



○ **Memoria del Instituto
Nacional de
Formación Docente
2016-2019**

*Renovar la enseñanza,
garantizar aprendizajes*

Presidente de la Nación

Mauricio MACRI

Jefe de Gabinete de Ministros

Marcos PEÑA

Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología

Alejandro FINOCCHIARO

Secretario de Gobierno de Cultura

Pablo AVELLUTO

Secretario de Gobierno de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva

Lino BARAÑAO

**Titular de la Unidad de Coordinación General del Ministerio de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología**

Manuel VIDAL

Secretaria de Innovación y Calidad Educativa

Mercedes MIGUEL

Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente

Cecilia VELEDA

Directora Nacional de Formación Docente Continua

Florencia MEZZADRA

Director Nacional de Formación Docente Inicial

Emmanuel LISTA

Cecilia **Veleda**, Florencia **Mezzadra** y Emmanuel **Lista**

Con la colaboración de Juan Xanthopoulos.

Carlos Pravaz, Gustavo Sánchez, Laura Rodríguez, Josefina Peire,
Romina Campopiano, Rocio Guimerans, Sebastián Schurmann,
Flavia Himmel, Daniel Galarza, Paula Varela, Soledad Areal,
Valeria Gómez, Carolina Diana, Beatriz Bachmann,
Milagros Martínez, Viviana Gaviola, Florencia Lagar, Gabriela Asinsten,
Mario Zapata, Isabel Duarte y Stella Escandell.

NOTA SOBRE GÉNERO Y LENGUAJE

El uso de un lenguaje que no discrimina por género es una de las preocupaciones del INFoD. Sin embargo, con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar simultáneamente las formas masculina y femenina para visibilizar la existencia de ambos géneros, se ha optado por emplear la forma genérica en el masculino establecida como norma por la Real Academia Española.

Índice

Prólogo	7
Agradecimientos	8
Resumen ejecutivo	9
Introducción	15
Capítulo 1: Sentido	19
Principios: justicia educativa, valoración de los docentes, centralidad de la práctica y renovación de la enseñanza	21
Prácticas de política: cambio progresivo y sistémico basado en el consenso federal y en evidencias	23
Prioridades: planeamiento, conducción institucional, enseñanza, Lengua y Matemática	25
Capítulo 2: Diagnóstico	27
Avances en las trayectorias escolares, pero logros de aprendizajes bajos, desiguales y estancados	29
Una enseñanza centrada en el docente y en el método simultáneo	31
Un sistema formador extenso con una planificación insuficiente	32
Una inversión inequitativa y poco eficiente	33
Aumento de la matrícula pero bajas tasas de egreso	33
Una formación docente sin condiciones institucionales garantizadas	34
Desafíos de la formación inicial en relación con las demandas de la práctica profesional	35
Una formación continua masiva, pero con el reto pendiente de mejorar aprendizajes	36
Capítulo 3: Políticas para mejorar la calidad de la formación inicial	39
Renovación de los diseños curriculares	41
Formación de equipos de profesores de Institutos Superiores de Formación Docente	41
Tres estudios nacionales para fortalecer la investigación desde los Institutos Superiores de Formación Docente	46
Formación de equipos técnicos de los Ministerios de Educación de las provincias	49

Capítulo 4: Políticas para garantizar la cantidad necesaria de docentes con la titulación requerida	51
Herramientas para una mejor planificación del sistema de formación docente.....	53
Becas, curso introductorio y acompañamiento institucional para mejorar las trayectorias estudiantiles.....	54
Formación para profesores de secundaria sin título docente.....	56
Capítulo 5: Políticas para fortalecer las prácticas de los docentes y directores en ejercicio	59
Formación Docente Situada.....	61
Formación para directores y supervisores de escuela.....	66
Formación especializada en línea.....	69
Capítulo 6: Mejora integral del sistema de formación docente	73
Reorganización e innovación para el sistema de formación docente.....	75
Avances de las provincias.....	76
Capítulo 7: Condiciones para la implementación de las políticas	81
Ejecución presupuestaria y gestión de los recursos disponibles.....	83
Organización y equipo del INFoD.....	84
Conclusiones	87
Síntesis de avances.....	89
Resultados.....	91
Sugerencias para el futuro.....	92
Bibliografía	97
Glosario	103
Anexos	107
Anexo 1.....	109
Anexo 2.....	111

Prólogo

Es para nosotros un orgullo presentar y compartir este informe de gestión, balance y logros a lo largo de esta fructífera gestión.

El principal desafío que nos hemos propuesto como equipo del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación estuvo enmarcado en dos principios ineludibles, priorizar el aprendizaje significativo para todos y cada uno de los niños y niñas de nuestro país, logrando así una verdadera inclusión social, y recuperar y revalorizar la profesión docente, atendiendo a la formación inicial y la formación continua, con especial énfasis en la práctica docente y su relación causal con el derecho a aprender.

Llevamos adelante dicha tarea con sentido y con la responsabilidad de gobernar un sistema federal, asumiendo la complejidad que esto implica y confiando en los equipos técnicos provinciales para lograr juntos una dinámica de trabajo basada en el diálogo y el consenso en la búsqueda de la mejor política de formación docente del país.

La determinación de ubicar al Instituto Nacional de Formación Docente en la órbita de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa tuvo el firme propósito de recuperar la sinergia, coherencia y coordinación pedagógica con todas las áreas, modalidades y niveles del sistema educativo nacional. En congruencia, todas las políticas públicas que generan impacto en el sistema educativo se han puesto en relación con la formación docente necesaria para su efectiva implementación como lo fueron Secundaria Federal 2030, Aprender Conectados, el Plan Nacional Aprender Matemática, Escuelas FARO, Educación Sexual Integral, entre otras políticas que se desprenden del Plan Estratégico Nacional, “Argentina Enseña y Aprende” 2016-2021.

El Plan Nacional de Formación Docente que se presenta en esta memoria de gestión es el resultado de una nueva forma de comprender al sistema educativo como un todo dejando atrás la mirada compartimentada del sistema para brindar una lógica pedagógica a las jurisdicciones que permitiera alcanzar los principales objetivos y demandas del sistema.

Para afianzar esta lógica, y con el propósito prioritario de mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes del país, el INFoD ha liderado la construcción de las Mesas Federales sobre las bases de la honestidad, la libertad de expresión y el consenso sobre evidencia empírica.

En este sentido, poner foco en la práctica docente, reflexionar en conjunto sobre aquello que se debe mejorar, trabajar sobre datos la planificación estratégica, ordenar las transferencias presupuestarias, afianzar los mecanismos de monitoreo de las líneas acordadas, impulsar estrategias de implementación efectivas, confiar y desarrollar las capacidades de los equipos técnicos jurisdiccionales ha sido labor clave para avanzar hacia la mejora, la eficiencia interna, la coordinación de las políticas y, sobre todas las cosas, un trabajo sinceramente federal.

Dejamos en sus manos este informe que muestra, y que considera, como plan de trabajo a futuro, las demandas aún persistentes. Estamos orgullosos de lo logrado. Felicito a todos por el noble trabajo realizado y confiamos en la continuidad de los buenos procesos de mejora logrados.

Mercedes Miguel

Secretaria de Innovación y Calidad Educativa
Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación

AGRADECIMIENTOS

La creación del Instituto Nacional de Formación Docente en 2007 representó un gran paso adelante para lograr pisos comunes, acuerdos y políticas federales para la formación docente inicial y continua en la Argentina. Desde entonces se ha avanzado hacia el fortalecimiento del gobierno de la formación docente, la elaboración de normas para regular el funcionamiento de los Institutos Superiores de Formación Docente, la definición de lineamientos nacionales para el currículum de la formación inicial, y la implementación de políticas de formación de los formadores, de los futuros docentes y de los docentes en ejercicio.

En esta memoria se presenta lo realizado en este camino entre 2016 y 2019. Con el objetivo de garantizar el acceso de todos los estudiantes a los aprendizajes fundamentales, se apuntó a renovar la enseñanza a través de una formación centrada en la práctica y en la cooperación entre colegas. Se trata de objetivos ambiciosos y amplios, que exigen políticas continuas y convergentes, necesariamente más prolongadas que el período de una gestión. He aquí lo hecho, lo logrado y los desafíos pendientes para quien continúe con esta importantísima y compleja tarea.

Agradezco ante todo a los ministros Esteban Bullrich y Alejandro Finocchiaro por la oportunidad de haber estado a cargo de INFoD durante estos cuatro años. Agradezco también a Mercedes Miguel por su apoyo y confianza. A los ministros, autoridades y equipos técnicos provinciales vaya un fuerte agradecimiento por la apertura al diálogo y el apoyo, ya que hicieron posible la implementación de las políticas propuestas en todo el territorio nacional. A Florencia Mezzadra y Emmanuel Lista, Directores Nacionales de Formación Continua e Inicial respectivamente, por haber sido excelentes compañeros y líderes en la concepción e implementación de las políticas. Al equipo del INFoD, por su compromiso con la tarea.

Y finalmente quisiera expresar un reconocimiento especial para los queridos docentes, tanto a los formadores de ISFD, como a los supervisores, directores, profesores y maestros de todos los niveles educativos. A través de cada una de las políticas, ellos han manifestado una enorme pasión por su profesión, una gran predisposición para repensar sus prácticas y un fuerte compromiso con el aprendizaje y la inclusión de los niños, jóvenes y adultos a quienes enseñan cada día. El sistema educativo argentino atesora en ustedes un gran valor y potencial de mejora, que esperamos continúe siendo desplegado en las políticas educativas de los años venideros.

Dra. Cecilia Veleda

Directora Ejecutiva
Instituto Nacional de Formación Docente

RESUMEN EJECUTIVO

Los sistemas educativos que logran una educación de calidad con inclusión apuestan a fortalecer la formación de los docentes como uno de los principales factores de la mejora. Docentes con claras convicciones de que todos pueden aprender, y con las capacidades profesionales necesarias como para desarrollar procesos pedagógicos de inclusión, son una vía central para lograr sistemas educativos más justos.

El Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), creado en 2007, y desde 2016 dependiente de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE) del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, es el organismo responsable de planificar e implementar, junto con las 24 jurisdicciones, las políticas nacionales de formación docente inicial y continua.

En las últimas décadas se dieron pasos relevantes en lo referido a la formación docente, generando bases, marcos legales y procedimientos para la concertación federal de las políticas y para su jerarquización. No obstante, en 2015 existían importantes desafíos pendientes.

Esta memoria de gestión es un resumen analítico de lo realizado desde el INFoD entre 2016 y 2019. Su propósito es documentar los fundamentos, objetivos, características y resultados de las políticas implementadas para dar a conocer los avances logrados, señalar los desafíos pendientes, y procurar el sostenimiento y mejora de las principales acciones.

En el marco del Plan Estratégico Nacional (2016-2021) “Argentina enseña y aprende”, que definió los ejes y objetivos educativos prioritarios para el período, se acordó federalmente el **Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021**, que estableció **tres objetivos** para las políticas de formación docente, para cuyo logro se implementaron **once políticas** basadas en el consenso federal y la evidencia disponible.

Mejorar la calidad de la formación inicial

Con el objetivo de fortalecer las prácticas de formación en los profesorado se apostó a la dimensión curricular, y a la formación de los formadores y de los equipos técnicos de los ministerios de educación de las jurisdicciones.

1. Renovación de los marcos curriculares

En 2018 se aprobó federalmente el Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial (Resolución CFE N° 337/18)¹, que definió seis capacidades generales esperadas en los egresados: 1) dominar los saberes que se deben enseñar; 2) actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes; 3) dirigir la enseñanza y gestionar la clase; 4) intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar; 5) intervenir en el escenario institucional y comunitario; y 6) comprometerse con el propio proceso formativo. Este marco pretende acercar la formación docente a los desafíos que presenta la práctica profesional, para lo cual se desarrollaron diversas instancias de formación orientadas a alinear los Diseños Curriculares Jurisdiccionales y las prácticas formativas en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) con estas capacidades.

1 Disponible en <https://cutt.ly/0exnwNE>

Asimismo, se elaboró un proyecto de resolución, el Marco Nacional para la Formación Docente Inicial que propone: 1) trayectos de formación docente para personas con título terciario y universitario que deseen cursar profesorado de carreras prioritarias en nuestro país; 2) nuevos criterios para la actualización de los diseños curriculares de los profesorado (en consonancia con el Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial) y 3) la definición de procesos de planeamiento y de mejora de las condiciones institucionales del sistema formador. Este proyecto estableció criterios y requisitos nacionales más exigentes para el diseño de currículum de la formación docente y el otorgamiento de la validez nacional de los títulos; y buscó profundizar la relación entre la formación docente y la práctica profesional, considerando las características, demandas y desafíos que presenta la educación obligatoria en nuestro país.

2. Formación de los formadores de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD)

El INFoD continuó con el desarrollo de Jornadas Institucionales centradas en temáticas relevantes de la formación inicial, como el currículum, la evaluación de los aprendizajes, los formatos de formación, o el desarrollo de capacidades profesionales. Desde 2018 se propuso a las instituciones trabajar en dos objetivos específicos: profundizar el vínculo con las características del ejercicio profesional y mejorar el desarrollo de la capacidad de comunicación en los estudiantes. En congruencia, se elaboraron materiales con orientaciones para dichas jornadas, y se llevaron a cabo encuentros jurisdiccionales y regionales con equipos de conducción de los ISFD en todas las provincias.

En forma complementaria, desde 2018 se inició la Actualización Académica en Formación Docente, destinada a los equipos directivos y docentes de 293 ISFD (1680 formadores) de los profesorado de Nivel Primario y Nivel Secundario en Lengua y Matemática. Esta formación tuvo características distintivas que impactaron favorablemente en la cursada y los aprendizajes de los cursantes: una fuerte vinculación con las prácticas formativas de los docentes; una cursada en equipo, entre formadores pertenecientes a un mismo profesorado; la combinación de una formación virtual con instancias presenciales que reunieron a institutos de todo el país; módulos comunes y diversificados según el perfil de los cursantes; y acompañamiento de un mismo tutor a lo largo de toda la formación.

También se implementó un programa de Becas Internacionales para la Formación Docente, por el cual 167 rectores, secretarios académicos y docentes de ISFD realizaron una estadía de formación en la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA). A su vez, se entregó la colección *Ideas que Enseñan*, compuesta por 42 obras sobre temáticas centrales para la formación docente a 837 ISFD de gestión estatal y a las Direcciones de Educación Superior y de Educación Privada de las 24 jurisdicciones.

3. Estudios nacionales para fortalecer la función de investigación

También como parte del primer objetivo del Plan Nacional de Formación Docente se propició el fortalecimiento de la función de investigación, a través de la coordinación de estudios nacionales con equipos de investigación de ISFD. El primer estudio analizó las prácticas de enseñanza en el Nivel Primario y el Nivel Secundario por medio de observaciones de clases en todas las jurisdicciones; el segundo estudio indagó sobre los marcos normativos, las prácticas de formación, evaluación y acompañamiento en el campo de la formación en la práctica en la formación inicial, y la manera en que se organiza en las instituciones formadoras y las escuelas asociadas; el tercer estudio se centró en la políticas de formación continua, explorando su configuración, regulación y gestión en los tres niveles de gobierno (nacional, jurisdiccional e institucional). De esta manera, se logró integrar a los formadores-investigadores de los ISFD en equipos federales y potenciar así la formación en investigación entre colegas para generar evidencia sólida de escala nacional sobre temáticas críticas de la formación docente.

4. Formación de equipos técnicos

En 2018 se ofreció una formación de un año para 91 funcionarios de las Direcciones de Educación Superior y Educación Privada de los ministerios de educación jurisdiccionales, con foco en el planeamiento del sistema formador y la introducción de innovaciones en la formación docente inicial. Por otra parte, 25 funcionarios jurisdiccionales viajaron a la ciudad de Helsinki, en Finlandia, para participar de un programa de capacitación sobre liderazgo de políticas educativas que incluyó cursos intensivos, talleres, visitas a escuelas de todos los niveles y centros de formación docente.

Garantizar la cantidad de docentes con la titulación requerida

La Argentina tiene en las escuelas una gran cantidad de docentes sin la titulación requerida para el cargo que ocupan. Para adecuar la relación entre la oferta de formación y las necesidades de docentes del sistema educativo resultaba necesario promover un proceso de planificación del sistema formador basado en información precisa y oportuna sobre las demandas de la educación obligatoria. Además, se buscó fortalecer la trayectoria de los estudiantes de formación docente a través del otorgamiento de becas para las carreras prioritarias, la elaboración de un curso introductorio y la implementación de tutorías entre pares, y se ofrecieron trayectos de formación para profesores del Nivel Secundario, que no contaban con la titulación correspondiente.

5. Sistemas de información para la planificación del sistema de formación docente

Mejorar la planificación del sistema formador requiere contar con información sobre las necesidades de docentes de la educación obligatoria. Con este objetivo presente, se avanzó en la implementación del Sistema de Planeamiento de la Formación Docente (PLAFOD), una herramienta informática que permite identificar las carreras docentes prioritarias de cada jurisdicción con proyección a 4 años. También se desarrolló e inició una prueba piloto del Sistema de Gestión de Institutos Superiores (SIGIS), un *software web* diseñado para automatizar la gestión académica, reducir la carga burocrática y generar información específica para la toma de decisiones.

6. Nueva línea de becas para carreras prioritarias

En 2017 se lanzó una nueva línea de becas: Becas Progresar Formación Docente para Carreras Prioritarias (Compromiso Docente). Orientada a estudiantes ingresantes y avanzados de las carreras prioritarias de cada jurisdicción, su adjudicación se basó en una serie de requisitos académicos –en 2018 a través de una evaluación en Lengua y Matemática a cargo de la Secretaría de Evaluación y Calidad Educativa–, nivel socioeconómico y compromiso con la docencia. Cada becario percibió un pago mensual que osciló entre \$7500 y \$10500, con un incremento escalonado según el porcentaje de materias aprobadas². Entre 2017 y 2019 5642 estudiantes obtuvieron esta beca.

7. Formación para docentes sin la titulación requerida

Según el Censo Docente de 2014, en promedio, un 29% de los docentes del Nivel Secundario no contaba con la titulación requerida para el nivel. En este marco, los Trayectos de Fortalecimiento Pedagógico fueron concebidos para graduados universitarios, técnicos superiores y docentes de Nivel

2 Montos actualizados a septiembre de 2019.

Primario que ejercen en el Nivel Secundario, con antigüedad mínima de 3 años y sin la titulación correspondiente. Esta formación virtual brindó una actualización didáctico-pedagógica y la posibilidad de obtener el título docente (en el caso de los graduados universitarios) para profesores de Matemática, Biología, Física, Química, Lengua y Literatura, Historia, Geografía e Inglés. Entre 2017 y 2019 hubo 1100 egresados de los tres trayectos.

Fortalecer las prácticas de los directores y docentes en ejercicio

Para lograr una mejora progresiva en los aprendizajes de los estudiantes es fundamental garantizar la formación continua de los docentes y directores en ejercicio. Las políticas de formación continua implementadas por el INFoD, combinaron instancias de formación situada de carácter universal y ofertas de formación especializada sobre una variedad de temáticas que tuvieron como objetivo atender las necesidades específicas de formación de los docentes y formar a los formadores de los distintos programas nacionales. Además, se ofreció una formación específica para directores de escuela, con el objetivo de fortalecer su capacidad de liderazgo pedagógico.

8. Formación Docente Situada

De carácter universal, gratuito, en servicio e institucional, esta política se enfocó en fortalecer la coordinación pedagógica del equipo docente y la enseñanza en áreas fundamentales del currículum. A partir de orientaciones elaboradas por especialistas del INFoD, los equipos docentes reflexionaron sobre los acuerdos institucionales necesarios y las prácticas pedagógicas más propicias para contribuir con el desarrollo de las capacidades de comunicación y de resolución de problemas.

En los Círculos de Directores, los directivos de diferentes escuelas se formaron e intercambiaron experiencias sobre la gestión pedagógica en 5 encuentros anuales. Las Jornadas Institucionales, que también constaron de 5 reuniones anuales en cada escuela coordinadas por el equipo directivo y sin estudiantes a cargo, se orientaron fundamentalmente a acordar estrategias institucionales para la enseñanza de la capacidad de comunicación (leer, escribir, expresarse oralmente y escuchar).

A fin de potenciar estos acuerdos institucionales, los Ateneos Didácticos estuvieron destinados a que docentes de diferentes escuelas analizaran y pusieran en práctica propuestas de enseñanza específicas de Lengua, Matemática y Ciencias Naturales por ciclo escolar, a través de tres encuentros con aplicación en el aula y reflexión colectiva. Los Cursos para la Enseñanza de las tres mismas áreas curriculares consistieron en una mayor cantidad de encuentros y ofrecieron una formación teórico-didáctica más profunda.

La Formación Docente Situada (FDS) fue la política con mayor alcance del INFoD: entre 2016 y 2019, en promedio 45.000 directores participaron anualmente de Círculos de Directores, 900.000 directores y docentes de Jornadas Institucionales, 150.000 docentes de Ateneos Didácticos, y 75.000 docentes de Cursos para la Enseñanza.

9. Formación de directores y supervisores

Los directores y supervisores de escuela son clave para la mejora educativa. En febrero de 2018 se aprobaron los Lineamientos Federales para el Desarrollo Profesional en Gestión Educativa, que

definieron, en la Resolución N° 338/18 del CFE³, las capacidades profesionales que la formación debe desarrollar en los equipos de gestión educativa. Se acordaron cuatro ejes temáticos como contenidos de la formación: 1) acompañamiento del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación; 2) desarrollo de la organización escolar; 3) liderazgo del desarrollo profesional; y 4) construcción de la comunidad educativa y vínculo con el contexto. Asimismo, dicha resolución estableció que esta formación debe impartirse en instituciones de educación superior con trayectos de formación de especialización creciente, y que, a su vez, debe estar inscripta en las normativas referidas a postítulos (en el caso de los ISFD) o posgrados (en el caso de las universidades).

Se conformó una red de 205 formadores de 22 provincias, quienes a partir de 2017 cursaron una Actualización Académica para Formadores en Gestión Educativa y que, entre 2018 y 2019, estuvieron a cargo de brindar a su vez una Actualización Académica en Gestión Educativa a 10.000 directores de escuela.

10. Formación especializada en línea

El INFoD ofreció una gama diversificada de propuestas de formación continua en línea a los docentes de todo el país, dando acceso a una formación de calidad y adecuada a sus necesidades específicas. Esta línea de acción constó de dos tipos de propuestas: los postítulos semipresenciales y virtuales, y los cursos cortos. Desde 2016 hasta 2018 se continuaron ofreciendo 14 Especializaciones de 400 horas de las cuales egresaron 30.000 docentes. No obstante, dada la baja tasa de asistencia a las instancias presenciales y de egreso se decidió focalizar la oferta, destinándola a formadores que se desempeñaban en alguna política educativa específica. Estos postítulos (Actualizaciones Académicas) incorporaron mayores instancias presenciales y tuvieron una duración total de 200 horas. Adicionalmente, más de 80.000 docentes egresaron de los cursos disponibles desde 2017, en una plataforma virtual, gratuita y personalizada, organizada en torno a desafíos pedagógicos relevantes para los docentes. Los más de 40 cursos versaron sobre temáticas diversas, desde las áreas curriculares principales, pasando por cuestiones centrales de la didáctica general, hasta temas más específicos como Educación Sexual Integral (ESI), Educación Vial o Educación Nutricional.

11. Mejora integral del sistema de formación docente

Durante las últimas décadas se ha registrado un crecimiento del sistema formador en Argentina –1298 ISFD, con sus respectivos 172 anexos y 81 universidades en 2018– sin que estén siempre garantizadas las condiciones para una educación superior de calidad, con fuertes desequilibrios en la oferta de carreras, y centrado en la formación inicial en detrimento de la formación continua, el apoyo a escuelas y la investigación. En este sentido, toda política de formación continua que aspire a mejoras profundas de la calidad y la equidad educativa exige una revisión del sistema formador.

