

Guido Riccono,\* Silvana Fusconi,\*\*  
Romina Iraira\*\*\* y Martín Lamas\*\*\*\*

# Implementación del sistema de trayectorias educativas. El caso de las escuelas del Alto Valle de la Provincia de Río Negro entre 2017 y 2023

## RESUMEN

Este artículo tiene el propósito de brindar un análisis acerca de la evaluación realizada en ocho escuelas secundarias rionegrinas (ESRN) del Alto Valle de la provincia de Río Negro en el marco del Convenio entre el Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro y la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Como integrantes del proyecto de Investigación “La educación secundaria y los procesos de construcción curricular en las provincias de Río Negro y Neuquén”, fuimos convocados junto a otros docentes investigadores para evaluar el sistema de trayectorias que

\* Profesor de Historia, magíster en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas y doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como docente a cargo de la Cátedra de Política Educativa de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo), investigador asistente del Conicet, director del Grupo de Trabajo “Ciencia Social Politizada” (Clacso) y del Proyecto de Investigación “La educación secundaria y los procesos de construcción curricular en las provincias de Río Negro y Neuquén”. Filiación: UNCo-Conicet. Correo electrónico: griccono@gmail.com

\*\* Profesora en Historia (UNCo), diplomada en Gestión Directiva (UNIPE) y doctoranda en Educación. (UNCo). Se ha desempeñado como docente de Historia y Ciencias Sociales en el nivel medio de Neuquén. Actualmente, es directora de una escuela del nivel medio de la citada provincia e investigadora externa del Proyecto “La educación secundaria y los procesos de construcción curricular en las provincias de Río Negro y Neuquén” (UNCo). Filiación: UNCo. Correo electrónico: safusconi@gmail.com

\*\*\* Profesora en Ciencias de la Educación (UNCo), diplomada en Filosofía de la Liberación (UNJu), diplomada y especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares en Contextos. Se desempeña en el nivel superior en los campos de Pedagogía, Didáctica general y Prácticas docentes. Integra un proyecto de investigación y extensión. Filiación: UNCo. Correo electrónico: rominal.iraira@gmail.com

\*\*\*\* Profesor y licenciado en Historia, especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales, profesor del Instituto de Formación Docente de Luis Beltrán (Río Negro) y miembro del Proyecto de investigación “La educación Secundaria y los procesos de construcción curricular en las provincias de Río Negro y Neuquén” (UNCo). Filiación: UNCo. Correo electrónico: martinkbeltran31@gmail.com

propone la ESRN. El trabajo duró aproximadamente tres meses, entre octubre, noviembre y diciembre del año 2023, en el cual tomamos como fuentes la documentación aportada por la Dirección de Escuelas Secundarias de la Provincia de Río Negro, entrevistas a directivos, supervisores, coordinadores de área y grupos focales a estudiantes de quinto año. Complementamos el análisis con datos extraídos de otras fuentes para brindar un panorama que pretende ser exhaustivo de la situación de la educación en el Alto valle de Río Negro.

### **PALABRAS CLAVE**

Escuelas secundarias • Río Negro • trayectorias educativas

Implementation of the educational pathways system: The case of schools in the Alto Valle region of Río Negro Province between 2017 and 2023

### **ABSTRACT**

This article aims to provide an analysis of the evaluation carried out in eight Río Negro secondary schools (ESRN) in the Alto Valle of the Río Negro province within the framework of the Agreement between the Ministry of Education and Human Rights of Río Negro and the National University of Comahue. As members of the “Secondary Education and Curriculum Development Processes in the Provinces of Río Negro and Neuquén”, we were convened along with other teacher researchers to evaluate the trajectory system proposed by ESRN. The work lasted approximately three months between October, November and December 2023, in which we used as sources the documentation provided by the Directorate of Secondary Schools of the Province of Río Negro, interviews with directors, supervisors, area coordinators and focus groups with 5th-year students. We complement the analysis with data from other sources to provide a comprehensive overview of the educational situation in the Alto Valle de Río Negro.

### **KEYWORDS**

Secondary Schools • Río Negro • Educational Pathways

## **INTRODUCCIÓN**

La educación secundaria argentina ha transitado, en las últimas décadas, transformaciones que modificaron sustancialmente los márgenes que definen el modo de entender una escuela pública. Este proceso de cambio en el tiempo se explica, en parte, por el incremento operado en la matrícula de estudiantes y por los límites del modelo institucional tradicional, común y enciclopédico para incorporar y sostener a grupos sociales excluidos.



Las políticas públicas en educación secundaria pueden ser comprendidas en el marco del proceso de democratización que atraviesa el sistema educativo, en especial las que se inauguran con la Ley de Educación Nacional (LEN) 26.206 del año 2006. La institución del derecho social a la educación, la ampliación de la obligatoriedad escolar, que en Río Negro se establece en la Ley Orgánica de Educación (LOE), traducen las demandas históricas de cambio educativo. El par: expansión de la matrícula-modelo institucional (Acosta, 2012, 2014; Dussel, 2015; Terigi, 2008) deja en claro que la universalidad de la escuela secundaria es un hecho constatable en la matrícula total de estudiantes. Sin embargo, las estadísticas educativas revelan que aun así persisten inconvenientes para lograr la permanencia y la terminalidad de la educación secundaria de adolescentes y jóvenes y, de este modo, para concretar el derecho legislado.

Las Escuelas Secundarias de Río Negro (ESRN) no se mantienen por fuera del proceso de institucionalización descripto, como tampoco de sus problemas. Indagar en ellos requiere sondear por igual ambos aspectos, permanencia y terminalidad, como también observar con detenimiento las adversidades institucionales y organizacionales que genera el sostenimiento de la escolaridad de los y las estudiantes.

Este trabajo es de carácter cuantitativo y cualitativo, en tanto se propone un abordaje integral de una muestra de escuelas de la provincia de Río Negro, concentradas en la zona conocida como el Alto Valle de Río Negro.<sup>1</sup>

## LA ESCUELA SECUNDARIA DE RÍO NEGRO

En otros trabajos hemos desarrollado el proceso de surgimiento y las características centrales de la ESRN (Riccono, Iraira y Lamas, 2023). Aquí, solo a efectos de completar el análisis, diremos que, con el nuevo diseño curricular implementado en el año 2017, la Escuela Secundaria en Río Negro adopta la sigla (ESRN) y propone un nuevo Régimen Académico (RA) caracterizado por la definición de tareas docentes polivalentes, ya que los docentes dividen su tiempo entre el dictado de clases, la coordinación de área, tutorías, participación en el comité académico, participación en el Consejo de Convivencia, cuidado de estudiantes en los recreos, elaboración de informes cualitativos y el acompañamiento de trayectorias. Los docentes tienen

1 La provincia de Río Negro puede dividirse en cuatro regiones: la región sur, la andina, la costa atlántica y la de los valles. Esta última comprende Valle Medio, Alto Vale y Valle Inferior. La región del Alto Valle de Río Negro está caracterizada por una densidad de población mayor a la del resto de la provincia, con algunas ciudades, como Cipolletti y General Roca, que superan los cien mil habitantes y un cordón de poblaciones más pequeñas a la vera de la ruta 22. Con una economía asociada a la fruticultura y, desde época más reciente a la explotación petrolera, se caracteriza también por ser parte de la región metropolitana de Neuquén. Desde el punto de vista educativo, en la región existen instituciones de todos los niveles obligatorios, mientras que en la educación superior existen instituciones provinciales (Institutos de Formación Docente en Villa Regina y General Roca) y dos universidades nacionales con presencia en diferentes localidades de la región: la UNCo y la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN).

cargos compuestos por horas reloj y pasan a estar disponibles para la institución, es por ello que la diversidad de tareas se enmarca en un nuevo régimen laboral.

Con relación al RA, tomamos las palabras del propio Diseño, que lo define del siguiente modo:

El régimen académico promueve el ordenamiento, la articulación e integración de las regulaciones y de las cuestiones de orden práctico, delimitando áreas de intervención, responsabilidades colectivas e individuales y formas de institucionalización del trabajo pedagógico para directivos, docentes y estudiantes (Diseño Curricular ESRN, 2017, p. 16).

Allí se destaca el régimen de trayectorias implementado y definido por la ESRN como “trayectorias escolares continuas y completas”, entendidas como el recorrido a través del cual se adquieren aprendizajes equivalentes a partir de un conjunto común de saberes, para todos y cada uno de los adolescentes y jóvenes (Diseño Curricular ESRN, 2017, p. 32). Las trayectorias educativas son detalladas y expuestas en el diseño a través de los escritos e investigaciones de la investigadora Flavia Terigi y definidas detalladamente de acuerdo a los lineamientos de esta autora; así, resulta evidente el lugar central que ocupan las trayectorias para la ESRN como elemento a destacar del diseño curricular.

