



Código: PICYDT-HyCS-01-2022

**“EL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE
LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA A NIVEL
NACIONAL Y JURISDICCIONAL (2007-2023).
POLÍTICAS, ESTRUCTURAS Y NORMAS”**

Directora: VEZUB, Lea Fernanda

Integrantes: SANTOS SOUZA, Alejandra; IGLESIAS, Adriana;
GARABITO, Maria Florencia

Año: 2025



**Informe Final de Proyectos de Investigación
Universidad Nacional de Moreno**

Identificación del proyecto

Tipo de proyecto y año de convocatoria:	PICDyT UNM VII - 2021
Nombre completo del proyecto:	El proceso de institucionalización de la formación docente continua a nivel nacional y jurisdiccional. Políticas, estructuras y normas.
Director/a:	Lea Vezub
Lineamiento prioritario ¹	Formación docente
Fecha de inicio:	1-12-2022
Fecha de finalización:	1-12-2024
Unidad de localización:	Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento/centro/Programa	Centro de Estudios en Educación
Resumen: <i>a(máx. 300 palabras)</i>	La investigación sobre formación permanente es un campo reciente en el país y en América Latina, pero de gran expansión y relevancia. En el ámbito de las políticas públicas se la ha caracterizado por su incipiente institucionalización, a diferencia de la formación docente inicial. Por ello este proyecto se propone analizar las normas y formas en que se organiza y gestiona la formación docente continua durante el periodo 2020-2023, los planes de desarrollo profesional docente, los lineamientos; actores y recursos que se movilizan; las instituciones oferentes y la organización de las actividades formativas a nivel nacional y en tres jurisdicciones del país. Dichos elementos evidencian diferentes estrategias y grado de avance en el proceso de institucionalización de la formación continua las jurisdicciones. En consecuencia, se trata de establecer cuáles son los elementos y los puntos críticos que configuran este proceso. La investigación se llevará adelante mediante un abordaje metodológico mixto (cualitativo y cuantitativo) con entrevistas a funcionarios, equipos técnicos de las Direcciones de Educación Superior. También se hará relevamiento de documentos y de datos cuantitativos en las jurisdicciones para analizar los oferentes, las acciones formativas de los últimos años.
Palabras claves:	Políticas de formación docente – institucionalización – desarrollo profesional docente – Formación docente continua

¹ Según Resolución CS 326/17 Líneas de investigación científica y desarrollo tecnológico prioritarias 2016-21/ó Res. R 449/18 Lineamientos estratégicos generales de Investigación y transferencia 2019/21 del CEDET

Parte I

Informe de resultados para el repositorio

1. Introducción y objetivos

La formación docente constituye un campo de investigación y producción de conocimiento, así como de intervención de la política pública que se encuentra en expansión y crecimiento en las últimas décadas que ha cobrado gran relevancia (Nóvoa 2017). Sus orígenes se remontan a la constitución histórica de la profesión y de las instituciones de formación docente (Salgado Peña, 2005; Pinkasz, 1992). Como resultado de esa configuración histórica, en la actualidad en Argentina existe un sistema heterogéneo y de grandes dimensiones con 1.352 instituciones de formación docente², con diversas tradiciones, culturas académicas y organizacionales (Diker y Terigi, 1997; Aguerrondo y Vezub, 2011). En este conglomerado se destacan numerosos problemas y tensiones. Entre ellas podemos mencionar las referidas a los subsistemas, instituciones, tradiciones y circuitos que constituyen la formación docente, las culturas académicas, identidades profesionales de los/as formadores, la dificultad para articular la teoría con la práctica en la formación y; las formas de resolución que estas encuentran en el vínculo que establecen universidades, escuelas e institutos superiores. Otras problemáticas derivan de los recientes cambios en la configuración de las culturas y subjetividades estudiantiles.

El campo de estudios sobre la formación docente está indisolublemente ligado a la gestación de los sistemas educativos nacionales, al ejercicio de la docencia, a los procesos que la regulan y a las instituciones formadoras. Sin embargo, la expansión y consolidación del campo de la formación permanente ha seguido otro curso; su carácter es reciente y por ello es preciso avanzar en la producción de conocimiento sobre su objeto. Es un campo sobre el cual se reconocen un conjunto de experiencias más que de conocimiento riguroso y sistemático.

En el país encontramos dos puntos de inflexión en la institucionalización de la Formación Docente Continua (en adelante FDC) la Red Federal de Formación Docente Continua de 1996, que surge en el contexto de la anterior Ley Federal de Educación (1993) y posteriormente, la creación del Instituto Nacional de Formación Docente en 2007 y formulación de los primeros Lineamientos Nacionales para el Desarrollo Profesional Docente (Res. CFE 30/07) en el contexto de la nueva Ley Nacional de Educación 26206 de 2006. Dicho marco regulatorio y político dio lugar en el año 2013 al Programa Nacional de Formación Permanente (Res. CFE 201/13) el cual tuvo continuidad durante el gobierno de Cambiemos (Res. CFE 316/17).

En otros países se han realizado algunos estados del arte sobre la investigación en formación docente que muestran que el desarrollo de los estudios sobre FDC es reciente si se lo compara con la

² En total hay 1.285 Institutos de Formación Docentes y 67 universidades con ofertas de formación docente (Fuente Relevamiento Anual, 2016, Ministerio de Educación, DINIIE). Se observa además una expansión en la matrícula y el 83% de ella corresponde a los Institutos. Entre 1994 y 2014 la matrícula de los ISFD aumentó 206%, pasando de 158.031 estudiantes a 483.799. En 2016 se registraba un total de 519.642 estudiantes y aportaban el 91% del total de egresados, mientras que las universidades tenían 106.312 (el 17%).

cantidad y consolidación del saber producido en torno de la formación inicial (André, 2009; Cisternas 2011; Quintero Tapia, Miranda Jaña, y Rivera Rivera 2018;). Por lo tanto, se puede afirmar que esta es un área escasamente sistematizada y consolidada tal como hemos estudiado (Vezub, 2025, en prensa). Asimismo, aun no es posible identificar un sistema con instituciones, regulaciones, reglas de juego y lineamientos claros. Por ello hemos conceptualizado a la formación permanente y continua de docentes en términos de su reciente institucionalización (Vezub, 2019). De este modo el proyecto se ha dirigido a explorar de qué formas esta función y dimensión de la formación docente se consolida como política pública y se concreta en programas formativos, a través de diferentes regulaciones, qué instrumentos, políticas y regulaciones se planifican en cada jurisdicción, qué estructuras existen en las provincias analizadas. Entre los objetivos la investigación se propuso:

- Analizar las normas, lineamientos y planes de la Formación Docente Continua en tres jurisdicciones seleccionadas y su relación con las políticas del ámbito nacional.
- Caracterizar la participación y perspectiva de los actores involucrados en la formulación de las políticas de Formación Docente Continua: funcionarios políticos, equipos técnicos y directivos de institutos.
- Analizar las estructuras y el funcionamiento de las direcciones o áreas de la FDC; el tipo de oferentes y el tipo de actividades formativas que se implementaron durante los últimos años en las jurisdicciones.

