

ARTÍCULOS

Una exploración por las políticas educativas para la formación docente entrerriana. El caso de la unidad curricular Análisis y Organización de las Instituciones Educativas

Julio Sebastián Merki | Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

julio.merki@uner.edu.ar

DOI: <https://doi.org/10.33255/2591/1749>

Fecha de recepción: 30/09/2023

Fecha de aceptación: 09/12/2023

Resumen

Este trabajo surge como cierre de la adscripción a la cátedra de Gobierno y Organización de los Sistemas e Instituciones Educativas de la Facultad de Ciencias de la Educación-Universidad Nacional de Entre Ríos (FCEdu-UNER). En el mismo se realiza un estudio exploratorio sobre las políticas educativas para la Educación Superior dependiente del Consejo de Educación de Entre Ríos. Se centra en la formación docente, especialmente en la unidad curricular Análisis y Organización de las Instituciones Educativas, la cual está íntimamente vinculada a la cátedra nombrada en relación con sus abordajes teóricos. Se propone una lectura de conjunto sobre el nivel desde las resoluciones y un análisis curricular brindando hipótesis para la discusión. A lo largo del texto se van mencionando cuestiones que son posibles de seguir siendo estudiadas. Por último, se dejan algunas prospectivas para promover cambios.

Palabras clave: políticas educativas - formación docente - educación superior - unidades curriculares - análisis curricular

An exploration of educational policies for teacher training in Entre Ríos. The case of the curricular unit Analysis and Organization of Educational Institutions

Abstract

This work arises as the closing of the assignment to the chair of Govern-

Cómo citar

Merki, J. S. (2023). Una exploración por las políticas educativas para la formación docente entrerriana. El caso de la unidad curricular Análisis y Organización de las Instituciones Educativas. *Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación*, 140–157. <https://doi.org/10.33255/2591/1749>



ment and Organization of Educational Systems and Institutions (FCE-du-UNER). In it, an exploratory study is carried out on educational policies for Higher Education dependent on the Education Council of Entre Ríos. It focuses on teacher training, especially in the curricular unit Analysis and Organization of Educational Institutions, which is closely linked to the chair named in relation to its theoretical approaches. An overall reading of the level is proposed from the resolutions and a curricular analysis providing hypotheses for discussion. Throughout the text, possible issues that could continue to be studied are mentioned. Finally, some perspectives are left to promote changes.

Keywords: educational policies - teacher training - higher education - curricular units - curricular analysis

Acerca del origen de este trabajo

Luego de mi recorrido de formación en la Facultad de Ciencias de la Educación y del trabajo en distintos niveles educativos, ingresé como docente en un Instituto de Formación Docente (en adelante IFD). Allí me encontré dictando, entre otros, el espacio *Análisis y Organización de las Instituciones Educativas*.

En ese momento, al programar la enseñanza, me surgieron variados interrogantes: ¿cómo armar un programa de esta *materia*?, ¿cuáles son los límites de este campo de conocimiento?, ¿qué textos conforman el *corpus* mínimo a ser enseñado?, ¿qué tipo de actividades ofrecerles a mis estudiantes para acercarlos a las discusiones del campo?, ¿cómo evaluar el espacio conforme a su formato? Sumado a ello, evidencí una complejidad en cuanto al saber de la disciplina que se pone en juego (por ejemplo, el análisis institucional y organizacional) del que se deben apropiar los estudiantes; además, su desconocimiento de la normativa de cada nivel y modalidad (para el cual ellos se forman), la ausencia de categorías políticas para leer el fenómeno educativo y el funcionamiento institucional de la sociedad; por último, la cercanía-lejanía de los contenidos propuestos con las preocupaciones de los estudiantes, quienes se forman en un saber disciplinar y de la enseñanza del mismo (restringido a la dimensión didáctico pedagógica). Y a medida que fui transitando la enseñanza siguieron apareciendo otros nuevos: ¿por cuáles categorías políticas transitaron los estudiantes en su trayecto de formación por el profesorado?, ¿cambia el sentido de la materia según el profesorado y el año en el que se aloje? y ¿cómo promover una formación política actualizada de las instituciones y sistemas educativos?

Desde allí me acerqué en el año 2021 a la cátedra de Gobierno y Organización de los Sistemas e Instituciones Educativas de la carrera Profesorado en Ciencias de la Educación (FCEdu-UNER) en especial a Bárbara Correa y a Dariela Brignardello, conversando con ellas surgió la idea de adscribirme a la cátedra mencionada. A la fecha, me encuentro culminando esta etapa de adscripción¹. Por lo tanto, este trabajo está compuesto por preguntas y búsquedas propias, por diálogos periódicos con distintos sujetos, por lecturas de documentos educativos diversos con el propósito de dar cierre a un proceso de formación al interior de la facultad.

La pregunta que vertebra esta indagación es: *¿qué definiciones curriculares confluyen en la formación docente entrerriana actual, en especial la brindada desde Análisis y Organización de las Instituciones Educativas, tanto desde lo establecido en las políticas educativas, como en los aspectos prácticos y cotidianos?*

A partir de la misma, comencé el rastreo de la información existente sobre el campo de la formación docente y las definiciones curriculares del espacio en cuestión. Como *estrategias metodológicas* fui articulando métodos de análisis cuantitativos de datos, a saber, rastreo y georreferenciación de institutos de Educación Superior de Entre Ríos, tabulación de la oferta

académica del nivel, comparación entre las direcciones de Educación Superior y Educación de Gestión Privada del Consejo General de Educación, a los que pude acceder desde documentos internos y actualizados.

