



Praxis Educativa (Arg)
ISSN: 0328-9702
ISSN: 2313-934X
iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Universidad Nacional de La Pampa
Argentina

La formación docente inicial para el nivel primario argentino: federalismo y autonomías

 Molinari, Andrea

 Ruiz, Guillermo Ramón

La formación docente inicial para el nivel primario argentino: federalismo y autonomías

Praxis Educativa (Arg), vol. 27, núm. 3, pp. 1-16, 2023

Universidad Nacional de La Pampa

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153175977014>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270314>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

La formación docente inicial para el nivel primario argentino: federalismo y autonomías

Initial Teacher Education for the Primary School in Argentina: Federalism and Autonomies

Formação inicial de professores em nível primário na Argentina: federalismo e autonomia

Andrea Molinari

Universidad de Buenos Aires, Argentina

amolinari.psico@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0008-4836-650X>

Guillermo Ramón Ruiz

Universidad de Buenos Aires, Consejo Nacional de

Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

gruiz@derecho.uba.ar

 <https://orcid.org/0000-0001-8170-2191>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270314>

Recepción: 07 Mayo 2023

Revisado: 27 Julio 2023

Aprobación: 22 Agosto 2023



Acceso abierto diamante

Resumen

La formación inicial de profesorado constituye una de las áreas más relevantes de investigación educativa dado su impacto sobre los procesos de diseño e implementación de políticas públicas referidas a la educación en su conjunto. En términos metodológicos, el diseño de esta investigación incluye técnicas cualitativas, entre las que se destacan el análisis jurídico normativo y la generación de tipificaciones comparativas de las fuentes consideradas. La recolección de datos se realizó a través de diversas estrategias, que incluyeron un relevamiento de documentos normativos (legislación educativa, resoluciones, reglamentos y diseños curriculares) de los niveles nacional y subnacional y también del sector universitario referidos a la formación docente o a las dimensiones consideradas. Se plantean definiciones relativas a la formación docente inicial para el nivel primario (desde una perspectiva internacional comparativa), al federalismo y sus implicancias en términos curriculares, a la luz de los procesos de reformas. Se advierte que, si bien la Argentina ha tenido una profusa regulación normativa en esta materia, los resultados de las reformas no han dado lugar a una política integral de formación docente. Ello se debe tanto por la forma federal del Estado argentino (y la autonomía de las provincias) como por el carácter binario de la educación superior (con la particularidad de la autonomía de las universidades nacionales).

Palabras clave: autonomía, educación primaria, federalismo, formación docente inicial, reformas educativas.

Abstract

Initial teacher education is one of the most relevant areas of educational research given its impact on the processes of design and implementation of public policies related to education overall. In methodological terms, the design of this research includes qualitative techniques, among which the normative legal analysis and the consequent generation of comparative typification of the sources considered stand out. Data collection was carried out through various strategies, which included a survey of normative documents (educational legislation, resolutions, regulations, curricular designs) at the national and subnational levels and also from the university institutions referring to teacher education and/or to the dimensions considered. Definitions related to initial teacher education for the primary school (from an international comparative perspective), federalism, and its implications in terms of curricula, in light of the reform processes, are discussed. It is noted that, although Argentina has had a profuse normative regulation in this area, the results of the reforms have not led to a comprehensive teacher education policy.

This is due both to the federal form of the Argentine State (and the autonomy of the provinces) and to the binary nature of higher education (with the particularity of the autonomy of the national universities).

Keywords: autonomy, educational reforms, federalism, initial teacher education, primary school.

Resumo

A formação inicial de professores é uma das áreas mais relevantes da pesquisa educacional, dado seu impacto nos processos de elaboração e implementação de políticas públicas relacionadas à educação como um todo. Em termos metodológicos, o desenho desta pesquisa inclui técnicas qualitativas, incluindo a análise legal e normativa e a geração de tipificações comparativas das fontes consideradas. A coleta de dados foi realizada por meio de diversas estratégias, que incluíram o levantamento de documentos normativos (legislação educacional, resoluções, regulamentos, desenhos curriculares) em nível nacional e subnacional e também do setor universitário referentes à formação de professores e/ou às dimensões consideradas. Definições de formação inicial de professores em nível primário (a partir de uma perspectiva comparativa internacional), federalismo e suas implicações em termos de currículos, à luz dos processos de reforma. Observa-se que, embora a Argentina tenha tido uma profusa regulamentação normativa nessa área, os resultados das reformas não levaram a uma política abrangente de formação de professores. Isso se deve tanto à forma federal do Estado argentino (e à autonomia das províncias) quanto ao caráter binário do ensino superior (com a particularidade da autonomia das universidades nacionais).

Palavras-chave: autonomia, educação primária, federalismo, formação inicial de professores, reformas educacionais.

Presentación y justificación del problema

La formación inicial de profesorado constituye un área de alta relevancia en la investigación educativa contemporánea dado su impacto sobre los procesos de diseño e implementación de políticas públicas referidas a la educación en su conjunto. En diversos ámbitos académicos, con diferentes tradiciones, se han evidenciado múltiples líneas de indagación sobre la formación inicial de docentes (Alliaud, 2017; Contreras Domingo, 2010; Darling-Hammond, 2002; Davini, 1995; Molinari y Ruiz, 2009; Prats, 2016; Terigi, 2006; Villegas-Reimers, 2003) que han focalizado diferentes dimensiones de este objeto durante las últimas décadas. Así, por ejemplo, en la década de 1970, concentraron la atención en temas tales como la racionalización de la enseñanza, la pedagogía por objetivos y la planificación.

Por su parte, en la década de 1980, los procesos de reformas educativas llevaron a poner atención en las cuestiones del currículo de la formación docente. En la década de 1990, la reforma educativa dio lugar a que la investigación sobre formación docente centrara su atención sobre cuestiones como la organización, administración y gestión de las instituciones formadoras (Ávalos, 2014; Cox y Mekes, 2010; Ruiz, 2011; Zeichner, 2010).