El concepto de *trayectorias escolares* fue desarrollado por autoras como Terigi (2008) y Briscioli (2013), quienes pusieron la mirada en la diversidad de recorridos por las instituciones educativas de los niños y jóvenes. Las trayectorias teóricas serían aquel recorrido determinado y considerado “esperable” por la organización tradicional del sistema educativo.

Las trayectorias reales, en cambio, hacen referencia a la diversidad de recorridos que se expresan en la realidad de la vida de los jóvenes en las instituciones educativas, ya que “gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes” (Terigi, 2009, p. 16). Una realidad que está condicionada por múltiples factores familiares, institucionales y sociales.

Este cambio en la mirada, centrado en la atención a los problemas vinculados a la inclusión en el sistema educativo, permitiría diseñar políticas educativas que se enfoquen en trayectorias escolares discontinuas de manera de abordar el problema del llamado “fracaso escolar”.

Por otro lado, el concepto de *agrupamientos*, que estará presente en nuestra investigación porque es el concepto que utiliza el Diseño Curricular (DC), sujeto al régimen de trayectorias, se utiliza para hablar de los grupos de estudiantes de un año determinado. Si bien el texto del DC no define el concepto, sí desliza elementos que permiten acercarnos a una definición, dado que sostiene que el agrupamiento no es la periodización clásica. Lo más parecido a una definición lo encontramos en el siguiente párrafo:

Pensar en el reagrupamiento periódico de los estudiantes en función de sus trayectorias escolares, de sus proyectos en común, de sus intereses, sin que esto



produzca estigmatizaciones o sectarismos tan alejados de la idea de inclusión y educación de calidad (Diseño Curricular ESRN, 2017, p. 39).

En cuanto a las unidades curriculares, la estructura del DC se divide en áreas de conocimiento que lo organizan académicamente. Ellas son: Educación Científica y Tecnológica, Educación en Ciencias Sociales y Humanidades, Educación en Lengua y Literatura, Educación en Matemática, Segundas Lenguas, Educación Física y Educación en Lenguajes Artísticos.

Al mismo tiempo, se implementó una división en Ciclo Básico y Ciclo Orientado en el que los estudiantes transcurren su educación secundaria por tramos cuatrimestrales. Es decir, los cinco años están organizados en cuatro cuatrimestres que componen el Ciclo Básico y seis cuatrimestres del Ciclo Orientado. La evaluación y acreditación es cuatrimestral con una predominancia en la evaluación cualitativa durante el desarrollo de clases que transcurren aproximadamente durante catorce semanas, en el mejor de los casos, si no hubo suspensión de clases por diversos motivos.

Finalmente, la otra dimensión importante que incorpora la ESRN es el trabajo docente por cargo, de 9, 16 y 25 horas reloj. En cuanto al tiempo de trabajo docente, las horas dejan de ser cátedras y son reloj, se arman “paquetes de horas” y el cargo de 25 es el máximo compatible equivalente a 37,5 horas cátedra.

## ENCUADRE METODOLÓGICO

La evaluación del programa ESRN que llevamos a cabo comprende ocho escuelas del Alto Valle de Río Negro, durante los meses de septiembre y octubre del año 2023. Se entrevistaron a estudiantes, docentes coordinadores de área, directores y supervisores. Para cada uno de los cuatro grupos institucionales se elaboraron temarios y una estrategia de entrevista. Se trabajaron con datos estadísticos provistos por las propias escuelas y por la Subsecretaría de Innovación, Calidad y Planeamiento del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro. Estos datos permitieron enfocar el tema de estudio, ajustarlo a la realidad de las escuelas participantes, permitiendo posteriormente elaborar reflexiones y propuestas para la revisión y diseño de políticas educativas específicas.

El estudio se realiza desde los enfoques cualitativos propios de los grupos de investigación que participan de su diseño e implementación, dentro de las solicitudes y límites establecidos en el convenio marco. Las interpretaciones alcanzadas hacen posible comprender las trayectorias escolares, sus problemas y vicisitudes, entendiendo que ellas se recortan del proceso general de cambio escolar. Para ello se delimita, en primer lugar, el objeto a estudiar y el contexto en que dicho objeto está siendo comprendido y problematizado. Interrogar la realidad escolar demanda acordar el territorio simbólico sobre el que se pregunta,

cuestión que requiere establecer posiciones teóricas y metodológicas previas. Luego, se abordan los datos estadísticos que dan cuenta del estado de cosas respecto de las trayectorias escolares. Las categorías teóricas empíricas empleadas son determinadas en función de la información obtenida y concordantes con la praxis investigativa adoptada, como también el trabajo de campo, con base en criterios específicos. Al final, continúan las interpretaciones y recomendaciones a partir de los datos obtenidos.

La evaluación de la ESRN que se presenta en este artículo se restringe a las trayectorias escolares, interpretando esta noción desde las regulaciones que establece el RA. En esta norma, las trayectorias escolares

[...] refieren al recorrido, en la experiencia educativa, mediante el cual el estudiante en relación con la institución construye y se apropia de aprendizajes a partir de un corpus de saberes. Las trayectorias no son los sujetos individuales haciendo su camino, siempre nos hablan de una relación con las instituciones y sus modos de organizar ese camino (RA, 2017, p. 8).

Las trayectorias escolares no pueden indagarse por fuera de las propuestas de cambio escolar que modifican el modo de funcionamiento institucional. Este es el punto inicial del trabajo de evaluación y desde el que fueron desarrollados los instrumentos de investigación.

En lo específico de esta investigación, el trabajo cualitativo etnográfico con los grupos institucionales exigió el empleo de dos instrumentos de indagación: la entrevista semiestructurada y el grupo focal. Para cada una de estas herramientas se diseñaron protocolos específicos según el grupo institucional. La interpretación de la información obtenida se realizó empleando cuadros de categorización por saturación y multifocal, como también estadísticas.

La muestra consta de ocho escuelas testigo. Ellas son las ESRN N° 1 y 106 de General Roca; la ESRN N° 11 de Villa Regina; la ESRN N° 23 de Cinco Saltos; las ESRN N° 35 y 89 de Cipolletti; la ESRN N° 56 de General Godoy y la ESRN N° 71 de Allen. La muestra se completó con entrevistas a quince coordinadores de las ESRN citadas; ocho entrevistas a directivos de esas escuelas; dos entrevistas a Supervisores de zona educativa y siete grupos focales dirigidos a estudiantes de quinto años de las ocho ESRN citadas.

En síntesis, el trabajo de campo posee dos secciones. En la primera de ellas, seleccionamos los datos cuantitativos que nos interesa indagar de la ESRN considerando fuentes propias y otras fuentes que nos permiten determinar una mirada general de la situación de la educación en la provincia de Río Negro y en el Alto Valle en particular. En la segunda, volcamos los resultados de las entrevistas y grupos focales para conocer cómo es cualitativamente caracterizada la ESRN por parte de coordinadores, directivos, estudiantes y supervisores escolares.

Es decir, que trabajamos con una metodología cuantitativa y cualitativa, sucesivamente, e integramos otras fuentes primarias para completar el análisis.



## LOS NÚMEROS DE LA ESRN

Elaborar una caracterización cuantitativa de la ESRN no fue una tarea sencilla debido a las dificultades para recabar datos de los establecimientos y de las supervisiones educativas del Alto Valle de Río Negro. Es por ello que vamos a partir de los datos que fueron extraídos de tres fuentes, entre los que hay datos primarios, pero provienen de la provincia o a la nación.

El primer documento es el “Informe transformaciones ESRN” elaborado por el Ministerio de Educación y Derechos Humanos, Subsecretaría de Innovación, Calidad y Planeamiento Educativo de la Provincia de Río Negro. El segundo es el informe titulado “Las trayectorias escolares reales en la ESRN. Experiencias pedagógicas y organización institucional para garantizar la continuidad en las escuelas secundarias de la Provincia de Río Negro”, elaborado por la misma Subsecretaría y cuya autoría está a cargo de la Subsecretaría del área citada, María Agustina Erpen. El tercero remite a los resultados del Operativo Aprender.

### MATRÍCULA E INGRESO

La propuesta de esta sección es abordar cuantitativamente a las trayectorias educativas de la ESRN a partir de tres ejes: Matrícula e ingreso; permanencia y agrupamientos; y unidades curriculares en curso y egreso. De este modo, nuestra perspectiva es llevar a cabo un análisis desde el inicio hasta el final del recorrido de los y las estudiantes de la ESRN.