Como han señalado algunos autores al estudiar las reformas de la educación secundaria, por ejemplo, (Montes y Pinkasz 2019), en los últimos años en el país se observan además dificultades en la coordinación de las políticas federales sectoriales y traducciones de las orientaciones nacionales a las realidades locales, lo que lleva a preguntarse por la capacidad de los actores jurisdiccionales para generar sus propias orientaciones (Alonso, 2007). El escenario y planteamiento del problema que hemos introducido permite apreciar un área incipiente de estudios y de política pública en torno de la formación permanente y el desarrollo profesional de los docentes -como se lo denomina desde la literatura especializada (Cf. Imbernón, 2020; Vaillant y Cardoso, 2016)-, por lo cual se evidencia la necesidad de investigar con mayor profundidad los procesos, pautas, normas que regulan la formación continua tanto a nivel nacional como en las jurisdicciones, identificando además los enfoques y concepciones formativos que la sustentan.

2. Marco de referencia

Los antecedentes de la investigación en formación continua en el ámbito internacional y latinoamericano, permite apreciar tres grandes tópicos. El primero reúne trabajos que se interrogan por la calidad de los programas, las estrategias que se desarrollan, la pertinencia de las actividades y de los contenidos de la formación para la mejora de la profesión docente y la transformación en los contextos de desempeño (Azpillaga Larrea et al. 2021; Vaillant y Cardozo, 2017; Martínez y Rodríguez, 2017). El segundo está formado por diferentes vertientes que estudian los modelos, concepciones y enfoques formativos, o bien; las políticas, programas y experiencias implementadas, sus objetivos y resultados alcanzados (Ávalos, 2007; Cordero y Vázquez, 2022; Cordero y Cano, 2022; Guarro, et al. 2017; Maulini, 2021; Monarca y Manso, 2015; Vezub, 2013; 2019; 2024). El tercer grupo investiga la oferta, el tipo de actividades formativas que eligen los docentes, cómo se distribuyen las áreas temáticas y de qué modo la FDC se relaciona con otros elementos de la profesión, la evaluación, las identidades y la carrera docente (Alfageme y Nieto Cano, 2017; Cordero y Pedroza, 2021; Bravo y Vezub, 2024). Varios trabajos articulan y entrecruzan los temas mencionados, cubriendo varias dimensiones.

En Argentina todavía no hay un campo consolidado de investigación sobre FDC, esta es un área fértil en prácticas, experiencias, también en políticas y programas, pero menos abordada por la investigación. La sistematización de la producción de 168 artículos publicados en revistas científicas nacionales muestra que la formación inicial ha recibido mayor atención con 103 trabajos (61,3%); seguidos de 28 estudios (16,7%) dedicados al trabajo docente y, en tercer lugar, 23 artículos (13,7%) que abordan procesos y experiencias de formación continua docente (Vezub, 2025).

En el país, los estudios de políticas de formación docente han analizado principalmente las *políticas* (Del Castillo, 2017) es decir, las decisiones macro expresadas en el discurso de las políticas, las diferencias e intereses, los principios programáticos, los conflictos entre los actores representados en las dos últimas Leyes generales de Educación (1993 y 2006) y las posteriores resoluciones del Consejo federal a las que estas dieron lugar, mediante acuerdos, regulaciones y planes de reforma de los diversos gobiernos. En menor medida el campo ha incursionado en la *policy*; las acciones, estrategias, los objetivos y las dimensiones técnicas de la política, así como los resultados que estas producen.

Algunos trabajos analizaron datos del funcionamiento de las instituciones, la naturaleza heterogénea del sistema (universidades, instituciones superiores de diverso complejidad, tamaño, origen y creación), los cambios curriculares, el sistema de prácticas y el saber profesional (Aguerrondo y Vezub; 2009; 2011; Davini, 1998; Vezub 2019). En la última década el foco se trasladó a las transformaciones generadas por la Ley Nacional de Educación (2006) y creación del Instituto Nacional de Formación Docente (2007) como organismo rector de dichas políticas, privilegiando la “perspectiva teórica que indaga los modos en que los discursos educativos intervienen en el trabajo docente y en su formación” (Birgin y Demarco, 2021: 177), en el contexto de los cambios y políticas de los gobiernos nacionales (Birgin, 2018; Feldfeber, 2020). Esta investigación adopta una perspectiva diferente, al analizar el campo de la FDC desde el enfoque de las políticas públicas y el marco de la formación y el desarrollo profesional docente.

Las *investigaciones del equipo* analizaron las políticas de FDC recientes y el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP), las traducciones y reapropiaciones en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en las provincias de Buenos Aires y Santa Fe. Enfocaron en el papel de los directivos y facilitadores en la implementación de las actividades. Con anterioridad analizamos las identidades profesionales frente a la capacitación y los cambios en las políticas de la educación secundaria (Vezub y Garabito, 2017). A nivel regional estudiamos diversos programas de desarrollo profesional, acompañamiento a docentes noveles y de formación centrada en la escuela (Vezub, 2011; 2010) y efectuamos un mapeo de las políticas de FDC en 13 países de América Latina (Vezub, 2019).

Entre los antecedentes previos del equipo encontramos cuatro nudos problemáticos en las políticas provinciales: escasa producción de normativa y lineamientos provinciales de FDC; cambios y fluctuaciones de las direcciones o áreas de la FDC, organigramas ministeriales; inestabilidad de los capacitadores; heterogeneidad en los criterios, principios y lineamientos del programa entre las provincias (Vezub et al., 2020). Se identificaron diferentes ejes políticos, formativos (pedagógico – didáctico y centrado en el cambio de las instituciones; didáctico centrado en la enseñanza del aula y la práctica docente; político – pedagógico centrado en el proyecto institucional). Ello muestra diversas formas de organización territorial y las mediaciones de las políticas provinciales en el escenario de un plan federal (Vezub, Lederhos, Carballo, 2021). También hemos establecido la figura de los facilitadores como actor clave en la implementación de los programas, pero a la vez, la dificultad en su selección y formación, la

indefinición de los perfiles y competencias que estos deben asumir, los cuales se construyen en el devenir de la implementación (Vezub, Lederhos y Cian, 2020).

En el *contexto internacional* Guarro y Pruaño (2017) analizan la FDC en tres comunidades autónomas de España, los lineamientos políticos, las acciones formativas, los sistemas de apoyo a los docentes. Comparan las finalidades, el modelo profesional (ampliado / restringido), los contenidos y tipos de actividades (cursos, comunidades de práctica, etc.). Se aprecian grados de elaboración discursiva diferentes en cada comunidad: abundan tópicos referidos a la calidad, la excelencia, la mejora el desempeño y actualización de los docentes; mientras que en menos casos se observa que la FDC se inscribe en el marco del derecho a la educación, las necesidades de las instituciones, el compromiso profesional.

La investigación de Escudero et. Al (2017) en España basada en 1.413 encuestas y 13 estudios de caso a escuelas y centros de formación permanente, muestra la insuficiencia de las políticas y de las actividades formativas para desarrollar competencias claves de la profesión en los contextos actuales: enseñar a estudiantes diversos, el trabajo colaborativo y coordinado. Encuentran los autores que la FDC propicia fundamentalmente aprendizajes conceptuales y actitudes políticamente correctas entre los docentes y, en menor medida adquisiciones más complejas (la aplicación de nuevos métodos y recursos didácticos en las aulas).