Los desarrollos contemporáneos conciben a la formación docente como un recorrido que parte con el ingreso a la escuela como estudiantes, que continúa en forma ininterrumpida en las sucesivas etapas de escolarización para la titulación específica y luego —durante el ejercicio de la docencia— a través de la socialización profesional y de la formación permanente. De esta forma, se concibe que aprender a enseñar es un continuo que abarca toda la vida profesional, que comienza, formalmente, con la formación inicial, se extiende a la formación continua, y se nutre de las experiencias escolares propias y ajenas, pasadas y actuales (Ferry, 1997).^[1] Al plantear a la formación docente como un continuo, es necesario superar visiones que recortan y aíslan problemas específicos de cada tramo que puedan abordarse y resolverse en sí mismos. Lo que implica pensar a ese recorrido, tanto en sus dimensiones subjetivas, institucionales y políticas, de modo que cada instancia recupere el sentido de la anterior y la conserve como necesaria para las siguientes.

Cuando se analiza la formación docente inicial para el nivel primario en particular, se puede observar, además de heterogéneas y robustas líneas de investigación, un notorio interés por parte de los Estados y de los organismos internacionales, que se ha traducido en propuestas de reformas educativas en la materia. Ello se debe a varios factores, entre otros, a que: a) la formación de profesorado para la escolarización primaria ha sido, a partir del siglo XIX, la primera en ser instrumentada como parte de la conformación de los sistemas educativos masivos de alcance nacional; b) se trató de una formación específica, muy disputada por los Estados nacionales emergentes, para lograr —a partir de ella— la conformación de un grupo de funcionarios específicamente formado para la escolarización de la primera infancia; c) los cambios experimentados durante la segunda mitad del siglo XX, que dieron lugar al surgimiento de instituciones de nivel superior o bien de universidades pedagógicas; d) el propio desarrollo del derecho internacional de los derechos humanos, por el cual la educación se constituyó en un derecho universal reconocido por igual a todas las personas, que procede de una misma base moral de fundamentación apoyada en la dignidad humana. El derecho a la educación implica una variedad de contenidos que pueden ser traducidos en obligaciones a cargo del Estado, que incluyen la formación docente inicial en la medida en que conocer estrategias de enseñanza para la primera infancia puede promover aprendizajes significativos para la interpretación del mundo, de sus complejidades, para acceder al acervo cultural y para actuar en las sociedades y realizar aprendizajes en las siguientes etapas de la vida, adolescente y adulta.

En este artículo, se analizan las políticas contemporáneas que regulan la formación docente inicial para el nivel primario en Argentina. Para ello, se toman en cuenta las características que tiene dicho sistema formador de docentes (su rasgo binario, con dos sectores institucionales), la forma federal del Estado argentino y la profusión normativa derivada de la reforma educativa iniciada a principios de este siglo XXI. Con ese fin, se analizan los modelos de formación docente desde una perspectiva conceptual —internacional y comparada— y a la formación docente inicial como objeto de políticas públicas. Se describen las regulaciones que el Estado argentino tiene sobre este sector, y sus características, en función

de los sectores universitario y terciario, a la luz de la autonomía provincial y universitaria, reconocidas por la Constitución Nacional (CN).

Método

El presente trabajo tiene por objeto el análisis discursivo (Kunz y Cardinaux, 2019) del material empírico organizado y se propone reconstruir las definiciones sobre la formación docente inicial como política pública. Con ello, se espera propiciar la reflexión en torno al escenario actual del sistema formador —para el nivel primario— en el contexto del Estado federal argentino, así como también proponer una lectura a la luz de las discusiones conceptuales existentes desde el campo de la formación de profesorado. Se plantean, además, definiciones relativas al federalismo y sus implicancias en términos curriculares para la formación docente inicial, en vista de los procesos de reformas educativas contemporáneas.

El universo de estudio se focaliza en los aspectos referidos a las regulaciones de la formación docente inicial en la Argentina, al período iniciado en 2006, aunque, para su completa comprensión, se realizarán menciones a los procesos de reformas escolares precedentes que han afectado a la formación docente. El diseño de investigación combina diferentes técnicas de recolección de datos y de análisis de la base empírica, con el propósito de comprender los contextos sociohistóricos específicos y la naturaleza compleja, conflictiva y multisituada de sus procesos de producción y puesta en acto. Para, así, reconstruir los desarrollos contradictorios y conflictivos (Ball, 2013) que se condensan en las intervenciones estatales en el nivel federal, así como en el subnacional. Dicha recolección de datos se efectuó a través de diversas estrategias, que incluyeron un relevamiento de documentos normativos (legislación educativa, resoluciones, reglamentos y diseños curriculares) de los niveles nacional y subnacional del Estado argentino y también del sector universitario, referidos a la formación docente o a las dimensiones consideradas.

La metodología del estudio se centra en el análisis a partir de la definición de un marco conceptual referido a la formación de profesorado en las últimas décadas, desde una perspectiva internacional comparativa. Cabe señalar que el análisis de los planes de formación inicial permite considerar el nivel que da marco a las prácticas formadoras. Dicho nivel analítico permite establecer ciertos límites y puntos de referencia, así como la jerarquía y los principios de clasificación del conocimiento que se prescriben y los grados de autonomía otorgados a las instituciones y a los actores del sistema de formación docente. Por último, vale destacar que el estudio aborda la oferta y los planes de la formación docente inicial de educación primaria, y contempla, así, distintos niveles de análisis en función del tipo de gobierno y de las diferentes instituciones formadoras (terciarias y universitarias).

Resultados

Modelos académicos e institucionales de formación docente inicial

Al conceptualizar la formación inicial, resulta válido adoptar un enfoque histórico para poder comprender las políticas contemporáneas para el sector. En la mayoría de los países occidentales, la impronta inicial estuvo dada por el *normalismo*, que constituyó la primera iniciativa de política de formación docente sistemática del siglo XIX, la cual era funcional a la escolarización masiva de la primera infancia y, por ello, apostaba a la homogeneización sobre la base del positivismo de esa época. El método, la organización escolar, la planificación, la evaluación y la disciplina eran las nociones que organizaban la práctica docente. La *correcta recitación*, la expresión, el tono y las clases bien estructuradas con principio, medio y fin y privadas de improvisación eran la clave para que futuros docentes —en calidad de practicantes— enseñaran a sus estudiantes de la escuela primaria (Molinari, 2021).

A pesar de las propuestas de cambios generadas y ensayadas en algunos contextos, fue durante la década de 1980 que aparecieron variedad de perspectivas que cuestionaban el sentido de aquella formación docente inicial (Liston y Zeichner, 1993; Terhart, 1987). Consecuentemente, comenzaron a concebirse —desde las políticas educativas— escenarios favorables para la formación que tomaron en cuenta tanto la trayectoria escolar previa de los estudiantes como también la socialización profesional. Sin embargo, la formación inicial se consolidó como el periodo fundamental en el proceso de formación ya que es a su finalización que el futuro docente queda habilitado para el ejercicio de la profesión (Davini, 2015), pero, además, porque es el periodo que forja los cimientos de la acción e instala la convicción de que a enseñar se aprende (Molinari, 2021).