Sumado a ello, entiendo necesario enriquecer este estudio con estrategias cualitativas desde la descripción y análisis socio-crítico de la organización de la Educación Superior y de las resoluciones de cada carrera de la formación docente. Agregó el análisis documental y curricular en profundidad de la unidad curricular Análisis y Organización de las Instituciones Educativas. En este trabajo no desconozco la relevancia del estudio comprensivo de las prácticas de enseñanza de la unidad curricular nombrada en su experiencia singular brindada desde cada instituto formador.

A modo de una nota para el lector, abandonaré la primera persona del singular, la cual me interesaba no dejar de lado en estas palabras iniciales y en lo que sigue utilizaré el impersonal a fin de cumplir con el estilo de los trabajos académicos.

En cuanto al rastreo de información

Para llevar adelante este escrito se acudió a rastrear y leer gran variedad de resoluciones del Consejo General de Educación de Entre Ríos (en adelante CGE) y documentos de circulación interna (no publicados).

La organización curricular de la Educación Superior (en adelante ES) entrerriana se compone de *resoluciones* de carrera elaboradas desde el CGE, las cuales actualmente son un total de 22 (veintidós) normativas. En ellas se presenta el enfoque, plan de estudio, correlatividades, detalle de definiciones curriculares de cada unidad curricular y bibliografía sugerida. A estas resoluciones debemos agregarles ocho *resoluciones ampliatorias* en las que se corrigen y amplían informaciones que las primeras no brindaron. Por último, encontramos unas 15 (quince) *resoluciones rectificatorias* en las que se revisan y corrigen aspectos mal redactados (como por ejemplo las correlatividades o cargas horarias de algunas unidades curriculares). En este estudio exploratorio se revisó en total unas 45 (cuarenta y cinco) resoluciones, las que conforman el *corpus* con el cual se trabajó. Es oportuno destacar que esta dispersión de las políticas educativas para la Educación Superior hace muy complejo el rastreo de la información y la lectura de conjunto como nivel educativo. Además de los documentos mencionados, se consultaron los sitios web oficiales y algunas planillas elaboradas tanto por la Dirección de Educación Superior (en adelante DES) y la Dirección de Educación de Gestión Privada (en adelante DEGP), documentos de circulación interna, no publicados y cedidos generosamente.

De lo anterior se desprende que quien ingresa al nivel como docente o comienza a dictar una nueva unidad curricular debe de hallar su unidad curricular en la multiplicidad y heterogeneidad de documentos para diseñar su programa de cátedra, además de conocer las materias necesarias que habilitan la cursada y aprobación, como las que habilita a cursar (correlatividades).

Otra resolución de gran impacto en la ES entrerriana es el Régimen Académico Marco (RAM), el cual estipula las situaciones de los estudiantes, condiciones para el cursado, acceso a la mesa examinadora y demás detalles de los desempeños administrativos en la educación superior. Las decisiones allí expuestas brindan mayor complejidad a la conformación de la propuesta de cada unidad curricular, cuestión que más adelante se retomará.

Respecto de la estructura de este trabajo, en lo que sigue, el lector se encontrará con apartados breves que versan sobre: el posicionamiento teórico desde el que se llevó adelante este estudio; las fuentes de información con las que se trabajó; una descripción general de la ES entrerriana; puntualizaciones y reflexiones sobre la unidad curricular que originó este trabajo (y vertebró al proyecto de adscripción); y, hacia el final, unos puntos sobre cuestiones que podrían revisarse del nivel en virtud de lo planteado en estas páginas.

Posiciones teóricas

Como se mencionó, este trabajo coloca la mirada en la ES entrerriana que se ofrece en los institutos formadores, llamada *terciaria o no universitaria*. Se dejan de lado las ofertas de las tecnicaturas superiores y las promovidas por las universidades alojadas en el territorio provincial. Puntualmente, se lleva adelante una lectura curricular de conjunto de las resoluciones surgidas del CGE de Entre Ríos; se hace foco en la unidad curricular Análisis y Organización de las Instituciones Educativas (en adelante AyO): sus perspectivas teóricas, orientaciones, sugerencias, formatos, correlatividades, bibliografía, entre otros.

En principio el *estudio de documentos y normativas* promulgados oficialmente no es nada sencillo debido a que se cuenta en Ciencias Sociales y Humanas con variedad de disciplinas y perspectivas que se ocupan de ellas. Otro aspecto que suma complejidad es la consideración del *proceso de producción*, al cual muchas veces no se lo llega a estudiar (el mismo es llamado por varios autores del campo como institucionalización). También, se menciona a los *actores* que intervienen en ese proceso de *reescritura* o transformaciones en cada nivel del sistema educativo por el que van transitando las mismas.

Por su parte, César Tello (2013) advierte que el estudio de las políticas educativas abandona la mirada que pone en el centro o en la cima al Estado como un actor único, del que emanan las leyes que descienden verticalmente a la sociedad. Los actores (individuales y grupales) son diversos, con cuotas de poder distribuido por el sistema educativo o por fuera de este, persiguiendo sus intereses sectoriales en la arena política. Se pretende estudiar las decisiones políticas-educativas-curriculares de la ES sin desconocer, al decir del autor, el *swarming*, esa dinámica de las abejas en búsqueda de un panal, sin un centro y periferia, con una dinámica variable y un flujo de acción. Se sostiene, junto con otros, que hay *transformacio-*

nes (instancias de producción original) de las políticas educativas según a cada paso en su recorrido hasta los destinatarios de las mismas. Algunos de los autores que realizan este planteo y que aquí se siguen son: Gvirtz y Torre, 2015; Tello, 2013; Asprella, 2016; Frigerio, 2000. Sumado a otros autores de otros campos que también establecen estas advertencias, como ser: Chevallard, 2018; Terigi, 1999; Rockwell, 2018; entre otros.