Los enfoques centrados en *el desarrollo y en la reflexión de las prácticas* se observan más en el discurso de las políticas, que en las prácticas de formación efectivamente implementadas. Las experiencias estudiadas muestran dificultades para identificar modelos sistemáticos y efectivos de desarrollo de la reflexión pedagógica entre los docentes y la necesidad de contar con una base sólida de conocimiento disponible sobre la cual ejercitar la reflexividad (Bolívar Osorio, 2021; Ruffinelli, 2017; Vaillant y Gaibisso, 2016; Vezub, 2013).

El trabajo de Monarca y Manso (2015) analiza las concepciones del *desarrollo profesional docente* en el discurso de 39 documentos de Organismos Internacionales. Consideran que dicho concepto se refiere a una visión sistémica e integral de la FDC que puede incluir distintas características y elementos. Identifican ocho rasgos en las definiciones y los rastrean en los documentos. Al profundizar en el análisis, concluyen que predomina un discurso híbrido o ambiguo de la docencia, con imágenes que ubican al docente como responsable del funcionamiento educativo, su transformación y mejora y; otras que lo alientan a la autonomía y toma de decisiones, a implicarse activamente en su aprendizaje. Mientras que encuentran muy pocos documentos que consideran al docente como productor de conocimiento y hacedor del currículum.

3. Métodos y técnicas

Dada la complejidad y múltiples dimensiones y preguntas que orientaron la investigación, se trabajó con un diseño mixto que combinó métodos cuantitativos y cualitativos, apelando a una perspectiva multimetódica (Filck, 2007; Hamui-Sutton, 2013; Souza Minayo, 2009; Vasilachis, 2006). Se seleccionaron tres jurisdicciones con diferentes organizaciones y trayectorias en la política de formación docente, para analizar y comparar sus estrategias, instrumentos, formas de regular la formación y establecer lineamientos y parámetros para las actividades de la formación docente:

- I. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: posee desde los años 1980 una sede que desarrolla acciones de formación, capacitación y materiales, actualmente denominada Escuela de

maestros, en su origen, CePA (Centro de Pedagogías de Anticipación) con equipos técnicos con larga tradición en la materia.

- II. Provincia de Buenos Aires: desarrolla actividades de formación permanente mediante su oferta centralizada, parte a distancia y una cobertura propia con asiento distrital a través de un organismo creado hace décadas: los CIES cuya planta ha sido ampliada con un equipo técnico con funciones de capacitación, mediante sistema de concurso que le dieron una estabilización.
- III. Provincia de Chubut: tiene dos áreas operativas, una certifica los “asupicios” (propuestas formativas que presentan oferentes externos) y realiza convenios con otras instituciones, fundaciones, etc.

Para el análisis de la dimensión normativa se realizó un análisis y relevamiento de documentos que se complementó con la consulta a los funcionarios respecto de la implementación de dichas normas y formas de funcionamiento, valoración que tienen respecto de estas, etc. El análisis de los procesos de planificación y gestión de las políticas de formación recurrió como técnica a las entrevistas a funcionarios. Se realizó un total de 7 entrevistas a funcionarios de las 3 jurisdicciones, las que se identifican más adelante con la siguiente nomenclatura: CABA, PBA y CHU (Chubut). Para relevar y caracterizar los programas y propuestas formativas, modalidades también se utilizó como fuente primaria a las entrevistas semiestructuradas y se consultaron los portales y sitios web de los ministerios de educación, direcciones de educación superior y organismos específicos.

Se realizó un análisis cuantitativo de la oferta y tipos de formatos, dispositivos de la política nacional durante el año 2023 disponibles en el sitio oficial del INFoD dictados de manera virtual, on – line por dicho organismo.

Los documentos se analizaron en base a categorías y un esquema analítico común, recuperando y adaptando el marco provisto por Cordero y Cruz (2022) para el caso de la formación continua en el sexenio de la reforma mexicana. A saber: los instrumentos constitucionales, legales, de políticas, de programas en el diseño e implementación de las políticas públicas y los aportes de Gloria del Castillo (2017) que enfatizan la interacción entre las dimensiones técnicas y políticas en el análisis de las políticas públicas. Las resoluciones fueron analizadas a partir de una serie de categorías comunes en cuanto a su contenido en tablas y matrices especialmente construidas. De manera particular se consideraron los siguientes ejes y categorías de análisis:

- Fecha, organismo que sanciona
- Estructura de la formación docente continua en la jurisdicción / provincia
- Orientación y lineamientos de política de FDC (objetivos, concepción de la formación)
- Instrumentos de política (programas, oferta, modalidades, plataformas, regulaciones)

Algunas de las preguntas que orientaron el análisis fueron: qué normas se generaron para regular la oferta y a los oferentes, qué capacidad de regulación tiene la jurisdicción sobre la oferta externa, qué lugar y rol tienen los Institutos de formación en la planificación / elaboración de propuestas de formación, cuál es la relación de las áreas de formación continua con la formación inicial, cómo se vincula la política nacional, con la jurisdiccional, cuáles son los lineamientos y objetivos de la política jurisdiccional, con qué recursos cuenta para llevarla adelante. Para la realización de entrevistas a directores de Institutos de Formación Docente se seleccionaron de manera aleatoria 8 establecimientos en cada jurisdicción, estatales y privados³.

³ En la provincia de Chubut y en CABA se tomaron además entrevistas a directivos de Institutos de Formación Docente para conocer sus opiniones y participación en las propuestas de la FDC de su jurisdicción. Dicho material se encuentra actualmente en procesamiento y análisis. En la provincia de

Las entrevistas a los 7 funcionarios se analizaron en el programa AtlasTi 24 y 25, a partir de 3 dimensiones:

- Normativas que regulan la FDC (16 códigos)
- Planificación y gestión de la FDC (24 códigos)
- Oferta y oferentes de la FDC (14 códigos)

El primer relevamiento de la oferta formativa nacional se realizó durante los meses de mayo y junio de 2023 mediante la construcción de una matriz en Excel para organizar las variables y categorizar las temáticas de 85 cursos virtuales del INFoD (de 40 horas) por ser el dispositivo más extendido que encontramos. Las categorías y variables de análisis fueron:

- tipos de destinatarios según niveles educativos y según roles en el sistema educativo
- autorías (pertenencia institucional de los autores)
- componentes de los cursos publicados en la web
- distribución según áreas temáticas
- contenido

4. Resultados y discusión

En las jurisdicciones convive la implementación de actividades formativas nacionales y otras jurisdiccionales. Según el periodo de gobierno estas se encuentran más o menos alineadas, es decir sus objetivos, propósitos y enfoques son más o menos coincidentes. Ello depende fundamentalmente de que los partidos / coaliciones de gobierno nacional y provincial coincidan, 'pertenezcan a la misma alianza política partidaria en el poder.