Como consecuencia, se comenzó a prestar atención a las múltiples relaciones entre los diseños curriculares, los enfoques y los tipos de instituciones en donde se desarrolla la formación docente inicial. Ello se debe a que las políticas curriculares orientadas a estas carreras se inscriben en instituciones formadoras diversas. Vale destacar que, paulatinamente, entre las décadas de 1970 y 1980, los países han tendido a ubicar a esta formación en el nivel superior. En la actualidad, pueden identificarse dos tipos de instituciones formadoras (UNESCO, 2012): las universidades y los institutos superiores terciarios.

Con respecto a la formación docente dictada en las universidades, Craig (2016), al analizar las estructuras de las universidades, diferencia tres categorías principales: a) el modelo integrado, en el que la formación docente tiene una unidad independiente, con su propia unidad académica dentro de la universidad, con capacidad de decisión en relación con el uso de recursos y donde los componentes curriculares (excepto la práctica) se desarrollan en las instalaciones de la institución; b) el modelo asimétrico, donde las responsabilidades de formación y de impartición de contenidos curriculares se distribuyen entre diferentes facultades; c) el modelo descentralizado, en el que la formación docente se realiza de forma independiente en cada facultad, sin que haya una estructura específica de formación.

Por otra parte, los institutos superiores terciarios desarrollan modelos integrados en lo que refiere al aspecto curricular, es decir, salvo el componente de las prácticas profesionales que se efectiviza en escuelas, el resto de la formación ocurre en la institución. Estas instituciones, en algunos países, forman docentes para todo el sistema educativo y, en otros, exclusivamente para la educación inicial y primaria y suelen ser dependientes, administrativas o académicamente, de los respectivos gobiernos subnacionales. En algunos casos, este tipo de instituciones desarrolla actividades académicas propiamente universitarias, pero, en la mayoría de ellas, se reproducen lógicas denominadas *gramáticas normalistas* (Ávalos, 2011, en Cuenca, 2018), debido a la similitud de las aulas de los institutos superiores a la de las escuelas primarias y secundarias más que a salones académicos propios de la educación superior. A la vez, sus estudiantes suelen ser tratados como estudiantes de escuela secundaria, con reglas escolares y poca demanda cognitiva (UNESCO, 2012).

Otro elemento sustantivo que hace a la conformación de los modelos (Murillo, 2006; Domingo, 2008) está dado por la relación entre la teoría y la práctica, que puede considerarse a través de otro conjunto de elementos, como el momento de la inclusión de las prácticas profesionales, su distribución en el tiempo, su peso dentro de la estructura curricular y los contextos que ofrece para su desarrollo en términos de variedad. Desde esta dimensión, se alude a:

los modelos concurrentes: convergen la formación disciplinar con la didáctica, la pedagógica y las prácticas profesionales de manera simultánea y los estudiantes participan en la formación específica del profesorado desde el inicio de su programa de educación superior;

los modelos consecutivos: tienen carácter aplicativo; la formación disciplinar antecede a la didáctica, la pedagogía y a las prácticas profesionales.

Estas configuraciones, que resultan del armado institucional y modelos de formación, adquieren formatos específicos que, a grandes rasgos, fueron clasificados por diversos estudios (Terigi, 2012; Kotthoff y Terhart, 2013; Esteves, 2017). En el caso europeo, si bien no puede afirmarse una completa homogeneidad en la oferta, la formación inicial del profesorado es un proceso centrado en la universidad, en la mayoría de los países (Esteves, 2017). Con respecto a las titulaciones, es posible identificar algunas características comunes según la Comisión Europea (2012): a) la calificación predominante para los maestros de escuela básica parece ser el grado universitario; para los profesores de secundaria, la calificación es una maestría (en algunos países, ambos niveles requieren una maestría); b) los programas de formación inicial del profesorado duran entre cuatro y seis años; c) se pueden identificar dos modelos principales de formación inicial del profesorado: el modelo concurrente y el modelo consecutivo.

En la región latinoamericana, en relación con la certificación de los docentes, la situación es muy diversa según los países como también dentro de ellos, lo cual depende de los niveles de enseñanza para los que se forma y el tipo de instituciones formadoras. Es así como la formación de docentes de los niveles inicial y primario está radicada, en muchos casos, en escuelas normales de nivel superior (México) o en institutos superiores de formación docente (Argentina, Perú y Uruguay), o aún en escuelas normales de educación

secundaria (Guatemala, Nicaragua y Honduras), mientras, en algunos países, la formación está ubicada en las universidades (Brasil y Chile). En cambio, la formación de los docentes de educación secundaria está localizada preferentemente en las universidades, aunque se registran casos como el argentino, donde conviven con la oferta de los institutos superiores de formación docente. También hay diferencias importantes en cuanto a la duración de los estudios que pueden indicar, de alguna manera, distintos niveles de profundización. En algunos países, la duración es de cuatro a seis años para todos los niveles (Argentina, Chile, México y Perú), mientras, en otros, se distingue la formación del profesorado primario, en torno a tres años, y la del secundario, con exigencia de licenciatura y una mayor duración (Colombia). Cabe señalar que, para la formación de docentes secundarios, hay dos modelos que coexisten: el modelo concurrente y el modelo consecutivo. Por otra parte, existe también para la enseñanza secundaria el caso de países que simplemente habilitan para el ejercicio docente a profesionales o licenciados de distintas disciplinas para ejercer en la educación escolar, sin una formación pedagógica apropiada. Lo señalado respecto a la diversidad de situaciones que caracterizan a la formación inicial —tanto en su duración como en su pertenencia institucional— se explica en la diversidad de historias y niveles de desarrollo de los países (Cox *et al.*, 2014).