Por esta razón, el INFoD fomentó la implementación del Plan de Mejora Integral del Sistema de Formación Docente, una línea de acción transversal a los tres objetivos del Plan Nacional de Formación Docente. Se propuso mejorar la planificación de la oferta de formación docente; fortalecer las funciones de formación continua, apoyo pedagógico a escuelas e investigación en los ISFD; e implementar un nuevo modelo de formación docente inicial. Mendoza y Jujuy avanzaron con los primeros pasos de este Plan, concebido para un período de 10 años, por medio de la regulación de la oferta de carreras en función de la información del PLAFOD y la incorporación de formadores de los ISFD a la FDS. Para 2019, ambas provincias habían regulado la definición de oferta de carreras priorizando las de mayor vacancia, habían revisado los concursos de acceso a los cargos directivos y docentes, y habían logrado que el 100% de los Ateneos Didácticos estuvieran a cargo de los ISFD.

3 Disponible en <https://cutt.ly/zexlNEg>

La valoración de las políticas de formación resultó en todos los casos muy positiva, tanto por parte de las autoridades jurisdiccionales como de los docentes; esto pudo ser constatado en las encuestas que acompañaron cada una de las ofertas y en la encuesta masiva sobre FDS incorporada en la evaluación Aprender 2018, y en la evaluación externa a cargo de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) vía una licitación abierta. En todos los casos, se destacó especialmente **la pertinencia de los contenidos de la formación, el foco en la práctica y la posibilidad de intercambio entre colegas.**

La gran avidez de mejora percibida en los docentes es una muestra del enorme potencial del sistema educativo argentino para garantizar que todos los estudiantes accedan a los aprendizajes fundamentales. De hecho, sin pretender establecer relaciones directas ni causales, y a la espera de otras evaluaciones nacionales e internacionales que corroboren la tendencia, **cabe destacar la mejora significativa de los resultados en el área de Lengua –comprensión lectora– en el Nivel Primario entre los años 2016 y 2018.** Entre ambos años se redujo a la mitad el porcentaje de estudiantes por debajo del “Nivel Básico”, de 14% a 7%. La mejora se evidenció en las 24 jurisdicciones del país. Paralelamente, la tasa de egreso presentó incrementos importantes tanto en el Nivel Primario –de 95,4% a 96,7%– como en el Nivel Secundario –de 48,3% a 51%–. Esto implica que la cantidad de egresados en secundaria aumentó en aproximadamente 12.700 estudiantes.

La recepción de las políticas implementadas, y estos indicios de mejora, revelan que es posible articular los compromisos latentes y trabajar codo a codo con los equipos provinciales y escolares en pos de la construcción de un sistema educativo más justo. Aun en el contexto político de estos años, donde la coalición política del gobierno nacional no tenía representación en la mayoría de los gobiernos provinciales, fue posible consolidar un equipo de trabajo, llegar a acuerdos importantes e implementar políticas en todo el territorio nacional junto con las 24 jurisdicciones del país.

INTRODUCCIÓN



La profesión docente es estratégica para toda sociedad. Cada día los docentes tienen en sus manos el desarrollo integral de las personas. El futuro de la educación depende de contar con maestros y profesores sólidos, autónomos, críticos, creativos y comprometidos que garanticen el derecho a aprender⁴.

Aunque distintos factores externos influyen sobre el aprendizaje, las decisiones pedagógicas tienen un papel clave. Aun en contextos desfavorecidos, las escuelas pueden lograr resultados de aprendizaje positivos en sus estudiantes, y esto se vincula con intervenciones específicas que llevan a cabo directivos y docentes (Murillo Torrecilla, 2003).

Docentes con claras convicciones de que todos pueden aprender y con las capacidades profesionales necesarias son una vía central para lograr sistemas educativos más justos, donde todos los estudiantes desarrollen las capacidades y conocimientos esenciales. Es por ello que la formación docente de calidad es tan importante.

Creado en 2007, el Instituto Nacional de Formación Docente tiene, por Ley de Educación Nacional⁵, la misión de llevar adelante las siguientes acciones:

- a. Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua.
- b. Impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo.
- c. Aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley N° 24.521⁶.
- d. Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua.
- e. Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua.
- f. Desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua y para las carreras de áreas socio humanísticas y artísticas.
- g. Instrumentar un fondo de incentivo para el desarrollo y el fortalecimiento del sistema formador de docentes.
- h. Impulsar y desarrollar acciones de investigación y un laboratorio de la formación.
- i. Impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucional e internacional.

Con este mandato, desde su creación en 2007 hasta 2015, el INFoD avanzó en varias dimensiones relevantes de las políticas de formación docente. Se fortalecieron y, en algunos casos, se crearon las Direcciones de Educación Superior (DES) a nivel jurisdiccional; se elaboraron normativas fundamentales para el sistema formador; se ofrecieron programas de desarrollo profesional docente; se mejoraron las bases para el desarrollo de la función de investigación en los ISFD; y se avanzó en la formulación de nuevos diseños curriculares de la formación docente. En cuanto a la formación docente continua, se ofrecieron diversos cursos y postítulos; y, en 2013, se creó el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) que, a diferencia de las estrategias de formación continua existentes hasta el momento, presentó un plan universal, gratuito y en servicio, destinado a todas las instituciones de educación obligatoria e ISFD del país.

4 Algunas de las investigaciones más importantes en este sentido: Darling-Hammond (2000); Barber y Mourshed (2008); Hargreaves y Shirley (2009); Mourshed, Chijioke y Barber (2010); Bruns y Luque (2014); Fullan (2015); UNESCO (2016); Darling-Hammond, Hylar y Gardner (2017); OCDE (2018); Elacqua, Hincapie, Vegas y Alfonso (2018).

5 Disponible en <https://cutt.ly/beckleR2>

6 Disponible en <https://cutt.ly/6eclrA8>

En el marco del **Plan Estratégico Nacional (2016-2021) “Argentina enseña y aprende”** (Res. CFE N° 285/16) que definió los ejes y objetivos educativos prioritarios para el período, y con la intención de enfrentar los desafíos pendientes construyendo sobre lo realizado, en 2016 se acordó federalmente el **Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021** (Res. CFE N° 286/16)⁷, que estableció tres objetivos: I) mejorar la calidad de la formación docente inicial; II) garantizar la cantidad necesaria de docentes con la titulación requerida; y III) mejorar las prácticas de los equipos directivos y docentes en ejercicio. Estos objetivos amplios se desplegaron en 15 estrategias generales que se tradujeron en 11 políticas concretas, desarrolladas en articulación con las 24 jurisdicciones.

Avanzar hacia estos objetivos no fue ni será sencillo. Esto es así, en primer lugar, porque **se trata de una profesión cada vez más exigente**, sometida a crecientes demandas sociales, a las transformaciones culturales más globales, al impacto exponencial de las nuevas tecnologías que modifican los procesos de aprendizaje, a los cambios en el mercado laboral. En la actualidad, los docentes deben garantizar el acceso a los saberes fundamentales, responder a las diversas problemáticas sociales, lograr una buena convivencia en el aula, trabajar con grupos con distintos niveles y estilos de aprendizaje, enseñar a aprender, entre muchos otros desafíos de su tarea cotidiana.

En segundo lugar, es posible encontrar otro nivel de complejidad en **el tamaño del sistema educativo nacional**. La Argentina tiene el tercer sistema educativo más grande de América Latina, detrás de Brasil y México, con 10.491.524 estudiantes de Nivel Inicial, Primario y Secundario, 52.434 escuelas y 744.905 cargos docentes; otros países, como por ejemplo, Chile cuentan con 3.582.351 estudiantes, 11.574 escuelas y 259.817 cargos docentes⁸. Garantizar la cobertura de un sistema educativo de esta dimensión resulta un gran desafío para las políticas de formación docente.

En tercer lugar, la formación docente se enmarca en el contexto federal del sistema educativo argentino y, por lo tanto, **exige articulaciones muy sólidas entre la nación y las jurisdicciones**. Si bien desde la finalización del proceso de descentralización, en la década del noventa, las jurisdicciones quedaron a cargo de la formación, la designación y la remuneración de los docentes, la Ley de Educación Nacional dispone que el Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, son los responsables de la planificación, organización, supervisión y financiación del sistema educativo nacional. Este escenario demanda la construcción de consensos entre los múltiples actores, tanto nacionales como jurisdiccionales, involucrados en el diseño y la implementación de las políticas de formación docente.

Esta memoria reseña la tarea realizada en los últimos cuatro años (2016-2019) a través de siete capítulos. En el **primero** se explicitan los principios, las prioridades y modos de construcción de las políticas educativas que han guiado la acción del INFoD en este período. En el **segundo** se presenta un diagnóstico del sistema educativo y del sistema de formación docente hacia el año 2015. En el **tercero** se describen las políticas implementadas para mejorar la calidad de la formación docente inicial. En el **cuarto** se hace hincapié en políticas que buscaron garantizar la cantidad de docentes con la titulación correspondiente. En el **quinto** se detallan las políticas de formación docente continua, orientadas a fortalecer las prácticas de los docentes y directores en ejercicio. En el **sexto** se presenta el Plan de Mejora Integral del Sistema de Formación Docente, una línea de acción transversal a los tres objetivos del Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021. En el **séptimo** se abordan las condiciones presupuestarias y organizativas en las cuales se desarrollaron las políticas. Finalmente, en la **conclusión** se sintetizan los avances realizados, y se presentan sugerencias a futuro para garantizar el cumplimiento de las metas acordadas federalmente a través del Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021.

7 El Plan Estratégico Nacional “Argentina enseña y aprende” está disponible en <https://cutt.ly/lecltcd>.

8 Fuentes: Argentina: *Relevamiento Anual 2018*. DIEE, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación; Chile: *Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE) (2018)*, Ministerio de Educación de Chile. Se entiende por cargo el puesto de trabajo definido en función de una determinada carga horaria (organizada de acuerdo a horas reloj), y de determinadas tareas a desarrollar. Los cargos se clasifican en docentes (funciones de carácter pedagógico) y no docentes (funciones sin carácter pedagógico). Los cargos docentes incluyen diversas funciones educativas: dirección, frente a estudiantes, apoyo y personal único.

Capítulo 1

Sentido



Con el objetivo de mejorar la enseñanza, las políticas de formación docente entre 2016 y 2019 partieron de una visión sobre los principios, las prioridades y los modos de hacer política educativa. Este sentido fue definido desde el comienzo de la gestión como una direccionalidad que determinó lo deseable, diferenció lo principal de lo secundario, delimitó valores, construyó ciertas prácticas de gobierno interno y externo del INFoD. Estos fundamentos fueron los rieles sobre los cuales se condujeron las políticas.

El Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 expresó claramente el enfoque general y las estrategias centrales de la política de formación docente y contó con el acuerdo de las 24 jurisdicciones en agosto de 2016, el mismo día que fue aprobado el Plan Estratégico Nacional “Argentina enseña y aprende” (Res. CFE N° 285/16). Ambos planes plantearon como objetivo principal la mejora de calidad y la equidad educativa, reconociendo que la formación docente resultaría estratégica para lograrlo.

Principios: justicia educativa, valoración de los docentes, centralidad de la práctica y renovación de la enseñanza

Tal como lo expresa el Plan Nacional de Formación Docente, las políticas se basaron en cuatro principios fundamentales, que no solo reflejaron una orientación general de gobierno, sino que se tradujeron en definiciones específicas.

El primero es el de **justicia educativa**, que exige formar docentes capaces de lograr que todos los estudiantes desarrollen capacidades fundamentales comunes, considerando a la vez los diferentes contextos, culturas y estilos de aprendizaje de los estudiantes (Dubet, 2005; Fraser, 2006). Esto supuso asumir la responsabilidad de trabajar para garantizar el derecho a un currículum compartido, tendiendo a reducir progresivamente las desigualdades en el aprendizaje entre los estudiantes más y menos favorecidos.

La justicia social es una condición fundamental de la justicia educativa. Sin embargo, esta relación no se da por una traducción directa del contexto a los resultados de aprendizaje. Frente a un mismo escenario, los países, las provincias y las escuelas logran resultados muy distintos. Puede construirse un sistema educativo más justo aun en condiciones de desigualdad, y esta es una de las principales misiones de la justicia educativa.

El principio de justicia educativa se tradujo en una multiplicidad de definiciones. En primer lugar, se destacó la necesidad de mejorar sustantivamente la calidad de la formación docente inicial como condición necesaria para lograr prácticas de enseñanza en las escuelas de mayor impacto y con mayor inclusión. En segundo lugar, se planteó la necesidad de diagnosticar, planificar y evaluar el sistema formador. La justicia educativa, en contextos de países con importantes desigualdades y desafíos pendientes en materia de inversión, demanda una planificación y asignación eficiente de los recursos, y una evaluación rigurosa que posibilite analizar la eficacia de las políticas. En tercer lugar, en las propuestas formativas se incorporaron los enfoques de educación inclusiva, enseñanza para la diversidad, evaluación formativa y desarrollo de capacidades, con los fines de interpelar ciertas prácticas pedagógicas institucionalizadas en el sistema que contribuyen a reproducir las desigualdades sociales.

Se tomó como punto de partida, además, la idea de que la construcción de una mayor justicia educativa radica no solo en un trabajo sobre las concepciones de los docentes, sino también en su formación didáctica. Para lograr que todos aprendan no alcanza solo con tener la convicción, sino que es indispensable saber hacerlo, y esto requiere de una formación didáctica muy precisa. La justicia educativa no es solo una cuestión de sueños o utopías sino de ciencia y técnica (Freire, 1997).

El segundo principio sostiene la **valoración de los docentes**, lo que supone tanto considerar a la docencia como una profesión crucial para el país, como reconocer sus capacidades, experiencia, conocimientos previos y potencial de aprendizaje profesional. Se concibió al docente no como un profesional individual, sino como miembro de equipos que deben consolidarse juntos para romper con el aislamiento de la profesión propio de la cultura escolar (Viñao, 2002; Dubet, 2002).

Los docentes fueron los protagonistas de las políticas de formación, a partir de las cuales se propició la reflexión colectiva, la cooperación entre colegas y la socialización de las prácticas, recuperando y potenciando el saber pedagógico presente en el sistema educativo. La formación entre pares estuvo siempre orientada por propuestas concretas de trabajo para la escuela o el aula, con la intención de enfocar los intercambios en torno de ciertos objetivos y temáticas relevantes, ya fuese para que los equipos docentes elaboraran acuerdos institucionales o para que pusieran en práctica propuestas novedosas de enseñanza (Fullan y Hargreaves, 2012). En efecto, el intercambio entre pares se basó en propuestas de trabajo para someter a discusión, poner en práctica, enriquecer, contextualizar y finalmente cotejar resultados.

De hecho, las políticas de formación docente llevadas adelante para implementar las diversas resoluciones del Consejo Federal se basaron en la lógica de crear comunidades de aprendizaje sostenibles. Así, la FDS, la Formación de Directores, las Escuelas Faro, el Plan Nacional Aprender Matemática, o la Secundaria Federal 2030, entre otras, tienen como denominador común el encuentro y el aprendizaje entre pares.

El tercer principio se funda en la **centralidad de la práctica**, con la intención de formar a los docentes para los desafíos concretos de la enseñanza. De hecho, la práctica es el mejor motor para producir teoría: las ideas de mejora educativa deben partir de la experiencia (Fullan, 2011). El objetivo de las políticas de formación fue evitar la escisión entre teoría y práctica, y promover un análisis y reflexión sobre las prácticas educativas en contextos sustentados sobre conocimientos académicos. Así, la teoría fue combinándose con las enseñanzas implícitas de la experiencia.

La formación en y para la práctica implicó cuestiones tan diversas como enfocar mejor la formación inicial y continua hacia los desafíos que enfrentan los docentes en ejercicio, interpelar y potenciar el campo de la formación en la práctica profesional de la formación inicial, fortalecer la formación didáctica, abrir el aula a otras miradas y expandir la reflexión pedagógica sobre cómo construir una enseñanza de calidad con sentido de justicia social. De hecho, todas las estrategias de formación tuvieron como eje estructurante la reflexión sobre la práctica a partir de experiencias y análisis de casos, y de la elaboración, discusión y puesta en marcha de proyectos y secuencias didácticas.

Por último, el cuarto principio plantea la necesidad de **renovar la enseñanza**, que implica desarrollar prácticas más ajustadas a las características de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, que atiendan a la diversidad, que promuevan el desarrollo de comprensiones y capacidades relevantes para la vida y que se nutran sistemáticamente de procesos de evaluación. Las propuestas formativas ofrecidas por el INFoD pusieron el foco en aspectos específicos de los procesos de enseñanza y aprendizaje:

- ▶ *El desarrollo de capacidades* de los estudiantes (modos de pensar, actuar y de vincularse que resultan relevantes en el siglo XXI: resolución de problemas, pensamiento crítico, aprender a aprender, trabajo con otros, compromiso y responsabilidad, y comunicación); y de los docentes (modos de actuar de acuerdo a las características y modos de aprender de los estudiantes, de dirigir la enseñanza y gestionar la clase, de intervenir en la dinámica grupal y en el escenario institucional y comunitario)⁹.

9 Las capacidades a desarrollar por los estudiantes a lo largo de la trayectoria escolar obligatoria fueron acordadas federalmente a través del Marco de Organización de los Aprendizajes (Res. CFE N° 330/17), disponible en <https://cutt.ly/0ecl3Rd>. Mientras que las capacidades a desarrollar por los egresados de la formación docente inicial fueron acordadas a través del Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial (Res. CFE N° 337/18), disponible en <https://cutt.ly/0ecl3Rd>.

- ▶ *La comprensión*, lo cual implica promover experiencias de aprendizaje que posibiliten a los estudiantes pensar y actuar flexiblemente con el saber (Blythe, 2018). La comprensión implica un aprendizaje significativo del contenido con foco en dimensiones centrales de las disciplinas, la resolución de situaciones donde el aprendizaje se ponga en juego y en contexto, la posibilidad de transferir y comunicar lo aprendido, y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje. Estos aspectos demandan, en muchos casos, nuevos modos de entender el currículum, la enseñanza y la evaluación.
- ▶ *La sistematicidad*, por un lado, en relación con las prácticas de enseñanza: la coherencia, la planificación, la explicitación de objetivos y logros de las clases, la reiteración de intervenciones tendientes a promover y evaluar el aprendizaje representan aspectos centrales. Es así como se ha hecho hincapié en la relevancia de dispositivos de evaluación formativa, estrategias didácticas y de planificación de la enseñanza que puedan implementarse en las aulas. Por otro lado, con respecto al análisis y la reflexión del docente: una enseñanza sistemática demanda también una postura consciente y crítica del docente respecto de su propio desempeño y la posibilidad de introducir mejoras en función de las evidencias de su práctica y del aprendizaje de los estudiantes.

Prácticas de política: cambio progresivo y sistémico basado en el consenso federal y en evidencias

En cuanto a los modos de construcción de las políticas, desde un inicio, se planteó la necesidad de apostar por cambios progresivos y sistémicos basados en consensos federales y en la evidencia. En efecto, las políticas partieron de una **concepción del cambio como progresivo, respetuoso de los logros del pasado y sistémico**. Existe un acuerdo generalizado respecto del largo plazo de los cambios en educación y la consecuente importancia de la continuidad de las políticas. Es importante mencionar que todo cambio de gobierno genera necesariamente algunas reorientaciones, pero es deseable que estas se realicen sosteniendo a la vez núcleos de estabilidad.

A su vez, se buscó involucrar a todo el sistema educativo en una misma transformación. Esto supuso distintas definiciones, como sostener una cobertura masiva de formación continua y convocar a los directores provinciales de educación privada a las Mesas Federales, para involucrar tanto a la gestión estatal como a la privada.

Si los cambios se consolidan de manera progresiva esto es también porque se cimentan en acuerdos. En efecto, entre 2016 y 2019 las políticas del INFoD se basaron en la **construcción de consensos** con las 24 jurisdicciones. La elaboración de un diagnóstico compartido sobre el sistema formador y sobre las transformaciones necesarias para mejorar su calidad fue un gran desafío. Las Mesas Federales de Formación Docente Inicial y Continua, en las que participaron los Directores de Educación Superior, los Directores de Educación Privada y los Referentes de Formación Docente Continua, fueron el espacio de acuerdo por excelencia sobre el rumbo a adoptar, desde el Plan Nacional de Formación Docente aprobado en 2016 hasta las últimas medidas adoptadas en 2019.

Asimismo, se establecieron lazos de confianza y una dinámica de intercambio donde las autoridades jurisdiccionales tuvieron un rol activo en la implementación y el monitoreo de las políticas. Esta instancia federal colectiva se complementó con encuentros bilaterales periódicos a través de viajes constantes de las autoridades y equipos del INFoD a las provincias, donde el diálogo con los ministros y sus equipos buscó fortalecer una visión compartida e identificar dificultades y potencialidades en la implementación de acciones. El buen vínculo con las jurisdicciones se consolidó pese a encontrarse el ministerio nacional en una posición minoritaria en el concierto político federal y se reflejó, entre otros aspectos, en la participación de todas o casi todas las provincias en las Mesas Federales y en las políticas propuestas por el INFoD.

La construcción de consensos involucró también a diversos especialistas del campo educativo, con quienes se concretaron 15 reuniones a lo largo de los 4 años, en las cuales se fue presentando y sometiendo a discusión la planificación, implementación y resultados de las políticas. Los aportes de estas reuniones fueron considerados para enriquecer o revisar diversos aspectos de dichas políticas.

Esta mesa de especialistas fue convocada con la convicción de que la complejidad de las políticas de formación docente exige una mirada externa especializada, indispensable a la hora de considerar experiencias previas, sugerir aspectos omitidos, señalar errores, o aportar iniciativas no pensadas desde el gobierno. También con la idea de que, sobre todo en un contexto político polarizado, es indispensable generar desde el Estado espacios de diálogo entre referentes de pensamiento divergente.

Además de partir de acuerdos federales, las políticas se basaron en **evidencia**. Esto supuso tomar como referencia los datos estadísticos y las evaluaciones Aprender, con el fin de recopilar información necesaria para la toma de decisiones y compartirla en las Mesas Federales para contemplar los resultados de la investigación en un marco nacional e internacional.

De hecho, tanto de la mano de las evaluaciones internacionales que comenzaron a implementarse en la década de 2000, como de la creciente producción de estudios sobre el impacto de las políticas, se ha ido consolidando el conocimiento sobre los componentes de las políticas que han logrado mejoras en los aprendizajes de los estudiantes.

En el campo de la formación docente, diversos estudios internacionales señalan la relevancia de ciertas características distintivas en las políticas que han demostrado tener un impacto positivo en las prácticas de enseñanza de los docentes. Estas políticas hacen foco en el contenido de las disciplinas y su didáctica específica, promueven un aprendizaje activo, impulsan el trabajo colaborativo entre docentes y la conformación de comunidades de aprendizaje, ofrecen orientaciones sobre prácticas de enseñanza propicias para garantizar el aprendizaje de los estudiantes, brindan el apoyo de expertos para guiar y facilitar el aprendizaje de los docentes, promueven la reflexión sobre la práctica y la retroalimentación entre pares, y se sostienen en el tiempo (Darling-Hammond, Hyler y Gardner, 2017). Las políticas de formación docente continua implementadas entre 2016 y 2019 presentan todos estos rasgos.

En materia de formación inicial, los estudios internacionales identifican algunos componentes relevantes para contribuir con su mejora: implementar políticas para hacer de la docencia una profesión más atractiva; establecer criterios de admisión a la formación docente; definir un currículum con una visión común y clara sobre lo que se entiende por buena enseñanza, integrada a través de las asignaturas y de las prácticas de la enseñanza en las escuelas; otorgar a la práctica docente un rol estructurante en el proceso de enseñanza; contar con un marco común mínimo de cuáles son las capacidades que deben desarrollar los docentes; fortalecer la selección y formación de los formadores; y evaluar y acreditar las instituciones que ofrecen formación docente (Vaillant, 2018; Elacqua, Hincapie, Vegas y Alfonso, 2018; Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente, 2019).

La convocatoria a especialistas nacionales e internacionales para compartir sus investigaciones y experiencia con las autoridades y equipos técnicos provinciales (incluyendo al propio equipo del INFoD y las instituciones educativas) fue una práctica constante. Esto se materializó tanto en el Ciclo Internacional “Miradas del Mundo sobre la Formación Docente”, como en la apertura de las Mesas Federales –siempre a cargo de algún experto–, en los encuentros presenciales de formación, o en reuniones cerradas con el equipo del INFoD.