Sintetizaremos la información que disponemos a los efectos de elaborar análisis e interpretaciones sobre ella. De este modo, con la Tabla 1, comenzaremos por identificar los ingresos a la ESRN desde el año 2017 al 2022:

*Tabla 1. Ingresos ESRN por año y agrupamiento. Provincia de Río Negro*

INGRESOS ESRN POR AÑO Y AGRUPAMIENTO. PROVINCIA DE RÍO NEGRO								
Tipo de Educación	Tipo	Agrupamiento	Matrícula -					
			2022	2021	2020	2019	2018	2017
COMUN	ESRN	1 AÑO	6.827	6.275	6.263	6.573	7.210	4.866
COMUN	ESRN	2 AÑO	6.732	6.262	6.844	7.263	7.619	4.869
COMUN	ESRN	3 AÑO	6.550	6.700	7.184	7.273	6.879	3.899
COMUN	ESRN	4 AÑO	6.559	6.797	7.105	6.508	5.686	3.278
COMUN	ESRN	5 AÑO	6.352	6.945	6.305	5.534	4.821	2.771

Fuente: elaboración propia. Información y datos extraídos del “Informe transformaciones ESRN”, Subsecretaría de Innovación Calidad y Planeamiento Educativo de la Provincia de Río Negro.

Los números se mantienen relativamente estables en los cinco años y los cinco agrupamientos (cursos, años) y evidencian el ritmo procesual de la implementación

de la ESRN como uno de los elementos a destacar. A medida que se avanza en los agrupamientos, desciende la cantidad de ingresos en todos los años –con fluctuaciones en los años 2020 y 2021–, presumiblemente podemos adjudicar esto a efectos de la pandemia y sus condiciones especiales de DISPO y ASPO.

Tomando la información que nos brinda la matriz del operativo Aprender, partimos de un total de 31 ESRN analizadas por el instrumento en toda la provincia. En la Tabla 2 podemos observar la variación de la matrícula de modo particular:

*Tabla 2. Variación de la matrícula*

COLEGIO	CIUDAD	2018	2019	2020	2021	2022
ESRN N° 53	GENERAL CONESA	331	336	325	288	262
ESRN N° 33	BARILOCHE	230	220	239	218	236
ESRN N° 70	VILLA REGINA	473	514	530	447	414
ESRN N° 45	BARILOCHE	249	286	304	296	295
ESRN N° 151	GENERAL ROCA	271	273	262	231	223
ESRN N° 96	DINA HUAPI	284	302	318	320	292
ESRN N° 152	CIPOLLETTI	157	223	299	358	374
ESRN N° 2	BARILOCHE	473	471	458	431	426
ESRN N° 123	BARILOCHE	352	355	354	352	362
ESRN N° 132	BARILOCHE	261	242	252	249	240
ESRN N° 137	SARGENTO VIDAL	175	191	204	225	240
ESRN N° 18	VIEDMA	337	328	313	317	308
ESRN N° 106	GENERAL ROCA	388	402	427	337	428
ESRN N° 4	VIEDMA	299	302	337	492	342
ESRN N° 36	BARILOCHE	394	420	473	492	507
ESRN N° 34	INGENIERO HUERGO	306	320	342	333	341
ESRN N° 41	PILCANIYEU	82	61	63	66	64
ESRN N° 5	CIPOLLETTI	626	645	634	624	623
ESRN N° 122	CONTRALMIRANTE CORDERO	102	102	116	138	154
ESRN N° 139	POMONA	94	83	95	90	93
ESRN N° 156	ALLEN		32	53	88	115
ESRN N° 48	EL BOLSÓN	499	508	514	532	544
ESRN N° 98	LAS GRUTAS	375	373	373	351	366
ESRN RURAL ANEXO 6	COMICO	5	6	4	4	6
ESRN N° 154	VIEDMA	241	283	290	262	242
ESRN N° 140	INGENIERO HUERGO	263	245	256	234	225
ESRN N° 21	CATRIEL	434	424	409	391	414
ESRN N° 22	GUARDIA MITRE	65	61	54	59	60
ESRN N° 135	DARWIN	87	93	99	99	89
ESRN N° 146	VIEDMA	210	225	239	215	224
ESRN N° 44	BARILOCHE	313	327	326	298	266

Fuente: Información de la matriz de desempeños del Operativo Aprender 2022.

Si tomamos algunos casos testigo podemos señalar que la ESRN N° 53 de General Conesa, en el año 2018, contaba con 331 estudiantes y, en el año 2022, con 262, lo cual evidencia que hay un descenso en la matrícula de 69 estudiantes.



En Villa Regina, la ESRN N° 70 contaba con una matrícula de 473 en el 2018 y, en el 2022, hay 414.

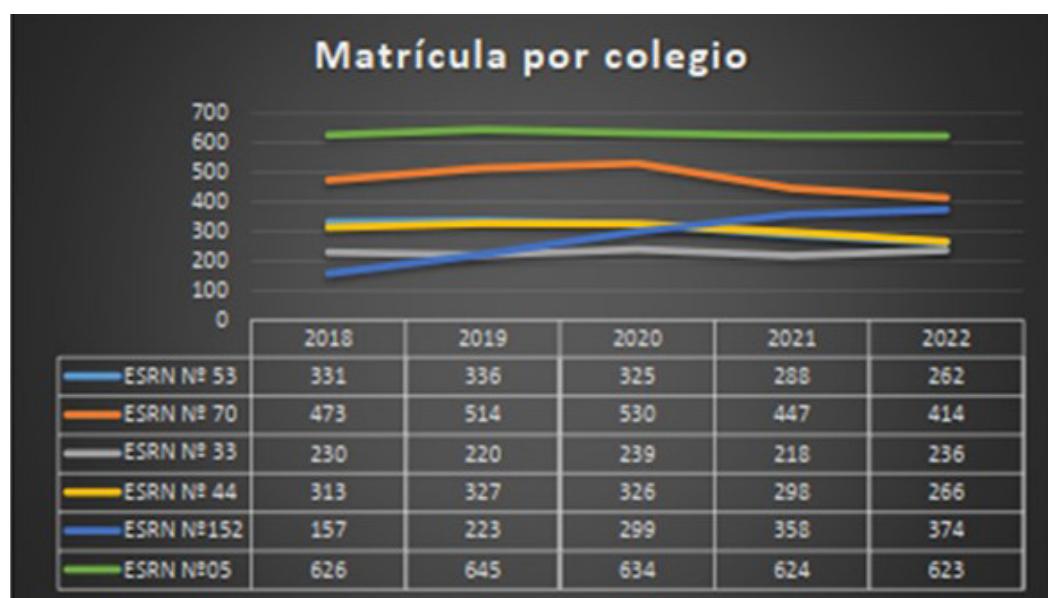
En el caso de la ESRN N° 33 de San Carlos de Bariloche, en el 2018 hay un total de 230 y en el 2022 hay 236. En otro colegio de la misma ciudad, la ESRN N° 44, en el 2018 hay 313 estudiantes y en el 2022 se encuentra una matrícula de 266, es decir, 47 menos.

Si tomamos los colegios de Cipolletti, podemos ver que en el caso de la ESRN N° 152, en 2018, hay un total de 157 estudiantes; en el año 2022, hay 374. Es un aumento exponencial de la matrícula. Y en la ESRN N° 5, en 2018 hay 626 y en 2022 se encuentran 623, por lo que la matrícula prácticamente se mantiene.

La matrícula crece en términos generales entre 2018 y 2022 en toda la provincia de acuerdo a lo que se desprende del cuadro. Ese crecimiento es desigual y en muchos casos hay caída de la matrícula. Lo que podemos ver es estabilidad en los números generales de la provincia, es decir que la implementación de la ESRN no afectó la matrícula de las escuelas.

Ahora bien, si tomamos el porcentaje de estudiantes que egresan, Tabla 3, podemos ver lo siguiente:

Figura 1. Matrícula por colegio



Fuente: Información de la matriz de desempeños del Operativo Aprender 2022.

En el gráfico se observa el crecimiento del colegio N° 152, el sostenimiento de matrícula en el caso de la ESRN N° 5 y los descensos que han tenido las demás instituciones.

Si cruzamos la información de las variables *matrícula* y *porcentaje de repitencia*, podemos decir que la ESRN N° 5 de Cipolletti, que tiene una alta matrícula, en el 2018 tiene un fuerte descenso de la repitencia y comienza a aumentar

en 2022. En cuanto a la ESRN N° 152 de Cipolletti, que observábamos que tenía un aumento en su matrícula progresiva, en cuanto a las trayectorias escolares, la tendencia es la reducción de la repitencia. En el caso de la ESRN N° 70 de Villa Regina, el colegio tiene un descenso en la matrícula estudiantil y, en cuanto a los estudiantes que permanecen en el mismo año, tiene variaciones importantes de descensos y aumentos.

En conclusión y con base en los datos de estas seis escuelas, puede señalarse que durante los cinco años de implementación de la ESRN el porcentaje de cursado ha disminuido de forma considerable, permitiendo que los estudiantes puedan avanzar en sus recorridos escolares.