La formación docente inicial como política pública

Ahora bien, antes de este panorama de diversificación académica e institucional, los Estados de la región han llevado adelante reformas recurrentes de los sistemas escolares, que tuvieron a la formación docente inicial como una de las áreas más afectadas por las regulaciones normativas. En estos contextos, las políticas de formación docente, ya sea inicial o continua, han concitado la atención no sólo académica, sino también de diferentes organismos internacionales. Se observa que persiste la idea de señalar a los docentes como la pieza clave para la mejora de la calidad de la educación; asimismo, se sostiene que los buenos docentes constituyen la columna vertebral del conjunto del sistema escolar, por lo cual, los gobiernos deben seleccionar y conservar a los mejores (OCDE, 2005). Paulatinamente, además, se incorpora la propuesta de introducir reformas en los planes de formación del profesorado para preparar mejor a las jóvenes generaciones ante las demandas socioeconómicas de un contexto global en cambio vertiginoso y acelerado (OCDE, 2012). Al mismo tiempo que se formula la necesidad de estas reformas, se plantean los requisitos que deberían reunir los programas de formación docente para garantizar la preparación de habilidades o competencias básicas de niños y jóvenes en sociedades cada vez más complejas y diversas. Asimismo, se incorporó a la evaluación como estrategia para mejorar la enseñanza y como herramienta para poner en valor la función docente.

La relevancia que le dan los organismos internacionales a la posibilidad de incidir en las reformas sobre la formación docente en los Estados nacionales queda evidenciada también en la *Guía para el desarrollo de políticas docentes*, elaborada por UNESCO (2020). Este documento establece que la formación docente está conformada por:

Tres etapas interrelacionadas: la preparación inicial para docentes; el período de cursos de iniciación, cuando los docentes recién titulados se incorporan a la docencia y tienen que recibir tutorías y ayuda supervisadas antes de su licenciatura o certificación; y desarrollo profesional continuo o formación y educación en el servicio, lo que es de particular importancia para los docentes sin formación o con formación insuficiente. (UNESCO, 2020, pág. 47)

Entre las dimensiones por tener en cuenta para la formulación de políticas de la formación docente inicial, además de contemplar, como la mayoría de las recomendaciones, la selección de los candidatos y los requisitos de ingreso a la formación junto a los contenidos, planes de estudio y práctica docente en la escuela, agrega la importancia de contar con “formadores de docentes eficaces, motivados e inspiradores para garantizar que los docentes en formación tengan una buena capacitación, aunque existen pocas políticas que destaquen suficientemente este aspecto” (p. 48).

En este sentido, suman un actor clave: los formadores, debido a que poseen un rol de modelador en la formación inicial. Los formadores tienen la oportunidad de poner en análisis situaciones de respeto por la diversidad; el género; la memoria; la participación democrática; la comprensión sobre el sistema educativo nacional y su contexto; habilidades para el trabajo grupal y colaborativo. Sin embargo, lo que se observa en

los criterios de selección es que, a menudo, se basan en su conocimiento en la materia o experiencia en la investigación, más que por su competencia en formación docente, de ahí que las estrategias políticas suelen proponer un proceso de inducción destinado a la transición de profesor a formador (Comisión Europea, 2013; UNESCO, 2020). Además de promover políticas que lo tengan como destinatario, como podrían ser las que regulan el acceso al cargo de formador o promuevan su propio desarrollo profesional mediante estándares, planes de formación continua o generen las condiciones para un desarrollo profesional autodirigido, los formadores se encuentran en una posición ideal para contribuir a la formulación de la política educativa y docente y en especial a las políticas relacionadas con su propia profesión (Darling-Hammond, 2006). Sin embargo, a menudo, no se convoca a los formadores de docentes cuando se elaboran políticas, lo cual implica que estas no se benefician ni reflejan sus conocimientos y experiencia.

El federalismo argentino y sus implicancias político-educativas

El caso argentino es un ejemplo de modelo federal en el cual unidades previamente soberanas han realizado un pacto y cedido su soberanía a una unidad estatal superior, pero se han reservado competencias para sí, al conformar Estados autónomos.^[ii] Por ello, se interpreta que los poderes de las provincias argentinas son originarios e indefinidos, mientras que los del Estado nacional son poderes delegados. Entre las competencias exclusivas, que las jurisdicciones provinciales se reservaron, se encuentra la educación. Sobre la base del principio que sienta el artículo 121, el artículo 5° de la Constitución Nacional (CN) establece que las provincias son responsables de la educación primaria y, en el artículo 75 (incisos 18 y 19), se dispone que el Congreso Nacional debe aprobar leyes de organización y de base para el sistema educativo. Una interpretación armónica de estas cláusulas junto con los artículos 124 y 125 posibilita políticas de concertación entre el Estado federal y las provincias (Ruiz, 2023).

El federalismo, por principio, reconoce las diferencias entre sus Estados parte, pero el riesgo es que ellas generen desigualdades en la población del país debido a sus lugares de residencia. Esto es particularmente importante en cuanto a los derechos que, como la educación, son reconocidos a toda la población por la Constitución. Para analizar los procesos de reformas educativas en Argentina, es preciso comprender la organización federal del Estado argentino en los planos nacional y jurisdiccional. Entre ambos niveles, se establecen una serie de relaciones de coordinación necesarias para garantizar el funcionamiento del sistema escolar (Ruiz, 2016). Como se notó previamente, existen competencias que corresponden de manera exclusiva al Estado nacional y otras que se reservan los Estados subnacionales en el marco de la autonomía que tienen (artículo 5° de la CN). Este rasgo no ha limitado, en el origen, las competencias del Estado federal en la fijación de políticas de formación docente inicial debido el marcado centralismo uniformizante que ha caracterizado la organización institucional del sistema, lo cual comenzó a cambiar a partir de las décadas de 1960 (Paviglianiti, 1988). Es más, hasta la provincialización completa del sistema educativo (ocurrida entre los años 1992 y 1994, dispuesta por la Ley N° 24.049), existieron instituciones nacionales de formación docente y currículos para el magisterio de nivel primario aprobados por el Estado nacional (Alliaud, 2007; Davini, 1995). A esta complejidad en la distribución de competencias entre el Estado federal y las jurisdicciones provinciales, se suma otro ámbito de autonomía con reconocimiento de la Constitución Nacional: las universidades nacionales (artículo 75, inciso 19 de la CN). Esta autonomía significa, en su dimensión académica, la posibilidad de aprobar planes de estudios para sus carreras de grado (como pueden ser los profesorados universitarios) acordes con sus proyectos político-pedagógicos institucionales.^[iii]

Con este panorama contextual, se pueden identificar (respecto a la formación docente nacional) antecedentes históricos recientes, posteriores al retorno a la democracia en 1983, que otorgan el marco a las reformas producidas en las últimas décadas. Estos antecedentes fueron proyectos de transformación de la formación docente inicial que incidieron, fundamentalmente, en el conjunto de instituciones terciarias, aunque también lo han hecho en la formación docente impartida en las universidades. Entre estas políticas se encuentran el Magisterio de Educación Básica (implementado entre los años 1987 y 1990), el Programa de Transformación de la Formación Docente (entre los años 1991 y 1995) y el proceso de reforma educativa enmarcado en la Ley Federal de Educación (de 1993). Ninguna de ellas logró alcanzar sus objetivos programados-declarados (Ruiz, 2011; Davini, 2015).