"Sí, los postítulos Del INFoD se implementaron en la jurisdicción con sede en el Normal 4 (...) y después, a ver la Escuela de Maestros siempre recibió financiamiento de Nación para todo lo que es el programa de formación situada, pero siempre en la ciudad ha tenido históricamente mucha autonomía para la definición de esa política. De hecho, hubo como en un momento discusiones con el INFOD respecto de qué era lo que se estaba implementando. En un momento la ciudad no daba puntaje a los postítulos del INFoD y ahí traté de mediar para que dé puntaje porque en el medio estaba el financiamiento parado. El INFoD en ese momento nos ofreció las diferentes propuestas que tenían y nosotros algunas pocas, no muchas, dijimos que no, porque quizás contradecían los enfoques curriculares de la jurisdicción porque ya existían en la jurisdicción ofertas por ejemplo en la Escuela de Maestros con las mismas temáticas. Y nos interesaba más que los docentes cursen esa formación". **CABA_fx_02**

Como se observa, el financiamiento de las acciones, programas y de la política de FDC depende del estado Nacional, aun para las actividades y propuestas que las jurisdicciones deseen encarar como lineamientos de su propia política, como manifiesta uno de los entrevistados:

"Nuestra dirección de Formación Docente Permanente, en términos presupuestarios, depende de la política de la formación docente nacional, con lo cual, al no tener ni siquiera hoy día un Director Ejecutivo del INFOD, eso implica que la cuestión presupuestaria nacional no vaya a las provincias, y bueno, en particular a la provincia de Buenos Aires" (**PBA_fx5**).

Buenos Aires no se obtuvo autorización para realizar el Trabajo de Campo en las Instituciones de la muestra, motivo por el cual no se pudo acceder.

La realización de acciones propias “internas” llevadas adelante como programas provinciales, de las Direcciones de Educación Superior y/o de acuerdo con otras direcciones de nivel de las provincias y de “oferentes externos”. Sobre estas últimas se observa menor capacidad de regulación respecto del contenido y de las estrategias, formatos, etc. como se puede apreciar en la información recogida a partir de los entrevistados y en los portales.

Las propuestas más cortas se replican en temas como cultura digital, educación sexual integral. Según datos que dan los funcionarios entrevistados en 2024, por ejemplo, capacitaron en esos formatos a 276.000 docentes en la provincia de Buenos Aires. Los funcionarios consultados enfatizan la importancia de lo territorial en esta última organización que asume la formación. Los CIIEs, son quienes se van a ocupar según los funcionarios de la gestión y realizar el vínculo territorial y comunicación con las escuelas, para llegar con las actividades formativas a los docentes destinatarios y a las instituciones. Los Postítulos que antes eran principalmente una oferta del ámbito nacional, impulsada por el INFoD, también comenzaron a programarse e impulsarse desde la PBA:

“había como un norte que organizaba nuestra tarea, que era la cercanía y la territorialidad, digamos sobre esos dos pilares avanzar en el desarrollo del trabajo del acompañamiento de nuestros CIIEs, era la mitad... en la mitad de la gestión, a la salida de una pandemia, una complicación bastante interesante con respecto a cómo estaba el entramado del sistema educativo. Entonces lo primero que definimos fue fortalecer como eje prioritario el desarrollo de las Mesas de Acompañamiento Pedagógicas como centralidad, más allá de las propuestas de distancia, más allá de las propuestas presenciales, más allá de los postítulos, entender que había un algo ahí que había que recuperar de ese entramado del tejido de las escuelas, de las instituciones educativas” (PBA_fx5).

La regulación de la oferta y de las propuestas de oferentes externos aparece como problemática de manera particular en CABA y también en Chubut, la preocupación por intentar que las acciones respondan a los lineamientos curriculares y enfoques que se han definido para el trabajo docente de cada uno de los niveles educativos. Las estrategias son diferentes, Chubut aprueba directamente las propuestas nacionales, a diferencia de la Ciudad de Buenos Aires:

“Cuando comenzamos la gestión nos encontramos con un panorama en el que las instituciones oferentes, externas, las instituciones privadas eran mayores a las internas no aranceladas y a las propuestas gratuitas. Ahí tenemos una diferencia, una división. 51:19 9 _CHU_fx_06

“Como el INFOD es uno de los ejes que está ahí adentro de nuestro PEA (Plan Educativo Anual), nosotros más que alineados, o sea, todo lo que venga del INFOD está alineado con nosotros. O sea, que sería interesantísimo, y era parte de la gestión, de poder unificar la parte del INFOD de Superior con la Coordinación de Auspicios. Pero lo que sucede es que, a veces, por ejemplo, recibimos propuestas de postítulos de otros lugares de la provincia que ya están armadas y que, tal vez tiene hasta una Resolución del Consejo Federal. A veces recibimos de las Universidades que vienen como empresas terciarizadoras a vender cierto paquete cerrado a la provincia y que está desconectado totalmente de nuestro Diseño Curricular... 51:42 73 – 74, CHU_fx_06

Una de las estrategias e instrumentos de política para regular a los oferentes ha sido establecer sistemas de empadronamientos y registros de oferentes. Las instituciones que deseen presentarse en convocatorias y que sus propuestas sean aceptadas y luego tengan certificación para la carrera docente tienen que inscribirse previamente en los registros y cumplir una serie de requisitos establecidos, dichos registros además pueden tener determinada periodicidad, es decir deben ser renovados, actualizados.

“la resolución lo que vino fue a poner orden, digamos, a un montón de propuestas que estaban dando vuelta en la provincia de Buenos Aires y que entraban sin pasar por la Dirección de Formación Docente Permanente. O sea, había... Y eran propuestas que se ofrecían en el mercado, a los cuales accedían un montón de docentes, por una cuestión casi obligada, que es sumar puntaje para los ascensos de jerarquías, para mejorar su posición, digamos, en un listado y demás. Entonces accedían a trayectos que vendían las editoriales, a trayectos que aparecían publicados donde eran tramos cortos con promesas de un montón de puntaje. Y la verdad es que eso, muchas veces, o la mayoría de las veces, estaba muy alejado de las líneas, de las propias direcciones de nivel y de modalidad. **19:19 200,PBA_fx_4**

En cuanto al contenido de las propuestas se identifican diferentes orientaciones y lineamientos en cada jurisdicción, en CABA hay una preocupación por focalizar en la profesionalización del docente y en la práctica; en la provincia de Buenos Aires el foco se traslada a las políticas territoriales, la articulación y diálogo entre los actores institucionales, los sujetos, la construcción / participación en las instituciones; en Chubut uno de los temas ha sido la educación digital de los/as docentes a través de formatos como los Ateneos:

“Claro la verdad que veíamos una desconexión muy grande entre las necesidades de la práctica docente y las formaciones que estábamos teniendo. Y ese fue un foco bastante fuerte. El diagnóstico que teníamos era sobre todo de haber visto las ofertas estatales de Postítulos que eran las que estaban a nuestro alcance, pero después lo terminamos viendo en buena parte de otras ofertas. Había muchos títulos que estaban más orientados a una formación de tipo académica que a una formación más profesionalizante y orientada a la docencia y a mejorar el quehacer docente”. **43:5 ¶ 182, in UBA_CABA_fx_02**

“En el nivel inicial, por ejemplo, hicimos todo un trabajo de enfoque sobre las infancias, digamos, ahí hubo un trabajo muy grande de poder construir las subjetividades de las infancias y cómo las infancias se expresan en los distintos contextos y para eso, bueno, creamos el dispositivo conjuntamente con la Dirección del Nivel de una propuesta formativa de largo plazo que nosotros la denominamos postítulo, Postitulación o especialización. En secundaria (...) se construye un dispositivo que se llama Conversaciones Pedagógicas, donde se convocaban a los distintos actores, directores y estudiantes, directores y docentes del Nivel Secundario coordinado por los Equipos de los CIIIE de la provincia, en encuentros, jornadas institucionales que se hacían en distintos lugares a nivel regional y avanzamos en una discusión sobre las fortalezas y las dificultades y los cambios que tendría que tener un nuevo Régimen Académico. **16:106 ¶ 302 _PBA_fx_5**