Justamente son esos *procesos de apropiación* por parte de los actores involucrados los que muchas veces son soslayados en las evaluaciones de las políticas educativas. Esta dimensión quedará para otra instancia de estudio en vistas de no haber sido abordada por cuestiones de tiempo. Se pretende mencionarla y no ignorarla en su acercamiento a las políticas educativas del nivel. En la esta línea teórica Gabriel Asprella (2016) sostiene que

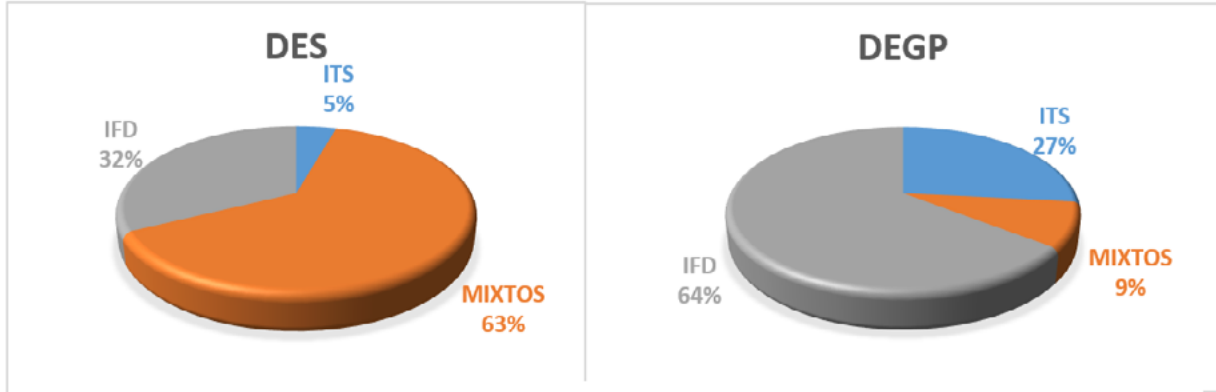
Una política educativa o reforma es la que *se percibe* en términos de objetivación. [...] De no mediar la *percepción* (objetivación), todo lo escrito, como regulación de una política educativa, sería intrascendente y desconocido o ejecutable en todos sus alcances como una acción mecánica. Hablar de política educativa y percepción es reconocer la no directividad absoluta de una política educativa y por lo tanto tampoco definirla como mecanismos tecnocráticos ejecutables. (Asprella, 2016, p. 14)

Lo que se propone aquí es una lectura curricular desde el campo de la política educativa en el sentido que lo plantea Tello (2013). Un estudio de las políticas educativas –más precisamente de definiciones curriculares– en las cuales, desde actores diversos de gobierno organizados, o docentes mismos, se estructuran recorridos de formación, se arman *unidades curriculares* y contenidos a ser enseñados, modos de desarrollarse y de ser evaluados. Se advierte junto con el autor mencionado, que son *mediaciones para mirar lo político*. En este punto, se entiende la lectura de documentos en conjunto como mediaciones que permiten acceder al nivel político de lectura y análisis dentro del campo de la política educativa.

Vista panorámica a la Educación Superior en Entre Ríos

La ES en Entre Ríos es muy rica contando con unos 93 institutos a la fecha. En cuanto a su administración y dependencia respecto del organismo central, se cuenta con la alternativa de ser institutos públicos de *gestión estatal* y de *gestión privada*. Los primeros dependen administrativamente de la DES del CGE, suman en total 46 institutos. Y los segundos, por su parte, de la DEGP con 47 institutos. El conjunto de institutos del nivel puede ser clasificado en Institutos Superiores de Formación Docente (IFD), Institutos Técnicos Superiores (ITS) o Institutos Superiores Mixtos, según la variedad de carreras que se brindan al interior de cada uno de ellos. En los gráficos uno y dos se muestra cómo se reparten la conformación de institutos según cada dirección.

Gráficos 1 y 2. Porcentaje del tipo de institutos según sean de gestión pública o privada



Gráficos 1 y 2: Porcentaje del tipo de institutos según sean de gestión pública o privada.

Con base en estas informaciones, se puede sostener que las ofertas de formación de los institutos de ES en la jurisdicción Entre Ríos para el ciclo lectivo 2023, se encuentran equilibradas entre la gestión pública y la gestión privada.

A su vez, las carreras que se dictan en ellos se dividen en dos grandes vertientes: las de formación docente (desarrolladas en los IFD y los institutos mixtos) y las de formación técnico-profesional (ofrecidas por los institutos técnico superiores y los institutos mixtos)². El total de carreras abiertas en la jurisdicción Entre Ríos durante 2023 es de 272 ofertas de formación, entre las docentes y las de tipo técnico-profesional. Las primeras, conforman cerca del 62% de la ES provincial; quedando en un 38% las ofertas de carreras de tipo técnico profesional.