## PERMANENCIA Y AGRUPAMIENTOS

Tabla 3. Permanencia

Estudiantes por año y por ciclo lectivo	Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto Año	Quinto año
	2017	2018	2019	2020	2021
4866	7619	7273	7105	6945	
Permanencia 1		92%	90%	94%	76%
Permanencia 2		92%	83%	79%	76%

Fuente: Información extraída de “Informe transformaciones ESRN”.

Los términos Permanencia 1 y Permanencia 2 poseen significados diferentes. El primero refiere a los estudiantes respecto del agrupamiento anterior –que en la Tabla 4 se denominan “año”, no agrupamiento– y el segundo a los estudiantes respecto del primer año de 2017. Con esta segmentación se propone un análisis comparativo de dos variables, en relación al comienzo de la ESRN y al anterior año de cursada del grupo de estudiantes 2018-2021 (2017 no entra porque no hay año anterior, ya que es el año de la implementación de la ESRN).

De todos modos, ambas variables para analizar la permanencia son similares porque los números de segundo y quinto año son los mismos.

El dato de permanencia cae del 92% al 76% entre los años 2017 y 2021, entonces hay una caída de la permanencia entre los años citados. Esta caída se acentúa a partir del tercer año coincidente con el inicio del ciclo orientado de la ESRN. Nos interesa en particular detenernos aquí, ya que esto contrasta con el dato extraído de las entrevistas que abordaremos al final de este artículo, referido a que la ESRN fue exitosa en términos de permanencia con respecto a la escuela tradicional.

El otro elemento a tener en cuenta es el de la cantidad de agrupamientos totales de la ESRN de toda la provincia (Tabla 5). Allí el dato a seguir es el siguiente.

De aquí se desprende que la cantidad de agrupamientos presenta una estabilidad a destacar que va progresivamente equilibrándose entre primer y quinto año



Tabla 4. Agrupamientos totales por número de divisiones

TOTALES POR NÚMERO DE DIVISIONES					
	1 AÑO	2 AÑO	3 AÑO	4 AÑO	5 AÑO
2016	383	341	278	227	198
2017	372	340	290	231	208
2018	326	341	305	257	228
2019	286	320	325	299	263
2020	278	288	315	322	302
2021	282	276	292	315	320
2022	292	286	282	292	314
2023	290	295	294	282	292

Fuente: Información extraída de “Informe transformaciones ESRN”.

a medida que la implementación de la ESRN va tomando cuerpo. Así, llegamos al año 2023 con una variación mínima entre el primero y quinto año, de 290 se pasa a 292 agrupamientos.

A partir de aquí, el informe citado señala que

la política llevada adelante por el Ministerio de Educación y DD.HH ha logrado modificar la estructura “piramidal” clásica de la escuela secundaria, cerrada y excluyente a una estructura “rectangular” abierta e inclusiva (Informe Transformaciones ESRN, página 8).

Si bien esto es visible en el cuadro citado, es importante cruzar la información y analizarla del siguiente modo:

Tabla 5. Total de estudiantes por división.

TOTALES POR NÚMERO DE DIVISIONES					
	1 AÑO	2 AÑO	3 AÑO	4 AÑO	5 AÑO
2016	383	341	278	227	198
2017	372	340	290	231	208
2018	326	341	305	257	228
2019	286	320	325	299	263
2020	278	288	315	322	302
2021	282	276	292	315	320
2022	292	286	282	292	314
2023	290	295	294	282	292

Fuente: elaboración propia. Información extraída de “Informe transformaciones ESRN”.

Considerando las trayectorias de los agrupamientos, es posible observar que disminuyen sensiblemente los ingresantes entre el primer año y el quinto año (de 383 a 302), y entre quienes cursaban su segundo (de 341 a 263) y tercer año (de 278 a 228) en el año 2016. Para los ingresantes 2017 continúa la caída de agrupamientos (de 372 a 320), incluso ocurre lo mismo para el año 2018 (de 326 a 314 agrupamientos). Los años 2019, 2020 y 2021 reflejan un crecimiento de los agrupamientos –aunque mínimo–, lo que señala el buen camino, ya que solo sostener la estabilidad sería un buen indicio.

El dato de los agrupamientos es clave para evaluar la permanencia porque nos dice cuántos estudiantes están efectivamente en las escuelas desde primer a quinto año.

Con respecto a la titulación es importante detenernos en un aspecto central de la ESRN. Sostiene el informe citado que “El 29,17% de los estudiantes de las ESRN titula en el ciclo lectivo, mientras que el 13,7% titula en las etapas previstas por calendario escolar para la finalización de las trayectorias” (Informe transformaciones ESRN, p. 9). De este dato resulta importante extraer que el 57,13% no titula, es decir, egresa, pero con trayectoria incompleta (porque adeuda unidades curriculares, aunque egrese). Es ese número el que evidencia una permanencia, pero con áreas en curso en las respectivas trayectorias estudiantiles en las que nos interesa detenernos. Nos propondremos analizar esta situación, primero incorporando elementos y variables de análisis cuantitativas y luego propondremos una amalgama de estos datos con interpretaciones propias y de las y los actores entrevistados en el trabajo de campo. Así, comenzaremos por analizar los datos de otra fuente enviada también por el Ministerio de Educación de la provincia para intentar descomponer en partes el análisis de este fuerte adeudamiento de áreas en las trayectorias ESRN (trayectorias incompletas). En los cuadros elaborados por el Ministerio encontramos que hay fluctuaciones en las áreas adeudadas por parte de los estudiantes ESRN y que pueden determinarse ciertas variables para intentar definir estas fluctuaciones.

En lo específico, hay un porcentaje de espacios curriculares desaprobados que baja entre los primeros dos años (ciclo básico) y cuarto y quinto (ciclo orientado), esa baja al mismo tiempo se acompaña con una mayor cantidad de áreas adeudadas. Es decir, en el ciclo básico tenemos que un mayor porcentaje de desaprobados son de las cuatro áreas troncales: Educación Científica y Tecnológica; Educación en Ciencias Sociales y Humanidades; Educación en Matemática; Educación en Lengua y Literatura. Esas cuatro áreas se reparten cerca del 70% del total de desaprobados en los primeros dos años y descienden a cerca del 50% con respecto al total de las áreas desaprobadas en el ciclo orientado.

Esto quiere decir que son dos las conclusiones: en el ciclo básico hay más desaprobados en comparación con el ciclo orientado y en aquel se concentran las áreas adeudadas en las cuatro troncales. Mientras tanto, en el ciclo orientado hay menos desaprobados y más dispersos en las áreas y asignaturas.

Una mirada más específica de lo que sucede con las áreas y trayectorias ESRN la podemos elaborar en función del análisis de los datos estadísticos de



Desempeño en Aprender. Allí, se presenta que el total de datos de las ESRN muestra que un 52,8% de las escuelas mantiene –en rasgos generales– la matrícula del 2018 a 2022; otro 30% desciende en su matriculación anual; y tan solo un 23,1% incrementa matrícula al interior de la institución.

Considerando algunas escuelas podemos afinar más la descripción. A continuación, los datos analizados de la matriz del Operativo Aprender 2022 de la cantidad de estudiantes que permanecen en el mismo año por establecimiento educativo de toda la provincia.

*Tabla 6. Cantidad de estudiantes con permanencia por escuela y localidad*

COLEGIO	CIUDAD	2018	2019	2020	2021	2022
ESRN N° 53	GENERAL CONESA	59	24	27	1	29
ESRN N° 33	BARILOCHE	21	14	9	0	2
ESRN N° 70	VILLA REGINA	168	33	41	1	54
ESRN N° 45	BARILOCHE	3	4	2	0	1
ESRN N° 151	GENERAL ROCA	17	5	1	0	0
ESRN N° 96	DINA HUAPI	21	21	3	0	7
ESRN N° 152	CIPOLLETTI	46	15	14	3	7
ESRN N° 2	BARILOCHE	8	23	6	2	3
ESRN N° 123	BARILOCHE	4	15	1	0	5
ESRN N° 132	BARILOCHE	33	14	3	2	14
ESRN N° 137	SARGENTO VIDAL	5	15	10	2	14
ESRN N° 18	VIEDMA	78	4	8	2	4
ESRN N° 106	GENERAL ROCA	10	8	0	0	6
ESRN N° 4	VIEDMA	56	3	11	1	28
ESRN N° 36	BARILOCHE	15	55	12	1	8
ESRN N° 34	INGENIERO HUERGO	70	6	4	0	9
ESRN N° 41	PILCANIYEU	0	0	0	0	1
ESRN N° 5	CIPOLLETTI	174	23	13	2	11
ESRN N° 122	CORDERO	4	29	16	0	40
ESRN N° 139	POMONA	1	9	4	0	1
ESRN N° 156	ALLEN	-----	4	3	0	5
ESRN N° 48	EL BOLSÓN	14	9	3	0	2
ESRN N° 98	LAS GRUTAS	23	23	15	0	18
ESRN RURAL ANEXO 6	COMICO	4	3	1	0	0
ESRN N° 154	VIEDMA	42	22	21	1	13
ESRN N° 140	INGENIERO HUERGO	47	2	6	0	5
ESRN N° 21	CATRIEL	97	4	14	2	21
ESRN N° 22	GUARDIA MITRE	3	1	0	1	0
ESRN N° 135	DARWIN	5	3	4	0	0
ESRN N° 146	VIEDMA	55	24	15	2	19
ESRN N° 44	BARILOCHE	11	18	3	0	8

Fuente: Información extraída de “Informe transformaciones ESRN”.