Recibimos muchas propuestas de educación digital y ahí elaboramos unos lineamientos provinciales de qué temáticas dentro de la educación digital eran las que en este momento íbamos a fortalecer un formato de formación permanente es el Ateneo, que nos gusta que nosotros nos re sirve porque el Ateneo realmente logramos ver qué impacto tienen el aula (**CHU**)

La Formación continua en CABA

Durante el periodo 2020-2023 existen dos organismos con injerencia en la política y planificación de la FDC. El primero de mayor antigüedad y tradición es la actual Dirección General “Escuela de Maestros”, cuyo origen es la Escuela Superior de Capacitación creada por el decreto 230/1980 para capacitar a los docentes del sistema educativo municipal que en 1997 cambió su nombre al de CePA - Centro de Pedagogías de Anticipación- junto con el enfoque formativo. Posteriormente, el organismo modificó su rumbo y dependencia, al depender de la Subsecretaría de Carrera Docente y en 2015

adquirió su nombre actual. Dicho organismo planifica la oferta “propia” de FC para los docentes, directivos y supervisores de la Ciudad, cuenta con coordinadores y equipos en distintas áreas disciplinares y generalistas; totaliza una planta permanente de aproximadamente 70 integrantes, capacitadores y desarrolladores de materiales. La segunda área es la “Unidad de Coordinación del Sistema de la Formación Docente”, más reciente, fue creada por el Decreto 92/2019, de la cual dependen los Institutos Superiores de la Ciudad y es responsable de tramitar las propuestas de cursos, postítulos y otras actividades que presentan oferentes externos y los Institutos de Formación Docente estatales y privados, sindicatos, entre otros.

Los instrumentos legales de política analizados en el período se orientaron a establecer la evaluación de las propuestas de oferentes externos de la FC, a definir áreas y temáticas prioritarias. Esta normativa concibe al docente como profesional y a la práctica y la reflexión docente como aspecto central de la formación. Se enfatiza el desarrollo de las capacidades profesionales situadas y las acciones de FC para la implementación de los diseños curriculares de la jurisdicción. Propone además actividades de difusión y el análisis de experiencias docentes. Mediante la publicación de “experiencias compartidas”, en su sitio, los docentes pueden a través de una plantilla -que es evaluada- difundir su práctica a otros docentes y acreditar puntaje para la carrera docente.

Una de las preocupaciones del periodo en CABA, es la calidad de las propuestas y el monitoreo de las instituciones de formación y de los oferentes externos -cuántos docentes cursan y finalizan cada propuesta-. Para ello se establecieron comisiones evaluadoras de cursos y postítulos, constituidas por funcionarios y equipos técnicos; convocatorias específicas anuales con protocolos específicos para la presentación, evaluación y aprobación de las propuestas; planillas de seguimiento y; encuestas de evaluación de los cursantes.

La Escuela de Maestros de CABA actualmente depende de la Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa y tiene la misión de capacitar al personal propio, docentes, supervisores y directivos que dependen de los niveles educativos de las escuelas de la ciudad, a través de **tres tipos de actividades formativas**:

- *Colecciones en Red, cursos virtuales* con propuestas voluntarias que se constituyen mediante la realización de tramos de 2 cursos, más 1 conferencia para acreditar / certificar puntaje para la carrera docente. Estos se organizan en áreas temáticas (inclusión, articulación entre niveles, enseñanza-aprendizaje, gestión escolar); o bien los cursos de “TramaTec” para la modalidad de la educación técnica.
- *Formación situada*, consistente en las jornadas institucionales o EMI que forman parte del PNFP y se realizan en todas las escuelas con carácter obligatorio para los docentes de cada nivel y equipos de conducción, preceptores y “curriculares (docentes de educación física, inglés, artística y educación tecnológica)
- *Prácticas compartidas*: se trata de un nuevo dispositivo que otorga puntaje a los docentes que a través de un protocolo envíen su experiencia didáctica innovadora, basada en un aprendizaje activo; una vez aceptada por un equipo de la EM es publicada en el portal web. Las experiencias deben ser en alguna de las siguientes áreas: educación inclusiva, matemática, lengua, bienestar emocional, educación digital, inglés.
- *Postítulos*

En el periodo analizado la Ciudad planificó la FDC en un contexto de política educativa en el cual la educación secundaria era objeto de transformación y reforma para establecer la denominada Escuela del Futuro. En ese marco, la FD fue ligada a la calidad educativa, la implementación de la reforma y la innovación pedagógica. Por último, mientras que la Escuela de Maestros atraviesa tres cambios en su

Dirección; la conducción de la UCSFD se mantiene en todo el periodo analizado y, el funcionario cambia al terminar la gestión del Jefe de Gobierno, H. Rodríguez Larreta.

La Formación continua en la Provincia de Buenos Aires

Durante el periodo analizado se realizaron nuevas normativas para ordenar y regular a los oferentes externos. Asimismo, se amplió la Planta funcional de los Equipos de los 135 CIIEs que implementan acciones de formación en las instituciones educativas de su distrito y región. La provincia cuenta con dichos organismos descentralizados radicados en cada distrito para implementar acciones de formación que dependen de la Dirección de Formación Docente Permanente.

En el periodo analizado se producen cambios en los funcionarios y equipos técnicos del área que conduce la Formación Permanente y la Dirección de educación Superior. En los últimos dos años la Dirección de Formación Docente Permanente también comenzó a desarrollar acciones de investigación y a fortalecer dicha función en los CIIEs (Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa), en articulación con la Dirección de Investigación de la DGCyE de la provincia.

La modalidad a distancia y virtual ha ido ganando terreno y tiene mayor presencia en la oferta. En la provincia de Buenos Aires se desarrollan diferentes formatos y actividades “propias” de la Dirección de Formación Permanente como por ejemplo:

- Cursos a distancia disponibles en la Plataforma ABC
- Cursos del CIIE
- Talleres
- Mesas de acompañamiento
- Postítulos

Una de las cuestiones que se observa es aun en el proceso de institucionalización de la FDC es la imbricación de la política y objetivos de formación continua docente y cierta indiferenciación respecto de los lineamientos y objetivos de las demás direcciones y niveles educativos, o de otros objetivos de política educativa y curricular. La falta de especificidad en la definición de ejes, contenidos y lineamientos propios, más allá de las prioridades establecidas por los demás niveles educativos.

La Formación Continua en Chubut

La FDC de la Provincia de Chubut cuenta con dos áreas operativas. La Coordinación de Proyectos Especiales y Políticas Socioeducativas, bajo la Subsecretaría de Política, Gestión y Evaluación Educativa; y la Dirección General de Educación Superior, mediante las Coordinaciones de DPD de los IES, dependientes de la Subsecretaría de Coordinación Técnico-Operativa de Instituciones Educativas y Supervisión. Entre los instrumentos de política y normativas nuevas la Res. 842/21 ME Implementa el Sistema de Capacitación (SICA) a partir del 01 de febrero de 2022 y determina lineamientos para la conformación del Registro y Banco de oferentes de propuestas de Desarrollo profesional: Registro de instituciones oferentes de gestión pública y/o privada de educación no formal. Pero anteriores regulaciones, de años 2006 por ejemplo, siguen vigentes en lo que hace a la cantidad de horas, formatos y modalidades de la oferta y actividades formativas en la provincia.