Si se observan las características de los institutos entrerrianos se atiende a las siguientes características:

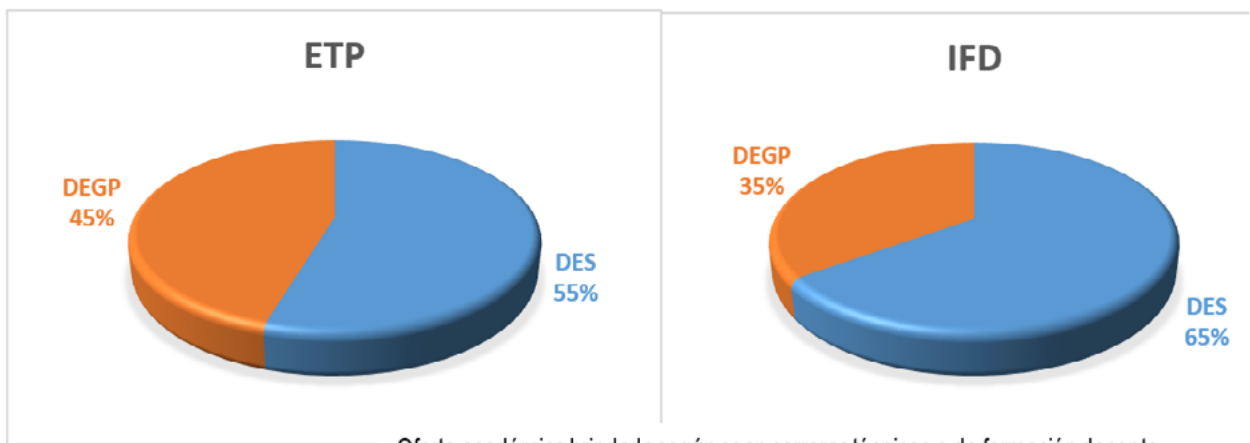
Los que dependen de la DEGP son más pequeños en la oferta educativa, generalmente hasta cuatro carreras (promediando dos por instituto). Si atendemos a la oferta de la dirección por localidad (lo que agruparía a distintos institutos), tanto de una y otra formación, es llamativa su gran presencia en algunas localidades, a saber: la localidad de Concordia con una oferta de 11 carreras abiertas; además, en la localidad de Victoria con nueve ofertas formativas; en la ciudad de Gualeguaychú se ofrecen 14 carreras; y en la localidad de Paraná 29 carreras abiertas. Se sostiene que dichas ciudades, cabeceras de departamento, son grandes centros zonales que convocan a la formación de docentes y de técnicos superiores. Otra característica destacable de estos institutos es que llegan a reductos urbanos pequeños como Basabilbaso, Santa Elena, María Grande, Seguí, Gdor. Mansilla, entre otros.

En cuanto a las ofertas dependientes de la DES, son institutos más grandes en su conformación, de al menos cuatro carreras. Se destacan por localidad las de Concordia con 16 ofertas formativas; Gualeguay y Gualeguaychú con 15 carreras cada una; la ciudad de Nogoyá con nueve; y

Victoria con unas 14 carreras. A su vez, la presencia pública se evidencia en localidades más pequeñas como Hernandarias, Hasenkamp, Villa Elisa, Tala, Feliciano, Bovril, Cerrito, entre otros. Es notable que en la ciudad de Paraná solo haya una propuesta (esto puede deberse a la gran oferta privada y universitaria en la localidad).

Se insiste en las ofertas formativas de las ciudades de Victoria (23), Concordia (25), Gualeguaychú (29) y Paraná (30), como centros de formación por su presencia territorial. Se sostiene, por otra parte, que en el centro norte de la jurisdicción las ofertas están más diseminadas por las localidades de menor envergadura.

Gráficos 3 y 4. Oferta académica brindada según sean carreras técnicas o de formación docente



Oferta académica brindada según sean carreras técnicas o de formación docente.

Tabla 1

Carreras	DES	DEGP	Subtotales
Formación docente	128	69	197 - 72,4%
Formación técnica	41	34	75 - 27,6%
Subtotales	169 - 62%	103 - 38%	272 - 100%

A partir de la información a la que se accedió, las carreras ofrecidas desde la DES no son en su totalidad estables en el tiempo, ya que aproximadamente dos tercios de ellas son de planta transitoria y el resto son de planta permanente. Quienes llevan adelante la gestión de los institutos, periódicamente deben hacer una presentación para solicitar la apertura o sostenimiento de las cohortes en curso. La misma consiste en una funda-

mentación pedagógico-social, evolución de la matrícula, desempeño de los egresados, lista de interesados inscriptos, entre otros aspectos.

En rasgos generales, la conducción de los institutos está a cargo de equipos compuestos de al menos cuatro integrantes, a saber: rector, secretario administrativo, secretario académico y coordinador de prácticas. Otros actores que participan de la dinámica cotidiana de los IFD son los preceptores, administrativos, referentes técnicos, bibliotecarios y personal de ordenanza. Para el caso de los institutos dependientes de la DEGP, la máxima autoridad en la gestión institucional es el representante legal.

Otro dato de interés es que algunos presentan sede y extensiones áulicas, es decir, que en distintas ciudades o comunas puede funcionar una misma institución. Esta descentralización hace más complejo el trabajo de los equipos de conducción de los institutos y las prácticas de enseñanza. La figura de referencia en la extensión áulica es el coordinador.³

Antes de cerrar este apartado, es oportuno aclarar que los profesores de los institutos formadores (en sus dos modos de gestionarse) cuentan con la posibilidad de llevar adelante proyectos de investigación por equipos, solventados por el CGE. Se sostiene la hipótesis (para la discusión) de que la ES se va asemejando al funcionamiento que proponen las universidades en, por ejemplo, los cursos introductorios y los espacios de investigación.