El descenso en la mayoría de los establecimientos es notorio (a excepción de la localidad de Contralmirante Cordero, pero desconocemos las razones particulares) y se debe a la aplicación de la política ESRN en la que se limita fuertemente la repitencia. Nos preguntamos, a continuación, por las unidades curriculares en curso de esa masa estudiantil que pasa de año.

## UNIDADES CURRICULARES EN CURSO Y EGRESO. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DE LA TASA DE EGRESO

Tabla 7. Porcentaje de egreso de estudiantes en tiempo y forma respecto de matrícula de 5º año

COLEGIO	CIUDAD	2018	2019	2020	2021	2022
ESRN N° 53	GENERAL CONESA	74%	55,80%	23,50%	35,40%	38,70%
ESRN N° 33	BARILLOCHE	14,30%	20%	6,10%	8,60%	14,30%
ESRN N° 70	VILLA REGINA	31,90%	13,90%	7,40%	5,70%	17,50%
ESRN N° 45	BARILLOCHE	50%	54,70%	14,80%	46,60%	50,00%
ESRN N° 151	GENERAL ROCA	0,00%	54,50%	48,80%	40,90%	41,90%
ESRN N° 96	DINA HUAPI	49,10%	36%	23,80%	45,10%	36,40%
ESRN N° 152	CIPOLLETTI	0,00%	0,00%	2,80%	6,50%	15,70%
ESRN N° 2	BARILLOCHE	38,10%	42,70%	44,60%	48,90%	52,00%
ESRN N° 123	BARILLOCHE	49,20%	53,20%	18,80%	44,30%	41,80%
ESRN N° 132	BARILLOCHE	22,20%	19,50%	7,80%	25%	47,10%
ESRN N° 137	SARGENTO VIDAL	44,80%	28,10%	19%	18,20%	23,60%
ESRN N° 18	VIEDMA	45,80%	32,70%	15,20%	20,50%	14,90%
ESRN N° 106	GENERAL ROCA	46,90%	35,80%	20,50%	19,80%	35,10%
ESRN N° 4	VIEDMA	54,30%	31,80%	13,50%	12,30%	31,80%
ESRN N° 36	BARILLOCHE	28,80%	24,50%	7,60%	31,60%	19,40%
ESRN N° 34	INGENIERO HUERGO	57,10%	60,50%	20,90%	32%	32,90%
ESRN N° 41	PILCANIYEU	61,90%	30%	38,50%	56,30%	57,10%
ESRN N° 5	CIPOLLETTI	30,70%	22,40%	6,40%	7,00%	14,20%
ESRN N° 122	CORDERO	28,60%	35,30%	6,70%	15%	30,00%
ESRN N° 139	POMONA	11,50%	55,60%	4,30%	11,10%	14,30%
ESRN N° 48	EL BOLSÓN	33,30%	34,30%	5,20%	28,80%	33,10%
ESRN N° 98	LAS GRUTAS	28,80%	32,90%	19,40%	23,70%	27,50%
ESRN RURAL ANEXO 6	COMICO	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100%
ESRN N° 154	VIEDMA	15,40%	42,40%	10,50%	19,30%	11,10%
ESRN N° 140	INGENIERO HUERGO	51,40%	44,40%	15,60%	31,30%	19,60%
ESRN N° 21	CATRIEL	40%	43,80%	16,70%	31,20%	45,70%
ESRN N° 22	GUARDIA MITRE	72,70%	35,70%	10%	9,10%	42,90%
ESRN N° 135	DARWIN	12,50%	63,60%	29,40%	13,30%	20,00%
ESRN N° 146	VIEDMA	24%	20,80%	0,00%	6,00%	7,90%
ESRN N° 44	BARILLOCHE	30,40%	32,70%	22,50%	28,80%	33,30%

Fuente: Información matriz de desempeños del Operativo Aprender 2022.

Si observamos este cuadro, podemos notar que hay un fuerte descenso en el porcentaje de estudiantes que egresa con título en los cinco años que contempla el plan de estudios. Si miramos el porcentaje de 2018 y 2022, la caída es abrupta. Podemos decir que un factor puede ser la pandemia, pero, entre la matrícula que desciende al igual que la cantidad de estudiantes que egresan con título en cinco años, la variable que se mantiene es que las escuelas contemplan la permanencia en el sistema sin poder generar egresados con título. Por lo que surge la pregunta de lo que sucedió en estas escuelas durante los años 2020, 2021 para que el porcentaje sea tan bajo. Si bien no es en la totalidad de los colegios, se trata de un 50% de la totalidad registrada en los datos ofrecidos; el otro 50% conserva el porcentaje por año de los egresados con título o el aumento es progresivo, pero no es significativo. Al analizar distintas fuentes estadísticas llegamos a la misma conclusión: desciende el número de estudiantes que se titulan.



En cuanto a las escuelas testigo mencionadas anteriormente, haciendo la salvedad del caso de la ESRN N° 152 de Cipolletti que se crea en el 2015 como bachiller, los datos registrados comienzan en el 2020.

*Tabla 8. Porcentaje de egreso en tiempo teórico respecto de matrícula de 5º año en tiempo y forma. Por localidad*

COLEGIO	CIUDAD	2018	2019	2020	2021	2022
ESRN N° 53	GENERAL CONESA	74,00%	55,80%	23,50%	35,40%	38,70%
ESRN N° 33	BARILOCHE	14,30%	20,00%	6,10%	8,60%	14,30%
ESRN N° 44	BARILOCHE	30,40%	32,70%	22,50%	28,80%	33,30%
ESRN N° 152	CIPOLLETTI	0,00%	0,00%	2,80%	6,50%	15,70%
ESRN N° 5	CIPOLLETTI	30,70%	22,40%	6,40%	7,00%	14,20%
ESRN N° 70	VILLA REGINA	31,90%	13,90%	7,40%	5,70%	17,50%

Fuente: Información matriz de desempeños del Operativo Aprender 2022.

*Figura 2*



Fuente: Información de la matriz de desempeños del Operativo Aprender 2022

En la Figura 1 –elaborada a partir de la Tabla 9– se muestra el descenso de estudiantes que egresan con título en el tiempo contemplado de los cinco años. Se remarca que en el 2020 y 2021 se evaluó y acreditó de manera bianual, es decir, se unificaron dos años. Durante los dos años de pandemia, cuando las clases presenciales fueron suspendidas y el retorno a la presencialidad fue discontinuo por la situación sanitaria del país, hay un aumento de egresados en 2022, pero, al analizar la cohorte 2018-2022, la tendencia es a la baja.

Si tomamos en cuenta el análisis anterior respecto al porcentaje de estudiantes que cursan el mismo año, se observa que las instituciones han tenido un descenso en el

porcentaje de repitencia, pero también hay un bajo porcentaje de estudiantes que egresan a los cinco años con todos los espacios curriculares aprobados. Estos datos indican que los estudiantes pueden avanzar en los cinco años de escolaridad, pero estarían siendo muy pocos quienes titulan. En este sentido es necesario revisar las trayectorias escolares y el porcentaje de estudiantes que tienen “en curso” espacios curriculares.