A ello se sumó en 1995 la Ley de Educación Superior (Ley N° 24.521) que dispuso, en su artículo 43, que todas las carreras que —entre otras áreas— afectasen a la formación de las personas constituyen carreras de interés público. Este régimen supone que los profesorados universitarios (por ser carreras que afectan a la formación de las personas) deben cumplir contenidos curriculares básicos, criterios sobre la intensidad de la formación práctica y una carga horaria mínima, todo lo cual debe ser aprobado por el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades. Además, estas carreras deben ser evaluadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o una agencia equivalente, de acuerdo con estándares de acreditación aprobados por el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades. Este régimen de carreras de interés público fue motivo de una alta conflictividad cuando se aprobó la ley dado que, desde las universidades nacionales, se sostenía que cercenaba la autonomía universitaria por los estándares fijados por el Ministerio en acuerdo con el Consejo de Universidades. De este modo, hacia el año 2012, se elaboró el documento *Lineamientos básicos para la formación docente de profesorados universitarios* (para los niveles secundario y terciario), que se encuentra aún en el ámbito del Consejo de Universidades para obtener su aprobación definitiva. En su elaboración, participaron los consejos de facultades y unidades académicas agrupados por áreas profesionales y de conocimiento, que dan lugar a estándares para los profesorados universitarios.

Finalmente, se encuentra la reforma inscripta en la Ley de Educación Nacional del año 2006 (Ley N° 26.206), que ha tenido impactos diferenciales en los dos subsistemas que componen la formación docente argentina: los institutos de educación superior dependientes de los 24 Estados subnacionales y las universidades, públicas y privadas. Esta norma tiene disposiciones específicas para la formación docente en las instituciones terciarias que dependen de las provincias: la duración de 4 años como mínimo para los planes de estudio; las funciones de estas instituciones superiores de formación de profesorado; y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) en el ámbito del Ministerio de Educación.

Ahora bien, ¿cuáles son las dimensiones del sistema formador en Argentina? Tal como se mencionó anteriormente, la formación docente inicial se desarrolla en los dos sectores del nivel superior del sistema educativo: ^[iv]

- El superior terciario, compuesto por 1.533 instituciones que dependen de los Estados provinciales (de las cuales el 55 % corresponde al sector público y el 45 % restante al privado); de este total, unos 697 institutos ofrecen carreras formación docente para el nivel primario (482 públicos y 215 privados).

- El universitario, integrado por un total de 140 instituciones (públicas, privadas y provinciales), de las cuales 61 son universidades nacionales y poseen, según la CN, autonomía, lo cual les permite tener planes de estudios específicos en función de sus proyectos pedagógicos y normas estatutarias; de este universo, solamente 16 instituciones universitarias poseen profesorados para el nivel primario y, de ese conjunto, 10 son públicas (8 universidades nacionales y 2 universidades provinciales).

La regulación de la formación docente inicial para la educación primaria debe contemplar la diversidad política e institucional que configura la característica binaria de la educación superior en Argentina. Algo que, a su vez, limita las capacidades de regulación desde el Estado federal debido a la autonomía que en la materia poseen los Estados provinciales y las universidades nacionales. Todo lo cual permite comprender la dispersión en la oferta a pesar de la profusión normativa de las últimas décadas.

Discusión y conclusiones

El sistema educativo argentino experimentó recurrentes reformas —desde la década de 1990— que modificaron diferentes dimensiones académicas, institucionales y de gobierno.

A la luz de las definiciones normativas vigentes, el sistema educativo posee tres niveles de gobierno que, en materia de formación docente, afectan principalmente al sector terciario (y no necesariamente al universitario):

Nivel federal: a cargo del Consejo Federal de Educación, integrado por el ministro nacional, las autoridades educativas de las 24 jurisdicciones provinciales y tres representantes del Consejo de Universidades. El Consejo Federal de Educación es el máximo organismo de coordinación y gobierno del sistema educativo argentino, y la expresión institucional del federalismo de concertación previsto en la CN.

Nivel nacional: a cargo del Ministerio de Educación del Poder Ejecutivo Nacional, a quien le corresponde fijar las políticas y estrategias educativas. Entre sus funciones, debe: 1) asegurar el cumplimiento de los objetivos establecidos por la legislación nacional a través de la planificación, ejecución y evaluación de políticas; 2) en caso de controversia en la implementación jurisdiccional de los objetivos de la política educativa nacional, el Ministerio puede someter el problema al dictamen del Consejo Federal de Educación; 3) declarar la emergencia educativa en aquella jurisdicción en la que esté en riesgo el derecho a la educación en los niveles obligatorios; 4) dictar normas generales sobre equivalencias de planes de estudios y diseños curriculares de las jurisdicciones provinciales.

Nivel jurisdiccional: a cargo de los gobiernos de las veinticuatro Estados subnacionales. Este nivel concentra las mayores responsabilidades en relación con la planificación, organización, administración y financiamiento del sistema educativo en su jurisdicción, ya que debe aprobar el currículo de los niveles y modalidades en el marco de lo acordado en el Consejo Federal de Educación.

En lo que respecta a la formación docente en el sector superior terciario, las disposiciones de la Ley del año 2006 dieron lugar a la creación del INFD, el cual funciona a través de dos ámbitos de negociación: la mesa federal (integrada por las autoridades provinciales de educación superior) y el consejo consultivo (con representantes de las regiones educativas del país, del sector universitario, de los sindicatos y del ámbito académico). La actividad de este Instituto ha sido muy prolífica desde su creación, y se ha encuadrado en planes de duración quinquenal entre los años 2007 y 2021, cuando fueron discontinuados. Dichos planes también constituían parte del federalismo de concertación debido a que es el Consejo Federal de Educación el que debía aprobarlos.