Generar espacios para reflexionar sobre los rasgos identitarios del nivel en esta jurisdicción y su relación con la actual producción de políticas educativas que se igualen a las características de la docencia universitaria se hace necesario. En lo que sigue, este estudio se concentrará en los *institutos de formación docente*, tanto gestión estatal como privada.⁴

Sobre la oferta de formación docente entrerriana

Se comunicó anteriormente que el 62% de la ES jurisdiccional está dirigida a la formación docente. Una alternativa por la cual se optó para el acercamiento en este estudio es la que mira la competencia laboral del título según el nivel educativo al que pueden acceder sus egresados; ello puede advertirse en la denominación de la carrera estipulada en las resoluciones del CGE que le dan origen.

Las alternativas ofrecidas por los IFD conforman un abanico de unas 22 carreras. Casi en su totalidad quienes egresan están destinados a desempeñarse en los niveles obligatorios del sistema educativo jurisdiccional. La excepción es el Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación.

Cabe destacar que el Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación es la única alternativa que cuenta con la denominación *educación superior* en el título otorgado. De la información disponible, la carrera de Profesorado Superior en Ciencias de la Educación se dicta en IFD de las localidades de Gualaguaychú y María Grande (dependiente de la DEGP) y en Victoria, Concepción del Uruguay, Concordia, Gral. Ramírez y San José de Feliciano.

A partir de estas evidencias, podría sostenerse que la ES de tipo universitaria sigue marcando fuertemente la impronta de formación de formadores y la de perfiles profesionales (en distintas disciplinas). Es decir, que la universidad detenta la hegemonía en la formación de quienes van a desempeñarse como profesores dentro de los institutos superiores, tanto en la formación docente, profesional o de otras ramas no vinculadas con el sistema educativo.

Como se aludió más arriba, la mayor parte del esfuerzo provincial⁵ está en recrear en su mismo sistema a los profesores que irán incorporándose en la Educación Inicial, Primaria, Especial y Secundaria. Se enumeran los profesorado de Educación Secundaria con los que se cuenta: en Concurrencia con el Título de Base de la Modalidad Técnico Profesional, en Lengua y Literatura, en Geografía, en Biología, en Química, en Matemática, en Física, en Historia, en Filosofía, en Economía, en Psicología y en Ciencias Políticas. Debemos agregar al Profesorado en Ciencias Sagradas, el cual solo se dicta en institutos dependientes de la DEGP.

Retomando el hilo planteado se cuenta, además, con aquellos profesorado que habilitan para el desempeño en todos los niveles educativos. A estos se los denominó *multinivel*, a saber: Profesorado de Educación Especial, Inglés, de Educación Tecnológica, de Música con Orientación en Educación Musical, de Artes Visuales y de Educación Física.

A continuación se analizará más en detalle las ofertas educativas de los IFD, tanto públicas como privadas.

La oferta educativa dependiente de la DES se reparte en los siguientes valores: el Profesorado de Educación Inicial representa un 8% de las propuestas; el Profesorado de Educación Primaria computa un 18%. Los profesorado de Educación Secundaria conforman el 50% y los profesorado multinivel son el 23%. El Profesorado Superior en Ciencias de la Educación es tan solo el 1% de su oferta.

Esos valores autorizan a sostener que la preparación para el nivel medio es de un 73% de su oferta. Es dable en pensar que las jurisdicciones se debieron hacer cargo de formar mayor cantidad de docentes para el nivel medio en vistas al crecimiento de la matrícula *a posteriori* de los procesos de implementación de la obligatoriedad de la Educación Secundaria planteada por la Ley de Educación Nacional y las posteriores resoluciones del Consejo Federal de Educación en la década pasada.

Del total de la formación ofrecida desde la DEGP en Entre Ríos para el nivel en 2023, lo que computan unas 75 carreras, las destinadas a la formación docente representan un 67% de las mismas. A su vez, como se indicó en el gráfico más arriba, este valor representa el 35% de la oferta provincial.

Por su parte, el Profesorado de Educación Inicial representa un 16% de las propuestas; el Profesorado de Educación Primaria computa la misma cantidad. Los profesorado de Educación Secundaria conforman el 27% y los profesorado multinivel son el 38%. El Profesorado Superior en Ciencias de la Educación es tan solo el 3% de su oferta. Puede inferirse que la

gran apuesta de formación por parte de esta dirección está en los profesorados dirigidos a la Educación Secundaria, con un total del 68%⁶. Por otro lado, un tercio de las ofertas educativas son dirigidas a los primeros niveles educativos.

En definitiva, si se consideran los profesorados multinivel junto con los específicos de la Educación Secundaria, entre ellos suman unas 138 propuestas formativas, lo que se traduce como el 70% de las ofertas de ambas gestiones educativas provinciales. Por su parte, el 28% está dirigido a los niveles más bajos del sistema.

Por otra parte, se puntualiza una disonancia entre las direcciones: la DEGP apuesta a las carreras multinivel (con un 38% de su oferta); la DES, por su parte, sostiene un 50% de sus espacios formativos destinados a la Educación Secundaria.

La siguiente tabla refleja la distribución de ofertas de formación por nivel y dirección, desde la cual se sustentan los anteriores comentarios.