No se evidencia en las funcionarias entrevistadas la existencia de acciones coordinadas entre ambas dependencias durante el período que nos ocupa, las dos áreas llevaron adelante gestiones vinculadas a la FDC en paralelo y con alto grado de desconexión y falta de claridad de los objetivos y

lineamientos de política. Lo mencionado evidencia un grado incipiente en los procesos de institucionalización de la formación continua en la jurisdicción, la que está focalizado en la certificación de las acciones y oferta realizada por los docentes. Con escaso poder regulatorio por parte del estado provincial y falta de incidencia en el contenidos y prioridades de política.

En relación con las actividades formativas y programas implementados, en el 2022-2023 se destaca la modalidad de financiamiento de las acciones a través de Fundaciones, instituciones y organizaciones de la esfera privada, caso Fundación Potenciar, Universidad de San Andrés, Fundación Coincidir, Fundación YPF y Pan American Energy, por ejemplo (Res. ME N°221/22. También convenios de la Universidad de San Andrés /PAE (Res ME N°142/23) y de la Fundación Potenciar. Se encontraron dos ediciones -una por cada año señalado- del Programa “Hacer escuela” de la OEI destinado a docentes y directivos de los niveles inicial, primario y secundario, con financiamiento de la petrolera y desarrollado por la Universidad de San Andrés (Res. ME N°314/20). También acciones de oferentes de gestión privada de la Provincia (Res. ME N° 951/22) y sindicales (SITRAED, ATECH, AMET, UDA).

La oferta de Formación Continua Nacional en 2023

Con la creación del INFoD en 2007 se generaron nuevas regulaciones y políticas docentes tendientes a garantizar la formación permanente, ampliar la oferta y mejorar su calidad. Entre ellas, se formulan los primeros Lineamientos Nacionales para el Desarrollo Profesional Docente (Res. CFE 24/07, Anexo II) y se creó el Programa Nacional de Formación Permanente (Res. CFE 201/13) que ha tenido continuidad hasta la actualidad.

Dadas las responsabilidades compartidas que establece nuestro sistema educativo, en Argentina tanto el INFoD como los 24 estados subnacionales son oferentes de FDC. Pero además de planificar sus políticas también implementan programas federales planificados por la nación. En su ámbito, cada provincia y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires elaboran sus normas para acreditar, evaluar propuestas formativas de instituciones oferentes en su territorio y darle puntaje para la carrera docente. Ávalos (2007) define tres tipos de oferta según quién planifica y gestiona la política. Según dicha taxonomía, Argentina presenta un mapa en el cual conviven:

- a. actividades organizadas centralmente (cursos, postítulos del INFoD);
- b. propuestas federales implementadas y adaptadas por las jurisdicciones (por ej. PNFP o ex Programa en Foco de educación Técnica) y;
- c. actividades descentralizadas, definidas por las políticas y gobiernos locales.

La oferta y cantidad de docentes que participan de actividades de formación ha crecido vertiginosamente, particularmente los trayectos en línea. La plataforma del INFoD en 2023 brindaba tres tipos de oferta todas virtuales: actualizaciones académicas (5 módulos de 210 horas); cursos nacionales en diversas áreas (4 clases de 40 horas) y; tramos de formación (3 videos de YouTube autoasistidos de 15 a 20 horas que consisten en clases asincrónicas). Los destinatarios pueden ser: docentes, directivos, equipos técnicos de las provincias, supervisores y otros agentes educativos de los niveles y modalidades educativas del país; también estudiantes de la formación inicial.

Se acotó el análisis a los cursos nacionales disponibles en la plataforma por tratarse del tipo de actividad formativa más extendida, es decir que presentaba mayor cobertura entre los docentes y porque brindaba certificación que luego era acreditada por las respectivas normas de carrera / estatuto docente jurisdiccionales. En los meses del relevamiento (mayo a junio de 2023) se encontraron 85 cursos /

cantidad de propuestas activas o con inscripción abierta. El número de cursos activos fue variable durante los dos meses de realización del estudio, llegando en un momento a 120, aproximadamente.

Casi todas las propuestas (74) brindan certificado de evaluación con acreditación de puntaje para la carrera docente, mientras que 5 dan únicamente constancia de participación. Esto las diferencia de los tramos de formación, que apuntan a una primera sensibilización de los temas y no otorgaban en ese momento certificados de aprobación⁴.

En el sitio los cursos del INFoD estaban organizados en 13 tipos diferentes de destinatarios⁵ y en 19 áreas temáticas⁶. En varias áreas se solapan, reiteran y yuxtaponen los mismos cursos y destinatarios. Es decir, que la oferta no está organizada en base a un mismo criterio (disciplinar, problemas educativos, competencias docentes, modalidades/niveles educativos o ámbitos de actuación, tramos de la trayectoria profesional, etc.). Por ejemplo, “políticas de cuidado” aparece en más de un área temática. Hay un área que se denomina y agrupa a los cursos “modalidades” pero además hay otras áreas que aluden de manera específica a algunas modalidades, por ejemplo: “educación rural”. Hay un destinatario que es “equipos de asesoramiento pedagógico” y otro similar que es “equipos de orientación escolar”. La oferta que pueden realizar ambos destinatarios es la misma.

Metodológicamente el proyecto primero describió la oferta en base a las categorías suministradas en la plataforma y luego realizó una categorización y agrupamientos propios considerando diferentes elementos para su construcción: la revisión de la literatura nacional, regional e internacional y antecedentes que abordan el estudio de los programas y contenidos de las actividades de formación y desarrollo profesional docente y establecen clasificaciones sobre las áreas y contenidos de la formación docente continua (Martínez Domínguez y Rodríguez Entrena, 2017; Cordero y Pedroza, 2021). La revisión de las diversas clasificaciones efectuadas por los anteriores estudios y en segundo lugar, el trabajo sobre la base empírica y datos de la oferta permitió generar una serie de categorías que combinan criterios conceptuales referidos a las áreas temáticas y contenidos de la formación, con otros generados inductivamente del análisis de los datos para que sean representativas del corpus empírico encontrado.

Para las áreas temáticas se hicieron dos clasificaciones, una primera gran área, que contiene 8 categorías, y una segunda de mayor especificidad que permite desagregar la temática de los cursos por subárea de conocimiento en 24 categorías subdisciplinas lo cual permite efectuar cortes más analíticos posteriores, al interior de grandes áreas como pedagogía y formación didáctica y disciplinar. En cuanto a la estructura, componentes y contenido del curso se consideraron las siguientes categorías: 1- resumen del curso; 2- descripción general de la propuesta; 3- objetivos; 4- contenidos; 5- la secuencia de contenidos de cada clase.

⁴ No obstante, en la actualidad, dado la masividad que tuvieron, algunas jurisdicciones comenzaron a certificar con puntaje para la carrera docente dichos tramos.