Definir las políticas a partir de la evidencia implicó también un uso intensivo de la información estadística. De hecho, se creó la Unidad de Información, a cargo del procesamiento de todos los datos referidos a la formación docente; a su vez, se trabajó en las Mesas Federales sobre los diagnósticos estadísticos para construir consensos y se avanzó en el fortalecimiento o elaboración de sistemas de información específicos para la formación docente, el Sistema de Planificación de la Formación Docente (PLAFOD), el Sistema de Gestión de Institutos Superiores (SIGIS), el Registro Federal de Instituciones

y Ofertas de Formación Docente (REFFOD) o el Sistema de Monitoreo del Programa Nacional de Formación Docente Situada. La información brindada por el Operativo de Evaluación Nacional Aprender aportó también valiosa información al momento del análisis y la toma de decisiones.

Sobre el final de esta gestión, la evaluación externa de las dos políticas de formación continua más relevantes también respondió a esta idea de basar las políticas en evidencia, en este caso para revisar o sostener decisiones en función de análisis integrales y objetivos. La evaluación debe ser capaz de generar información útil, pertinente al objeto evaluado y a su contexto, y tener un carácter práctico, es decir, dirigido a la acción, proponiendo cursos de acción futura (Bustelo Ruesta, 2011). Para fortalecer la cultura y práctica de la evaluación resulta fundamental reforzar la idea de evaluación concebida desde la planificación, más vinculada con el aprendizaje que con el control y la sanción (Aquilino, 2015).

Prioridades: planeamiento, conducción institucional, enseñanza, Lengua y Matemática

Junto con determinados principios y modos de construcción de las políticas, **se priorizaron tres ejes:** el planeamiento del sistema formador, el fortalecimiento de la gestión pedagógica e institucional, y la mejora de las prácticas de enseñanza con foco en Lengua y Matemática.

En relación con el **planeamiento del sistema formador**, una clara prioridad estuvo referida a fortalecer el conocimiento y la reflexión de los equipos jurisdiccionales respecto de la cantidad de docentes requeridos en los próximos años, en atención a las necesidades de la educación obligatoria y la distribución de la oferta de carreras en el territorio. Se fomentó la utilización de sistemas informáticos diseñados a nivel nacional para realizar diagnósticos objetivos sobre las vacancias y la proyección de necesidades de cobertura docente en los niveles de educación obligatoria; se brindó asistencia técnica y metodológica para el fortalecimiento de equipos jurisdiccionales y acciones de planeamiento; y se discutieron nuevas visiones en la materia con los estamentos de conducción del sistema de formación docente. También se buscó consolidar las funciones de formación continua, apoyo pedagógico a escuelas e investigación en los ISFD.

La **conducción institucional** fue un segundo eje de trabajo a través de distintas políticas. Abundante literatura internacional revela la importancia del liderazgo para la construcción de un buen clima institucional y para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Muñoz 2018, Leithwood y Jantzi, 2008; Barber y Mourshed, 2008; y OCDE, 2013)¹⁰. Como en cualquier organización, la conducción es clave. Por este motivo, se puso énfasis en fortalecer las capacidades de gestión, en particular en la dimensión pedagógica, tanto a través de políticas específicas como a través de componentes de políticas más generales. Cuestiones como la definición de objetivos prioritarios, la coordinación del equipo docente, la construcción de acuerdos para la enseñanza, la observación de clases, o el clima de trabajo fueron centrales en la formación de equipos de conducción tanto de escuelas como de institutos de formación docente.

El tercer eje fue la **enseñanza**, con aportes de la didáctica general y las didácticas específicas. Luego de haberse abordado de manera exhaustiva en todo el sistema la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación desde los marcos políticos, sociológicos y filosóficos, era necesario poner foco en aquellas decisiones pedagógicas que directores y docentes toman diariamente, y que conducen a garantizar este derecho. El diagnóstico del sistema develaba que los marcos teóricos y

10 Otros textos que destacan la importancia del liderazgo escolar: Leithwood, Seashore-Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004; Robinson, 2007; Waters, Marzano y McNulty, 2003; y Marzano, Waters y McNulty, 2005.

posicionamientos políticos respecto de este derecho no siempre coincidían con las prácticas que se llevan a cabo en las aulas.

Para esto último, era necesario introducir en las propuestas formativas conocimientos sobre estrategias didácticas, ejemplos y orientaciones, actividades de reflexión sobre la práctica y metodologías que resultaran modelizadoras. Las políticas de formación implementadas por el INFoD tomaron como temas centrales el desarrollo de capacidades, la diversificación de estrategias de enseñanza, la observación y retroalimentación de clases, el trabajo en aulas heterogéneas, la evaluación formativa, los dispositivos de formación de docentes reflexivos, la enseñanza para la comprensión y el desarrollo de proyectos didácticos interdisciplinarios.

Todas estas dimensiones de la enseñanza fueron trabajadas no solo en el plano conceptual, sino en el plano metodológico, a través de la modelización, el análisis de casos, la discusión sobre propuestas de secuencias didácticas y la reflexión colectiva sobre la propia experiencia. Se apostó a estrategias de formación con participación activa de los docentes; y a actividades que promovieran relaciones entre la teoría y la práctica real de los docentes.

Por último, se priorizó el trabajo sobre **Lengua y Matemática**. Esta definición se fundó, en primer lugar, en que uno de los fines y objetivos de la política educativa nacional es “Fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento” (Ley de Educación Nacional). El área de Lengua resulta crucial para el aprendizaje del resto del currículum y para transitar con éxito la escolaridad. Al mismo tiempo, el aprendizaje en el área de Matemática ha mostrado brechas de desigualdad sustantivas en nuestro país y era necesariamente un área clave a abordar en las políticas de formación docente.

Los primeros resultados del operativo de evaluación nacional Aprender 2016 confirmaron la decisión: teniendo el sistema educativo grandes desafíos pendientes en estas dos áreas era necesario trabajar de manera sostenida en objetivos acotados (Fullan, 2009). Estudios clave de los años recientes planteaban de hecho que los países en posiciones semejantes a la de Argentina que habían logrado mejoras se centraron en lograr habilidades básicas en alfabetización y matemática (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010)¹¹.

11 El estudio señala que los países que pasaron de un nivel “Deficiente” a un nivel “Regular” en evaluaciones nacionales e internacionales, condicionados por bajos niveles de formación de los docentes, bajas capacidades técnicas de los equipos técnicos ministeriales, gran disparidad de resultados entre escuelas, escasez de recursos económicos y bajos niveles de aprendizaje en Lengua y Matemática no solo centraron sus políticas en estas dos áreas curriculares, sino que lo hicieron clarificando de las metas de desempeño, elaborando materiales de orientación para la enseñanza, centrando la formación docente en el currículum prioritario, garantizando asesoramiento técnico en particular para las escuelas de más bajo desempeño, mejorando la infraestructura escolar, suministrando libros de texto, atendiendo las condiciones de vida de los estudiantes para reducir el ausentismo.

Capítulo 2

Diagnóstico



En este capítulo se delinea un diagnóstico sucinto del sistema educativo y del sistema de formación docente hasta 2015, con el propósito de **presentar un estado de situación al inicio de la gestión y fundamentar las decisiones adoptadas**¹². Se describe, en primer lugar, la situación de los aprendizajes de los estudiantes según las evaluaciones nacionales e internacionales, los datos sobre las trayectorias, y un análisis sobre las prácticas de enseñanza en el sistema educativo.

Tomando como punto de partida la idea de que estos resultados del sistema educativo están en relación con las características del sistema de formación docente, se expone un diagnóstico sobre distintas dimensiones de dicho sistema. Asimismo, se referencian avances y desafíos pendientes desde la creación del INFoD hasta 2016.

Avances en las trayectorias escolares, pero logros de aprendizajes bajos, desiguales y estancados

El derecho a la educación para todos los niños, niñas y jóvenes exige garantizar una escolaridad sin interrupciones y el acceso a una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona, y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores. En 2015, el sistema educativo argentino venía experimentando avances en materia de acceso y retención de estudiantes, aunque la tasa de abandono en el Nivel Secundario era preocupante y había grandes desafíos pendientes en el plano de los aprendizajes.

En el Nivel Primario, donde se había alcanzado prácticamente la universalización, se venían produciendo mejoras importantes en las tasas de repitencia y sobreedad. Con respecto al primer indicador, debe decirse que venía manteniéndose relativamente estable (incluso creciendo) en torno al 6%, pero a partir de 2006 comenzó a descender hasta llegar al 2% en 2014. En la misma dirección, la tasa de sobreedad, que desde 2002 venía superando el 22%, a partir de 2008 comenzó a descender de manera considerable hasta reducirse a la mitad 2015 (11.9%).

En 2016, **los desafíos en el Nivel Primario giraban en torno a profundizar las tendencias positivas de las trayectorias y mejorar los logros de aprendizajes de los estudiantes**, ya que un alto porcentaje no estaba alcanzando lo esperado por el currículum escolar: según las evaluaciones Aprender de 2016, en 6° grado el 33,2% de los estudiantes alcanzó “Nivel Básico” y “Por debajo del Nivel Básico” en Lengua, y el 41,4% de los estudiantes se encontraba en esos niveles en Matemática. La información provista por las evaluaciones desarrolladas por LLECE-UNESCO en 2013, por su parte, mostraron resultados menores al promedio regional y, mientras que en muchos de los países participantes se identificaron mejoras entre 2006 y 2013, los resultados de Argentina o bien no mejoraron (lectura) o mejoraron menos que la media (matemática). Solo en ciencias se apreciaba una mejora levemente mayor a la mejora promedio de la región (Ganimian, 2016).

Respecto del Nivel Secundario, a pesar de la expansión que se venía dando en la matrícula (que creció un 10% entre 2007 y 2015), muchos de los estudiantes que ingresaban al nivel repetían o abandonaban sus estudios cada año. Si bien se habían logrado leves mejoras en las trayectorias desde mediados de los 2000, en 2015 la tasa de repitencia del Ciclo Básico alcanzaba el 11,4% y el abandono el 7,6%. En el Ciclo Orientado, por su parte, repetía el 6,4% de estudiantes y abandonaba más del doble (13,14%). En ambos ciclos casi el 35% de los estudiantes tenía sobreedad. **La tasa de egreso del Nivel**

12 Entre las fuentes utilizadas para realizar este diagnóstico se contempla información estadística, estudios nacionales coordinados por el INFoD, y evaluaciones nacionales. Algunas de estas fuentes son posteriores a 2015, pero pueden ser consideradas como parte del diagnóstico de partida ya que refieren a dimensiones de relativa estabilidad en el sistema, como las prácticas de enseñanza o las condiciones materiales de las instituciones de formación docente.

Secundario en 2014 era del 46,6%, lo cual implica que más de la mitad de los estudiantes que había iniciado su escolaridad secundaria no egresaban¹³.

Las evaluaciones nacionales e internacionales permiten señalar, además, desafíos pendientes en los aprendizajes fundamentales en el Nivel Secundario. En Aprender 2016, el 46,4% de los estudiantes se encontró en los niveles básico y por debajo del nivel básico en Lengua. En Matemática esta proporción ascendía al 70,2% de los estudiantes. La prueba PISA de la OCDE de 2012, por su parte, mostraba que **el porcentaje de estudiantes de 15 años con resultados inferiores al nivel básico era del 53,6% en Lengua, 66,5% en Matemática y 50,9% en Ciencias**; números que habían permanecido invariables desde el año 2000¹⁴.

Más allá de estas tendencias generales, **un problema histórico del sistema educativo argentino ha sido sus persistentes desigualdades**, tanto en términos de acceso y permanencia como aprendizajes. En 6° grado de Nivel Primario, la diferencia en los logros de aprendizaje según Aprender 2016 entre la proporción de estudiantes de alto y bajo nivel socioeconómico con desempeño Avanzado alcanzaba 37,7 puntos porcentuales en Lengua y 25,7 en Matemática¹⁵. En el último año del Nivel Secundario la diferencia era de 17 puntos porcentuales para el caso de Lengua y 14 puntos porcentuales en Matemática.

Las evaluaciones internacionales también señalaban importantes desafíos pendientes en término de desigualdades. Si bien la Argentina avanzó en materia de equidad en los resultados de PISA, la disminución de las desigualdades se explica a partir de una reducción significativa de los logros del cuartil superior de ingresos, que se compensó con aumentos leves de los demás estratos sociales (Rivas, 2015). De hecho, mientras que entre 2000 y 2012 Brasil, Perú y Chile lograron grandes avances en los resultados de los estudiantes del cuartil de menor nivel socioeconómico en PISA, en la Argentina las mejoras fueron muy leves.

En conclusión, **el sistema educativo argentino en 2016 venía experimentando mejoras en las trayectorias escolares** (muy importantes en el Nivel Primario y más leves en Secundario). En cambio, **se observaban problemas muy graves y estables en los aprendizajes**, que es en definitiva donde termina de garantizarse el derecho a la educación.

El desafío para la gestión del INFoD que comenzaba era, entonces, mejorar la formación inicial de los docentes y fortalecer el trabajo pedagógico en las escuelas para sostener los avances en las trayectorias y quebrar la tendencia estancada de bajos y desiguales resultados en los aprendizajes. Se tomó como referencia la hipótesis de que la calidad y la inclusión son dos caras de la misma moneda, que los estudiantes repiten más cuando la enseñanza no es potente, que si repiten es más probable que luego abandonen, y que si abandonan la escuela es en muchos casos por problemas pedagógicos y no sociales o económicos¹⁶.

13 Este indicador resulta de un cálculo que se obtiene a partir de una cohorte de estudiantes matriculados en 2014 y expresa qué proporción de esos estudiantes que inician su escolaridad en 2014, egresarán, manteniéndose las tasas observadas de promoción y repitencia. Fuente: elaborado por la Dirección de Planeamiento del Ministerio de Educación según RA 2015.

14 El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), tiene por objeto evaluar hasta qué punto los estudiantes cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. Son aplicadas cada tres años y evalúan el rendimiento de los estudiantes de 15 años en áreas temáticas consideradas clave: lectura, matemática y ciencias. Participan todos los países miembros de la OCDE, así como varios países asociados. Los resultados de 2015 no se utilizan por dificultades en la confección del marco muestral.

15 El informe nacional Aprender 2016 presenta el porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño según el nivel socioeconómico. Para el nivel socioeconómico distingue entre las siguientes categorías: “alto”, “medio” y “bajo”.

16 De hecho, en una encuesta llevada a cabo por UNICEF, 29,6% de los jóvenes afirmó haber abandonado la escuela “por no considerarla necesaria o por no gustarle” (Ministerio de Desarrollo Social, 2013).

Una enseñanza centrada en el docente y en el método simultáneo

Muchos elementos propios de los sistemas educativos (la enseñanza enciclopedista, disciplinar y simultánea; las prácticas de evaluación y acreditación) están siendo revisados en las últimas décadas a la luz de los desafíos de la educación en el siglo XXI, y de las investigaciones que dan cuenta de las características que presentan las prácticas de enseñanza eficaces y los procesos de aprendizaje.

Si bien hay escasos estudios a escala que puedan dar cuenta de las prácticas de enseñanza en el amplio sistema educativo argentino, dos estudios recientes presentan indicios de que **en las escuelas siguen predominando propuestas didácticas homogéneas, con preponderancia de la exposición de contenidos por parte de los docentes, con una enseñanza orientada a la fijación de información y/o conceptos más que a la comprensión o desarrollo de ciertas capacidades en los estudiantes.**

El primer estudio es un análisis de la Secretaría de Evaluación Educativa, que explora las prácticas pedagógicas, las creencias y las percepciones sobre el clima escolar de los docentes encuestados en el cuestionario de la Evaluación Aprender 2016 (Ministerio de Educación de la Nación, 2017). Según este estudio, las prácticas pedagógicas predominantes, tanto en el Nivel Primario como en el Nivel Secundario son las actividades de fijación de conceptos o ejercitación, las propuestas para relacionar conceptos de distintas asignaturas, la resolución de conflictos, y la escritura en el pizarrón¹⁷. En cambio, las prácticas menos frecuentes son la búsqueda de información en Internet y las actividades grupales. Es pertinente mencionar, también, que el 33% de docentes encuestados de Nivel Secundario y el 14% de docentes de Nivel Primario señaló que las propuestas de enseñanza no logran transmitir entusiasmo o interés por el aprendizaje.

En lo que respecta a las prácticas de evaluación, el 43% de docentes de primaria y un 24% de secundaria afirma que la mayoría de los estudiantes que tienen bajas notas necesitan un apoyo externo para aprobar, el 73% de docentes de secundaria y el 53% de primaria está total o parcialmente de acuerdo en que, ya al cierre del primer trimestre, tiene una clara idea de cuáles de sus estudiantes reprobarán el año, y el 60% está total o parcialmente de acuerdo con que la repitencia es una medida efectiva frente a los bajos logros de aprendizaje. Estas respuestas dan cuenta de desafíos importantes en relación con la implementación de estrategias de evaluación formativa y con percepciones sobre los resultados de aprendizaje que no se vinculan con las estrategias didácticas desarrolladas en las escuelas.

Respecto de las concepciones de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje, casi la totalidad (98%) de los docentes respondientes del cuestionario complementario de Aprender 2017 manifestó estar total o parcialmente de acuerdo con la siguiente afirmación: “cuando los maestros trabajan articuladamente, se puede mejorar el aprendizaje de los estudiantes”. Sin embargo, más del 60% de ellos manifestó adhesión a la idea de que los bajos logros de aprendizaje de los estudiantes se explican por una falta de preocupación o atención de sus padres.

El Segundo Estudio Nacional titulado “Prácticas de enseñanza en el contexto del aula”, a través de 1359 observaciones de clases de 3^{er} grado del Nivel Primario y 2^o año del Nivel Secundario en 144 escuelas (72 primarias y 72 secundarias) de todo el país, indagó cómo enseñan los docentes: qué prácticas realizan, cómo se manejan los tiempos y los espacios, y qué contenidos se abordan.

17 El detalle completo de cada ítem preguntado es el siguiente: (a) genera preguntas o actividades que permitan fijar o ejercitar los contenidos; (b) pone énfasis en la relación entre conceptos de distintas asignaturas; (c) destina tiempo al asesoramiento en la resolución de conflictos; (d) propone el trabajo en grupos colaborativos; (e) escribe en el pizarrón; (f) ofrece a los estudiantes oportunidades de rehacer sus trabajos y evaluaciones; (g) propone actividades que promueven el debate entre los estudiantes; (h) dicta los conceptos y definiciones centrales de la asignatura; (i) estimula la búsqueda de información en Internet; (j) propone que los estudiantes enseñen contenidos o temas al resto de sus compañeros.

Este estudio muestra, por un lado, algunas cuestiones interesantes del sistema. Por un lado, se constató **una gran homogeneidad a nivel país en relación con los contenidos que se enseñan en el Nivel Primario**, respetando lo que se plantea desde los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) y los diseños curriculares jurisdiccionales. A su vez, es práctica corriente incorporar en las clases los saberes de la vida cotidiana de los estudiantes especialmente en secundaria y, en este nivel, se observa un alto grado de trabajo en pequeños grupos o pares. Asimismo, las planificaciones de los docentes de Nivel Primario presentan estrategias didácticas variadas y un esfuerzo por alcanzar la inclusión educativa; principalmente, con respecto a los “estudiantes integrados”, para quienes realizan variaciones en el carácter de las consignas, la modalidad de trabajo y/o el ritmo previsto para su apropiación.

Por otro lado, este mismo estudio, revela las principales prácticas de enseñanza identificadas en ambos niveles: el planteo de consignas únicas (generalmente de resolución individual); la infrecuente explicitación de los objetivos y los aprendizajes logrados en la clase, es decir, que las clases no cuentan con inicios y cierres; el dictado, la escritura de un texto en el pizarrón para su copia; la respuesta a cuestionarios o ejercicios; la interacción entre docentes y estudiantes en forma radial (docente pregunta, estudiante responde y docente evalúa); y la persistencia del aula frontal, es decir, los bancos ubicados en filas y un pizarrón en el frente. Todas estas cuestiones responden a un modelo educativo propio de la Modernidad que es necesario revisar.

Un sistema formador extenso con una planificación insuficiente

En 2015 el sistema formador estaba conformado por **1248 ISFD con sus 152 anexos** desplegados en todo el territorio nacional, donde se formaba el 82% de los futuros docentes (casi la totalidad de futuros docentes en el Nivel Inicial (94%) y Primario (97%),¹⁸ y **67 universidades** concentradas en las grandes ciudades, donde se formaba el 18% restante.

La cantidad de universidades e ISFD creció fuertemente durante la segunda mitad del siglo XX y las dos primeras décadas del siglo XXI. En el caso de los institutos, el crecimiento fue exponencial: entre 1996 y 2015 se crearon 364 nuevos ISFD, lo cual representa un aumento del 41,18%. Considerando conjuntamente ambos subsistemas, la Argentina contaba en 2015 con 30 instituciones formadoras cada millón de habitantes. Para ponerlo en perspectiva respecto de otros países de la región, en Uruguay había 11 instituciones formadoras cada millón de habitantes, en Brasil 6, en Colombia 5 y en Chile 4¹⁹. Así se explica cómo, en 2015, el **56% de los ISFD tenía menos de 250 estudiantes (79% en el caso de los de gestión privada) y el 23% menos de 100**²⁰.

Este crecimiento se dio **sin la suficiente planificación** en función de las necesidades de la educación obligatoria. Si bien es cierto que los gobiernos provinciales habían realizado esfuerzos por aumentar las ofertas de las carreras con mayores vacancias –entre 2011 y 2015 aumentaron las ofertas de los profesados de Física (70%), Geografía (38%), Matemática (32%) e Historia (33%)–, también aumentaron –aunque en menor medida– las ofertas para los profesados en el Nivel Inicial (27%) y Primario

18 A nivel provincial la tendencia a la concentración de la matrícula en los ISFD muestra variaciones. Existen 2 provincias con más del 40% de estudiantes en universidades: Santa Cruz (42%) y La Pampa (41%). En el polo opuesto, Río Negro, Jujuy, Chaco y Santiago del Estero tienen menos del 10% de la matrícula en universidades.

19 Fuentes: Datos sobre instituciones formadoras. Argentina: Relevamiento Anual (DIEE) y Departamento de Información Universitaria (SPU). 2015. Chile, Colombia y Uruguay CIPPEC. Brasil Inep - MEC. Datos sobre población: Banco Mundial. 2015.

20 El porcentaje de institutos con menos de 100 estudiantes era muy variable entre las provincias: mientras en Córdoba el 38% de los ISFD tenía este tamaño, en Río Negro ninguno.

(23%)²¹. De esta manera, en 2015 **la carrera con mayor cantidad de ofertas era la de Educación Primaria**, con 705 profesorados en todo el país, **seguida por la de Educación Inicial**, con 488 profesorados²². En el polo opuesto, **las carreras de Física y Química eran las que tenían menos ofertas**, con 85 y 76 profesorados respectivamente.

En el sistema de gestión privada los desafíos en torno a la planificación (y al uso eficiente y eficaz de los recursos públicos) eran también importantes. En 2015, el **79% de los ISFD recibía subvención y más de la mitad (55%) en forma total**. Esta subvención estaba destinada en un 43% a los profesorados de Nivel Inicial y Primario, el 27% a disciplinas troncales de Nivel Secundario y el restante 30% a otras ofertas, como por ejemplo Ciencias Sagradas.

Una inversión inequitativa y poco eficiente

Un análisis de los costos del sistema de educación superior indica que en 2016 se invirtieron \$11.245,9 millones de pesos en costos laborales, equivalente a una inversión anual por estudiante promedio de \$21.301²³. Sin embargo, un análisis al interior del sistema en cada provincia mostró una gran disparidad en la inversión entre instituciones: en promedio el costo por estudiante del 25% de los institutos con mayor inversión era 7 veces más alto que el costo por estudiante del 25% de los institutos con menor inversión. Así, en la Provincia de Buenos Aires, por ejemplo, en el 25% de los institutos se destinaban más de \$80.000 por año, mientras que en el 25% con menor presupuesto se destinaban \$15.700, cinco veces menos. Esto se explica en parte por la extensión del sistema de formación docente y la escasa cantidad de estudiantes en muchos institutos, lo cual lleva a divisiones o aulas con pocos estudiantes y, por ende, con un costo laboral por estudiante muy alto.