Tabla 9. Cantidad de estudiantes según unidades curriculares en curso

Cantidad de Estudiantes según Unidades Curriculares en curso					
		2 o 3 UC en curso	4 o 5 UC en curso	6 o más UC en curso	
ESRN N° 53	GENERAL CONESA	35	15	17	
ESRN N° 33	BARILOCHE	45	28	31	
ESRN N° 70	VILLA REGINA	52	54	97	
ESRN N° 45	BARILOCHE	34	19	33	
ESRN N° 151	GENERAL ROCA	13	10	12	
ESRN N° 96	DINA HUAPI	40	19	25	
ESRN N° 152	CIPOLLETTI	67	34	138	
ESRN N° 2	BARILOCHE	48	26	15	
ESRN N° 123	BARILOCHE	31	28	16	
ESRN N° 132	BARILOCHE	48	27	17	
ESRN N° 137	SARGENTO VIDAL	25	20	61	
ESRN N° 18	VIEDMA	39	26	45	
ESRN N° 106	GENERAL ROCA	54	42	43	
ESRN N° 4	VIEDMA	64	36	40	
ESRN N° 36	BARILOCHE	69	60	62	
ESRN N° 34	INGENIERO HUERGO	36	28	55	
ESRN N° 41	PILCANIYEU	1	0	0	
ESRN N° 5	CIPOLLETTI	80	69	117	
ESRN N° 122	CORDERO	23	7	35	
ESRN N° 139	POMONA	11	5	10	
ESRN N° 156	ALLEN	25	14	30	
ESRN N° 48	EL BOLSÓN	46	24	38	
ESRN N° 98	LAS GRUTAS	30	34	67	
ESRN RURAL ANEXO 6	COMICO	S/D	S/D	S/D	
ESRN N° 154	VIEDMA	36	22	49	
ESRN N° 140	INGENIERO HUERGO	32	16	20	
ESRN N° 21	CATRIEL	52	26	27	
ESRN N° 22	GUARDIA MITRE	2	0	5	
ESRN N° 135	DARWIN	27	4	6	
ESRN N° 146	VIEDMA	28	23	25	
ESRN N° 44	BARILOCHE	58	28	23	

Fuente: Información de la matriz de desempeños del Operativo Aprender 2022

Observando esta tabla de datos (Tabla 9), podemos señalar el alto porcentaje de estudiantes que tienen espacios curriculares en curso. Si bien el matriz no indica



que se trate de estudiantes egresados que tienen estos espacios en curso, sí podemos inferir que entre el bajo porcentaje de estudiantes que egresan con título en los cinco años hay trayectorias que no son finalizadas en tiempo y forma, por lo que se trata de egresados sin título.

Otra vez, al triangular los datos de las tablas anteriores, podemos señalar que las instituciones han tenido un descenso en la repetencia de trayectorias, pero un aumento de estudiantes que no acreditan los espacios curriculares. Sigue algo similar con la matrícula: el 50% por ciento de las ESRN tiene una disminución en su matrícula y un alto porcentaje de estudiantes que no acreditan los espacios curriculares.

## RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO CUALITATIVO

Esta sección del artículo aborda los resultados de un trabajo de campo cualitativo realizado en ocho escuelas secundarias de la provincia de Río Negro, pertenecientes al formato ESRN. El estudio se centra en analizar las percepciones y desafíos asociados a la implementación de este modelo educativo, destacando aspectos como la flexibilidad curricular, el sistema de evaluación, las trayectorias educativas y el rol de los espacios institucionales como el Comité Académico y el Espacio de Vida Estudiantil (EVE). A través de las voces de estudiantes, docentes y directivos, se exploran las tensiones entre las innovaciones pedagógicas propuestas y las prácticas tradicionales, así como los obstáculos para garantizar aprendizajes significativos y una terminalidad efectiva. La investigación revela una compleja trama de interpretaciones y dificultades que invita a repensar la relación entre diseño curricular, organización escolar y comunidad educativa.

Como se sostuvo en el encuadre metodológico, la muestra que consideramos para el abordaje cualitativo consta de ocho escuelas testigo: las ESRN N° 1 y 106 de General Roca; la ESRN N° 11 de Villa Regina; la ESRN N° 23 de Cinco Saltos; las ESRN N° 35 y 89 de Cipolletti; ESRN N° 56 de General Godoy y la ESRN N° 71 de Allen. Es decir, abarcamos casi la totalidad de la zona del Alto Valle, núcleo en el cual decidimos cernir la investigación y considerar que a partir de estas observaciones puede elaborarse una caracterización de esta importante zona.

Nos vamos a concentrar en lo más saliente del abordaje cualitativo, haciendo hincapié en aquellos elementos que consideramos que complementan a los datos expuestos en los párrafos anteriores. Asimismo, incorporan dimensiones de análisis que no aparecen en los datos numéricos y permiten una mirada integrada y compleja de la ESRN.

### FORMATO ESRN

Los grupos institucionales entrevistados valoran a la ESRN como un formato que cambia la escuela secundaria tradicional, caracterizada como enciclopédica. Al momento de listar los elementos que se mencionan como positivos, nos parecieron

importantes la flexibilidad de la estructura curricular vinculada con el modo en el que funcionan las trayectorias de los estudiantes, la forma de evaluar (conceptual), la concentración horaria y la consecuente estabilidad docente, la incorporación de nuevas regulaciones que permiten pensar de otra manera al estudiantado y las horas de trabajo institucional. Es decir que hay una evaluación positiva de lo que se propone en el DC porque se sostiene que su implementación genera una especie de mayor responsabilización de parte de los estudiantes.

El nuevo DC establece la creación de un espacio llamado EVE que es caracterizado –en términos generales– negativamente, mencionado como pérdida de tiempo, lo que desvirtúa la finalidad para la que se crea y cuya claridad no está nunca del todo definida o entendida. El Responsable del Espacio de Vida Estudiantil (REVE) es quien toma las tareas allí y la propuesta del EVE se concibe como un ámbito de construcción y desarrollo de una cultura democrática en la escuela, para promover la participación y el involucramiento de los estudiantes en la gestión de la institución y en el mejoramiento académico, de acuerdo al DC. En este ámbito se espera propiciar la planificación y desarrollo de proyectos de construcción colectiva, en temáticas que promuevan construcción de sentido ético, político y transformado, como planificación de talleres y proyectos sociocomunitarios, tutorías, seminarios, debates, etc., así como conformación de Centros de Estudiantes y otras formas de representación estudiantil. El espacio es coordinado por REVE (RA, p. 14).

Desde el punto de vista estudiantil aparece la idea de que no se conocen otras formas escolares, pero que se piensa que tiene que existir una estructura que contenga las trayectorias escolares. Esta cuestión remite al problema de las trayectorias incompletas, ya que se puede “avanzar” en los años, aunque no estén los espacios curriculares acreditados. Los grupos de estudiantes señalan constantemente una comparación con las escuelas técnicas, enfatizando que la ESRN no brinda una formación sólida en cuanto a lo disciplinar, adquisición de hábitos y capacidades para el estudio y el trabajo.

El Comité Académico es el conjunto de integrantes de la comunidad educativa que se conforma para atender las situaciones particulares de las trayectorias de los estudiantes que así lo requieran. Está constituido por un integrante del equipo directivo, un integrante de los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico (ETAP), el docente que se desempeña como coordinador del área de conocimiento implicada, el docente que se desempeña como coordinador de la formación específica del ciclo orientado (en caso que correspondiere), un representante del Centro de Estudiantes o Cuerpo de Delegados y un representante de la comunidad de padres del establecimiento. El Comité Académico interviene ante trayectorias interrumpidas por acumulación de inasistencias que superan el máximo permitido, o por estudiantes que no avanzan en su trayectoria a pesar de las reorientaciones propuestas; evalúa cada situación particular planteada y emite un dictamen que permita dar continuidad a la trayectoria. Es concebido como un órgano democrático que debe garantizar la trayectoria de todos los estudiantes.

Respecto de este espacio creado por la ESRN, observamos que son recurrentes las menciones a las dificultades que encuentran las familias para participar



activamente en la reorientación de las trayectorias. Todos los grupos institucionales mencionan que ellas desconocen cuáles son sus funciones en el comité académico. Es posible suponer que se deba revisar la relación escuela-comunidad, para lo cual resulta indispensable repensar funciones de equipos directivos y docentes, en relación con las tutorías y la evaluación de las trayectorias.

Los alcances del trabajo tutorial al interior del diseño de la ESRN suponen una mirada integral sobre las trayectorias escolares e implican intervención a nivel político-institucional y comunitario. Por lo que será necesario diseñar, implementar y evaluar estrategias de seguimiento y sostenimiento de las trayectorias, teniendo en cuenta que el seguimiento en el marco de la función tutorial significa intervención. La función tutorial es transversal y organiza una mirada integral de las trayectorias escolares tanto en forma individual como grupal. Esta mirada es necesaria en la escuela secundaria, ya que posibilita superar la fragmentación que caracteriza este nivel. El tutor institucional encuadra sus acciones en el Proyecto de Tutoría Institucional, estrategia de andamiaje para sostener, acompañar y orientar la escolaridad y promover la inclusión de los estudiantes, encontrando los mejores modos de tornar significativa la experiencia escolar al promover una tutoría para cada escuela.

Las tareas abarcan la integración al grupo de pares, el conocimiento de la propuesta escolar, la participación de los estudiantes a la vida institucional; el seguimiento y el apoyo a los aprendizajes en acciones ligadas a enseñar a estudiar (facilitar una mejor organización de los trabajos de estudio y uso del tiempo, enseñar a tomar apuntes, ayudar a organizar los materiales de estudio, aprovechar los recursos que pone a disposición la escuela); el acompañamiento de los estudiantes para que definan sus propios trayectos de cursada; el abordaje de temáticas que hacen a la experiencia vital de los estudiantes, como la continuidad de los estudios y la integración al mundo del trabajo al finalizar el nivel.