⁵ Auxiliares; Bibliotecarios; Docentes; Equipos directivos; docentes de ISFD; Estudiantes de ISFD; Equipos técnicos jurisdiccionales; Supervisores/inspectores; equipos de asesoramiento pedagógico; equipos de orientación escolar; inscriptos en listado de orden de mérito; preceptores, tutores; otros.

⁶ 1-Pedagogía y filosofía; 2-Lengua, literatura y biblioteca; 3-Matemática, Física, química y afines; 4-Ciencias naturales, biológicas y de la salud; 5-Ecología, educación ambiental y Geografía; 6-Ciencias Sociales e Historia; 7-Educación Rural; 8-Primeras Infancias, maternal, educación Inicial; 9-TIC, programación, educ. tecnológica; 10-Políticas de Cuidado; 11-Alfabetización Inicial; 12-ESI / Políticas de Cuidado; 13-Idiomas extranjeros; 14-Educ. Física, deportes y recreación; 15-Disciplinas expresivas y artísticas; 16-Formación ética, ciudadana y memoria; 17-Educ. financiera y tributaria; 18-Trabajo docente; 19- Modalidades.

Tabla 1: Distribución Oferta cursos INFoD según grandes áreas de conocimiento docente

Áreas temáticas	Cantidad	Porcentaje
Disciplinas y su enseñanza	28	32,94
Temas transversales del currículum	21	24,71
Temas contemporáneos, socioculturales, educ e inclusión	10	11,76
Trabajo docente y pedagogía	9	10,59
TICs, conocimiento y uso pedagógico	7	8,24
Instituciones, familias, comunidad	5	5,88
Planificación y evaluación educativa	3	3,53
Investigación educativa y prácticas reflexivas	1	1,18
Otra	1	1,18
Total	85	100,

Fuente: elaboración propia en base a sitio web oficial INFoD (mayo-junio 2023)

En cuanto a las áreas temáticas en las cuales se distribuye la oferta de cursos (Tabla 1), la mayoría pertenece a las disciplinas y su enseñanza (33%) y, en segundo lugar, a los temas transversales del currículum (24,7%). Mientras que las temáticas de planificación y evaluación educativa (3,5%); investigación educativa y prácticas reflexivas (1,2%) tienen una oferta muy escasa en la propuesta de la formación docente continua de esta muestra de cursos nacionales del INFoD. Si se consideran en su conjunto los cursos que corresponden a temas transversales, temas contemporáneos socioculturales e inclusión educativa y los del área de trabajo docente y pedagogía estos suman un 47%. Es decir que casi la mitad de la oferta se orienta a temas y problemas muy generales de la educación y la pedagogía, entre los cuales figuran algunos títulos como:

- Repensar los vínculos entre adultos y jóvenes en la educación secundaria.
- Interculturalidad y trabajo docente en América latina
- Nuevos escenarios escolares, nuevas estrategias de enseñanza
- Pensar las migraciones internacionales en el mundo actual
- Hacer escuela en tiempos complejos
- Pedagogía del cuidado en el acompañamiento de las trayectorias

La mayoría de los 85 cursos pueden ser realizados por docentes de todos los niveles educativos (29,4%) y que cumplen cualesquiera de las funciones y/o roles (48,2%). De este modo el mismo curso, contenido, tema, dinámica, actividades ha sido planificado para una amplia variedad de destinatarios ya sea por niveles, modalidades y funciones que cumplen (frente a alumnos, de dirección, equipos técnicos y de coordinación en las instituciones, asesores, preceptores, etc.), diluyéndose la formación específica del componente del Programa Nacional según el Art. 4° (Res. 407/21) que establecía que dicho componente se dirigía, por ejemplo, a grupos de docentes según diferentes grados de antigüedad, puestos de trabajo, noveles, etc.

Es decir que nos encontramos con una oferta de formación “poco especializada”, ya que casi todos los cursos se dirigen a demasiados destinatarios al mismo tiempo y pueden ser realizados por casi todos los docentes o agentes educativos (directores, equipos técnicos, supervisores, asesores) de los diferentes niveles del sistema. Las propuestas formativas no parecen responder por lo tanto a un enfoque que permita realizar una reflexión situada de la práctica y en función de las tareas y contextos de desempeño, sino estar enfocada a la actualización de concepciones, temas, autores de una manera,

teórica para generar debates generales; los cuales pueden ser abordados al mismo tiempo en múltiples niveles y destinatarios.

Cuadro 2: Cursos según funciones / cargos en el sistema educativo de los destinatarios

Destinatarios por roles en el sistema educativo	Cantidad	Porcentaje
Todos	41	48,24%
Docentes, docentes IFD, directivos, superv, EOE, ETJ	23	27,06%
Docentes, docentes IFD, directivos, superv, EOE, ETJ, inscriptos OM	10	11,76%
Docentes	4	4,71%
Docentes, directores	2	2,35%
Docentes IFD	1	1,18%
Docentes, directivos, superv, EOE, ETJ	1	1,18%
Docentes, directores, supervisores	1	1,18%
Equipos de Orient Escolar, asesores pedag	1	1,18%
Preceptores	1	1,18%
Total	85	100,00%

Al detenemos en la autoría interesa observar la pertenencia institucional de las personas que han desarrollado los contenidos de los cursos, pero encontramos que en varios casos ese dato no figuraba y tuvimos que reconstruirlo a través de búsquedas en Internet de sus autores/as, permaneciendo un 13% sin información. En muchos casos no se publica la institución de pertenencia de quienes dictan o de han realizado la curaduría del material. Un 28,2% de los autores son docentes de las Universidades Nacionales. En segundo lugar, los autores forman parte de los equipos del Ministerio de Educación Nacional (21,2%) y en tercer lugar se ubican capacitadores / autores de los ISFD (2,3%).

5. Nuevos interrogantes y líneas de investigación a futuro

A partir del trabajo de investigación realizado se han identificado una serie de puntos críticos sobre los cuales es necesario continuar explorando, tanto a través de nuevos estudios, como en la profundización y relectura del material de campo / empírico que ya ha sido relevado.

Entre los nuevos interrogantes emergen la necesidad de informar la procedencia institucional y la totalidad de los componentes de los cursos, dado que se carece de suficiente información sobre un significativo porcentaje de ellos. Asimismo, se ha observado una gran presencia de universidades nacionales, ministerios y otros organismos educativos, pero una escasa participación de los Institutos de formación. Este dato también surge de las entrevistas a directores de los establecimientos consultados, información que todavía no hemos podido procesar para este Informe. También se abre la investigación de las relaciones y posibles impactos de estas instituciones en la calidad y orientación de los contenidos educativos. La información que se brinda a los docentes mediante las plataformas para inscribirse y tomar decisiones sobre su formación y desarrollo profesional.

Otra línea de investigación a futuro podría enfocarse en la evaluación y seguimiento de las políticas educativas y de formación docente continua implementadas a nivel nacional y provinciales, examinando su efectividad y áreas de mejora. Asimismo, es vital explorar cómo las instituciones

educativas están adaptándose a las nuevas tecnologías y metodologías de enseñanza, garantizando una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes.