Aumento de la matrícula pero bajas tasas de egreso

Los desafíos para formar a los docentes necesarios en el sistema educativo son complejos, porque no basta con ofrecer suficiente cantidad de carreras, sino que además es necesario que dichos profesorados sean atractivos para los futuros docentes y que se mejoren las tasas de egreso en los profesorados.

Entre 2011 y 2015 se dio un fuerte aumento de la cantidad de estudiantes en ISFD, que pasó de 370.219 a 491.405 (32,7%), con mayor fuerza en el sector estatal, donde el aumento fue del 38%, mientras que en el sector privado creció el 15%. Sin embargo, un estudio de cohorte realizado por el INFOD (2008-2015) muestra que **el 55% de los estudiantes deja de cursar durante el primer año de formación y otro 19% a partir del segundo año**. Asimismo, con respecto al 26% que consigue egresar, debe mencionarse que en los profesorados de Nivel Primario el porcentaje de egreso es mayor al 30% y en los de Nivel Secundario es del 17%.

En cuanto al conjunto de estudiantes de formación docente en 2015, distintos insumos permiten caracterizarlos. Según el Relevamiento Anual (RA), un 63% tenía menos de 24 años, un 18% tenía entre

21 Esto fue así incluso cuando en muchas jurisdicciones numerosos docentes titulados no logran insertarse en el sistema, o al menos no lo hacen para la enseñanza de las materias o niveles para los que se han formado (Procesamiento interno de base de datos de CENPE 2014).

22 Para este análisis se consideraron los profesorados de Nivel Inicial, Nivel Primario y las disciplinas básicas de Nivel Secundario: Matemática, Biología, Física, Química, Lengua y Literatura, Historia, Geografía e Inglés.

23 Estudio elaborado por la Coordinación General de Estudios de Costos del Sistema Educativo del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación con base en información del RA 2015 (DiNIEE) y a los niveles salariales de 2016.

25 y 29 años, mientras que el 19% restante tenía más de 30 años. **La distribución según sexo refleja la feminización de la profesión docente asentada desde hace décadas en la Argentina.** En efecto, según el Relevamiento Anual, el 76% de los estudiantes de profesorado son mujeres.

Un dato significativo refiere al nivel de estudios alcanzado por la madre. Según información relevada en 2017 por la evaluación Enseñar a estudiantes del último año, el **57% de los estudiantes encuestados provenía de familias cuya madre no había completado en el Nivel Secundario**²⁴. En esta línea, las madres del 58% de los estudiantes eran jubiladas o pensionadas, o amas de casa. Esta situación indica que los candidatos a la docencia pueden estar viviendo una trayectoria de ascenso social.

Otro dato interesante está ligado con la carga laboral y parental de los estudiantes avanzados. Del 57% que manifestaba trabajar, el 69% lo hacía durante menos de 20 horas semanales y el 38% menos de 10 horas semanales. En cuanto a las responsabilidades parentales, según un estudio coordinado por Emilio Tenti Fanfani (2010), el 80% de los estudiantes declara no tener hijos, un 17% tiene 1 o 2 hijos y un 3% dice tener 3 o más hijos. Por último, el cuestionario complementario de la Evaluación Enseñar 2017 revela que **para la mitad de los estudiantes avanzados la carrera docente era la primera carrera realizada, mientras que era la segunda para un 29%.**

Una formación docente sin condiciones institucionales garantizadas

La formación de futuros docentes se desarrollaba en muchos casos sin condiciones materiales y características adecuadas. De acuerdo con datos del RA 2015, en materia de equipamiento la mayoría de los ISFD no disponía de bibliotecas, laboratorios o recursos tecnológicos para llevar adelante los procesos de formación de calidad. Además, el 57,5% de los ISFD compartía edificio con otros niveles del sistema educativo, lo cual conlleva restricciones en la oferta de turnos, así como inadecuaciones en los espacios y mobiliarios, o dificultades para disponer de ciertos espacios.

Sumado a esto, en muchos casos los institutos no contaban con la estructura organizativa adecuada para la formación, la cual fue acordada en el marco del Consejo Federal de Educación (CFE) (Resolución CFE N° 140/11)²⁵. En este sentido, no se sistematizaron procesos para la verificación de dichas condiciones y, en el caso de su requerimiento para la tramitación de la validez nacional de carreras docentes, su cumplimiento era validado mediante declaración simple de las direcciones de educación superior jurisdiccionales.

24 La evaluación Enseñar tuvo como población objetivo a los estudiantes del profesorado de Educación Primaria y de las materias del Ciclo Básico del Nivel Secundario (Lengua y Literatura, Matemática, Inglés, Historia, Geografía, Biología, Física y Química) que cumplieran con las siguientes características: i) estar cursando alguna materia del último año de la carrera al momento de la evaluación y ii) haber realizado o estar realizando la residencia o práctica profesional. Participaron 11.941 estudiantes de 464 ISFD. El dispositivo se desarrolló de forma censal y muestral, según la definición o las características de cada jurisdicción. Dado que no se implementó una selección probabilística de ISFD en todas las jurisdicciones, no se cuenta con una muestra representativa del total país. Los resultados son de carácter exploratorio.

25 Disponible en <https://cutt.ly/qeccYwq>

Desafíos de la formación inicial en relación con las demandas de la práctica profesional

Respecto del tipo de formación que se ofrece a los futuros docentes, diversos análisis, estudios y evaluaciones coordinadas por los equipos del INFoD dan cuenta de importantes desafíos pendientes²⁶. En primer lugar, en buena parte de los Diseños Curriculares de profesorados se ha podido identificar la desarticulación entre los tres campos de la formación –general, específica y en la práctica profesional–²⁷, la cantidad excesiva de unidades curriculares –que dificulta la integración de los aprendizajes y la continuidad de las trayectorias estudiantiles–, una selección de contenidos que no siempre responde a las necesidades de formación para la práctica profesional y la ausencia de contenidos relevantes para el ejercicio profesional (educación inclusiva, clima escolar, procesos de aprendizaje de contenidos escolares específicos, entre otros).

En segundo lugar, las evaluaciones de desarrollo curricular dieron cuenta del **predominio de la exposición y la explicación de los temas de estudio en la formación**, en detrimento del trabajo por proyectos o resolución de problemas y del trabajo grupal, que tienden a reservarse para el estudio de textos en clase. Además, dichas evaluaciones indicaron que suele predominar **la asimilación de contenido teórico y la evaluación a través de pruebas escritas y orales, o trabajos monográficos**. Se manifestó la presencia de reiteraciones y omisiones de contenidos y de bibliografía²⁸. Este tipo de prácticas de formación reproducen esquemas tradicionales de enseñanza y no contribuyen a modelizar propuestas que resulten más significativas y de mayor impacto en los procesos de aprendizaje.

Por otro lado, si bien se valora la incorporación de la práctica desde el primer año, surge la necesidad de fortalecerla con una mayor articulación con los otros dos campos de la formación y con las escuelas asociadas. De hecho, las unidades curriculares integradoras, que facilitan la articulación de los tres campos no están presentes en todas las jurisdicciones, ni en todos los profesorados. Además, los nuevos dispositivos y estrategias de formación incorporados dentro del currículum prescripto y en el discurso de los formadores –como biografías escolares, microclases, portafolios, parejas pedagógicas, ateneos o narrativas– no siempre se instrumentan efectivamente durante el desarrollo de las prácticas.

Por último, **la colaboración y asociación entre las instituciones formadoras y las escuelas sedes de práctica es heterogénea a nivel nacional**. En su mayoría, los procedimientos de selección de las escuelas de práctica son informales y responden a decisiones y gestiones a cargo de los distintos actores involucrados. A su vez, los vínculos que se establecen entre las instituciones de formación y las escuelas son asimétricos, basados en la jerarquía de las primeras respecto de organizar y tomar decisiones sobre las experiencias prácticas; y se destaca la escasa presencia de los docentes coformadores en la evaluación de los estudiantes y en la configuración de la pedagogía de la práctica.

26 Algunos ejemplos son las evaluaciones de desarrollo curricular de los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria; los Profesorados de Educación Física, Educación Especial y del Campo de la Educación Artística; y los Profesorados de Educación Secundaria. Un diagnóstico similar se observa en el Segundo Estudio Nacional “El campo de las prácticas en la formación docente inicial”.

27 Conforme con los lineamientos de la Resolución N° 24/07 del CFE estos son los tres campos en los cuales debe organizarse la formación inicial.

28 Estas evaluaciones se realizaron sobre la base de las opiniones de los equipos directivos, docentes y estudiantes de los profesorados. Entre 2011 y 2012 se llevó a cabo la evaluación de los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria, en la que participaron 8.642 docentes y 33.409 estudiantes pertenecientes a 522 ISFD. Entre 2014 y 2015 se evaluaron los Profesorados de Educación Física, Educación Especial y del Campo de la Educación Artística, con la participación de 5.924 docentes y 11.329 estudiantes pertenecientes a 353 ISFD. Finalmente, en 2017 se evaluaron los Profesorados de Educación Secundaria, con la participación de 6721 docentes y 6545 estudiantes pertenecientes a 267 ISFD.

Una formación continua masiva, pero con el reto pendiente de mejorar aprendizajes

La formación inicial es el cimiento de la práctica profesional a lo largo de toda la carrera docente. Sin embargo, la formación continua es un derecho de los docentes y es fundamental para fortalecer las prácticas de enseñanza y motivar a los docentes a través de su crecimiento profesional. **La formación de los docentes en ejercicio en la Argentina es ofrecida por diferentes instituciones: ministerios, universidades, ISFD, y en menor medida por gremios, empresas, organismos internacionales y fundaciones**²⁹. La oferta está regulada por los gobiernos provinciales, que determinan, por un lado, procesos, requisitos y criterios para que las propuestas acrediten puntaje en los antecedentes profesionales de los docentes y, por otro, las licencias permitidas para la participación en servicio.

En algunas provincias la oferta de formación estatal se encuentra centralizada en el ministerio o en instituciones específicas (como la Escuela de Maestros en Ciudad de Buenos Aires o el Instituto Pedagógico Provincial de Formosa) y en otros descentralizada (como los Centros de Innovación Educativa (CIE) de la Provincia de Buenos Aires). En general, los docentes tienen el derecho a percibir licencias por participar en instancias de formación, pero la cantidad de días disponibles para ello varía considerablemente según jurisdicción y en algunos casos incluso no existe tal derecho en las regulaciones del trabajo docente. En todos los casos los docentes reciben puntaje por formarse, pero los sistemas se diferencian en la existencia o no de topes, en su valoración en comparación con la antigüedad y en la valoración relativa según tipo de formación –en algunos casos se valoran más los cursos cortos y en otros la formación de larga duración– (Coria y Mezzadra, 2013).

En relación con los dispositivos, el curso dirigido al docente como individuo fue el formato histórico y sobre la base del cual se regularon los sistemas provinciales de formación continua, pero desde mediados de la década del 2000 las políticas de formación continua fueron girando hacia una formación más situada, colectiva e institucional, especialmente con la implementación de las Jornadas Institucionales del Componente 1 del Programa Nacional de Formación Permanente. Este componente abarcó cuestiones transversales del sistema educativo y la gestión escolar³⁰. El Componente 2 de formación individual del PNFP, por su parte, ofrecía una variedad de temáticas, algunas vinculadas con los desafíos de la enseñanza de estas áreas troncales, pero sin suficiente articulación con el componente institucional y con las debilidades propias del tradicional curso de capacitación.

El PNFP intentó, además, regular a nivel nacional la oferta de formación permanente para aunar criterios comunes en todas las provincias para la valoración de las propuestas de formación y jerarquizar (e incluso valorar cuando no se contempla en las regulaciones jurisdiccionales) la formación situada e institucional. Se sancionó así la Resolución del CFE N° 257/15³¹, que establecía que el puntaje se daría según tipo de formación (institucional o individual) como un porcentaje del título de base. Sin embargo, para fines de 2015, muchas provincias no habían implementado dicha resolución porque se contradecía con sus regulaciones vigentes, cuyas modificaciones en muchos casos no estaban en manos del ministerio provincial (o porque son Decretos de los Gobernadores, acuerdos paritarios o, incluso, leyes).

29 Si bien el sistema formador incluye dentro de sus funciones las de formación continua y el apoyo a escuelas, lo cierto es que solamente 41% de los institutos ofrecía en 2015 formación continua y tan solo 22% apoyo pedagógico a escuelas. Fuente: información elaborada por la Unidad de Información. Área de Investigación con base en REFFOD, INFoD. Año 2015.

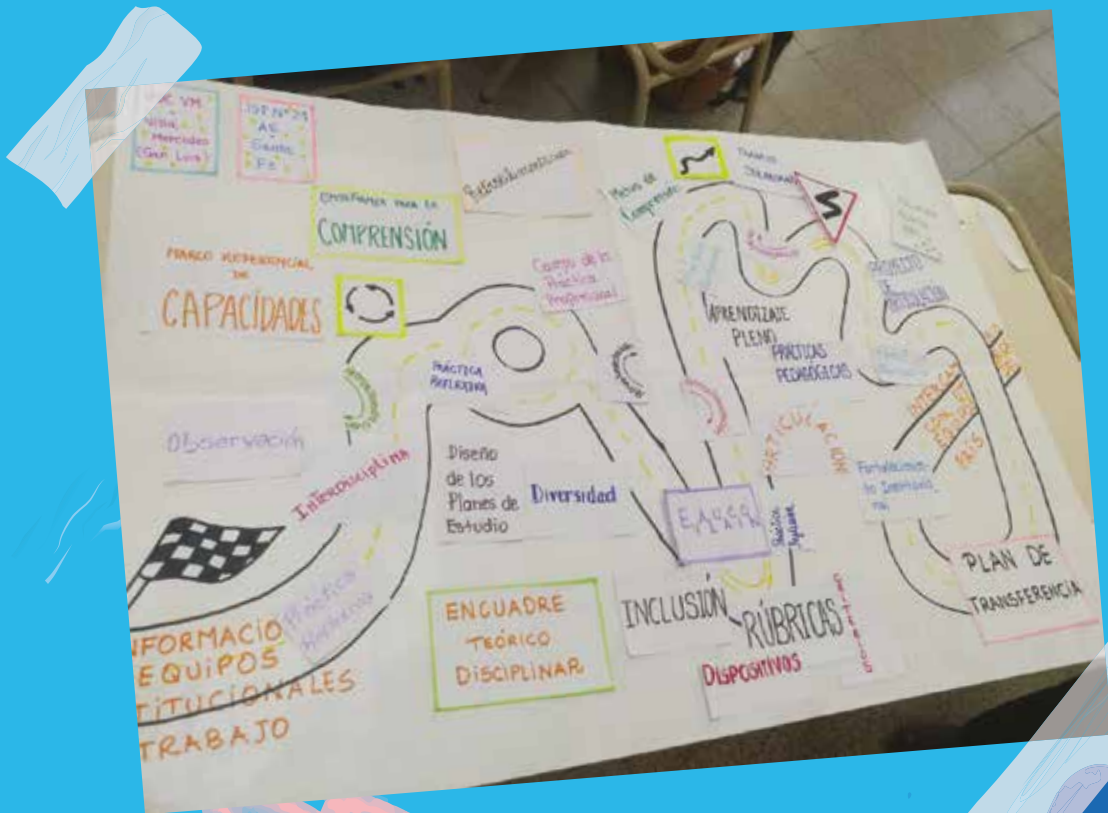
30 Solamente en programas de menor alcance, como Matemática para Todos, Ciencias para Todos o Leer con Todo (que dependían de la Dirección Nacional de Educación Primaria) se ofrecía una formación situada y colectiva sobre la enseñanza en áreas curriculares específicas.

31 Disponible en <https://cutt.ly/PeccXGC>

A fines de 2015, como no existía un registro a nivel nacional de la participación de los equipos directivos y docentes en el componente institucional, muchos docentes que habían participado del PNFP no contaban con los certificados correspondientes para la valoración en sus antecedentes. Esta situación, sumado al hecho de que no existía un sistema de gestión ordenado a nivel nacional que registre nominalmente la participación de los equipos directivos y docentes en el componente institucional de formación permanente, a fines de 2015 muchos docentes que habían participado del PNFP no contaban con los certificados correspondientes para la valoración en sus antecedentes.

Capítulo 3

Políticas para mejorar la calidad de la formación inicial



El objetivo de la gestión de gobierno se centró en mejorar las prácticas de formación en los profesores, a la luz de los resultados de las evaluaciones de Desarrollo Curricular. Se apostó a promover innovaciones curriculares y desarrollar dispositivos de formación de formadores, de funcionarios y equipos técnicos de los ministerios de educación de las jurisdicciones.

Al mismo tiempo, se planificaron encuentros territoriales entre el INFoD, las jurisdicciones y los equipos de ISFD en todo el país, a los fines de comunicar el sentido de las políticas, abordar las prioridades de mejora en las prácticas de formación (principalmente, el desarrollo de capacidades profesionales en los futuros docentes), y promover la socialización de experiencias, así como el aprendizaje colaborativo entre instituciones y provincias diversas.

Renovación de los diseños curriculares

Las definiciones curriculares son centrales para garantizar una formación de calidad y de manera sistémica y también para propiciar transformaciones en las prácticas de formación. A partir de la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 24/07³² se habían establecido definiciones nacionales respecto de la duración de la formación, la simultaneidad de la cursada de los tres campos de la formación y su injerencia en la práctica profesional, y la inclusión de ciertas unidades curriculares de temáticas estratégicas. Allí también se precisaron 16 capacidades implicadas en la concepción de la docencia como práctica centrada en la enseñanza, aunque no se las definió de manera específica ni se dieron orientaciones para su desarrollo.

Posterior a la resolución, se planteó la necesidad de instalar un proceso de **evaluación de la implementación de los nuevos diseños curriculares** para identificar avances y desafíos pendientes. En el 2017, junto con las jurisdicciones, se llevó a cabo la Evaluación de los Profesorados de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, Historia, Geografía, Matemática, Biología, Física y Química. Esta evaluación resultó relevante para contar con un diagnóstico sobre las prácticas formativas en estas carreras y evidenció resultados similares con las evaluaciones de los años 2011 y 2015 de otras carreras.

Sobre esta base se elaboró federalmente un **Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial** (Res. CFE N° 337/18)³³, que especificó **seis capacidades** esperadas en los egresados de Formación Docente Inicial³⁴:

- I. Dominar los saberes para enseñar.
- II. Actuar de acuerdo con las características y modos de aprender de los estudiantes.
- III. Dirigir la enseñanza y gestionar la clase.
- IV. Intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar.
- V. Intervenir en el escenario institucional y comunitario.
- VI. Comprometerse con el propio proceso formativo.

32 Disponible en <https://cutt.ly/oevE2Ho>

33 Se creó una Comisión Técnica Federal integrada por el Área de Desarrollo Curricular del INFoD y 13 referentes jurisdiccionales en representación de las 5 regiones del Consejo Federal de Educación. La Comisión fue encargada de formular las capacidades y colaborar en el diseño de su estrategia de implementación. Las sucesivas versiones fueron analizadas en los Encuentros Nacionales de referentes jurisdiccionales de desarrollo curricular y por los Directores de Educación Superior en la Mesa Federal de Formación Docente Inicial, para finalmente ser aprobado por el Consejo Federal de Educación (Res. CFE N° 337/18).

34 Estas capacidades generales luego se desplegaron en treinta capacidades específicas. La distinción buscó evitar la fragmentación y las formulaciones declarativas que no orientan con claridad a las jurisdicciones y a los ISFD.

La elaboración del marco estuvo a cargo de una comisión técnica conformada por referentes regionales, y fue revisada y analizada en encuentros nacionales con referentes de desarrollo curricular de las Direcciones de Educación Superior y en la Mesa Federal de Formación Inicial. Llevó aproximadamente un año la definición y la posterior aprobación del proyecto a través del Consejo Federal de Educación. Para promover la implementación de la Resolución del CFE N° 337/18 en las prácticas de formación de los ISFD, se llevaron a cabo dispositivos de formación de formadores que permitieron en un tiempo acotado (desde inicios de 2018 - cuando se aprobó la resolución - hasta fines de 2019) difundir a todo el sistema esta norma curricular y promover prácticas formativas orientadas al desarrollo de capacidades.

El tema que nos convocó tiene que ver con cómo pensar una formación docente en relación con ciertas capacidades que consideramos prioritarias para su desarrollo, respetando la especificidad de las jurisdicciones y de la formación en cada uno de los profesorado; pero también estableciendo un marco común que pretenda una vocación inclusiva. Fue un espacio altamente gratificante en donde cada una de las jurisdicciones ha puesto su voz y su presencia en una construcción con sentido federal.

Referente de Desarrollo Curricular de Formosa. Participante de la Comisión Técnica Federal creada para la elaboración del Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial.

El INFoD también convocó a equipos de ISFD que cursaron la cohorte 2018 de la Actualización Académica en Formación Docente a que produzcan experiencias en vinculadas con el desarrollo de capacidades profesionales, que luego se difundieran en una publicación. Se espera que esta producción resulte significativa y relevante para los formadores de todo el país, considerando las condiciones, características y desafíos reales que se presentan en los profesorados, y valorando el conocimiento profesional de los formadores. La publicación reúne experiencias producidas por los ISFD y artículos teóricos de especialistas nacionales e internacionales reconocidos.

Por otra parte, en 2018 comenzó a trabajarse junto con las 24 jurisdicciones en un **Marco Nacional para la Formación Docente Inicial**³⁵ con los Directores de Educación Superior y los equipos técnicos jurisdiccionales. A partir de estas instancias de concertación se consensuó un proyecto de resolución que establece: (i) trayectos de formación docente para personas con título terciario y universitario que deseen cursar profesorados de carreras prioritarias en nuestro país; (ii) nuevos criterios para la actualización de los Diseños Curriculares de los profesorados (en consonancia con el Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial); y (iii) la definición de procesos de planeamiento y de mejora de las condiciones institucionales del sistema formador. El acuerdo, alcanzado en el marco de la Mesa Federal de Formación Docente Inicial, fue elevado al Consejo Federal de Educación para su tratamiento y posterior definición³⁶.

En el marco, se presenta un conjunto de acuerdos alcanzados sobre temas de suma importancia y sensibilidad: definición de una cantidad máxima de unidades curriculares y curso introductorio obligatorio en todos los profesorados, definición de contenidos centrales para cada campo de la formación, una propuesta de evaluación formativa focalizada en capacidades y que se desarrolle a lo

35 Algunas de las normativas que hacían necesaria la elaboración de un Nuevo Marco Nacional para la Formación Docente Inicial son: el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 (Res. CFE N° 286/16), los Trayectos de Fortalecimiento Pedagógico (Res. CFE N° 301-3/16), la resolución sobre Inclusión Escolar (Res. CFE N° 311/16), el Marco de Organización de los Aprendizajes (Res. CFE N° 330/17), el Marco Referencial de Capacidades Profesionales para la Formación Docente (Res. CFE N° 337/18) y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Competencias Digitales, Robótica y Programación (Res. CFE N° 343/18).

36 Al momento de cierre de esta memoria el proyecto de resolución acordado en la Mesa Federal de Formación Docente Inicial no había sido votado en el Consejo Federal de Educación.

largo de toda la cursada, trayectos alternativos de formación en carreras prioritarias para profesionales, dispositivos de formación y acompañamiento a docentes noveles y coformadores, entre otros. Asimismo, en esta normativa se plantean criterios, requisitos y políticas más exigentes y profundos que regulen la formación docente inicial en todo el país. El propósito es continuar consolidando un sistema formador de calidad, con condiciones y características equivalentes en todo el territorio, que responda de manera cada vez más efectiva a las necesidades (tanto curriculares como de cantidad de egresados) que presenta la educación obligatoria.

A partir del año 2018 se inicia la discusión colectiva de la Resolución del CFE N° 24/07 y su actualización en un nuevo Marco Nacional para la Formación Docente Inicial. En este proceso, resulta relevante considerar la participación sistemática de la provincia de Río Negro en los encuentros de desarrollo curricular, en las mesas federales y en reuniones en la provincia con referentes del INFoD. Allí se habilitó el diálogo sobre la concepción de la formación docente, el currículum y las trayectorias estudiantiles, la concepción de la interdisciplina y la multidisciplina vinculado a las formas de abordar la construcción del conocimiento, la incorporación de formatos curriculares combinados, el análisis del campo de la práctica profesional y su articulación con los campos de la formación general y específica, la definición de horas de los mapas curriculares, entre otras cuestiones. La revisión y actualización nos permitió pensar la formación docente en el contexto actual, atravesado por nuevas interpelaciones que no podemos dejar de incorporar a los diseños curriculares de la formación inicial para los niveles obligatorios. En esta construcción federal queda abierta aún la discusión final acerca de la definición de trayectos pedagógicos cómo alternativa para abordar la problemática de las áreas de vacaciones.