En materia de formación docente inicial para el nivel primario, el primero de estos planes sentó las bases curriculares para que luego las provincias aprobasen sus respectivos diseños curriculares, ya que fijó, a través de la Resolución 24/2007 de dicho Consejo Federal, los siguientes requisitos que deben cumplir los planes de estudios aprobados por los Estados provinciales: a) 2.600 horas de duración (como mínimo) distribuidas en cuatro años; b) la definición de tres campos básicos de conocimiento (general, específico y práctica profesional); c) la inclusión de la práctica docente desde el inicio de la formación inicial; d) el establecimiento de un 20 % de la carga horaria para definición institucional; e) la inclusión de contenidos curriculares significativos, como la Alfabetización Inicial en los profesados de Educación Primaria, tales como la Educación Sexual Integral y las Tecnologías de la Información y la Comunicación; f) la introducción de diversos formatos curriculares, como materias, talleres, trabajos de campo, seminarios, entre otros.^[v]

A partir de estos *Lineamientos*, que constituyen un *piso federal*, los distintos planes de estudio deben organizarse en torno a tres campos básicos de conocimiento: formación general, formación específica y formación en la práctica profesional. El primero está orientado a desarrollar una formación humanística, marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, a la vez que apunta a la formación del juicio profesional para desempeñarse en contextos socioculturales diferentes. La formación específica está orientada al análisis, formulación y desarrollo de conocimientos y estrategias de acción profesional para el nivel educativo al que está dirigida la formación o en las disciplinas de enseñanza para la que forma. Incluye contenidos relativos a las disciplinas específicas de enseñanza, los sujetos del aprendizaje correspondientes a la formación específica (primera infancia, adolescentes, jóvenes y adultos). El campo de las prácticas profesionales apunta al desarrollo de capacidades para y en la acción práctica profesional en las aulas y en las escuelas, en las distintas actividades docentes en situaciones didácticamente prefiguradas y en contextos sociales diversos. Se incorpora desde el inicio de la formación y se incrementa progresivamente en prácticas docentes en las aulas. Este campo organiza toda la formación (Ball y Forzani, 2009) y se propone superar el sentido aplicativo que suponen los modelos deductivos de formación. Otro rasgo para destacar es que se otorga a las jurisdicciones la opción de dejar hasta un máximo del 20 % de la carga horaria para la instancia de definición institucional, esto supone que, de las 2.600 horas reloj, 520 de ellas pueden definirse localmente.

Por su parte, el sector universitario tiene como máximo órgano de coordinación del sistema al Consejo de Universidades, que está conformado por representantes del sector público, del privado, de las regiones y del Consejo Federal de Educación.^[vi] Este es el ámbito de debate y aprobación de los estándares de acreditación para las carreras de interés público, como los profesorados universitarios. Estas carreras, si bien fueron caracterizadas por la legislación universitaria vigente desde 1995, la definición de ellas es una competencia del Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades. En el año 2010 se incluyó al título de profesorado universitario en dicho régimen de carreras de interés público.

Dos años después se aprobó el documento previamente mencionado sobre *lineamientos curriculares* para los profesorados para los *niveles secundario y superior*, que incluyen: un mínimo de 2.900 horas reloj (en los planes de estudios) y cuatro campos de formación (disciplinar específica; general; pedagógica; y práctica profesional docente). Si el título es sólo para el nivel secundario, se requieren 2.600 horas. Además, se delegan en el ámbito de la institución 200 horas para la definición curricular acorde con sus proyectos pedagógicos.

Esta organización confirma la centralidad que posee la formación para el nivel secundario, que recoge la tradición del subsistema universitario. En cuanto a los modelos, por lo general, se encuentra aquel que privilegia los contenidos de corte disciplinar y que responde a una tradición académica (Liston y Zeichner, 1993; Davini, 1995) en la cual lo esencial en la formación es que los futuros docentes dominen la disciplina que enseñarán. Las disciplinas específicas suelen estar instaladas en las facultades, mientras que la formación pedagógica ocurre en otro espacio con poca articulación de los equipos de docentes formadores. La baja articulación podría encubrir discusiones entre el lugar de la teoría, el conocimiento práctico y la práctica en el proceso formativo (Araujo, 2012).

Sin embargo, la formación docente para la *educación primaria* demanda más de un campo disciplinar específico en la medida que el docente enseña más de una disciplina en la escuela primaria. Con lo cual, los campos que presentan los *Lineamientos* para estos profesorados universitarios requerirían una reorganización en función de los conocimientos disciplinares y la relación con su enseñanza. En este sentido, las ocho universidades nacionales que dictan estas carreras de profesorado han elaborado —en 2016— un documento presentado al CIN, a través de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación. Este documento, con nuevos *Lineamientos* para los profesorados universitarios, no se ha puesto en marcha aún. Para estas carreras, la reorganización de los campos quedó planteada en tres: campo de la formación general; campo de la formación específica, pedagógica y didáctica; y campo de la formación en la práctica profesional docente. Sobre los porcentajes atribuidos a cada campo, se propone, para un mínimo de 2.600 horas reloj, entre un 20 % y un 25 % para la formación general, entre un 45 % y un 50 % para la formación específica, pedagógica y didáctica y entre un 25 % y un 30 % para la formación de la práctica profesional docente, e incluyen 200 horas de definición institucional (Molinari y Cappellacci, 2021).

En suma: la situación analizada da cuenta de dispersión académica dentro de los dos sectores que componen la educación superior argentina. Ello en gran medida es producto, por un lado, de la autonomía que poseen las provincias, por la cual la educación es una competencia original no delegada al Estado federal y, por el otro, por la autonomía universitaria, que dio lugar al desarrollo de diferentes currículos para la formación docente. Si bien el Estado federal ha llevado adelante diferentes intentos de regular la formación docente inicial para el nivel primario, tanto a través de lineamientos curriculares federales (para los institutos superiores terciarios) como de estándares —aún no aprobados— de acreditación (para los profesorados universitarios), ello no ha dado lugar a un sistema integrado de formación docente. Podría conjeturarse que ello es una construcción en ciernes por diferentes motivos. Por un lado, la autonomía de los Estados provinciales, así como la diversidad institucional. Esta última quedó evidenciada luego de los procesos de transferencias de los servicios educativos (Ley N° 24.049) y no ha logrado ser revertida a pesar de las acciones implementadas en el marco de los planes nacionales de formación docente diseñados desde el INFD.^[vii] Por otro, la autonomía de las universidades nacionales se proyecta sobre el conjunto del sector universitario ya que, para la aprobación de estándares —de acuerdo con lo dispuesto por la Ley de Educación Superior—, resulta clave el rol de estas instituciones en la elaboración de los contenidos

curriculares básicos allí involucrados. Las diferentes tradiciones en la formación de profesorado en las universidades (que refieren principalmente al nivel secundario) han persistido de manera notoria en las definiciones curriculares más contemporáneas del sector. Consecuentemente, la formación brindada difiere entre las universidades y dentro de ellas y así los currículos de los profesorados pueden variar en cantidad de asignaturas, cargas horarias de estas y duración de las carreras.