Las distintas interpretaciones que realizan los grupos institucionales sobre el DC y el RA en la comprensión del trabajo de los docentes. Las tutorías son las funciones que más demandan los grupos institucionales. Sin ellas, se dice, no es posible acompañar las trayectorias de los estudiantes. En este sentido, se resalta que la sobrecarga horaria, las fluctuaciones en la asistencia de los docentes y la escasa cantidad de horas para la coordinación de áreas impiden el trabajo colaborativo y condicionan las tutorías. Incluso, dicen que son aspectos de la organización escolar que deben ser revisados. Dos momentos de la escolarización son remitidos a esta cuestión: las trayectorias por el diseño curricular al egresar y al finalizar la escuela secundaria. El grupo institucional de supervisores y directores señala que es necesario organizar instancias de formación sobre la práctica docente en la comprensión del Régimen Académico y el Diseño Curricular. También dicen que es necesario diseñar políticas específicas que permitan recuperar saberes de las áreas. Los coordinadores mencionan el desarrollo de herramientas metodológicas orientadas a las trayectorias de los estudiantes, que contemplen una perspectiva espiralada y compleja de la enseñanza, en el contexto de la no acreditación de espacios curriculares. Dicho de otra manera, encuentran que la complejidad en

el modo de funcionamiento institucional se debe a la acumulación de espacios curriculares sin acreditar, y esto se destaca como el gran problema a resolver de la ESRN. Además, señalan la superposición de propuestas de trabajo en el mismo año y/o dificultad para complejizar saberes en años superiores. Estos aspectos, sumados a la desvalorización de la función social de la escuela secundaria, influyen en la disminución del egreso a término.

Por su parte, el grupo de supervisores manifiesta que el estudiantado no porta herramientas, técnicas o métodos para poder sostener los estudios y, respecto al sector docente, que sus tiempos curriculares resultan insuficientes para planificar con los pares, articular y enriquecer las propuestas didáctico-pedagógicas.

Una de las críticas más recurrentes remite a que las escuelas siguen sin poder discutir –a fondo– cuál es el proyecto pedagógico institucional. A su vez, se observa una falta de acompañamiento y formación de los docentes sobre el diseño, su implementación y las modificaciones al interior de la institución. Esto que termina desfavoreciendo a los estudiantes, lo que acaba en una represión encubierta.

## EL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA ESRN

La ESRN aparece atravesada por concepciones en disputa respecto a la evaluación. En este sentido, si bien es valorada positivamente por parte de los estudiantes, puesto que propone trabajar desde la evaluación formativa, en términos de ajustes a la enseñanza y la planificación, aparecen tensiones respecto a concepciones más tradicionales de la evaluación solo como acreditación.

Particularmente, los jóvenes estudiantes expresan su malestar por la desorganización y el exceso de actividades de tipo proyecto: sienten que se sobrecargan de contenidos al finalizar el recorrido de sus trayectorias, lo que les implica una presión importante. El trabajo en paralelo dificulta el abordaje de la resolución de tareas, que queda supeditada al interés de los estudiantes. Eso les genera dificultades en la acreditación de los espacios curriculares en el tiempo esperado, de acuerdo a lo que hemos obtenido del trabajo de campo con ellos.

La evaluación se torna injusta cuando se solicitan trabajos diferenciados, por la propia dinámica del interés de los estudiantes en la recuperación de contenidos. Se critica a los profesores por dar muchas acreditaciones juntas. Este planteo evaluativo no permite ordenar el trabajo –de estudiantes y docentes–, lo que lleva a valorar negativamente la acreditación de los espacios curriculares en áreas al no reconocer el rendimiento de cada materia. En este sentido, toman como muestra la promoción entre cuatrimestres que se da aun cuando no se producen aprendizajes previos o no se acreditan los que se han transitado.

En cuanto al proceso evaluativo en sí mismo, los estudiantes valoran como positiva la forma de trabajo sobre los espacios que se adeudan a lo largo de la trayectoria escolar, teniendo en cuenta la flexibilidad de los formatos evaluativos para el estudiantado. Cada estudiante tiene la responsabilidad de contactar, coordinar



y gestionar el encuentro con el docente referente para el acompañamiento de su trayectoria, situación que en la mayoría de las ocasiones resulta compleja por los tiempos y espacios disponibles, medida que a su vez recae en voluntarismos estudiantiles.

## RÉGIMEN ACADÉMICO DE LA ESRN

Con relación al RA, los grupos institucionales plantean que existe una diversidad de interpretaciones tanto de este como del DC, que se observa de escuela a escuela. Por otra parte, problemáticas como las horas libres llevan a que gran parte del trabajo de los tutores y/o coordinadores sea derivado a cubrir esos espacios, no pudiendo dedicar el tiempo suficiente a las tareas propias del rol: acompañamiento a docentes y trayectorias estudiantiles. La organización escolar también puede dificultar el encuentro y articulación entre coordinadores y docentes cuando no están en el mismo turno. Todo esto repercute en una sobrecarga del trabajo docente y también en un desaprovechamiento de otros roles a los que podrían potenciarse y a los que se podría recurrir, como el de los preceptores. Aquí aparece una demanda clara de una mejor distribución de roles y funciones, respetando perfiles específicos y destacando la importancia de incorporar gabinetes de asesoría pedagógica en las escuelas, para acompañar la diversidad de problemáticas que las atraviesan.

## TRAYECTORIAS EDUCATIVAS EN LA ESRN

La categoría *trayectorias* se utiliza con múltiples definiciones. Observamos que se señalan las trayectorias no encauzadas preferentemente y no una trayectoria teórica ideal que nos habla de la calidad de un aprendizaje y un derecho que deben alcanzar todos los estudiantes.

En cuanto a la valoración del sistema de trayectorias, por varias cuestiones todos los grupos entrevistados sostienen una valoración negativa general. La principal sería la insuficiencia de este sistema para garantizar conocimientos mínimos. En este sentido, las críticas se orientan a la inexistencia de la permanencia y al hecho de que, para la mayoría de los estudiantes, el recorrido por la escuela se produce como un tránsito sin posibilidades de recursar las unidades curriculares. Esto impulsaría en los estudiantes hábitos de responsabilidad e interés por acreditar los espacios curriculares.

La falta de recursos en las escuelas, la sobrecarga de funciones (tutores, REVE, coordinadores, etc.), pero también la flexibilidad en las instancias de fortalecimiento y acreditación que se ofrece a estudiantes, no contribuyen a desarrollar hábitos de organización, sistematización y autonomía para el sostenimiento de aprendizajes. No hay claridad del espacio EVE y su aprovechamiento para fortalecer las trayectorias. Está habilitado que es posible transitar, pero que eso no

garantiza aprendizajes y, al mismo tiempo, produce acumulación de espacios curriculares para acreditar: los estudiantes transitan la escuela –aseguran– como si la sobrevolaran con un grado de vinculación baja. Lo que se ha denominado *escolaridad de baja intensidad*, para referir a una relación superficial o desvinculada con la escuela (Kessler 2007), nos remite directamente al problema de la terminalidad en el marco del nuevo DC y sus consecuencias.

Encontramos que el término *trayectorias adeudadas* se asocia a espacios curriculares adeudados, *trayectoria* y *espacio curricular* son homologados en un mismo concepto. Esta equiparación de dos conceptos distintos evidencia lo que decíamos párrafos arriba en la voz de los coordinadores y la necesidad de espacios de formación sobre el sistema de trayectorias en las escuelas rionegrinas.

En relación con la trayectoria escolar, los estudiantes la ven como sinónimo de espacios curriculares, en donde recuperan los contenidos de forma espiralada. Este formato de enseñanza se ve interrogado cuando no se acreditan los espacios curriculares haciendo hincapié en la inestabilidad de las fechas de entrega de las evidencias de aprendizaje, lo que genera una postergación y acumulación de entregas que luego dificulta la acreditación de las trayectorias. De esta manera, sostienen que las trayectorias no avanzan en el tiempo establecido para la promoción y el egreso, generando apatía en los estudiantes. En cambio, el colectivo docente entiende a la trayectoria como un trabajo práctico para entregar y aprobar. Por ejemplo: no entregó la trayectoria de matemática de primer año del segundo cuatrimestre. Nuevamente, la concepción del concepto de *trayectoria* remite a múltiples definiciones.