Directora de Educación Superior de Río Negro sobre la construcción federal del Marco Nacional para la Formación Docente Inicial.

Formación de equipos de profesores de Institutos Superiores de Formación Docente

Una estrategia central para mejorar la calidad de la formación docente inicial es la formación de los equipos directivos y profesores de los Institutos Superiores de Formación Docente. Las propuestas que se desarrollaron desde el INFoD se enfocaron en ofrecer conocimientos y estrategias vinculados con el desarrollo de capacidades profesionales en la formación docente inicial.

Para ello, **se orientó a los profesores de ISFD para que sus propuestas de enseñanza contemplaran los desafíos que presenta la práctica profesional** y desarrollen estrategias de formación modelizadoras para los futuros docentes. A su vez, se hizo hincapié en el aprendizaje con colegas, conformando una comunidad profesional de aprendizaje. En los dispositivos de formación se incorporaron aportes académicos, experiencias y debates internacionales vinculados con la formación docente, que en ofertas formativas anteriores

COBERTURA

DISPOSITIVO DE FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL

Destinado a todos los ISFD del país

ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA EN FORMACIÓN DOCENTE

293 equipos formadores de ISFD (1680 profesores) cursantes

181 equipos formadores de ISFD (703 profesores) egresados

BECAS INTERNACIONALES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

UCLA

167 rectores, secretarios académicos y docentes de ISFD

COLECCIÓN “IDEAS QUE ENSEÑAN”

930 bibliotecas distribuidas a 837

ISFD y a las 24 Direcciones de Educación Superior y Educación Privada del país.

no habían sido contemplados. Asimismo, en algunas instancias, se abordaron temáticas conectadas con el desarrollo de las capacidades de comprensión y producción de textos académicos en el Nivel Superior, dado que los resultados de las evaluaciones Aprender evidenciaron las serias dificultades que tienen los estudiantes del último año de la secundaria en relación con estos aprendizajes.

En el **Dispositivo de Fortalecimiento Institucional** se buscó promover transformaciones en las prácticas de formación de los ISFD. Durante 2016 y 2017, se desarrollaron Jornadas Institucionales, en donde fueron abordadas temáticas vinculadas con la didáctica de la formación (currículum, evaluación de los aprendizajes, formatos curriculares, entre otros). Luego, durante 2018 y 2019, se plantearon dos objetivos: profundizar la relación entre la formación inicial y los desafíos de la práctica docente, e intensificar las prácticas de formación relacionadas con el desarrollo de la capacidad de comunicación en los estudiantes. Para ello, se presentaron una serie de ejes de trabajo entre los cuales las instituciones formadoras podían escoger las temáticas y estrategias que consideraban más pertinentes para su situación.

Desde el INFoD, se elaboraron materiales para contribuir con la formación de los formadores, se llevaron a cabo encuentros regionales en 2018 donde participaron más de 600 rectores de todo el país y se acordó con las jurisdicciones que continúen las Jornadas Institucionales en el marco de este dispositivo. Por su parte, cada ISFD desarrolló y socializó propuestas de formación vinculadas con los ejes seleccionados, las cuales fueron diseñadas, implementadas y sistematizadas al interior de las instituciones. En 2019, se desarrollaron encuentros jurisdiccionales con equipos de conducción de los IES en más de 10 provincias donde participaron 771 personas en total para continuar abordando los contenidos del dispositivo y socializando experiencias entre instituciones. Más del 75% de los participantes a los encuentros regionales y jurisdiccionales afirmó que los temas tratados en el encuentro fueron relevantes y que el trabajo representó un aporte para su propia función dentro del sistema formador.

Con el fin de complementar esta política de carácter masivo, en 2018 se lanzó la **Actualización Académica en Formación Docente**, destinada específicamente a equipos de formadores de ISFD que dictan profesorado de Nivel Primario y Secundario en Lengua y en Matemática³⁷. La propuesta invitó a los cursantes a realizar las siguientes acciones: (I) centrar la formación del profesorado en los desafíos de la práctica docente y el desarrollo de capacidades profesionales; (II) desarrollar nuevas comprensiones sobre las características y desafíos de la enseñanza de la matemática y la lengua en la formación docente; (III) coordinar, articular e integrar las propuestas de enseñanza al interior de la formación docente; y (IV) desarrollar una comunidad profesional de aprendizaje dentro de cada ISFD.

Esta línea de acción constituyó una oferta inédita por varias razones. En primer lugar, era una formación específicamente destinada a docentes de profesorado, que planteaba la inscripción y la cursada en un equipo conformado por al menos un docente de cada campo de la formación y un miembro de la gestión directiva. En segundo lugar, los equipos recibieron el acompañamiento de un mismo tutor a lo largo de toda la formación, con el propósito de ofrecer una formación más personalizada y acompañar la trayectoria de los cursantes. En tercer lugar, planteaba módulos comunes y diversificados según el perfil de cada cursante. Por último, la Actualización combinó instancias virtuales y presenciales; entre ellas, una semana intensiva en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde se llevaron a cabo conferencias de especialistas, talleres obligatorios y electivos sobre temáticas de la formación, así como grupos de aprendizaje en los cuales cursantes se encontraron con sus tutores virtuales y desarrollaron actividades diversas³⁸.

37 Los equipos institucionales pertenecen a una misma institución y están conformados por: 1 profesor del campo de la formación general, 1 o 2 profesores de las unidades curriculares de las áreas de Lengua y Matemática, 1 o 2 profesores de las unidades curriculares del campo de la práctica y 1 coordinador académico o miembro del equipo directivo especialmente abocado a la gestión pedagógica de la carrera.

38 Las conferencias estuvieron a cargo de los siguientes especialistas: Alicia Camilloni, Rebeca Anijovich, Cristina Carriego, Gabriela Fairstein, Daniela Reyes, Cecilia Magadán, Verónica Martorello, Ricardo Cantoral, Elsa Guiastrenec, Joan Rué, Verónica Boix Mansilla y Bernardo Blejmar.

La evaluación de la Actualización Académica³⁹ refleja que casi la totalidad de los cursantes encuestados acuerdan que este trayecto resultó novedoso respecto de otras formaciones (96%), que les aportó bibliografía que desconocían (93%) y les brindó nuevos enfoques para pensar su tarea docente (96%). A su vez, se percibieron impactos que trascienden las prácticas específicas en el aula: el 94% manifestó que a partir de la Actualización se fortaleció la articulación con escuelas asociadas y el 87% convino que construyó proyectos/evaluaciones/actividades que integraban más de una unidad curricular con otros docentes que no cursaron la formación. Cabe mencionar que, en el momento del cierre de la presente memoria se estaba llevando adelante una evaluación externa de esta política a través de encuestas, entrevistas y grupos focales con cursantes; entrevistas a los equipos de coordinación; y análisis de producciones de los cursantes.

Es la primera vez que participo de una formación para equipos. Eso fue muy novedoso, todo se hizo y se entregó en equipo. Particularmente, a mí me aportó una diversidad de estrategias concretas para mirar de manera global las prácticas de enseñanza y aprendizaje. El intercambio con colegas de la región también fue muy enriquecedor. Andrea, profesora del instituto, agregó que “Fue el cierre de un recorrido de un año y medio. Pude materializar en la práctica las estrategias y ya estoy recibiendo devoluciones genuinas de mis estudiantes. Ellos pueden aprender, mirar atrás, sentirse seguros y confiados con el docente. Los recursos me forman a mí y a los estudiantes, que serán futuros docentes”.

Directora del ISFD de General Acha, La Pampa. Participante de la Actualización Académica en Formación Docente.

Por otra parte, considerando que la formación docente es hoy una cuestión central en materia de política educativa e investigación a nivel internacional, se desarrolló el **Ciclo Internacional “Miradas del Mundo sobre la Formación Docente”**. A través de conferencias que fueron difundidas por Internet, reconocidos especialistas expusieron distintos debates, modelos de formación, evidencias de investigación y experiencias de política internacionales⁴⁰. Autoridades y técnicos jurisdiccionales, formadores, e investigadores en la temática pudieron participar de esta iniciativa.

También se implementó el programa **Becas Internacionales para la Formación Docente**, por el cual 118 rectores y secretarios académicos, y 49 docentes de ISFD de gestión estatal de Nivel Primario y de Nivel Secundario de las 24 jurisdicciones fueron becados para participar de una formación de dos semanas en la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA) sobre liderazgo, gestión e innovación educativa. El programa incluyó visitas a clases de formación inicial de la universidad y a escuelas asociadas de todos los niveles. Asimismo, se trabajaron cuestiones vinculadas con la equidad y la justicia educativa, el aprendizaje basado en proyectos, los modos de evaluación docente y las didácticas de lengua y matemática.

Finalmente, dado que ofrecer y garantizar el desarrollo de capacidades para ejercer la docencia requiere atender la dimensión institucional del sistema, el INFoD se propuso enriquecer la biblioteca de los ISFD por medio de la entrega de la colección *Ideas que Enseñan*. Una compilación conformada por 42 obras de autores diversos, clásicos y actuales, nacionales e internacionales, sobre temáticas centrales para la formación docente: estrategias didácticas, formación de formadores, procesos de aprendizaje, innovación educativa, alfabetización académica, educación inclusiva, entre otras⁴¹.

39 Estos resultados surgen de una encuesta aplicada a la cohorte 2018 una vez finalizada la cursada, con un total de 496 respondientes.

40 En la primera edición participaron Denise Vaillant, Cristian Cox, Gonzalo Muñoz y Cinthia Chiriboga, mientras que en la segunda lo hicieron Ricardo Cantoral y Daniela Reyes, Joan Rué, Rui Trinidad y Linda Darling-Hammond.

41 El listado completo de títulos se encuentra disponible en el siguiente link: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/infod/coleccion-ideas-que-ensenan>

La colección fue entregada a todos los ISFD de gestión estatal y a las Direcciones de Educación Superior y de Educación Privada de las 24 jurisdicciones y a través de las redes sociales se difundieron videos de autores de las obras (Alicia Camilloni, Miguel Angel Zabalza, Rebeca Anijovich, Andrea Alliaud, Mario Carretero), en los cuales se incorporaron comentarios para su lectura. Es pertinente mencionar, además, que el Dispositivo de Fortalecimiento Institucional y la Actualización Académica en Formación Docente incluyeron una parte importante de los títulos como bibliografía.

COBERTURA

PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA EN EL CONTEXTO DEL AULA

300 investigadores de 29 ISFD y 7 Universidades

EL CAMPO DE LAS PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

150 investigadores de 30 ISFD

LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA EN ARGENTINA

84 investigadores de 38 ISFD

Tres estudios nacionales para fortalecer la investigación desde los Institutos Superiores de Formación Docente

La producción de conocimiento sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente a través de la investigación resulta una función primordial para la mejora y el fortalecimiento de la formación docente. A su vez, constituye una de las cuatro funciones del sistema formador establecidas por la Ley de Educación Nacional⁴². Se puso como objetivo que los resultados de las investigaciones y el estudio de experiencias realizadas, a partir de un análisis crítico, incidieran sobre las prácticas y contenidos de la formación docente (Área de Investigación INFoD, 2013). En este sentido, se hizo énfasis en generar mejo-

res condiciones para la definición de políticas y propuestas de trabajo. A pesar de su importancia, es una función escasamente desarrollada por los ISFD y con un bajo nivel de institucionalización (pocas horas institucionales destinadas a esta función, falta de instancias formativas para los formadores, procesos débiles de acreditación y transferencia del conocimiento producido, entre otras cosas).

A diferencia de la estrategia adoptada hasta 2016, que consistía en apoyar el desarrollo de proyectos de investigación jurisdiccionales y realizar convocatorias anuales a los ISFD para la presentación de proyectos de investigación, se adoptó una estrategia más centralizada. El INFoD coordinó Estudios Nacionales que contaron con la participación de referentes de los ministerios jurisdiccionales, de equipos de investigación de ISFD y, en algunos casos, de las universidades. De esta manera, se logró un doble objetivo: fortalecer los equipos de investigación de los ISFD, integrándolos en un grupo más amplio de formadores-investigadores de todo el país; y generar evidencia sólida sobre temáticas críticas –recabada a escala nacional y no solo institucional– para retroalimentar las prácticas y políticas del sistema formador.

La oportunidad de participar de un equipo con formadores de ISFD y universidades de todo el país es sumamente enriquecedora y me permitió desarrollar mejores capacidades para la investigación. Por ejemplo, un colega nos enseñó a usar el programa Atlas.ti para sistematizar y analizar la información recabada. Ser parte de un estudio a nivel nacional implicó definir orientaciones metodológicas federalmente, sumar los aportes territoriales de cada provincia y construir conocimiento sobre una problemática a nivel país.

Referente de investigación de Salta.

42 El artículo 72° de la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206) establece como funciones del sistema de formación docente la formación inicial, la formación continua, el apoyo pedagógico a escuelas y la investigación.

Cada uno de los estudios supuso la coordinación de encuentros nacionales y asistencias técnicas en las jurisdicciones a partir de los cuales los equipos de institutos participaron, y fueron formados en todo el proceso de la investigación, desde su diseño hasta la construcción del informe final. Los equipos, asimismo, realizaron el trabajo de campo correspondiente y elaboraron informes en función de los hallazgos. A continuación, se presentan los tres estudios nacionales realizados.

*Prácticas de la enseñanza en el contexto del aula (2016)*⁴³

El Primer Estudio Nacional tuvo como propósito conocer cómo se enseña Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en las escuelas primarias y secundarias de todo el país. Análogamente, permitió conocer las características de las prácticas de enseñanza de los maestros y profesores en las aulas: qué estrategias implementan, qué contenidos se abordan y cómo se manejan los tiempos y los espacios.

*El campo de las prácticas en la formación docente inicial (2017)*⁴⁴

El Segundo Estudio Nacional indagó sobre un aspecto clave de la formación docente inicial: la formación para la práctica y el desempeño profesional. Su objetivo principal fue explorar las características del campo de la práctica profesional. Para ello, analizó de qué manera se organiza el campo de la práctica en las instituciones formadoras y en las escuelas asociadas; qué actividades desarrollan los estudiantes durante las prácticas; qué aprenden; cómo son evaluados y acompañados en ese trayecto; qué dificultades atraviesan; cuál es la importancia de los reglamentos en la organización de la actividad; y qué condiciones de trabajo tienen los formadores.

*La formación docente continua en Argentina (2018)*⁴⁵

El Tercer Estudio Nacional exploró la configuración, regulación y gestión de la formación docente continua en los tres niveles de gobierno de las políticas públicas (nacional, jurisdiccional e institucional) y buscó caracterizar la oferta resultante. Para ello, indagó los mecanismos de toma de decisiones involucrados en la definición e implementación de las iniciativas; las formas de articulación entre los distintos niveles de gobierno; los diagnósticos que sustentan las decisiones de políticas; los contenidos, destinatarios y alcances de las iniciativas de formación relevadas; y los actores que participan de las diferentes instancias en que se definen las políticas de formación docente continua.

43 La investigación tuvo un enfoque cualitativo y exploratorio. La muestra se conformó por 144 escuelas (72 primarias y 72 secundarias) divididas en 7 regiones. El material relevado incluye 144 entrevistas a directores, 360 entrevistas a docentes, el análisis de 144 fichas institucionales, 1359 observaciones de clases y el registro fotográfico de cuadernos, carpetas y netbooks. En el apartado “Una enseñanza centrada en el docente y en el método simultáneo” del capítulo de “Diagnóstico”, se presentaron algunas de sus principales conclusiones.

44 El trabajo de campo se llevó a cabo en una muestra de 93 ISFD estatales, 22 privados y 5 universidades que dictaban profesorado para el nivel primario y para las asignaturas del ciclo básico de la secundaria. La metodología de la investigación combinó diferentes instrumentos de recolección y fuentes de información, si bien predominaron los datos cualitativos. El material relevado incluye 2.242 encuestas a profesores y estudiantes de ISFD; 533 entrevistas a directores de escuela e ISFD, coordinadores y profesores de práctica, y a docentes coformadores en las escuelas asociadas; y 209 observaciones en escuelas asociadas. En el apartado “Desafíos en la formación inicial en relación con las demandas de la práctica profesional” del capítulo de “Diagnóstico” se presentaron algunas de sus principales conclusiones.

45 El estudio tuvo un enfoque exploratorio y combinó técnicas cuantitativas y cualitativas. Entre las fuentes de información se incluyeron normativas y documentos institucionales que regulan las propuestas de formación docente continua relevadas y consultas a diversos actores involucrados en cada uno de los niveles analizados. Al momento del cierre de esta memoria el estudio se encontraba en fase de elaboración.

Formación de equipos técnicos de los Ministerios de Educación de las jurisdicciones

COBERTURA

ESCUELA DE GOBIERNO

91 funcionarios jurisdiccionales (Directores de Educación Superior, Directores de Educación Privada y equipos técnicos jurisdiccionales)

FINLANDIA

25 funcionarios jurisdiccionales

Los conocimientos y las capacidades técnicas de los equipos de los ministerios jurisdiccionales a cargo de la formación docente constituyen una condición clave para la implementación exitosa de las políticas. En el marco de la Escuela de Gobierno de Política Educativa, en 2018, desde el INFoD, se implementó el Trayecto Formación Docente para **equipos de las Direcciones de Educación Superior y Educación Privada de las 24 jurisdicciones**.

La formación planteó cuatro ejes centrales: i) el planeamiento estratégico del sistema formador; ii) las relaciones entre la formación docente y la educación obligatoria; iii) las innovaciones pedagógicas en la formación inicial; y iii) el gobierno de la formación docente. La cursada implicó la asistencia a

cuatro encuentros presenciales y el desarrollo de un trabajo final que proponía el diseño de una política de formación docente.⁴⁶

La Escuela de Gobierno fue fructífera por su desarrollo temático y por la oportunidad para compartir experiencias y realidades de cada provincia. También pudimos discutir un plan concreto para la jurisdicción donde aportaron muchísimo los especialistas de cada jornada.

Integrante de la Dirección de Educación Superior de Catamarca. Participante de la Escuela de Gobierno Trayecto de Formación Docente.

El cumplimiento de los objetivos propuestos en el marco de esta formación fue valorado como “Alto” o “Muy alto” de forma mayoritaria por parte de sus cursantes. Así, las evaluaciones entre “Alto” y “Muy alto” constituyeron el 65,5% para el objetivo de “reconstruir un diagnóstico basado en evidencias del sistema formador”; el 70,7% para el de “explorar innovaciones factibles en cuanto a trabajo docente y propuestas pedagógicas de la Formación Docente”; el 72,4% para el de “reflexionar sobre los desafíos del gobierno y la mejora del sistema formador y el desarrollo de las funciones”; el 67,2% para el de “diseñar políticas innovadoras para mejorar el sistema formador” y el 60,3% para el objetivo de “compartir diagnósticos, experiencias y conocimientos para trabajar colaborativamente”.

Además de los resultados vinculados directamente con los aprendizajes de la formación, este trayecto posibilitó fortalecer el equipo de trabajo entre autoridades de INFoD y equipos jurisdiccionales al interior de cada equipo jurisdiccional. Asimismo, propició un espacio alternativo a la Mesa Federal de Formación Inicial para analizar las políticas educativas y construir miradas compartidas a la luz de evidencias, marcos teóricos y experiencias. Esto resultó positivo para las conversaciones y acuerdos posteriores que se dieron en relación con el Marco Nacional para la Formación Docente Inicial.

La Escuela de Gobierno es una de las iniciativas más potentes que lleva adelante el INFoD. Dejar capacidad instalada en los equipos de gestión es lo que fortalece y consolida el equipo de formación docente. Además, permite que podamos aprender de otras jurisdicciones. Fue un tránsito inmejorable, tanto por la calidad de los disertantes, la

⁴⁶ La propuesta formativa también contó con un espacio virtual desde el cual se podía acceder a presentaciones de docentes, material bibliográfico, consignas de trabajo y otras producciones.

totalidad de los temas que analizamos, como también por la calidad de los invitados. Tanto al equipo como a mí nos ha dado un montón de herramientas. Esto va a tener perduración e impacto en la formación y en los proyectos que se van a llevar adelante. Estas son las cuestiones que dejan huella.

Directora de Educación Superior de Neuquén. Participante de la Escuela de Gobierno Trayecto de Formación Docente.

Por otra parte, **25 funcionarios jurisdiccionales y 2 miembros del INFoD viajaron a la ciudad de Helsinki en Finlandia** en el marco del acuerdo firmado entre las autoridades del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología y representantes de la JAMK University of Applied Sciences. El intercambio incluyó un programa de capacitación de dos semanas con cursos intensivos, talleres, visitas a escuelas de todos los niveles y centros de formación docente. La propuesta incorporó contenidos vinculados con el liderazgo de políticas educativas y también con temáticas específicas de la formación docente.

Otras acciones de evaluación implementadas por el ministerio nacional

Además de la Evaluación de Desarrollo Curricular y Condiciones Institucionales implementada por el INFoD en 2017 sobre ciertos ISFD de Educación Secundaria, otras acciones de evaluación del sistema de formación docente se desarrollaron en el marco del Consejo Federal de Educación y de la Secretaría de Evaluación Educativa.

Evaluación Enseñar

Enseñar fue una evaluación exploratoria de carácter nacional de estudiantes avanzados de los Profesorados de Educación Primaria y de las asignaturas del Ciclo Básico de la Educación Secundaria. Se trató de una evaluación anónima que tuvo como propósito fundamental retroalimentar al sistema formador. Los estudiantes respondieron consignas que evaluaron sus saberes en torno a la comunicación escrita y el criterio pedagógico. También se aplicaron cuestionarios complementarios a directivos y estudiantes para contextualizar y obtener información adicional. El dispositivo se desarrolló de forma censal y muestral, según la definición o las características de cada jurisdicción. Se aplicó en octubre de 2017 y participaron 11.941 estudiantes de 464 ISFD. A partir de la información recabada se elaboró un Reporte Nacional y Reportes Institucionales para cada ISFD participante en un formato digital e interactivo.

Autoevaluación Institucional en ISFD

En el marco de las iniciativas de autoevaluación que se promovieron en la educación obligatoria desde la Secretaría de Evaluación Educativa, en 2018 se inició un proceso de Autoevaluación Institucional en los Institutos Superiores de Formación Docente con el aporte de rectores, profesores y estudiantes. A partir de la información recabada se elaboraron 17 Reportes Jurisdiccionales y 913 Reportes Institucionales que sirvieron de insumo para el desarrollo de Jornadas Institucionales donde se analizaron los resultados y se propusieron mejoras, en algunos casos en consonancia con los proyectos trabajados en el Dispositivo de Fortalecimiento Institucional.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente (CNEAC)

A fines de 2018 se acordó en el marco del CFE la creación de la CNEAC (Res. CFE N° 347/18). La resolución estableció que la comisión tendrá las siguientes funciones: i) constatar el cumplimiento de los requisitos y condiciones necesarios para la evaluación de las instituciones y acreditación de carreras de la formación docente; ii) emitir los dictámenes conducentes al otorgamiento de la validez nacional; y iii) elaborar la reglamentación de su funcionamiento estableciendo fines, sentidos y alcances. También se definió que estará compuesta por un representante de cada región del CFE, tres académicos de reconocida trayectoria en la formación docente, un representante del INFoD, un representante de la Secretaría de Evaluación Educativa y un representante del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación con rango no inferior a secretario, que tendrá a su cargo la coordinación de la comisión. Los plazos para dar inicio a la implementación de las instancias de evaluación y acreditación serán definidos por las jurisdicciones en acuerdo con la nación.