Tabla 2. Ofertas de formación abiertas en 2023

Denominación de la carrera	Dependientes de la DES	Dependientes de la DGP	Totales parciales
Profesorados de Educación Inicial	10	11	21 - 11%
Profesorados de Educación Primaria	23	11	34 - 17%
Profesorados de Educación Secundaria en...	64	19	83 - 42%
Profesorados de Educación Superior en...	2	2	4 - 2%
Profesorados Multinivel	29	26	55 - 28%
Total de carreras	128 - 65%	69 - 35%	197 - 100%

La unidad curricular Análisis y Organización de las Instituciones Educativas

Como se anticipó al principio de este trabajo, el interés principal de esta indagación reside en poner atención en la unidad curricular AyO, la cual se brinda en todas las carreras de los IFD.

El modo de llamar a los espacios de formación en la ES de la jurisdicción Entre Ríos es *unidad curricular*, es decir, que no se los denomina

como materia, área o cátedra. Pueden estar pensados como espacios de un docente a cargo por unidad curricular o como cátedra compartida, esto según el formato de la misma. Para el caso de AyO es de un docente a cargo y es de cursado anual.

La organización curricular de la ES es a partir de *campos de formación: general, específico* (al profesorado que se cursa) y de la *práctica docente*. La unidad curricular en cuestión forma parte del *campo de formación general*, por lo tanto, la unidad curricular presenta la confluencia de campos de estudio sobre la escuela.

La *carga horaria* varía de entre tres a cuatro horas cátedras semanales según la carrera; en su gran mayoría se le asignan tres horas cátedras.

En cuanto al *formato* que pueden tomar las unidades curriculares son los que a continuación se nombran: asignatura, taller, seminario o seminario-taller. Según la resolución de la carrera que se estudie, los criterios para denominarla de uno u otro modo no son uniformes a propósito de este aspecto y tampoco a las correlatividades. Esto último merece una atención especial ya que se ha evidenciado en el rastreo por las distintas resoluciones de carrera una gran heterogeneidad y, en algunos casos, la falta de criterios comunes sobre la posibilidad de cursar o aprobar la unidad curricular dependiendo de cada carrera.

En lo que respecta a los *contenidos* planteados para la unidad curricular en las resoluciones estudiadas no se evidenciaron cambios o reajustes al profesorado en el que se inscriben. Es oportuno abrir una discusión sobre criterios uniformes y especificidad según las carreras que se traten en cuanto al marco orientador, bibliografía, ejes de contenidos, formatos, condiciones de cursada y aprobación, correlatividades, en el cruce con experiencias del orden práctico (lo cotidiano).

A continuación, se copia el Marco Orientador en extenso, común a todas las carreras, por lo que se puede hallar en cualquier plan de estudio de las carreras dependientes del CGE.

Marco orientador

La presencia de este seminario en el campo de la formación general tiene como propósito profundizar, recuperar y articular contenidos desarrollados en los tres campos: de la formación general, de la formación específica y de la formación en la práctica profesional. En él se pretende promover el análisis de la institución educativa como objeto de conocimiento complejo y específico, favoreciendo la construcción de un conocimiento crítico y problematizador, brindando aportes teóricos que faciliten la comprensión de las prácticas y dinámicas institucionales en contexto, a fin de poner en tensión la función social que cumple la escuela. Asimismo, tiene como propósitos identificar las tensiones propias de la dinámica institucional en la que se ponen en juego lo instituido y lo instituyente, las distintas miradas de los sujetos institucionales, los mandatos fundacionales, las expectativas, los proyectos, los valores, los modos de comunicación, las relaciones de poder, generar procesos colectivos de construcción de herramientas para favorecer el análisis e interpretación de las instituciones educativas, en un contexto de crisis superando el reduccionismo de las concepciones administrativas y empresariales.

Por su formato de seminario-taller es un espacio teórico en el que confluyen instancias de sensibilización, problematización y producción, en el que se recuperan experiencias, entendidas como acciones de formación que posibiliten pensar la futura inserción laboral en diferentes contextos y dinámicas institucionales, con diversidad de sujetos, normativas y problemáticas.

Seguido a ello, en las resoluciones se plantean tres *ejes de contenidos*, a saber:

- Distintas perspectivas teóricas que intentan explicar la institución educativa. Aquí se pretende el abordaje de las instituciones educativas desde el paradigma de la complejidad.
- La función social de la escuela. Se busca poner de relieve sus dinámicas, culturas y contextos desde una posición crítica.
- La organización y democratización del currículum. Se pretende el abordaje de las políticas del nivel, la gestión educativa, identidad laboral y sindical.

Tal como se señaló más arriba, estos ejes de contenidos hacen de AyO un espacio de confluencia de campos. Actualmente, a casi una década de la promulgación de resoluciones de las carreras estudiadas, se argumenta la riqueza de diseñar este espacio curricular desde los actuales aportes teóricos originados en la pluralidad de teorías, epistemologías, metodologías (García, Manzione y Zelaya, 2015).

Respecto de la *bibliografía* sugerida, son veintiuna entradas entre las que se pueden diferenciar autores *clásicos* del campo y autores ajenos. Entre los primeros encontramos a Graciela Frigerio y Margarita Poggi (1996), Lucía Garay (1996), Germán Cantero y Susana Celman (2001), Eugene Enriquez (2022) y Sandra Nicastro (2006). Entre los segundos, Daniel Pennac (2009) y Andy Hargreaves (1996). En su mayoría (aproximadamente el 75%) son textos que están comprendidos dentro la década de los años noventa; el resto no superan al año 2009, por lo que se afirma que son textos desactualizados a las discusiones actuales que el campo ofrece.