En este sentido, los grupos estudiantiles también plantean una crítica al sistema de trayectoria en tanto lo entienden como algo que les permite relajarse. Al presentar poca repitencia, esto tiene como consecuencia una sensación de poder reducir el margen de acción inmediata frente a acreditar los diferentes espacios curriculares, falta de motivación por estudiar y se nombran algunos casos en los que el comité académico decidió que haya permanencia en el curso, sin rigidez en las fechas de entregas. Por otro lado, otros actores institucionales, también docentes o directivos, manifiestan que las trayectorias escolares permiten sostener a los estudiantes en la escolaridad y son valoradas positivamente. De esta manera observamos que no hay una única visión sobre las trayectorias y existen tensiones entre las diversas interpretaciones.

Los grupos institucionales asocian la idea de trayectoria a tres cuestiones:

- En primer lugar, a unidades curriculares pendientes de aprobación;
- En segundo lugar, a las propuestas/trabajos prácticos para aprobación de espacios curriculares
- En tercer lugar, a unidades curriculares.

Es decir, le cambian el nombre de *materia previa* o *materia no aprobada* por *trayectoria*. Siendo esta a su vez dos cosas: un trabajo que deben aprobar les estudiantes y un espacio curricular en general, desaprobado.



Algunas de las características de estas asociaciones se resumen en estas categorías: *trayectoria*, *tránsito* y *terminalidad* permiten pensar respecto de una problemática planteada de manera general en el relato de las y los coordinadores; el recorrido de las y los estudiantes por la ESRN con acumulación de espacios curriculares pendientes de acreditar; superposición de propuestas de trabajo en el mismo año y/o dificultad para complejizar saberes en años superiores; fragmentación de contenidos y saberes; falta de aprendizajes significativos; desvalorización de la escuela secundaria; y finalmente disminución del porcentaje de egreso.

Los grupos institucionales entienden que el bloque académico de tercer año es bisagra para ordenar la trayectoria del estudiante, ya que si no se descomprime se produce un embudo intransitable, desdibujando la permanencia. Para esto los tiempos no pueden ser fluctuantes o tratarse de años escolares sin el período de acompañamiento y fortalecimiento de las trayectorias que se encuentran planificadas en el calendario escolar.

Una de las estrategias utilizadas por los docentes es la elaboración de cuadernillos o trabajos prácticos integradores que los estudiantes realizan para acreditar los espacios curriculares de los cuatrimestres anteriores.

El estudiantado percibe que, para que sus trayectorias sean tomadas en cuenta, deben mantener un constante acercamiento a los docentes que les resulta agobiante, tedioso, frustrante. Solicitan mayor comunicación entre los profesores para evaluar, desde la construcción interdisciplinaria y desde el entramado de las materias constitutivas del área. De esta forma, las trayectorias y la forma de transitar la escuela están directamente vinculadas a la autonomía del estudiante, a su motivación y capacidad de organización.

## PALABRAS FINALES

El estudio evidencia que el sistema de trayectorias de las ESRN logró reducir la repitencia y promover la inclusión, pero enfrenta desafíos críticos en la terminalidad y acreditación efectiva de aprendizajes. La pandemia profundizó estas dificultades, pero no las explica en su totalidad. Se requiere fortalecer el acompañamiento pedagógico en ciclos orientados, donde se concentran las mayores tasas de egreso sin titulación; revisar estrategias de evaluación para evitar la acumulación de espacios curriculares pendientes; articular políticas institucionales que equilibren flexibilidad y exigencia académica, asegurando que las trayectorias no solo permitan el tránsito, sino también aprendizajes significativos.

La ESRN representa un avance democratizador, pero su consolidación exige ajustes que vinculen inclusión con calidad educativa. El estudio sobre la implementación del sistema de trayectorias educativas en las ESRN entre los años 2017 y 2023 revela un escenario complejo, marcado por avances significativos en términos de inclusión y reducción de la repitencia, pero también por desafíos persistentes en la terminalidad y la calidad de los aprendizajes.

En este artículo hemos abordado la inclusión y reducción de la repitencia sosteniendo que la ESRN logró modificar la estructura tradicional de la escuela secundaria, caracterizada por su formato piramidal y excluyente, hacia un modelo más rectangular e inclusivo. Los datos cuantitativos muestran una disminución notable en las tasas de repitencia, lo que permite a un mayor número de estudiantes avanzar en sus trayectorias educativas. Este logro es resultado de políticas flexibles, como la evaluación formativa y el acompañamiento pedagógico, que buscan adaptarse a las necesidades diversas del estudiantado. Sin embargo, esta flexibilidad también ha generado tensiones, especialmente en lo que respecta a la adquisición efectiva de conocimientos.

En efecto, los desafíos se presentan en relación a la terminalidad y la acreditación. A pesar de los avances en la permanencia, el estudio evidencia un bajo porcentaje de estudiantes que egresan con su título en el tiempo teórico establecido. Un 57,13% de los estudiantes egresa con trayectorias incompletas, es decir, sin haber acreditado todas las unidades curriculares requeridas. Este fenómeno se acentúa en el ciclo orientado, donde las tasas de egreso sin titulación son particularmente altas. La pandemia de Covid-19 exacerbó estas dificultades, pero no las explica en su totalidad, ya que las tendencias negativas en la terminalidad ya eran visibles antes de 2020.

En ese sentido, observamos una fragilidad en los aprendizajes, ya que los grupos focales y entrevistas cualitativas destacan que, si bien el sistema de trayectorias permite el tránsito de los estudiantes por la escuela, no siempre garantiza aprendizajes significativos. Estudiantes y docentes señalan una “escolaridad de baja intensidad”, donde la acumulación de espacios curriculares pendientes y la falta de hábitos de estudio dificultan la adquisición de conocimientos sólidos. Además, la homologación del concepto de *trayectoria* con *espacios curriculares adeudados* refleja una comprensión limitada del modelo, lo que impacta negativamente en su implementación.

Finalmente, destacamos los problemas organizacionales y de recursos de trabajo. La sobrecarga de funciones docentes, la falta de tiempo para la coordinación entre pares y la insuficiente formación en el DC y el RA son obstáculos recurrentes. Los docentes enfrentan dificultades para equilibrar sus roles (tutores, coordinadores, etc.), lo que afecta la calidad del acompañamiento a las trayectorias estudiantiles. Asimismo, la desvalorización de espacios como el EVE y la participación limitada de las familias en el Comité Académico reflejan debilidades en la construcción de una comunidad educativa comprometida.

## REFERENCIAS

### FUENTES LEGALES Y DOCUMENTOS OFICIALES

Diseño Curricular Escuela Secundaria de Río Negro (2017). Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro.



Erpen, M. A., Brandwaiman, M., Mieres, L., Sarobe, E. y Yaksich, A. (2023). *Las trayectorias escolares reales en la ESRN. Experiencias pedagógicas y organización institucional para garantizar la continuidad en las escuelas secundarias de la Provincia de Río Negro* Ley Orgánica de Educación (LOE). (2012). Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro.

Ley de Educación Nacional 26.206 (2006). *Boletín Oficial de la República Argentina*.

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro (2023). *Informe transformaciones ESRN*. Subsecretaría de Innovación, Calidad y Planeamiento Educativo.

Sistema de Administración de Gestión Educativa (SAGE) (2023). Datos estadísticos de ESRN 2017-2023. Ministerio de Educación de Río Negro.

## OPERATIVOS NACIONALES

Ministerio de Educación de Argentina (2022). *Operativo Aprender 2022: Matriz de desempeños*.

## LIBROS Y ARTÍCULOS ACADÉMICOS

Acosta, F. (2012). *La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento*. Flacso.

Acosta, F. (2014). La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina: Deudas pendientes y desafíos futuros. *Revista Iberoamericana de Educación*, (64), 143-158.

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]. Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, Argentina.

Dussel, I. (2015). *¿Qué cambió en la escuela secundaria? Transformaciones recientes y desafíos pendientes*. Santillana.

Kessler G. (2007). Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 283-303. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003214>

Riccono, G., Iraira, R. y Lamas, M. (2023). La educación secundaria rionegrina: la voz de la docencia. *Confluencia de saberes*, (8), 99-122. [revele.uncoma.edu.ar/index.php/confluenciadesaberes/article/view/4653/61938](http://revele.uncoma.edu.ar/index.php/confluenciadesaberes/article/view/4653/61938)

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: ¿Hacia una mayor justicia educativa? *Revista Propuesta Educativa*, (30), 63-71.

Terigi, F. (2009). “Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa”. Ministerio de Educación de la Nación.



## ENTREVISTAS Y GRUPOS FOCALES

Entrevistas a directivos, supervisores y coordinadores de ESRN. (2023). Proyecto C151.

Universidad Nacional del Comahue (inéditas).

Grupos focales con estudiantes de 5º año de ESRN (2023). Proyecto C151. Universidad

Nacional del Comahue (inéditas).

*Recepción: 16/04/2025*

*Aceptación: 22/08/2025*