Capítulo 4

Políticas para garantizar la cantidad necesaria de docentes con la titulación requerida



En la Argentina han existido históricamente desequilibrios entre la cantidad de docentes formados y las necesidades del sistema educativo. Mientras que en algunas jurisdicciones y disciplinas la cantidad de docentes excede a la demanda del sistema educativo, en otras existe una gran cantidad de puestos cubiertos por perfiles sin la titulación docente requerida para el cargo que ocupan. Esto se debe a que las decisiones respecto de la apertura de carreras y cohortes no siempre se determinan conforme con las prioridades de formación para la educación obligatoria. Asimismo, estas decisiones tampoco contemplan las condiciones institucionales y materiales necesarias para el desarrollo de una oferta formativa de calidad.

Para adecuar la relación entre la oferta de formación y las necesidades de docentes del sistema resultaba necesario fomentar un proceso de planificación del sistema formador, basado en información precisa y oportuna sobre las demandas de la educación obligatoria⁴⁷. Desde esta perspectiva, el INFoD, asistió y acompañó a las jurisdicciones en la construcción de esta información y en la consolidación de procesos de planificación de la oferta⁴⁸.

Herramientas para una mejor planificación del sistema de formación docente

En primer lugar, se avanzó en la implementación del **Sistema de Planificación de la Formación Docente (PLAFOD)**, desarrollado en el año 2014 para estimar las áreas de vacancia en cada jurisdicción. Esta herramienta conjuga fuentes de información diversas (Relevamiento Anual, SIU Guaraní, CENPE, Plantas Orgánicas Nominales y Ordenes de Méritos) para identificar las carreras docentes prioritarias de cada jurisdicción, sobre la base de las necesidades de la educación obligatoria, las previsiones de formación y la disponibilidad de docentes titulados.

A pesar de ser una herramienta existente, en 2016 su utilización no estaba exenta de dificultades. Pocos equipos jurisdiccionales tenían el conocimiento necesario para realizar las proyecciones esperadas y elaborar el informe final sobre las vacancias y disponibilidades de docentes. En este sentido, desde el INFoD se ofreció capacitación y asistencia técnica de manera constante, con el objetivo de identificar los pasos en los cuales se estaban cometiendo errores y de evaluar alternativas para resolverlos.

Análogamente, en muchos casos, las jurisdicciones no contaban con la información requerida para realizar las proyecciones. Ante esta situación el sistema estimaba los valores faltantes a partir de fórmulas prestablecidas, con una disminución en la calidad de los datos obtenidos. Por esta razón, a fin de mejorar la herramienta y el rigor de sus resultados, se decidió acotar los datos que usa el sistema a la información disponible en cada jurisdicción.

47 El proceso de planificación de la oferta de formación docente está regulado por los acuerdos alcanzados en la Resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 30/07, 72/08 y 140/11. La primera estableció la necesidad de iniciar la planificación jurisdiccional y nacional de la oferta para evitar superposiciones y vacancias en la cobertura del sistema educativo. La segunda estableció algunos criterios para considerar al momento de planificar la oferta. Y la tercera determinó que cada jurisdicción deberá garantizar la cobertura gradual de las funciones del sistema formador a partir de una planificación del sistema formador que tenga en cuenta los criterios definidos previamente.

48 Tal como lo estipula la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206), el Ministerio de Educación Nacional tiene por función fortalecer las capacidades de planificación y gestión educativa de los gobiernos jurisdiccionales. Por su parte, la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 30/07 establece que el INFoD contribuirá con asistencia técnica y financiera a las jurisdicciones para la planificación del sistema de formación docente.

Con base en este análisis, algunas jurisdicciones –tales como Catamarca, Salta, Jujuy o Mendoza– iniciaron una revisión de sus decisiones de apertura de carreras, procurando una mejor distribución de sus recursos docentes. En esta dirección, se cerraron cohortes de titulaciones con gran cantidad de egresados que no encontraban vacantes para el ingreso a la docencia, y se fortaleció el desarrollo de las funciones de formación continua y apoyo pedagógico a escuelas. Otras provincias, como Neuquén, tomaron la decisión de abrir carreras vacantes.

Paralelamente, se desarrolló el **Sistema de Gestión de Institutos Superiores (SIGIS)**, cuya implementación se encontraba en una fase piloto en el momento de cierre del presente documento. Este *software* permite reducir la carga burocrática de los ISFD y generar información específica para la toma de decisiones en los diferentes niveles de gobierno. En el ámbito institucional brinda datos relevantes vinculados con la trayectoria de los estudiantes (notas, asistencia, regularidad y resultado de las cursadas) y alertas tempranas de abandono, incumplimiento de condicionalidades, vencimientos e irregularidades. A nivel jurisdiccional permite obtener un diagnóstico agregado del conjunto de ISFD, con la posibilidad de aplicar filtros y realizar comparaciones entre instituciones y zonas geográficas de la provincia, y monitorear movimientos. Finalmente, a nivel nacional ofrece un diagnóstico general del sistema de formación docente, con la capacidad de discriminar por jurisdicciones, instituciones o carreras, y de monitorear los movimientos inter-jurisdiccionales de estudiantes y docentes. El SIGIS fue piloteado en la provincia de Jujuy, lo que posibilitó identificar los ajustes necesarios del *software*, y contar con una versión renovada disponible para ser implementada en el resto de las jurisdicciones.

Tanto el PLAFOD como el SIGIS resultan herramientas fundamentales para promover la planificación estratégica e integral del sistema formador y garantizar condiciones adecuadas para la formación docente. Además de consolidar los sistemas de información, también **se realizó un trabajo sostenido de reflexión sobre la temática con las autoridades jurisdiccionales a través de las Mesas Federales y la Escuela de Gobierno**. Allí se presentó información cuantitativa sobre la oferta de carreras en el país, los informes del PLAFOD, y el estado de situación de las trayectorias de los estudiantes, así como experiencias de jurisdicciones que tomaron decisiones relevantes en esta materia.

COBERTURA

BECAS PROGRESAR

232.453 beneficiarios

BECAS PROGRESAR FORMACIÓN DOCENTE PARA CARRERAS PRIORITARIAS

5642 beneficiarios

BECAS PUEBLOS ORIGINARIOS

8699 beneficiarios

BECAS ESTÍMULOS ECONÓMICOS

8460 beneficiarios

CURSO INTRODUCTORIO

Destinado a todos los ISFD del país

Becas, curso introductorio y acompañamiento institucional para mejorar las trayectorias estudiantiles

Nuestro país presenta importantes desafíos vinculados con las trayectorias formativas de los estudiantes de formación docente. Es entonces fundamental, no solo perfeccionar las prácticas de formación, sino fortalecer las políticas para atraer más jóvenes a las carreras docentes prioritarias y mejorar el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes.

Una primera estrategia para cumplir con este propósito fue el otorgamiento de incentivos económicos a través de diversas líneas de becas (Estímulos Económicos, Pueblos Originarios,

Progresar y Progresar Formación Docente para Carreras Prioritarias)⁴⁹. Estas propuestas tuvieron como objetivo favorecer el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes de formación docente, a través de un acompañamiento a lo largo de las trayectorias formativas. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, este tipo de becas no se enfocaron en carreras prioritarias.

Dentro de las líneas de becas ofrecidas por el INFoD entre 2016 y 2019, las **Becas Progresar Formación Docente para Carreras Prioritarias** (inicialmente denominadas Becas Compromiso Docente) merecen particular atención. Implementadas a partir de 2017, a diferencia del resto de las becas, esta nueva línea estuvo orientada a estudiantes ingresantes y avanzados de las carreras prioritarias de cada jurisdicción con buen desempeño académico y compromiso con la profesión. Asimismo, ofreció un monto mucho mayor: cada becario percibió un pago mensual de entre \$7.500 y \$10.500, con un incremento escalonado según el porcentaje de materias aprobadas⁵⁰; mientras que en las Becas Progresar el pago mensual fue de \$1025 a \$2300.

Para la adjudicación de las becas en 2018 se implementó una evaluación nacional, a cargo de la Secretaría de Evaluación Educativa, que indagó en el dominio de las capacidades de comunicación, resolución de problemas de los postulantes y compromiso con la docencia. Las becas fueron otorgadas conforme con el nivel de desempeño en la evaluación (60%), el compromiso con la docencia (20%) y el nivel socioeconómico (20%) de los postulantes.

Elegí la carrera de Historia porque la disciplina me parece muy importante dentro de la educación, no solo para que los alumnos aprendan sino para que se formen como ciudadanos, seres pensantes y críticos. Esta beca me sirve mucho ya que soy el sostén de mi familia y tengo un sueldo básico. Me permite ayudar a mi familia y afrontar los gastos del profesorado. Por ejemplo, los materiales, que en el caso del Profesorado de Historia son muchos.

Estudiante de 3er año del Profesorado de Historia, Jujuy. Becaria de las Becas Progresar Formación Docente para Carreras Prioritarias.

Siempre me interesó la docencia y decidí seguir el Profesorado de Matemática porque, además de gustarme, es una materia fundamental para el desarrollo humano. Lograr esta beca es un orgullo para mí, además de un impulso para concentrarme en mi formación. Ser docente es un compromiso en muchos sentidos: conmigo para renovar mi tarea continuamente, con los chicos para que aprendan mejor, y con la comunidad también.

Estudiante del ISFDyT N° 35 Profesor Vicente D´Abramo, Buenos Aires. Becario de las Becas Progresar Formación Docente para Carreras Prioritarias.

49 La beca Estímulos Económicos estuvo dirigida a ingresantes a la formación docente de las carreras seleccionadas por cada jurisdicción con un promedio de al menos siete en el antepenúltimo año del nivel secundario. Otorga un monto anual de \$14.900, dividido en dos cuotas. En 2016 se abrió la última cohorte, mientras que entre 2017 y 2019 se continuó ofreciendo el beneficio a los becarios de las cohortes vigentes a término por cuatro años. Por su parte, la beca Pueblos Originarios tuvo por finalidad favorecer la promoción de la igualdad de oportunidades y propiciar la formación de docentes de origen indígena. Otorga el mismo beneficio económico que la anterior, pero se diferencia por abarcar todas las carreras. Finalmente, la Beca Progresar estuvo destinada a estudiantes de formación docente de todas las carreras que tengan entre 18 y 24 años, que no perciban más de tres salarios mínimos, vitales y móviles, y que puedan acreditar la mitad más una de las materias o asignaturas que esté cursando para poder continuar percibiendo el dinero. Otorga un monto anual de entre \$19.250 y \$23.000, dividido en diez cuotas mensuales. Los montos anteriormente mencionados corresponden a octubre de 2019.

50 La beca otorga un monto anual de entre \$75.000 y \$105.000, según el grado de avance del estudiante en la carrera, dividido en 10 cuotas.

Otra estrategia promovida por el INFoD fue el diseño de una propuesta nacional de **Curso Introductorio a la Formación Docente** en los ISFD centrado en que los ingresantes afiancen la capacidad de comunicación (en especial la lectura y la producción de textos); conozcan información clave acerca de la carrera, la profesión y la institución; y reflexionen sobre su elección profesional. De forma complementaria, desde el año 2017, se trabajó junto con los equipos provinciales en el diseño y la implementación de sistemas de **Tutorías entre Pares**. Esta modalidad de aprendizaje cooperativo, en la que estudiantes avanzados apoyan el aprendizaje de los ingresantes, constituyó una experiencia pedagógica potente en la medida que brindó oportunidades recíprocas de aprender y enseñar, y consolidó una dinámica mutuamente beneficiosa.

Asimismo, se promovieron acciones de enriquecimiento de la propuesta formativa de los profesorados, a través de **experiencias académicas alternativas y de actividades culturales y deportivas**. A partir de un mapeo territorial, se establecieron acuerdos de cooperación entre secretarías jurisdiccionales y/o municipales de deportes y de cultura. También se realizaron Jornadas Institucionales de “Cine y formación”, y talleres y charlas sobre temáticas relevantes para la formación docente como ESI, experiencias y estrategias de educación no formal, educación y TIC, educación inclusiva, entre otras. Todas estas acciones fueron gestionadas a nivel institucional, teniendo en cuenta las organizaciones y recursos disponibles en los municipios donde se localiza cada ISFD.

A su vez, con el objetivo de fortalecer el compromiso de los estudiantes con su propio proceso formativo, se fomentó la **participación estudiantil** en las Jornadas Institucionales implementadas en el marco del Dispositivo de Fortalecimiento Institucional. Se desarrollaron propuestas específicas de trabajo para que los estudiantes analicen las prácticas formativas de la institución, y compartan su evaluación y sugerencias con el equipo directivo y docente.

Las diversas acciones desarrolladas en este marco han sido motorizadas por el trabajo del equipo del INFoD junto con referentes jurisdiccionales de Trayectorias Estudiantiles. Al mismo tiempo, al inicio de la gestión, las jurisdicciones contaban con la figura de Coordinadores Institucionales de Políticas Estudiantiles (CIPes) con honorarios financiados con fondos nacionales. Estos coordinadores estaban insertos en las instituciones con una carga horaria acotada, presentaban perfiles y formaciones previas muy diversas y tenían la función principal de promover la participación estudiantil.

En el país, había 490 coordinadores, es decir, se llegaba a cubrir un poco más de la mitad de los Institutos de gestión estatal. Sin embargo, esto representaba el 30% del presupuesto de la Dirección de Formación Inicial y, en algunas provincias, llegó a representar casi la mitad de los fondos transferidos por la nación para políticas de formación inicial. Dada esta situación, desde los inicios de la gestión se planteó la necesidad de que estos coordinadores tuvieran un perfil pedagógico y que su rol fuese cubierto por un docente con horas institucionales específicas para este fin.

De este modo, se esperaba institucionalizar esta figura. Esto fue posible en algunas provincias como Corrientes o Misiones; en otros casos se continuaron financiando con fondos nacionales, siempre que las provincias tuviesen margen para hacerlo y hubieran garantizado los fondos necesarios para la implementación de otras políticas consideradas prioritarias. Si bien disminuyó sustantivamente la cantidad de CIPes, se brindó apoyo económico a referentes jurisdiccionales con los que se trabajó en la continuidad de las políticas.

Formación para profesores de secundaria sin título docente

La Argentina tiene en las escuelas secundarias una gran cantidad de profesores sin la titulación requerida para el cargo que ocupan. Esto incide en las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes, ya que estos profesores no siempre cuentan con las herramientas pedagógicas y disciplinares necesarias para ejercer la docencia. En respuesta a este problema, durante 2017 se comenzaron a implementar

los **Trayectos de Fortalecimiento Pedagógico**, una oferta de formación destinada a graduados universitarios, técnicos superiores, docentes de Nivel Primario o idóneos, que enseñan en el Nivel Secundario sin el título requerido para el cargo que ocupan. Los estudiantes de dichos trayectos debían demostrar una antigüedad mínima de tres años y encontrarse a más de cinco años de la jubilación.

La formación brinda una actualización disciplinar y didáctica para profesores de las asignaturas en las cuales se han detectado las mayores dificultades de aprendizaje y de promoción: Matemática, Biología, Física, Química, Lengua y Literatura, Historia, Geografía e Inglés. La titulación ofrecida está diferenciada según el título de base que poseen los cursantes: I) el Profesorado para la Educación Secundaria para graduados universitarios en concurrencia con el título de base; II) la Certificación Pedagógica para la Educación Secundaria destinado a docentes de Nivel Primario, técnicos superiores y graduados universitarios que dictan asignaturas que no son concurrentes con su título de base; y III) la Certificación Pedagógica Jurisdiccional para quienes poseen el título secundario como máximo título alcanzado⁵¹.

Los trayectos promueven la reflexión sobre la práctica cotidiana y el desarrollo de capacidades de enseñanza acordes con las transformaciones necesarias en el nivel. De esta manera, buscan propiciar la renovación de las estrategias de enseñanza de los docentes en ejercicio para lograr mejoras en los aprendizajes de los estudiantes. Fueron aprobados por el CFE, a través de las Resoluciones N° 301/16, 302/16 y 303/16 y para lograr la titulación de todos los profesores a nivel federal la posibilidad de abrir cuatro cohortes (2017, 2018, 2019 y 2020) de cada una de las propuestas.

El trayecto me permitió acortar la distancia que implícitamente se interponía con mis alumnos, considerarlos en sus individualidades y tomar conciencia de que no todos aprendemos de la misma forma. Poder implementar otras formas de enseñar y de evaluar cambió cualitativamente las respuestas, el interés y la participación de los estudiantes en mis clases. Hoy siento que mis alumnos aprenden mejor.

Cursante del Trayecto de Profesorado. Abogada, dicta clases de Historia, Tucumán.

Estos trayectos fueron considerados en general como “Muy buenos” o “Buenos” por el 96% de los cursantes en el contexto de su espacio de práctica docente. En particular, tanto los diferentes aspectos del trabajo presencial en las sedes como los relacionados con el desempeño de los docentes fueron evaluados como “Buenos” o “Muy buenos” por el 94% de los participantes; mientras que los aspectos organizativos fueron valorados positivamente por el 90% de los cursantes. Respecto a las prácticas de enseñanza, el 92% de los cursantes afirmó que los encuentros motivaron cambios en su práctica en el aula.

El modelo de formación que ofrecen los ISFD no permite, en muchos casos, reconocer la formación terciaria o universitaria de diversos perfiles que estén interesados en acceder a una carrera docente, ni acceder a una formación o título docente con esquemas de cursada que les resulten accesibles a estos profesionales. Los Trayectos de Fortalecimiento Pedagógico resultaron una experiencia interesante para diversificar los modos de acceder a una formación docente de calidad y, consecuentemente, garantizar la cantidad de docentes necesaria para la educación obligatoria.

51 Los trayectos fueron aprobados por el Consejo Federal de Educación a través de las Resoluciones N° 301/16, 302/16 y 303/16.

COBERTURA

TRAYECTOS DE FORTALECIMIENTO PEDAGÓGICO

3300 cursantes

1100 egresados

Doy clases hace más de 10 años. Esta propuesta reconoce el hecho de que nosotros tenemos la formación disciplinar específica y lo que nos falta un poco es una especie de monitoreo, un acompañamiento entre pares, y un acompañamiento desde el equipo docente y directivo de un instituto. Ha sido una experiencia realmente excelente.

Cursante del Trayecto de Profesorado. Licenciada en Comunicación Social, dicta clases de Lengua y Literatura, Chubut.

En este caso, se requirió a los cursantes que estuvieron dando clases en el Nivel Secundario. Al mismo tiempo, la formación estuvo principalmente a cargo del INFoD en articulación con institutos sedes en las jurisdicciones. No obstante, se ha abogado por regular, dentro del Marco Nacional para la Formación Inicial, trayectos para todo tipo de profesionales que deseen ejercer la docencia en áreas prioritarias para las cuales no hay docentes con la titulación correspondiente ni egresados suficientes de profesorado que cumplan ciertos requisitos de antigüedad y correspondencia entre su formación universitaria y terciaria y la formación específica del profesorado. Al mismo tiempo, el marco establecía que estas ofertas estén a cargo de ISFD designados por cada jurisdicción, con una mayor cursada presencial, una propuesta curricular equivalente a la establecida para los profesorados regulares y un esquema de cursada propicio para los profesionales.

Capítulo 5

Políticas para fortalecer las prácticas de los docentes y directores en ejercicio



Las políticas referidas a la formación continua de los equipos docentes y directivos de la gestión 2016-2019 estuvieron destinadas a mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes de la educación obligatoria y a disminuir las desigualdades. Tal como fue mencionado en el capítulo 2 de “Diagnóstico”, en los últimos años, si bien se observaron avances en las trayectorias de los estudiantes (sobre todo en el Nivel Primario), los logros de aprendizaje eran bajos, desiguales y en los últimos tiempos no se verificaron avances significativos. A su vez, la evidencia disponible mostraba que, para que la formación continua impacte en la enseñanza y, por ende, en los aprendizajes, era necesario un trabajo sostenido en áreas específicas del currículum escolar, con un apoyo de especialistas y una modelización de prácticas (Darling-Hammond, Hyler y Gardner, 2017).

En este capítulo se presentan las tres políticas de Formación Docente Continua desarrolladas entre 2016 y 2019 con la coordinación del INFoD, que buscaron cumplir con estas características para poder mejorar los aprendizajes de los estudiantes. La Formación Docente Situada fue una política de carácter universal que propuso al colectivo docente espacios de trabajo para reflexionar y fortalecer la enseñanza de las capacidades de comunicación y resolución de problemas. La política de Desarrollo Profesional en Gestión Educativa buscó fortalecer la capacidad de liderazgo pedagógico de los equipos de dirección y supervisión escolar. La Formación Especializada ofreció trayectos de formación semipresenciales a docentes en ejercicio y a los formadores de los diferentes programas nacionales.

Formación Docente Situada

A partir de 2016, los contenidos del componente institucional del PNFP, que pasó a denominarse **Formación Docente Situada** (FDS), tuvieron un giro importante y empezaron a centrarse en el fortalecimiento de la enseñanza con el objetivo de desarrollar capacidades en los estudiantes⁵². Se priorizaron las capacidades de comunicación y, en menor medida, resolución de problemas, dos de las capacidades fundamentales acordadas federalmente en el Marco de Organización de los Aprendizajes (Resolución del CFE N° 330/17)⁵³.

La FDS se organizó en torno a tres ejes de trabajo. El primero de ellos, denominado **Construcción colectiva del saber pedagógico**, se planificó con un alcance universal y estuvo destinado a trabajar el desarrollo de capacidades en la institución escolar. Asimismo, incluyó la organización de Círculos de Directores y Jornadas Institucionales.

Los **Círculos de Directores** se constituyeron por encuentros periódicos (en promedio 5 al año) entre los equipos directivos de distintas escuelas cercanas⁵⁴. Su objetivo fue garantizar espacios de reflexión para fortalecer la gestión pedagógica y organizar las Jornadas Institucionales. En estos encuentros se trabajaron temáticas fundamentales para el rol directivo, como el acompañamiento a la planificación

52 Esta transformación se acordó federalmente a través de la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 316/17, que plasmó el plan de acción del Programa Nacional de Formación Permanente para el período 2017-2021. Además del cambio de foco descrito anteriormente, la normativa organizó las acciones del programa en torno a dos componentes: la Formación Docente Situada y la Formación Docente Especializada –ambas políticas fueron detalladas por separado en este capítulo–.

53 El MOA establece seis capacidades transversales para desarrollar a lo largo de la trayectoria escolar obligatoria: Resolución de problemas, Pensamiento crítico, Aprender a aprender, Trabajo con otros, Comunicación, Compromiso y Responsabilidad local y global. Las capacidades son una combinación de saberes, habilidades, valores y disposiciones, y se alcanzan como resultado de tareas complejas en las que se ponen en juego tanto el “saber” como el “saber hacer”. Atraviesan transversalmente los contenidos disciplinares y las áreas del conocimiento y no pueden ser desarrolladas en un “vacío” sin integrarse o articularse con los contenidos.

54 Para la organización territorial de la FDS, el sistema educativo se divide en agrupamientos de escuelas. Hay en total de 2.500 agrupamientos, con un promedio de 22 escuelas por agrupamiento.

didáctica, la facilitación de conflictos, la comunicación en la escuela o la observación de clases como instrumento para acompañar la enseñanza.

Logramos interactuar con muchos de los colegas, en los que vemos reflejados distintos tipos de proyectos, problemáticas también, que nos sirven como experiencias para poder exponer en cada uno de los jardines cada vez que nosotros interactuamos con nuestros docentes, y poder detectar por qué hay similitudes en las problemáticas. Esto es muy provechoso, aprendemos de las capacitadoras, también nosotros aportamos para que ellas puedan seguir recreando todo el conocimiento que poseen. Lo vemos reflejado en las prácticas de los docentes, cuando realizamos la bajada de las diferentes capacitaciones para que ellos pueden implementarlas en las salitas y proyectos para una mejor calidad educativa. Por eso son altamente positivas, tanto para los directivos que estamos en esta función como también para los docentes que trabajan en las salas.

Liliana Palacios, profesora de Nivel inicial, La Rioja. Círculos de Directores.

Las **Jornadas Institucionales**, por su parte, consistieron de reuniones de trabajo entre los docentes de una misma escuela, coordinados por el equipo directivo y sin estudiantes a cargo. El objetivo principal de dichas jornadas fue la definición de acuerdos de trabajo al interior del colectivo docente y la construcción de un saber pedagógico vinculados con la enseñanza.