Las tres jurisdicciones presentan distintos puntos y formas de abordar el proceso de institucionalización de la formación docente continua. En algunos casos están en una etapa inicial (Chubut), mientras que en otros se han reorganizado organismos y estructuras anteriores (provincia de Buenos Aires) incorporándoles nuevos recursos humanos y funciones. Aunque la formación permanente y el desarrollo profesional docente comienzan a ganar importancia como temas de políticas públicas y cuestiones de gestión estatal, aún es necesario diferenciar mejor sus variables específicas respecto a otros asuntos y políticas educativas. Por ejemplo, la dificultad para definir y conceptualizar la propia formación de los/as docentes y cuáles tienen que ser los enfoques, es uno de los aspectos emergentes e indicadores de esta cuestión.

Finalmente, se debe considerar la investigación sobre las condiciones laborales y formativas de los docentes, así como el desarrollo de programas de formación continua que respondan a las necesidades cambiantes del entorno educativo. Estos estudios contribuirán a fortalecer el liderazgo pedagógico y la innovación en la práctica educativa, promoviendo un ambiente de aprendizaje dinámico e inclusivo y que la formación responda a las necesidades de la práctica docente y de los entornos de la enseñanza.

6. Bibliografía

- Acuña, C. y Chudnovsky, M. (2013). Cómo entender las instituciones y su relación con la política: lo bueno, lo malo y lo feo de las instituciones y los institucionalismos, en, Acuña, C. (comp.) *¿Cuánto importan las instituciones? Gobierno, estado y actores en la política argentina*, Siglo Veintiuno.
- Aguerrondo, I. y Vezub, L. 2011. Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico en la formación inicial. *Revista Educar*, Volumen 47/2, 211 - 235. http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xv47n2/educar_a2011v47n2p211.pdf
- Alonso, G. (2007). *Capacidades estatales, instituciones y política social*. Prometeo.
- André, M. (2009). A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente* vol. 1, n. 1, 41–56. <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/4>
- Ávalos, B. 2007. «El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana». *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)* 41(1):77-99.
- Azpillaga Larrea, V., Bartau Rojas, I., Aierbe Barandiaran, A., y Intxausti, N. (2021). Formación y desarrollo profesional docente en función del grado de eficacia escolar. *Revista de Educación*, n°393, pp. 155-179.
- Birgin, A. y De Marco, L. (2021) los saberes en la formación docente inicial bajo la lupa, disputas en la Argentina del siglo XXI. *Revista Práxis Educativa*, Vol. n46, pp. 177-201.

- Bolívar Osorio, R. M. (2021). Miradas críticas a la apropiación de la práctica reflexiva en la formación docente. Una revisión de literatura. *Encuentro Educativo Revista del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación, UnCuyo*, Vol. 2, N°1, 104-132.
- Cisternas, T. 2011. «La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados». *Calidad en la Educación* 35:131-64.
- Cordero Arroyo, G. y Vázquez Cruz, M. (2022). *La formación continua del profesorado de educación básica en el sexenio de la reforma educativa*. Juan Pablos Editor.
- Del Castillo Alemán, G. (2017). El cambio de políticas en la Reforma Educativa en México: una aproximación desde los estudios de política pública. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, vol. 2, 1-20. DOI: 10.5212/retepe.v.2.005. DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i24.1038>
- Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires. Paidós.
- Escudero Muñoz, J. M. La Formación Continua del Profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. (2017). *Profesorado*. Vol. 21, N°3, p. 2 – 20, Granada, 2017. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/3100>
- Feldfeber, M. (2020). Las políticas docentes en Argentina a partir del cambio de siglo: del desarrollo profesional al docente “global”. *Sisyphus, Journal of Education*, 8, (1), 79-102, Universidad de Lisboa.
- Filck, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica, UNAM*.
- Guarro, A.; Martínez, B. y Pruaño, A. (2017). Políticas de Formación continuada del profesorado: análisis crítico del discurso oficial de comunidades autónomas. *Profesorado*. Vol. 21, N°3, 21 – 40. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/3100>
- Maulini, O. (2021). *La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation: comparaisons internationales, tensions structurelles et perspectives d'évolution*. Paris: Cnesco.
- Minayo, M. C. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Lugar editorial.
- Montes, Nancy, y Daniel Pinkasz. 2019. «Los cambios en las políticas para la educación secundaria en la Argentina de los últimos años en el contexto regional». . . ISSN 25.
- Monarca, H. y Manso Ayuso, J. (2015). Desarrollo profesional docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista española de Educación Comparada* (26), 171-189.
- Nóvoa, António. 2017. «Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente». *Cadernos de Pesquisa* 47(166):1106-33. doi: 10.1590/198053144843.
- Pinkasz, D. (1992). Orígenes del profesorado secundario en la Argentina, en Braslavsky, C. y Birgin, A. Comps. *Formación de profesores, impacto, pasado y presente*. Buenos Aires. FLACSO - Miño y Dávila editores.
- Quintero Tapia, John J., Christian E. Miranda Jaña, y Pablo Javier Rivera Rivera (2018). «Tendencias de investigación en formación permanente de profesores: estado del arte e

interpretación de actores clave». *Actualidades Investigativas en Educación* 18(2). doi: 10.15517/aie.v18i2.33174.

Salgado Peña, R. (2005). *La formación docente en la región: de las normales a las universidades*. Informe IESALC.

Vaillant, D. y Cardoso, L. (2016). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica del aula. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, N°13, 5- 14 <https://doi.org/10.29197/cpu.v13i26.259>

Vezub, L. (2013). “Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores”. *Páginas de Educación*, 6 (1), 97-124, Montevideo.

Vezub, L. (2019). *Las políticas de Formación Docente Continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países*. IIPE Unesco, Oficina para América Latina.

Vezub, L. (2020). Revisión de los problemas y desafíos de la formación y del desarrollo profesional docente en América Latina en Oroño, M. y Sarni, M. (comps.) *Formación preprofesional docente. De prácticas a Políticas Universitarias*. Udelar.

Vezub, L., Lederhos, M. y Cian, A. (2020). El Programa Nacional de Formación Docente Continua en Santa Fe. La figura de los ‘facilitadores’. *Revista Campo Universitario*, 1, (2), 82-99. <https://campouniversitario.aduba.org.ar/ojs/index.php/cu/article/view/21>

Vezub, L. (2024). La política de formación continua en Argentina: opiniones de directivos de educación secundaria sobre las actividades y necesidades de desarrollo profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 45–60. ISSN: 1575-0965 <https://doi.org/10.6018/reifop.596501>

Vezub (2025, en prensa). La investigación en el campo de la Formación docente en Argentina. Algunos rasgos a partir de la producción de las revistas científicas nacionales (2011-2017). *Imago Mundi* - SAIE.

Parte II

Dimensiones de cumplimiento del Plan de Trabajo

1. Balance de cumplimiento del Plan de Trabajo

Describir el grado de cumplimiento de las actividades planeadas. Dificultades encontradas y qué reorientaciones o soluciones se adoptaron para desarrollar el plan de trabajo. Actividades no planificadas.

Una de las dificultades fue la realización de trabajo de campo en la provincia de Buenos Aires, por la negativa de la Dirección de Educación Superior a autorizar ingreso a las Instituciones de Formación Docente para tareas de investigación, en caso de que no participen equipos de investigación de los Institutos.