, S. (2015). La evaluación de los aprendizajes en el marco de políticas educativas inclusivas. En Palacios, A. (Comp.). *Claves para incluir : Aprender, enseñar y comprender*. Buenos Aires: Noveduc.

Nobile, M. y Tobeña, V. (2019). Escenarios condicionantes para la concreción de políticas de cambio en la escuela secundaria argentina. *Revista del IICE*, 46 (28), 23-38.

Palamidessi, M. (2006). Desarrollos curriculares para la educación básica en el Cono Sur: prioridades de política y desafíos de la práctica. Oficina Internacional de Educación. Ginebra.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Buenos Aires: Ediciones Colihue

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, a.15, 1 (29), 63-71.

Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las historias escolares. Jornada de apertura del ciclo lectivo 2010, Santa Rosa. Recuperado de

https://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf

Terigi, F. (2014). “Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas” En Marchesi A., Blanco R., Hernández L. (Comp.) *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Organización para los estados Iberoamericanos. Edic Metas. Educativas

Fuentes primarias

Anuario Estadístico Educativo, 2018. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios>

Resolución N°235 (2008) Ciclo Básico. Recuperada de http://www.unterseccionalroca.org.ar/documentos/leg/Resolucion2352008ANEXO_DISEOCURRICULARNMedio.pdf

Resolución N° 945 (2017) Nueva Escuela Secundaria de Rio Negro. Recuperada de https://educacion.rionegro.gov.ar/admarchivos/files/seccion_238/anexo-1-disenocurricular-esrn.pdf

Resolución N° 4617(2017) Régimen Académico de la Escuela Secundaria Rionegrina.
Recuperada de <https://educacion.rionegro.gov.ar/admarchivos/files/ESRN/04617-17%20REGIMEN%20ACADEMICO.pdf>

..