En el período 2016-2019, el foco de las jornadas estuvo puesto en el desarrollo de la capacidad de comunicación de los estudiantes; es decir, la comprensión de textos, la producción escrita, la expresión oral y la escucha. La hipótesis subyacente en dicha definición fue que, para poder lograr una mejora progresiva y sistémica de los aprendizajes, era necesario establecer prioridades y delinear objetivos de mejora relevantes y pertinentes para el contexto argentino⁵⁵. De esta manera, se clarificaron los objetivos de las jornadas y se movilizó al colectivo docente hacia metas claras, comunes y posibles⁵⁶.

Para ello, en el Nivel Inicial se propuso en un primer momento trabajar sobre el juego como propuesta didáctica –fundamental para desarrollo lingüístico en la primaria infancia– y luego, desde 2018, las jornadas se abocaron a la reflexión sobre la alfabetización temprana.

En el Nivel Primario y Secundario, se tomó como base la idea de que la enseñanza de la comunicación es una responsabilidad de la institución escolar en su conjunto, y no solamente de los primeros años de la escolaridad obligatoria ni exclusivamente del área de Lengua. Es por ello que se comenzó con el análisis de las lecturas propuestas a los

COBERTURA

FORMACIÓN DOCENTE SITUADA CÍRCULOS DE DIRECTORES

54.000 participantes en 2017
44.000 participantes en 2018
45.000 participantes esperados en 2019

JORNADAS INSTITUCIONALES

810.000 participantes en 2017
920.000 participantes en 2018
900.000 participantes esperados en 2019

ATENEOS DIDÁCTICOS

62.000 participantes en 2017
135.000 participantes en 2018
150.000 participantes esperados en 2019

CURSOS PARA ENSEÑANZA

125.000 participantes en 2018
75.000 participantes esperados en 2019

55 Michael Fullan plantea la importancia del foco y de objetivos comunes para la mejora educativa sistémica en los siguientes términos: “Hay el imperativo moral con un objeto central: una sensación confiada y a la vez humilde de una esperanza real de que puede lograrse; ideas para alcanzar los objetivos; la sensación envolvente de que no hay tiempo que perder y la actitud positiva de que el equipo en su conjunto puede lograrlo si existe una colaboración comprometida” (Fullan, 2010: 122, traducción propia).

56 Un testimonio de un docente en 2016 muestra la importancia de los objetivos claros: “Antes nos capacitábamos y no sabíamos para qué, ahora sabemos que nos estamos capacitando para mejorar la comprensión lectora”.

estudiantes en cada año escolar y en cada área o disciplina curricular, para luego producir un proyecto lector institucional y concretar acuerdos sobre la enseñanza. En 2016 y 2017 se trabajó sobre la lectura, en 2018 sobre la escritura y en 2019 sobre la oralidad. Para 2020 se elaboraron guiones para retomar el trabajo realizado durante estos cuatro años y profundizar sobre la enseñanza de la escritura, que fue un tema trabajado en menor profundidad.

En el caso del Nivel Primario, se desarrollaron jornadas sobre la lectura, la escritura y la oralidad en términos generales y jornadas específicas por área curricular (Lengua, Matemática y Ciencias). En el caso del Nivel Secundario, en cambio, cada Jornada Institucional se dividió en una primera parte de Abordaje General destinada al conjunto del colectivo docente de la escuela, y una segunda parte de Abordaje Específico para trabajar por área curricular.

El segundo eje de trabajo, denominado **Ampliación del conocimiento didáctico**, fue una novedad importante en la FDS, e incluyó a los **Ateneos Didácticos** y los **Cursos para la Enseñanza** a fin de fortalecer y enriquecer los temas trabajados en las Jornadas Institucionales, ya no con docentes de la misma escuela, sino con docentes de escuelas cercanas que enseñan en los mismos ciclos y en las mismas áreas curriculares.

En los **Ateneos Didácticos**, los docentes se reunieron en tres encuentros presenciales para analizar y poner en práctica propuestas de enseñanza orientadas al desarrollo de capacidades en los estudiantes. Se trata de un contexto grupal de aprendizaje, en el que los docentes buscan soluciones a problemas específicos y situaciones singulares, que atraviesan y desafían en forma constante su tarea en el aula.

Asimismo, en los ateneos se hizo hincapié en la actualización, la formación disciplinar y en las didácticas específicas. El trabajo se concentró en secuencias, situaciones y problemáticas didácticas concretas para su posterior reflexión entre todos los docentes. En algunos casos, se trataron temas relativamente novedosos del campo didáctico o bien cuestiones más clásicas que continúan siendo relevantes para nuestras aulas. De esta manera, se buscó la retroalimentación entre la comprensión de las problemáticas propuestas y la práctica docente.

Fueron encuentros muy lindos y muy enriquecedores para nuestra tarea. Hicimos trabajos en el ateneo, los llevamos al grado y luego volvimos a explicar las actividades realizadas y los registros. El último encuentro proponía jugar a las cartas con los chicos, hacer la escoba de 15, o inventamos la escoba del 10 y del 5 según el nivel. Escuchamos las experiencias de las colegas, todas felices por implementar el juego en el grado porque es una forma más de acercar a los chicos la matemática, que no es solamente sumar, restar o dividir en forma muy aburrida. Con el juego vemos que se tienen muchos más resultados, y muchos más logros y se hace más divertida la clase también.

Dora Piechei, directora de una escuela y maestra de primer grado, Misiones. Ateneo Didáctico de Matemática.

En una actividad de Matemática, los chicos tuvieron que elaborar un texto explicativo, y eso los descolocó bastante, no entendían lo que tenían que hacer. Solemos dejar la lectura y la escritura para un área específica. Integrarlas demanda más trabajo. Otro día les hice llevar un mapa planisferio en Ciencias Naturales. Sí, un mapa en Naturales. Hay cosas que están instaladas: el mapa en Sociales, la cuentas en Matemática.

Docente de Chubut. Ateneo Didáctico de Matemática.

Los **Cursos para la Enseñanza**, por su parte, incorporaron propuestas formativas de cierta extensión (6 a 8 encuentros presenciales de entre 4 y 6 horas). En estos cursos se abordaron temáticas teórico-didácticas de las áreas de Lengua, Matemática y Ciencias. Desde el INFoD, se ofrecieron guiones con desarrollos completos destinados a los capacitadores, que incluyeron lecturas teóricas, actividades, insumos para el análisis, consignas de trabajo, entre otros. Varias jurisdicciones implementaron los cursos en diferentes años, de acuerdo con sus prioridades provinciales. En 2019 fueron priorizados los del área de Matemática en el marco del **Plan Nacional Aprender Matemática**, que propone fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de esta disciplina.

Entre 2016 y 2017, se elaboraron más de 200 guiones para los círculos, las jornadas, los ateneos y los cursos, los que en algunos casos, fueron contextualizados por autoridades jurisdiccionales, manteniendo el foco en el desarrollo de las capacidades priorizadas en los acuerdos federales. A su vez, desde 2018, se organizaron trayectos de formación para los formadores del programa, específicamente para los ateneístas del Nivel Inicial y de las áreas de Lengua y Matemática. En 2019, dichos trayectos estuvieron dirigidos a los formadores del Plan Nacional Aprender Matemática, para el cual la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa convocó al equipo del CINVESTAV⁵⁷. El CINVESTAV propone una enseñanza basada en la teoría socioepistemológica de la matemática educativa, poco conocida en el sistema educativo argentino y que busca atender la complejidad de la naturaleza del saber matemático y su funcionamiento en lo que respecta al campo cognitivo, didáctico, epistemológico y social.

La FDS incluyó un tercer eje, denominado **Información Oportuna**, en el cual se desarrolló un sistema de monitoreo de su implementación. A pesar de que el PNFP era una de las políticas de mayor alcance, en 2016 no se contaba con un sistema de información que permitiera hacer el seguimiento o registro de las acciones que se llevaban a cabo en el territorio. Solo algunas jurisdicciones disponían de sistemas para la carga de datos.

Para garantizar la existencia de una herramienta capaz de realizar un procesamiento adecuado de las acciones realizadas por parte de las jurisdicciones, se acordó el desarrollo de un sistema nacional de monitoreo. Este permite: i) planificar las acciones de cada dispositivo del programa; ii) generar los listados de docentes participantes y aprobados, y iii) visualizar de manera clara y en tiempo real el avance de la carga en el sistema, la cobertura lograda y el nivel de participación conseguido.

Paralelamente, se consideró la compatibilidad de la información con el resto de los sistemas de información existentes, la facilidad o claridad en la interface para minimizar los requerimientos de capacitación, y la posibilidad de aprovechar los equipos territoriales existentes para distribuir de manera sencilla y segura el peso de la carga de la información. Poder acceder, visualizar o analizar esta información es fundamental para la toma de decisiones respecto de la gestión del programa, y para la rendición de cuentas del destino y eficacia de los recursos asignados.

Escuelas Faro

La Resolución del CFE N° 316/17 que aprobó el Plan de Acción 2017-2021 del PNFD incorporó como un dispositivo de la FDS al **Asesoramiento Situado**, definido como un proceso continuo e intensivo de orientación destinado a un conjunto acotado de escuelas que cumplan con criterios de criticidad. El asesoramiento situado se desarrolló en el marco del programa Escuelas Faro, coordinado por la Dirección Nacional de Planeamiento con apoyo de los equipos de especialistas curriculares del INFoD.

Escuelas Faro estuvo destinado al Segundo Ciclo del Nivel Primario y al Ciclo Básico del Nivel Secundario de 2080 escuelas. Se orientó, al igual que el resto de la FDS, a trabajar sobre el desarrollo de las capacidades de comunicación y resolución de problemas, en este caso abocado a las áreas de Lengua y Matemática, y al acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes. Incluyó la distribución de

57 Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México.

recursos educativos (libros de lectura y material didáctico de matemática), formación y asesoramiento de los docentes, y un acompañamiento territorial.

El programa propuso que cada institución elabore su Proyecto Escolar de Aprendizajes Prioritarios (PEAP) a partir de la identificación de problemas de trayectorias y aprendizajes específicos. Fue allí donde comenzaron a identificarse estudiantes avanzados de Nivel Primario no alfabetizados. Es por ello que en 2019 se incorporó al programa la propuesta DALE (Derecho a Aprender a Leer y Escribir) a partir de un convenio del INFoD con el CONICET, que incluyó la formación de formadores, la formación en línea de docentes de las escuelas, y la distribución de los materiales impresos de la propuesta junto con un videojuego con actividades de aprendizaje de la lectoescritura.

Síntesis de resultados

Como puede observarse en el cuadro con los datos de cobertura, la FDS fue la política con mayor alcance del INFoD⁵⁸. Más allá de la capacidad de llegada a toda la educación obligatoria, los resultados de la FDS fueron cotejados a través de preguntas de percepción de los docentes en los cuestionarios complementarios de Aprender 2018 y se realizó una evaluación externa que, en el marco de una licitación abierta, quedó a cargo de la OEI.

En el caso del cuestionario complementario de Aprender 2018, respondido por 35.000 docentes de Nivel Primario, tanto las jornadas institucionales como los ateneos didácticos fueron valorados como muy buenos o buenos por 9 de cada 10 participantes, con una leve diferencia a favor de los ateneos didácticos, que fueron considerados muy buenos por la mitad de los docentes⁵⁹. Esta valoración positiva se verifica en general para todos los aspectos evaluados de ambos dispositivos: organización de las propuestas de trabajo; calidad y pertinencia de los contenidos; capacidad del responsable a cargo de los encuentros; comunicación o apoyo posterior a cada encuentro; encuentro e intercambio con colegas de otras áreas, niveles y/o instituciones; y presentación y/o discusión de experiencias concretas o situaciones de clase. El atributo considerado con menor valoración positiva, aunque esta es considerablemente alta (68%), fue la “comunicación o apoyo posterior a cada encuentro o entre encuentros”. De hecho, mejorar la estrategia de acompañamiento de ambos dispositivos es uno de los desafíos pendientes de cara al futuro.

La evaluación externa combinó diferentes técnicas de recolección de información: documentos e información producida y sistematizada por el equipo nacional y los equipos jurisdiccionales, 74 entrevistas, 34 grupos focales, encuestas en línea a más de 20.000 agentes y más de 192 documentos producidos por docentes y directores en el marco de los Ateneos Didácticos⁶⁰.

58 Estos datos surgen de la información sobre acciones implementadas elevada al INFoD por parte de las autoridades jurisdiccionales desde el año 2017. Un análisis de 2018 con datos nominales de los docentes participantes en ateneos en 6 provincias muestra resultados similares (3% menos con datos nominales). El caso es similar para directores participantes en Círculos (2% más con datos nominales).

59 Fuente: Aprender 2018 - Cuestionario Complementario a Docentes. El cuestionario fue implementado a 35.000 docentes de 6° grado de Nivel Primario. Es importante mencionar que, si bien Aprender 2018 es un Censo que releva escuelas y estudiantes de 6° grado de Nivel Primario, no es un censo de la totalidad de docentes de todas las secciones de dicho grado. Respecto de la formación docente, el cuestionario indagó en: la participación de los docentes en jornadas institucionales y ateneos didácticos, la valoración general de estos dispositivos y la medida en la cual aportan a los docentes contenidos y herramientas para la mejora de sus prácticas de enseñanza.

60 Se evaluó la política a nivel nacional y se hizo una indagación en profundidad en 8 jurisdicciones: CABA, Córdoba, Corrientes, Misiones, Salta, Río Negro, Mendoza y La Rioja. Para la selección de estas jurisdicciones se siguieron los siguientes criterios: representación regional y nivel de cobertura de las políticas. El caso de Mendoza se seleccionó especialmente para evaluar la implementación del Plan de Mejora Integral de la Formación Docente.

Un análisis preliminar de los hallazgos relevados en las entrevistas y grupos focales da cuenta de las siguientes conclusiones⁶¹:

- ▶ En términos generales se reconoce que todos los dispositivos que integran FDS se encuentran instalados, reconocidos y valorados por el conjunto de actores dentro del sistema educativo. A la vez se destaca, como efecto de FDS, la instalación de la idea de la formación continua como una necesidad desde la percepción de docentes y directivos entrevistados en los grupos focales realizados.
- ▶ Se valoran positivamente tanto los contenidos como los materiales y los formatos que se promueven desde FDS y, en ellos, se destaca la incorporación de la dimensión colectiva del trabajo pedagógico de docentes y directivos.
- ▶ En su conjunto, la propuesta se identifica como instancias valiosas de formación que reconocen el contexto y la realidad de cada escuela y, a la vez, se constituyen en un lugar de encuentro, diálogo e intercambio entre diferentes equipos escolares.
- ▶ Se destacan, entre las características de las propuestas: el aporte de herramientas específicas –a través de los materiales y de las estrategias de trabajo puestas a disposición–; la contribución con fortalecimiento del rol directivo y la promoción de vínculos más robustos de pertenencia al interior de cada escuela.

Círculos de Directores

- ▶ Se destaca el valor del involucramiento de todos los actores en la definición de acuerdos didácticos y en la construcción de una agenda estrictamente pedagógica.
- ▶ Se valora positivamente la dinámica de trabajo propuesta, el espacio de intercambio de experiencias entre pares y los materiales y herramientas de trabajo puestos a disposición. En este sentido, se destaca la construcción colaborativa de conocimiento como un aspecto novedoso y positivo.
- ▶ Los directivos y responsables de círculos entrevistados en grupos focales refieren en forma positiva el efecto del trabajo en los círculos y las consecuencias que tienen en la tarea de gestión de los directores y la reflexión sobre su rol. El espacio se asocia directamente con el fortalecimiento de la gestión y la mejora continua.

Ateneos Didácticos

- ▶ Se destaca especialmente el formato de los Ateneos Didácticos como un esquema que innovó en los modos de proponer la formación continua y, cuyo aspecto más distintivo, es la contribución con la reflexión pedagógica desde la propia práctica docente.
- ▶ Se valora positivamente la dinámica de trabajo, los materiales y, en particular, el espacio de intercambio de experiencias entre pares.
- ▶ Se considera que la propuesta es novedosa tanto en el formato como en el aporte de nuevas miradas o modos de pensar el trabajo en el aula y las consiguientes propuestas didácticas.

Formación para directores y supervisores de escuela

Los equipos directivos tienen una función clave en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. El director puede marcar un horizonte común, establecer pautas de trabajo en función de los desafíos educativos y generar un buen clima institucional, lo que se asocia con mejores aprendizajes. Por su

61 El informe final de la evaluación será publicado en el mes de diciembre.

parte, los supervisores cumplen un rol fundamental como órgano intermedio de gobierno que posibilita implementar y monitorear las políticas educativas en territorio. Además, facilitan la construcción de consensos entre escuelas, la generación de instancias de cooperación horizontal y la articulación entre niveles educativos, de modo que posibiliten la mejora de las escuelas que están a su cargo.

A pesar de su importancia, la oferta de formación específica para estos perfiles en la Argentina era escasa y asistemática, y no existía a nivel federal un acuerdo sobre su desarrollo profesional. Es por eso que se decidió avanzar con esta política que tiene como propósitos institucionalizar la formación de estos roles a nivel nacional, fortalecer su rol pedagógico y promover el desarrollo de las capacidades necesarias para enfrentar con éxito los desafíos que plantea la escuela en la actualidad.

Fruto de un trabajo de consenso con las 24 jurisdicciones, en 2018, se acordaron los **Lineamientos Federales para el Desarrollo Profesional en Gestión Educativa** (Resolución del Consejo Federal de Educación N° 338/18). Para su elaboración, se constituyó durante 2017 una Comisión Técnica integrada por al menos un referente en Gestión Educativa de cada jurisdicción, y los avances fueron presentados y discutidos en las Mesas Federales de Formación Docente. Finalmente, la propuesta fue acordada en el marco del CFE.

Esta resolución especificó los principios pedagógicos que deben regir la formación de los equipos directivos y los supervisores de todo el país, los ejes temáticos que deben ser abordados y las actitudes y capacidades que se deben desarrollar en cada etapa de la carrera profesional. Estableció que las propuestas formativas debían organizarse en torno a cuatro ejes temáticos: I) acompañamiento del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación; II) desarrollo de la organización escolar; III) liderazgo del desarrollo profesional; y IV) construcción de la comunidad educativa y vínculo con el contexto. A su vez, planteó que la formación de equipos directivos y de supervisores debe ofrecerse desde el Sistema de Educación Superior (universidades o ISFD), y precisó un itinerario de trayectos sucesivos de postítulos o posgrados según el rol (directores o supervisores) y la experiencia de sus participantes (aspirante, profesional, avanzado o experto)⁶².

Una vez aprobada la resolución, se consolidaron Equipos Formadores en Gestión Educativa, que trabajaron y acompañaron a los directivos y supervisores en cada jurisdicción. Para fortalecer a los formadores, se diseñó la Actualización Académica para la Formación en Gestión Educativa⁶³, con foco en los ejes acordados, y un quinto eje sobre el rol del formador. Este trayecto contó con expertos en cada una de las temáticas abordadas, con actividades centradas en la práctica y la reflexión, y un acompañamiento sistemático a través de tutores virtuales, buscando modelizar buenas prácticas de formación⁶⁴.

62 La resolución estableció un circuito formativo con cuatro trayectos posibles y consecutivos para los equipos directivos: formación de aspirantes, actualización académica, especialización y diplomatura superior o maestría profesional. Por su parte, la propuesta de formación destinada a supervisores se compone de dos instancias: formación de aspirantes y actualización académica.

63 La Actualización Académica para la Formación en Gestión Educativa fue una formación semipresencial de 200 horas (80% presencial y 20% virtual). Constó de una semana de inmersión intensiva de 5 días, seguida por otras 5 instancias presenciales.

64 Algunos de los especialistas que participaron de las instancias presenciales de la formación de los formadores fueron: Bernardo Blejmar, Rebeca Anijovich, Axel Rivas, María Eugenia Podestá, Victoria Abregú, Inés Aguerrondo, Javier Simón, Hugo Labate, Graciela Cappelletti, Alfredo Vota y Carolina Sciarrotta.

COBERTURA

DESARROLLO PROFESIONAL EN GESTIÓN EDUCATIVA

ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA PARA LA FORMACIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA
205 formadores

ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA EN GESTIÓN EDUCATIVA
10.000 directores

Estos encuentros centrales posibilitan incorporar nuevas herramientas sobre la dinámica de trabajo con los directores, profundizar la mirada con lo que acercan los especialistas, y también intercambiar con colegas de otras provincias. Nos interesa que los equipos directivos que cursan la propuesta puedan indagar, problematizar y comprender los fenómenos que atraviesan a la escuela y puedan diseñar dispositivos que les permitan intervenir en ella.

Formadora de directivos de Córdoba.

La propuesta es de inmersión, es una propuesta que nos mete a nosotros en este rol de formador de directores, en un rol muy activo, muy proactivo. Experimentamos todas y cada una de las actividades en las cuales después vamos a proponer a los directivos. La verdad es una experiencia muy pero muy gratificante, muy buena.

Formador de directivos de la Provincia de Buenos Aires.

Las encuestas realizadas a los formadores reflejan un alto grado de satisfacción. El 96% de los encuestados considera que los temas abordados y la relevancia de las actividades son excelentes o de muy buena claridad, y un 92% que los temas son pertinentes para las tareas de los formadores en gestión educativa. Guarismos de similar magnitud fueron obtenidos en la valoración de las dinámicas de trabajo, y muy poco menores (89%) en relación con la viabilidad de las propuestas para su réplica en las instancias de trabajo jurisdiccional.

Durante 2018 y 2019 los esfuerzos estuvieron puestos en la implementación del primer trayecto de formación para los equipos directivos en ejercicio a través de la **Actualización Académica en Gestión Educativa**. Para sostener una propuesta de calidad en todo el país, se elaboraron cuatro guías del formador para acompañar a las jurisdicciones en su implementación. Estas guías cuentan con material teórico y actividades sugeridas para el desarrollo de los encuentros.

La Actualización Académica en Gestión me dio la posibilidad de replantear mi rol como personal de conducción de una escuela. Yo antes era de aquellos directores que quería atajar todas las pelotas, no buscaba las prioridades, sino que me parecía que tenía que abordar todos los temas, tanto de gestión comunitaria, de gestión administrativa, y dejaba un poco de lado lo que es la gestión pedagógica, que es lo fundamental de nuestro rol. A partir de este curso aprendí a delegar funciones, que tengo que acompañar más a mis colegas docentes, y formar un equipo de trabajo, que es un poco la finalidad de este curso.

Vicedirector de la Escuela Primaria N° 741 de Las Palmas, Chaco. Participante de la Actualización Académica en Gestión Educativa.

Evaluación externa de la política

La **evaluación externa**, realizada por la OEI, examinó también la **Actualización Académica en Gestión Educativa**. Un análisis preliminar de los hallazgos encontrados en las entrevistas y grupos focales dio cuenta de las siguientes conclusiones:

- ▶ Se reconoce como un espacio novedoso de formación específica para los directivos en el que se valoran muy positivamente las dinámicas de trabajo, los materiales, los espacios de intercambio, el acompañamiento y la práctica reflexiva como principales características destacadas.
- ▶ Respecto de los contenidos, se los considera valiosos y se destaca el aporte de nuevas miradas y formas de pensar el rol directivo y los temas centrales de la gestión escolar.
- ▶ Los actores se reconocen con más y mejores herramientas para enfrentar su tarea y, a la vez, valoran el aporte de la propuesta formativa en la formalización, sistematización, ordenamiento del conocimiento y la práctica en gestión educativa.
- ▶ También se señala como novedoso y muy valioso el trabajo a través de la plataforma y se resalta el acompañamiento recibido en cada una de las instancias.
- ▶ En algunos casos, se subraya, como un valor de la propuesta, la posibilidad de intercambiar experiencias con segmentos del sistema educativo con los que habitualmente no se comparten los mismos espacios de trabajo y de formación (sectores estatal y privado, escuelas rurales y urbanas).

Formación especializada en línea

Como complemento de la FDS, el INFoD brindó una gama diversa de formación continua en línea: los postítulos y los cursos cortos ofrecidos a través de la plataforma de formación docente virtual del INFoD⁶⁵. Ambas propuestas se organizaron según temáticas, niveles, modalidades, áreas disciplinares y roles del sistema educativo, priorizando ejes relevantes para la mejora de la enseñanza.