Ahora bien, se sostiene la existencia de una extensa brecha entre lo normado desde las resoluciones de carrera estudiada y los avances dentro de los campos de conocimiento que a la fecha confluyen en AyO.

Esa distancia que se observa entre, por un lado, el Marco Orientador, los ejes y la bibliografía, los que ponen de relieve la preponderancia del análisis de tipo institucional desde un posicionamiento socio-crítico. Y, por otra parte, el estudio de categorías como políticas públicas y educativas, la gestión y el gobierno (en sus niveles macro, meso y micro educativos), distribución y relaciones de poder, conflictos, posicionamiento del Estado, diversidad de demandas e intereses de los actores, las culturas institucionales, las dimensiones organizacionales de las escuelas, las dinámicas del juego político, las negociaciones y proyectos educativos, entre otras. Estas últimas se apoyan en campos teóricos como: la Administración de la Educación, Sociología e Historia de la Educación, la Gestión y Gobierno escolares y educativos, la política educativa y el Análisis Institucional y Organizacional.⁷

Sumado a ello, se ratifica que el *año de la carrera en el que se ubique* AyO marca un punto clave, ya que, si bien se puede alojar en el tercer o cuarto año, las unidades curriculares correlativas obturan o posibilitan relaciones conceptuales importantes. Los casos de los Profesorados de Educación Primaria, Educación Especial (con Orientación en Discapacidad Intelectual), Ciencias Políticas, Educación Física, Artes Visuales y Ciencias de la Educación son los únicos que colocan a AyO en el cuarto y último año del cursado; el resto la ubican en el tercer año (unas 16 carreras en total).

A propósito de la ubicación más pertinente de AyO, se afirma que es en el cuarto año de los planes de estudio de las distintas carreras, atendiendo a la complejidad de lo que se plantea desde el Marco Orientador y la sugerencia de nuevos abordajes conceptuales y prácticos que se proponen anteriormente. Otro factor que sustenta tal posición está relacionado con los *apoyos teóricos*, los cuales se ven como necesarios de ser recuperados de otras unidades curriculares cursadas con anterioridad en el recorrido de formación; como lo son: como Pedagogía, Sujetos de la Educación, Historia y Política de la Educación Argentina (nombre que puede variar según la carrera); y Derechos Humanos, Ética y Ciudadanía, Historia de la Educación y Sociología de la Educación.

Sumadas a las mencionadas más arriba, las *categorías* que se propician a ser incluidas como parte de nuevos desarrollos son: actores (del

espacio público y privado con interés en la educación), roles y funciones instituidos y dados en la práctica política; gobierno del sistema y la escuela; poder, gestión escolar y educativa; políticas públicas y políticas educativas; niveles de análisis macro, meso y micro educativos; posiciones políticas en la intervención/trabajo escolar o sistemático; agregar los aportes del pluralismo, los estudios de la ciencia política y los análisis de tipo organizacionales e institucionales de nuestra hora; sumado a ello, el Enfoque de las Epistemología de las Políticas Educativas (Tello, 2011). Esto se sugiere sin intención de cerrar la discusión.

Merecería una especial atención la articulación entre la unidad curricular estudiada y el campo de la Práctica Docente, más precisamente los diálogos entre los espacios de práctica y residencia del tercer y cuarto años respectivamente, como así también, la viabilidad de tomar las prácticas como espacio de análisis.

Se juzga como fundamental y urgente el *abrir un debate dentro del campo de la formación* general al interior de los IFD; la promoción de asambleas y espacios de diálogo desde cada carrera sobre las *coherencias e incoherencias* planteadas desde las distintas políticas educativas del nivel y su articulación con los niveles para los que se forma. Está dada la coyuntura para que se lleven adelante actualizaciones de las temáticas, categorías y enfoques propuestos.

Una mirada prospectiva sobre la ES

A modo de cierre de este informe, sostengo que el estudio de la ES en Entre Ríos es muy complejo por la dispersión de la información, la fragmentación entre educación dependiente de la DES y de la DEGP, la multiplicidad de resoluciones con las que trabajar, la inestabilidad de las ofertas de formación, entre otros aspectos.

Con la intención de una mirada prospectiva se comparten estos señalamientos –a modo de desafíos– sobre la ES en el territorio provincial:

- Dar un ordenamiento a las resoluciones que originan y ordenan cada una de las carreras del nivel para evitar superposiciones, confusiones y contratiempos a nivel de lo cotidiano.
- Incorporar a los planes de estudios los aportes de los ejes transversales que no aparecen dentro de los contenidos sugeridos para las unidades curriculares. Algunos de ellos son: ingreso, permanencia, evaluación, organización curricular (del nivel para el que se forma), acompañamiento a las trayectorias escolares, democratización escolar, educación sexual integral, derechos humanos, discapacidad, educación ambiental integral, convivencia, resolución pacífica de conflictos y acuerdos escolares.
- Generar espacios de discusión en la ES sobre sus rasgos históricos e identitarios actuales; reflexionar sobre su orientación a futuro.
- Promover espacios de encuentro y trabajo conjunto entre las universidades y la ES del CGE a fin de tejer redes de formación, estudio e interven-

ción educativos. El campo de la Administración y Gobierno de la Educación es un terreno propicio para estos diálogos.