Todo lo cual contribuye a aumentar la diversificación dispersa si se compara ambos sectores de la educación superior, que poseen una extensión amplia, pero desigual en lo que atañe a la cantidad de instituciones y de población que a ellos asiste. En especial, en lo que refiere a los profesorados para el nivel primario, el sector universitario tiene una oferta muy acotada, en pocas instituciones, mientras que la del sector superior terciario está ampliamente esparcida.

Esta diversificación, no obstante, no se traduce en términos de titulaciones obtenidas ya que el sistema formador, más allá de las diferentes trayectorias curriculares que reconoce como válidas, otorga títulos equivalentes que no son diferenciados en el sistema escolar cuando —quienes los obtienen— ingresan como docentes principiantes. En todo caso, las diferencias se derivan de los estatutos docentes que los Estados provinciales poseen como parte del régimen laboral docente, el cual es específico de cada provincia en función de su autonomía, aunque, en todos los casos, se reconoce como equivalente (en términos de condiciones) para el ingreso el título de profesorado para el nivel/área que en él se indica.

Finalmente, cabría una reflexión sobre la necesidad de revisar la situación existente en la formación de profesorado para el nivel primario a la luz del federalismo, de las autonomías que gozan tanto los Estados provinciales como las universidades nacionales. Los diseños curriculares, los diferenciales niveles de cobertura que presenta el sistema y la distribución sesgada de la matrícula en este nivel requieren de análisis serios e integrales que permitan construir políticas de Estado. Estas últimas, sostenidas en el tiempo, que se orienten a brindar mayores oportunidades a jóvenes y adultos para acceder y completar estudios de formación inicial de profesorado.

Podría conjeturarse, a modo de conclusión, que, como consecuencia de las acciones ejecutadas y de los diferentes proyectos políticos-educativos, el sistema hoy presenta un carácter binario diversificado. En él perviven intentos de solución de problemas coyunturales y estructurales que responden a variadas concepciones de la formación docente. Las cuales están afectadas por las distintas modalidades institucionales en las que esta se ha desarrollado históricamente. Algunas de esas concepciones han perdido vigencia en el debate académico internacional (los modelos deductivos, consecutivos) y son causas de déficits educativos que se podrían evitar. Por ello, sobre la base de las instituciones existentes y del saber-experticia docente de sus actores, cabría apostar a una planificación que permita el rediseño de lo existente a efectos de lograr —en el mediano plazo— un sistema integrado de formación de docente que garantice el ejercicio del derecho a la educación.

Para ello, se tendría que propiciar una formación superior de profesorado, caracterizada por su pertinencia social y por estar al alcance de todos los sectores de la población.



Tormenta, técnica mixta. Adriana Chavarri

Bibliografía

- Alliaud, A. (2007). Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino. Aique.
- Alliaud, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Paidós.
- Araujo, S. (2012). La acreditación de los profesorados. Una mirada desde la formación universitaria. Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 7(11), 39-52.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. Estudios Pedagógicos, XL (1), 11-28.
- Ball, S. J. (2013). The Education Debate. The Polity Press.
- Bernal, M. y Bizarro, V. (Dirs. y Coords.). (2020). Un federalismo en pausa. Normas, instituciones y actores en la coordinación intergubernamental en Argentina. EUDEBA – Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Bidart Campos, G. J. (1997). Manual de la Constitución reformada. Ediar.
- Brizman, D. (1991). Practice make practice. A critical study of learning to teach. SUNY Press.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En I. Biddle, T. Good y B. Goodson (Coords.), La enseñanza y los profesores I, La profesión de enseñar (pp. 99-166). Paidós.
- Comisión Europea. (20 de noviembre de 2012). Supporting Teacher Educators for Better Learning [Apoyo a la profesión docente para mejorar los resultados del aprendizaje]. Comisión Europea. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>
- Cox, C., Beca, C. y Cerri, M. (2014). Docentes para una educación de calidad en América Latina: Problemas y orientaciones de política. En J. Díaz De La Torre (Comp.), Realidades y prospectiva educativa. Tomo I (pp. 41-92). SNTE.
- Cox, C., Meckes, L. y Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: Velocidad del Mercado y Parsimonia de las Políticas. Pensamiento Educativo, 46-47, 205-245.
- Craig, C. (2016). Structure of Teacher Education. En J. Loughran y L. Hamilton (Eds.), International Handbook of Teacher Education (pp. 69-135). Springer.
- Cuenca, R. (2018). Las carreras docentes en América latina: la acción meritocrática para el desarrollo profesional. UNESCO.
- Darling-Hammond, L., Chung, R. y Felow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? Journal of Teacher Education, 53(4), 286-302.
- Davini, M. C. (2015). Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina: Informe final. Ministerio de Educación de la Nación.
- Davini, M. C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós.
- Day, C. (2005). Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Narcea.
- Day, C. y Gu, Q. (2012). Profesores: Vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos. Narcea.
- Domingo, A. (2008). La práctica reflexiva en la formación inicial de maestro/as. Evaluación de un modelo [Tesis doctoral]. Universitat de Catalunya .
- Esteves, M. H. (2017). Initial Teacher Education in Europe: shaping teachers for the 21st century. New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences, 3(5), 01-08. <https://doi.org/10.18844/prosoc.v3i5.1998>
- Ferry, G. (1991). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Paidós.

- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Morata.
- Kotthoff, H. y Terhart, E. (2013). 'New' solutions to 'old' problems? Recent reforms in teacher education in Germany. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 73-92.
- Kunz, A. y Cardinaux, N. (2019). *Investigar en Derecho*. EUDEBA.
- Leiras, M. (2013). Las contradicciones aparentes del federalismo argentino y sus consecuencias políticas y sociales. En C. H. Acuña (Comp.), *¿Cuánto importan las instituciones? Gobierno, Estado y actores en la política argentina* (pp. 209-248). Siglo XXI.
- Liston, P. y Zeichner K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata.
- Loewenberg Ball, D. y Forzani, F. M. (2009). The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497-511. <https://doi.org/10.1177/0022487109348479>
- Ministerio de Educación. (2022). *Anuario 2021. Red Federal de Información Educativa*. Ministerio de Educación de Argentina.
- Molinari, A. (2021). ¿Qué es aprender a enseñar? En D. Rosemberg (Comp.), *La educación en debate II* (p. 179-184). UNIPÉ
- Molinari, A., y Cappellacci, I. (2021). Currículum, evaluación y acreditación en la formación docente. Un análisis de los Planes Nacionales de Argentina. *Itinerarios Educativos*, (15), e0011. <https://doi.org/10.14409/ie.2021.15.e0011>
- Molinari, A. y Ruiz, G. (2009). Consideraciones acerca de la investigación en las instituciones de formación de profesores. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 129-140 http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4086/pr.4086.pdf
- Murillo, J. (2006). *Modelos innovadores en la formación docente inicial*. UNESCO.
- OCDE. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century [Preparación de profesores y desarrollo de líderes escolares para el siglo XXI]*. OCDE. <https://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>
- OCDE. (28 de junio de 2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers [Los profesores importan: Atraer, formar y retener a profesores eficaces]*. OCDE. <https://www.oecd.org/education/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-finalreportteachersmatter.htm>
- Paviglianiti, N. (1988). *Diagnóstico de la administración central*. MEyJ.
- Pogré, P. (2012). Formar Docentes hoy, ¿qué deben comprender los futuros docentes? *Perspectiva Educativa*, 51(1), 45-56.
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón*, 68(2), 2016, 19-33.
- Ruiz, G. R. (2023). Federalismo, reformas escolares y principio de igualdad en Argentina. *Revista de Educación*, 400, 207-235. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-575>
- Ruiz, G. (Dir. y Comp.) (2016). *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales*. EUDEBA
- Ruiz, G. (Comp.) (2011). *La investigación científica y la formación docente*. Miño y Dávila.
- Terhart, E. (1987). Formas del saber pedagógico y acción educativa, o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación*, 284, 133-158.
- Terigi, F. (2006). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Grupo de Trabajo Docente del Programa de Reforma de la Educación en América Latina.

- Terigi, F. (2012). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento básico del VIII Foro Latinoamericano de Educación Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué. Fundación Santillana.
- UNESCO. (2020). Guía para el desarrollo de políticas docentes. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374226>
- UNESCO. (2012). Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=3833>
- Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: an international review of the literature. UNESCO. IIEP.
- Zeichner, K. (2010). La formación del profesorado y la lucha por la justicia social. Morata.

Notas

[i] Esta perspectiva sobre la formación, que la sitúa en términos de trayecto (Ferry, 1991; Brizman, 1991; Bullough, 2000; Darling-Hammond, 2002; Pogré, 2012), advierte que hay momentos claves en el recorrido, en el cual se atiende a distintos intereses, se exploran y requieren distintos tipos de saberes y, sobre todo, se genera una agenda abierta que los docentes dotan de sentido según su propio recorrido profesional en articulación con intereses mayores, como las necesidades de su comunidad, y en el marco del conjunto de las políticas educativas (Hargreaves, 1996; Day, 2005; Day y Gu, 2012).

[ii] La autonomía es definida como la facultad que tiene un ente para darse sus propias normas y gobernarse conforme a éstas. La autonomía es un atributo de inferior alcance que la soberanía (Bidart Campos, 1997). De acuerdo con la CN de Argentina, los Estados provinciales puede dictarse sus propias Constituciones provinciales bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la CN. Sin embargo, a lo largo de su historia, Argentina evidenció un proceso de centralización. A su vez, los Estados provinciales han tendido a una concentración de atribuciones y recursos interna (Leiras, 2013; Bernal et al, 2020).

[iii] Según la CN, en Argentina las universidades nacionales poseen autonomía. Esta se traduce en dos dimensiones: a) institucional o de gobierno, por la cual ellas se dictan sus propios Estatutos; b) académica, por la cual pueden establecer sus líneas de investigación y aprobar sus currículos de grado y posgrado.

[iv] La matrícula total del sistema educativo argentino asciende a 13.956.113 estudiantes; el 74 % asiste a instituciones públicas y el 26 % a privadas. En la educación superior en particular, se encuentran (en todas las carreras): a) 1.001.154 estudiantes en el sector superior terciario, el 69,6 % en el sector público y el 30,4 % en el privado; b) 2.318.255 estudiantes universitarios, un 80 % en el sector público —nacional y provincial— y un 19,2 % en el privado (Ministerio de Educación, 2022).

[v] En este sentido, para aludir a la diversidad de formatos que se proponen en los Lineamientos, se recurre al concepto de unidad curricular; la diversidad de propósitos y la incorporación de nuevas concepciones sobre el contenido han llevado a combinar, en un mismo plan, distintas formas de organización curricular, cada una de ellas adecuada a diferentes funciones.

[vi] Las instituciones universitarias públicas se agrupan en el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN, creado en 1985); las privadas, en el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP, creado en 1967). A su vez, se encuentran los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES, creados en 1993 e integrados por representantes de las universidades y de los gobiernos provinciales de cada una de las siete regiones de la educación superior que posee el país). Las autoridades de cada uno de estos consejos y un representante del Consejo Federal de Educación, más el ministro de Educación Nacional, integran el Consejo de Universidades.

[vii] Entre ellas, pueden mencionarse: la acción de la Comisión Federal de Evaluación de Títulos, que comenzó a funcionar en el ámbito del INFD y logró ordenar y otorgar validez nacional a un total de 300 títulos en todo el país; el Marco Referencial de 36 capacidades profesionales de la formación docente inicial de 2018; y las diferentes evaluaciones instrumentadas: Evaluación curricular en 2011 y 2014, Evaluación de Estudiantes de profesorado —para la educación inicial y primaria— entre 2013 y 2014 y la Evaluación diagnóstica Enseñar en 2017; la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente, en 2018, que aún no inició sus actividades (Molinari y Cappellacci, 2021).