- Generar mayores estudios desde y sobre el propio nivel sobre lo curricular, organizacional y político, y lo de orden práctico y situado. A su vez, las carreras de Ciencias de la Educación pueden brindar aportes significativos en dichos estudios.
- Revisar en el corto plazo la unidad curricular AyO, su ubicación en los planes de estudio de cada carrera, los criterios de correlatividades, formatos y condiciones de cursada. Brindar criterios comunes en todas las carreras.
- Actualizar los contenidos y categorías teóricas a desarrollar y la bibliografía de referencia, desde la heterogeneidad y confluencia de campos de estudio.
- Producir encuentros de docentes a cargo de la AyO con la intención de promover intercambios de experiencias, programas y bibliografía, abordajes didácticos, entre otros.
- Abrir la reflexión sobre las especificidades que debe tomar AyO según la estructuración de la carrera en la que se ubique, el nivel y sus tradiciones para el que se prepare.

En definitiva, desde estas páginas se acercaron comentarios, análisis de datos y reflexiones sobre la Educación Superior de la jurisdicción de Entre Ríos, en su gestión pública y privada; junto con ello, se abrieron preguntas y se señalaron espacios de vacancia de información certera. Queda abierta la posibilidad de seguir profundizando estos y otros aspectos en trabajos posteriores.

Notas

¹ En la FCEdu-UNER la figura de adscripto es un espacio de formación para el egresado; se organiza por medio de un proyecto de adscripción en el que se plantean unas metas junto con los docentes a cargo de la cátedra y el cual, transcurridos dos años, debe cerrarse con la presentación de un informe final. Del mismo se originó este artículo, que no cuenta con la rigurosidad de una investigación sistemática.

² Señalo que no en todos los casos la denominación de los institutos coincide con las carreras desarrolladas en su interior; por ejemplo, hay institutos que nacieron como ITS y a la fecha son Mixtos sin haber cambiado su denominación. Para este estudio se puso la atención en el tipo de carrera ofrecida, que sea de la formación docente más allá de la denominación oficial.

³ Sería muy importante indagar en una investigación específica el impacto de la falta de edificio, equipamiento (técnico, didáctico y bibliográfico) y personal de servicios de cada uno de los institutos superiores entrerrianos ya que, muy generalmente comparten espacios en un mismo edificio hasta cuatro instituciones en todos los turnos (matutino, vespertino y nocturno). En algunos casos se da en simultáneo.

⁴ Sería sumamente potente estudiar en detalle la formación desde la Educación Técnico Profesional ofrecida por la jurisdicción; su variedad, ubicación en el espacio provincial, estado de recursos, matrícula y diálogo con las universidades cercanas.

⁵ Se dice *esfuerzo* en el sentido del sostenimiento económico de los IFD y los sistemas de becas. De estos últimos sería interesante estudiar el reparto por carreras de nivel superior y geográficamente, cuestión que escapa a las posibilidades de este trabajo.

⁶ Se incluye en esto al Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación ya que habilita al desempeño en el nivel medio.

⁷ La pluralidad de campos que se dejan ver desde las definiciones curriculares generan una heterogeneidad en el diseño de los programas y en las prácticas de enseñanza del espacio curricular en estudio; cuestión que resulta sumamente interesante de ser estudiada con mayor profundidad; es decir, las apropiaciones, las elaboraciones particulares y entrecruzamientos de campos, que realizan los responsables del espacio.

Referencias bibliográficas

ASPRELLA, G. (2016). La interpelación de lo cotidiano a las políticas educativas. En Asprella, G. y Vicente, M. E. *La vida cotidiana de las instituciones educativas: una mirada pedagógica a la gestión de la escuela secundaria*. EDULP.

CHEVALLARD, Y. (2018). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique.

FRIGERIO, G. (2000). Conferencia ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? Reunión de trabajo: Educación y Prospectiva, UNESCO, OREALC. Centro de estudios multidisciplinares. Argentina-Santiago de Chile.

GARCÍA, L. et al. (2015). *Administración y gestión de la educación*. La configuración del campo de estudio. UNQ Editorial.

GVIRTZ, S. y Torre, E. (2015). La dimensión política y técnica de la gestión educativa. En Tedesco, J. C. *La educación argentina hoy*. La urgencia del largo plazo. Siglo XXI Editores.

ROCKWELL, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Antología esencial. CLACSO.

TELLO, C. (2011). Epistemologías de la política educativa y justicia social en América Latina. *Nómadas (Madrid)* (Especial: América Latina), pp. 489-500. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13679/pr.13679.pdf

———(2013). Conferencia *Objetos de estudio de las políticas educacionales: argumentaciones epistemológicas*. XI Congreso Nacional de Educación Educere. Pontificia Universidad Católica Do Paraná. Curitiba.

TERIGI, F. (1999). *Currículum*. Itinerarios para aprehender un territorio. Santillana.

Marco normativo

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN DE ENTRE RÍOS (2019). Régimen Académico Marco. Resolución 4967/19.

———(s.f.). Micrositio Dirección de Educación Superior. Institutos y carreras por Departamentos. Georreferenciación de ISFD estatales. <https://des-ers.infed.edu.ar/sitio/institutos-y-carreras-por-departamentos/>

———(s.f.). Micrositio Dirección de Educación Superior. Diseños curriculares formación docente. <https://des-ers.infed.edu.ar/sitio/formacion-docente/>