Desde 2015 hasta 2018, se ofrecieron 14 postítulos de 400 horas con inscripciones abiertas. Se llegaron a inscribir cerca de 100.000 docentes por año, pero una auditoría interna reveló que el 30% de los cursantes nunca había presentado la documentación requerida para hacer efectiva la inscripción; la tasa de asistencia a las instancias presenciales obligatorias era de apenas el 40%; y menos de un 10% de los cursantes concluía la formación⁶⁶. En total, de las sucesivas cohortes egresaron 30.000 docentes.

Ante esta situación, se decidió focalizar los postítulos y destinarlos a formadores que se desempeñaran en alguna política educativa específica, incorporando mayores instancias presenciales, con una duración total de 200 horas. Algunos de ellos, como la **Actualización Académica en Formación Docente** o la **Actualización Académica para la Formación en Gestión Educativa** ya fueron presentados. A continuación, se describe el resto.

La **Actualización Académica para la formación en el desarrollo lingüístico y cognitivo y la alfabetización temprana en la primera infancia** tuvo como destinatarios a ateneístas de Nivel Inicial de la FDS. Su objetivo fue que los sistemas educativos jurisdiccionales contaran con perfiles profesionales para formar adecuadamente a los docentes del Nivel Inicial en materia de alfabetización temprana, cuestión central para el desarrollo cognitivo de la primera infancia.

Análogamente, se presentó la **Actualización Académica para el Desarrollo Profesional Docente en el Campo de la Matemática**, desarrollado por el equipo el CINVESTAV. Esta actualización se centró en los formadores de los Cursos para la Enseñanza en el marco del Plan Nacional Aprender Matemática. La propuesta consistió en cuatro semanas presenciales de formación y un componente virtual como acompañamiento continuo.

65 La primera línea de acción se enmarca en la Res. CFE N° 117/10, mientras que la segunda en la Res. CFE N° 316/17, que ya fue mencionada en la política anterior.

66 Esta información fue recabada en el año 2016, por la Unidad de Auditoría Interna del entonces Ministerio de Educación y Deportes.

COBERTURA

FORMACIÓN DOCENTE

ESPECIALIZADA

POSTÍTULOS

30.000 egresados

PLATAFORMA DE CURSOS

VIRTUALES

215.687 ingresantes

80.958 egresados

ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN EL CAMPO DE LA MATEMÁTICA

230 formadores

ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA EN EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO Y LA ALFABETIZACIÓN TEMPRANA EN LA PRIMERA INFANCIA

60 formadores

ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA EN INCLUSIÓN EDUCATIVA EN GESTIÓN EDUCATIVA

130 formadores

ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA ENFOQUES PEDAGÓGICOS QUE RENOVAN LA EDUCACIÓN INFANTIL

512 egresados

ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA EN EDUCACIÓN RURAL

500 cursantes

Con respecto de las políticas de universalización del Nivel Inicial, se implementó la **Actualización Académica Enfoques pedagógicos que renovaron la educación infantil**. Este postítulo tuvo como objetivo ofrecer un espacio de discusión crítica en torno al valor de cinco enfoques pedagógicos: i) el enfoque de Reggio Emilia; ii) las inteligencias múltiples y el Proyecto Spectrum; iii) la libre corriente de actividad; iv) la educación Montessori; y v) la pedagogía Waldorf. Asimismo, buscó generar un espacio de reflexión en torno a las fortalezas y debilidades de dichos enfoques, las condiciones de implementación requeridas y sus derivaciones didácticas, de manera de poder ampliar la perspectiva educativa y revisar críticamente las prácticas de los docentes a la luz de esos fundamentos teóricos y metodológicos.

La **Actualización Académica Formación en Educación Inclusiva en Gestión Educativa** hizo especial hincapié en los equipos técnicos y supervisores de las direcciones de nivel provinciales, y su formación en relación con los enfoques pedagógicos acordados en la resolución de Educación Inclusiva (Res. CFE N° 311/16).

También es importante destacar la **Actualización Académica Educación Primaria en Contextos Rurales**. Con una modalidad presencial, estuvo destinada a maestros de escuelas primarias rurales y consistió en un recorrido de cinco módulos: didáctica de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática y Lengua para plurigrado y Educación en Contextos Rurales. A la vez, tuvo como meta fortalecer el acompañamiento pedagógico a docentes que se desempeñan en escuelas de contextos rurales y mejorar las trayectorias escolares de los estudiantes.

Paralelamente, en 2017 se lanzó la **Plataforma de Formación Docente Virtual**, la cual ofreció cursos gratuitos y personalizados de 3 meses de duración, que permitieron a los docentes de todo el país acceder a ofertas ajustadas a su disponibilidad de tiempo y necesidades específicas⁶⁷. Estos cursos se organizaron en términos de desafíos pedagógicos relevantes para los

docentes: ¿Cómo enseñar a comprender textos? ¿Cómo enseñar resolviendo problemas y teniendo en cuenta la diversidad? ¿Cómo hacer de la evaluación una oportunidad de aprendizaje? ¿Cómo construir una escuela inclusiva? ¿Cómo incorporar la ESI en la escuela?

La plataforma tiene como eje la formación docente para fortalecer la enseñanza. Para ello, en cada curso virtual se incorporó la realización de una actividad de implementación en el aula que luego fue objeto de reflexión individual y colectiva. Además de los cursos, que están organizados en torno a desafíos pedagógicos fundamentales, este espacio virtual incluye recursos relacionados con cada desafío, por ejemplo, videos cortos con sugerencias concretas para el accionar docente.

67 El INFoD cuenta actualmente con un total de 67 cursos tutorados y 18 autoasistidos, algunos de los cuales se implementan en conjunto con otros organismos (Autoridad de Cuenca Matanza Riachuelo, AFIP, Agencia Seguridad Vial, CIPPEC, Comisión Nacional Energía Atómica, Organización de Estados Iberoamericanos, Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo); otras áreas de este Ministerio (INET, Secretaría de Gestión Educativa, Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas y Dirección Nacional de Innovación Educativa); y otros ministerios (Ministerio de Salud y Desarrollo Social, y la Secretaría de Energía del Ministerio de Hacienda).

El curso me permitió salir de la clase tradicional para convertir la misma en un taller, un espacio donde el alumno ponga en juego conocimientos previos y se trabaje sobre la construcción de tablas de datos y de gráficos. Además, compartir las clases con otros colegas creó una retroalimentación positiva de clases innovadoras para disponer cuando se las necesite.

Egresado del curso “La ciencia en llamas: casos y problemas de la química, la física y la biología en torno a la energía”.

Síntesis de resultados

La formación especializada semipresencial y virtual llegó a miles de docentes entre 2016 y 2019. En el caso de las Actualizaciones Académicas, se formó a 205 especialistas en Gestión Educativa, que formaron a su vez a 10.000 directores; a 60 ateneístas de Nivel Inicial, que desarrollaron Ateneos Didácticos para 10.000 docentes; a 330 formadores del Plan Aprender Matemática, que coordinaron los cursos para 49.500 docentes; y a 130 miembros de equipos técnicos provinciales y supervisores, que tienen la responsabilidad de realizar un acompañamiento permanente a las escuelas en cuestiones vinculadas con la inclusión educativa.

Por su parte, entre 2016 y 2018, se emitieron 30.000 títulos de Especializaciones; y entre 2017 y 2019, egresaron más de 80.000 docentes de los cursos virtuales. Respecto de esta última oferta, uno de los objetivos principales fue mejorar las tasas de egreso de la formación virtual, que eran menores a 10% en las Especializaciones. Para ello, en 2018, comenzó a implementarse una estrategia de formación continua en herramientas de gestión, estrategias didácticas para entornos virtuales, estrategias de seguimiento y evaluación de los estudiantes, entre otras cuestiones. Esta acción ha sido decisiva para la mejora de los cursos y ha contribuido a mejorar la retención de la matrícula. En efecto, entre el primer cuatrimestre de 2017 y el primer cuatrimestre de 2019, el porcentaje de egresados sobre los inscriptos aumentó de 30,79% a 44,81%.

En la Actualización Académica para formadores de Matemática, 87,9% de los participantes declaró en una encuesta que la propuesta académica fue “Excelente” o “Muy buena”, 94,4% que la dinámica de trabajo fue “Satisfactoria” o “Muy satisfactoria”, y 79% que el nivel de relevancia de los contenidos abordados para desarrollar su tarea de formador fue “Alto” o “Muy alto”.

Respecto de los cursos destinados a docentes, según una encuesta virtual realizada a 14.216 cursantes, la valoración general de la propuesta obtuvo una calificación promedio de 4,5 puntos sobre un máximo de 5. Esta consideración positiva es semejante en todas las ofertas y se mantiene prácticamente constante en la evaluación de los diversos aspectos indagados: selección y desarrollo de contenidos, calidad y claridad de las clases, calidad de los materiales y claridad de las consignas.

Teniendo en cuenta que el objetivo de los cursos fue fortalecer las prácticas de los docentes en ejercicio, también es adecuado señalar que el 75% de los encuestados afirmó haber realizado una experiencia de implementación de los contenidos aprendidos en su contexto laboral. Además, el 66% de los encuestados consideró que el curso le permitió renovar esquemas, recursos y estrategias, un 63% sostuvo que promovió la reflexión sobre su propia práctica y un 61% afirmó que significó una actualización disciplinar y didáctica.

Tuve que modificar mi forma de dar clases de Ciencias, y entender que hacer “experimentos” no es llevar a los alumnos “una receta” lista, sino es construir con ellos a partir de sus conocimientos y de una motivación constante, darles la oportunidad de que adquieran capacidades y habilidades científicas para lograr en ellos aprendizajes de calidad.

Egresado del curso “Aprender a investigar en la escuela: Explorando el funcionamiento del cuerpo humano”.

En el trayecto del curso aprendí a mirar mi aula de otro modo, no con esa mirada homogénea que veía antes; al contrario, tomé y puse en práctica cada actividad y recursos que surgían en esta capacitación, modifiqué la forma de plantear mis clases y renové las estrategias para que todos mis alumnos aprendan y comprendan cada actividad.

Egresado del curso “Enfocar la enseñanza desde la diversidad: una alternativa para la inclusión en primaria”.

Capítulo 6

Mejora integral
del sistema
de formación docente



Como se planteó en el diagnóstico, en la Argentina, el sistema de formación docente no logra responder plenamente a las necesidades de la educación obligatoria. Con el propósito de garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los niños adolescentes, jóvenes y adultos del territorio nacional, **el INFoD presentó, desde 2017, un plan para transformar las características estructurales del sistema formador** basado en la expansión y fortalecimiento de las funciones de formación continua, el apoyo a escuelas, y la progresiva concentración y renovación de la formación inicial.

Reorganización e innovación para el sistema de formación docente

El Plan de Mejora Integral del Sistema de Formación Docente apunta a **consolidar un sistema formador que en cada jurisdicción: (I) responda a las necesidades de formación docente que se presenten en la educación obligatoria; (II) desarrolle las funciones de formación continua, apoyo a escuelas e investigación a través de instituciones y perfiles docentes especializados; (III) garantice un modelo renovado de formación inicial.**

Este último ítem implica, por un lado, ofrecer condiciones institucionales de calidad: edificio propio, oferta en tres turnos, rectores y profesores designados por concurso de oposición (una parte de ellos por cargo), y equipamiento de punta. Por otro lado, supone renovar el modelo pedagógico de formación de futuros docentes, con los mismos ejes planteados en el Marco para la Formación Inicial: formación centrada en la práctica profesional, espacios curriculares y proyectos interdisciplinarios, formación disciplinar centrada en los NAP, extensión de las horas de práctica en las instituciones, evaluación integral a lo largo de la formación y enfocada en el desarrollo de capacidades profesionales, entre otros rasgos.

Estas características no se logran en la mayoría los institutos del país. El presupuesto educativo asignado al sistema formador en las últimas décadas no ha garantizado estas condiciones en los 769 institutos del sector de gestión estatal, ni en los 529 institutos del sector de gestión privada que deben ser regulados por los Estados provinciales y, en muchos casos, son subsidiados por estos últimos⁶⁸.

Cuanto mayor es la extensión del sistema formador, mayor es la inversión que se requiere. Si bien puede pensarse en un eventual incremento del presupuesto para los ISFD, esta posibilidad entra en tensión con las importantes necesidades de la educación obligatoria “como la cobertura de las salas de 3 y 4 en el Nivel Inicial, la extensión de la jornada en el Nivel Primario y la Secundaria 2030”, que también exigen un aumento de la inversión. Por otra parte, **existen márgenes para hacer un uso más eficiente de la inversión que ya se consagra al sistema formador**, como se señaló en el capítulo de diagnóstico de este documento.

En el Plan se propuso **concentrar progresivamente la formación inicial en una menor cantidad de instituciones** y garantizar una distribución territorial equilibrada al interior de cada jurisdicción. Al mismo tiempo, se planteó la necesidad de **reorganizar la oferta de instituciones y carreras** a través de las siguientes acciones:

- ▶ Implementar el SIGIS u otros sistemas de gestión provinciales para disponer de información precisa y facilitar la gestión institucional en cada ISFD.
- ▶ Otorgar prioridad a la oferta de carreras con mayor vacancia.
- ▶ Suspender transitoriamente la inscripción a carreras sobreofertadas a partir de la información provista por el PLAFOD y otras fuentes de información provinciales.

68 Datos elaborados por la Unidad de Información del INFoD en función del RA 2018.

- ▶ Relocalizar ofertas con el fin de evitar superposición de carreras entre ISFD cercanos y/o en territorios donde no hay necesidad en el sistema de educación obligatoria de graduados de esas carreras.
- ▶ Fusionar comisiones con escasa cantidad de estudiantes.
- ▶ Propender a la concentración de la oferta de formación docente en institutos sedes.
- ▶ Transformar progresivamente anexos y extensiones áulicas en centros de formación continua, apoyo a escuelas y/o investigación.
- ▶ Reorientar horas disponibles de los formadores al acompañamiento a docentes noveles, a la formación continua, al apoyo pedagógico a escuelas, y/o a investigación.

Asimismo, se plantea la **expansión progresiva de un sistema de becas para carreras prioritarias, de boleto estudiantil y de residencias para habilitar la movilidad de estudiantes** pertenecientes a localidades alejadas a las instituciones formadoras. Desde el nivel nacional, esto podría lograrse a través de las Becas Progresar Formación Docente para Carreras Prioritarias, mediante la reasignación paulatina del financiamiento de las Becas Progresar que no se destinan a carreras prioritarias, y cuyos montos no permiten la movilidad requerida para la implementación de este Plan.

Algunas de las horas docentes que quedasen disponibles luego de esta reorganización seguirían dedicándose a formación de futuros docentes o docentes noveles, y otras permitirían que el sistema formador fortalezca las demás funciones asignadas por la Ley de Educación Nacional. De hecho, se presenta como finalidad **que la mayoría de los ISFD fortalezcan progresivamente las funciones de formación continua, apoyo a escuelas e investigación**, para aprovechar la ramificación territorial del sistema y poder así garantizar oportunidades crecientes de desarrollo profesional y apoyo técnico para los docentes en ejercicio.

En suma, se busca una reorganización sustantiva del sistema formador en el mediano y largo plazo. Es una política con una meta ambiciosa que necesariamente precisa sostenerse durante diversas gestiones de gobierno y que requiere contextualizarse en las diferentes realidades jurisdiccionales. A su vez, como se puede apreciar de los casos provinciales que se describen luego de este apartado, un Plan de esta envergadura demandó y demanda el apoyo directo de la máxima autoridad de cada jurisdicción; de un liderazgo permanente del titular de la cartera educativa y su equipo; de un ejercicio profundo de planificación del sistema, de una inversión eficiente de los recursos disponibles; y del compromiso de garantizar la estabilidad laboral de los formadores.

Desde el INFoD se acompañó a las jurisdicciones ofreciendo asistencias técnicas permanentes, formación para los formadores, desarrollando el SIGIS y asistiendo en la implementación del PLAFOD. Paralelamente, se han elaborado diversos documentos técnicos vinculados con el planeamiento del sistema, el desarrollo de concursos para la formación inicial, la refuncionalización de horas docentes afectadas por las modificaciones en las ofertas de carreras, entre otros.

Avances de las provincias

Como se detalla a continuación, durante 2017 y luego de un intenso trabajo de planificación, Jujuy y Mendoza avanzaron –con las adecuaciones propias de cada realidad– en la implementación del Plan. Otras provincias también llevaron adelante procesos de mejora, como es el caso de Catamarca⁶⁹, pero

69 A fines de 2018 (Resolución Ministerial N° 934/18), en Catamarca se dispuso un reordenamiento de la oferta de formación docente y de formación superior técnica para 2019, que consistió en la fusión de comisiones de 1er año en algunos IES (en sedes y/o anexos), en carreras de educación inicial, primaria y educación física particularmente; y la apertura de nuevas ofertas de tecnicaturas y profesorado de música, danza, teatro y química particularmente.

solo las dos primeras alcanzaron un nivel de concreción mayor con un fuerte apoyo a los ministros de educación por parte de sus gobernadores.

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires desarrolló su propio modelo de mejora a través de la Ley N° 6053⁷⁰, aprobada en 2018. Entre otras definiciones, la ley explicitó las funciones del ministerio en materia de planeamiento, evaluación y acreditación de la formación docente; detalló las dimensiones de una nueva política de evaluación del sistema formador; introdujo la implementación de un sistema digital de información y gestión en los ISFD para facilitar la gestión institucional y disponer de información precisa; y creó la Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (UniCABA), entre cuyas funciones está la formación docente inicial y continua a través de un modelo innovador, en articulación con los ISFD.

Mendoza

En 2018, Mendoza lanzó un paquete de medidas relevantes. Se creó una Coordinación General de Educación Superior, dependiente de la máxima autoridad educativa⁷¹; se definieron nuevos mecanismos para la aprobación de la oferta de carreras⁷²; se establecieron nuevos criterios para el otorgamiento de aportes a la educación superior de gestión privada⁷³; se implementó un Operativo de Evaluación Diagnóstica Censal de los estudiantes ingresantes⁷⁴; se estableció la realización de concursos de antecedentes, oposición, defensa pública y coloquio para el acceso a los cargos directivos como instancia previa al proceso de elección directa por parte de los claustros⁷⁵ –antes elegidos por los claustros sin concurso previo–. En el caso de los docentes, se estableció un concurso abierto de antecedentes, oposición, defensa pública y coloquio para una titularización a término de 7 años con evaluaciones bianuales y reválida al vencer el período.

Análogamente, la aprobación de la oferta de carreras prioritarias a término se definió con base en los datos del PLAFOD y otras fuentes de información provinciales. Además, se estipuló la unificación de las sedes y/o unidades académicas pertenecientes a instituciones que funcionaran a una distancia no mayor a 5 kilómetros de otra con igual tipo de formación. En este sentido, se fijaron límites en términos de la cantidad mínima de estudiantes necesarios para la apertura de una comisión y un número máximo de matrícula, que sobrepasado, implique un desdoblamiento. Es pertinente mencionar que los aportes estatales al sector privado comenzaron a orientarse exclusivamente para cubrir los salarios de los formadores de los ISFD, que fueran única oferta en la zona y ofrecieran carreras prioritarias, teniendo en cuenta la cuota que perciben, matrícula y el porcentaje de becados.

En abril de 2018 se implementó el Operativo de Evaluación Diagnóstica Censal, con la participación del 80% de los ISFD de gestión estatal y privada de la provincia. El objetivo era tener un diagnóstico claro del nivel de desarrollo de las capacidades de comprensión lectora y resolución de problemas para reforzar el acompañamiento de los estudiantes durante el primer año. La medida generó mucha conflictividad en los institutos, por lo que no se volvió a implementar en 2019, si bien la mayoría de los institutos retomaron de manera autónoma la iniciativa de realizar un examen diagnóstico de ingreso.

También **desde 2018 la totalidad de los dispositivos de Ateneos Didácticos y Cursos para la Enseñanza previstos en la formación docente situada fueron asumidos por formadores** de los

70 Disponible en <https://cutt.ly/ueEnl0c>

71 Decreto N° 530/18. Disponible en <https://cutt.ly/7eEnJnH>

72 Resolución DGE N° 2010/18. Disponible en <https://cutt.ly/XeEn4QN>

73 Decreto N° 423/18. Disponible en <https://cutt.ly/leEmilE>

74 Resolución DGE N° 937/18. Disponible en <https://cutt.ly/BeEmbhy>

75 Decreto 530/18. Este fue un avance relevante ya que permite, sin dejar de contar con un espacio democrático de decisión, una mayor rigurosidad en cuanto a los requisitos de acceso a los cargos.

ISFD. Esto se ha visto facilitado a través de un trabajo conjunto con cada instituto, en el que se redefinió el destino de horas institucionales para este fin. **En 2019 también los Círculos de Directores** fueron coordinados por formadores de los ISFD.

Desde la mirada provincial, esta experiencia arrojó tres resultados importantes: instalar a los ISFD como referencia para las escuelas de la educación obligatoria de la zona; abonar a una efectiva re-actualización entre la formación docente continua e inicial; y destinar los fondos nacionales que anteriormente se volcaban a contratos a otras acciones ligadas al Nivel Superior.

Por último, se creó un **Plan Provincial de Estímulo para el Desarrollo Profesional Docente**, que consistió en el otorgamiento de una beca para los docentes en ejercicio en la educación estatal por la realización de cursos de un mínimo de 60 h reloj⁷⁶. La afluencia masiva de docentes para formarse en los ISFD contribuyó a fortalecer en los institutos la visión de que la formación docente continua es una de las metas fundamentales del sistema. En los docentes posibilitó fortalecer el compromiso con su propio desarrollo profesional, y al ministerio le permitió orientar la formación continua hacia las temáticas prioritarias definidas por la gestión.

Jujuy

El proceso se inició con una norma de la máxima autoridad educativa provincial mediante la cual **se aprobaron los lineamientos principales del Plan Integral de Mejora del Sistema Formador**, así como la reasignación de funciones de los ISFD⁷⁷. Este Plan fue la respuesta a un diagnóstico que indicaba una sobreoferta de docentes de Educación Inicial, de Educación Primaria, y de Educación Secundaria en Ciencias de la Administración, Economía y Ciencia Política que se encontraban inscriptos en la Junta Calificadora durante 10 años sin lograr ingresar al sistema; la superposición de carreras y la carencia de otras; la escasa institucionalización de las funciones de formación continua y apoyo pedagógico a escuelas en los ISFD; y la necesidad de una mayor oferta de formación técnica en función de los requerimientos productivos provinciales.

Se decidió suspender transitoriamente las inscripciones a las carreras de Educación Inicial, de Educación Primaria, y de Educación Secundaria en Ciencias de la Administración, Economía y Ciencia Política; y reasignar formadores hacia las funciones de formación continua y apoyo pedagógico a escuelas a partir de la presentación de proyectos institucionales por parte de cada ISFD⁷⁸. Para proteger la trayectoria de los estudiantes que adeudaban unidades curriculares se estableció un Dispositivo de Cursado específico⁷⁹.

Jujuy logró grandes avances en el involucramiento de los ISFD en la formación docente situada: en 2018 el 100% de los Ateneos Didácticos estuvo a cargo de formadores de los ISFD, y en 2019 se produjeron avances para su incorporación también en el rol de Coordinadores de Círculos para Directores. La provincia fue seleccionada como piloto para la implementación del SIGIS, cuyos primeros pasos fueron recibidos con beneplácito por la comunidad docente de los ISFD por facilitar la gestión académica y habilitar el seguimiento de las trayectorias de los estudiantes.

En el momento de cierre de este documento el equipo provincial estaba planificando la distribución territorial de la oferta, de la mano de la futura construcción de nuevos edificios específicos para la formación docente a partir de un préstamo del Banco de Desarrollo de América Latina-CAF. Asimismo, se emprendió la revisión y elaboración de todos los Diseños Curriculares de Formación Docente Jóvenes y Adultos, Hospitalaria y Domiciliaria, Rural y Educación Intercultural Bilingüe, y profesorado superiores.

76 Resolución DGE N° 1293/18.

77 Resolución Ministerial N° 7239 del 26/10/17. Disponible en <https://cutt.ly/leERrHC>

78 Resolución Ministerial N° 7748 del 20/12/2017. Disponible en <https://cutt.ly/PeERoFV>

79 Resoluciones DES N° 457 y 458 de enero 2018. Disponible en <https://cutt.ly/zeERvIO>

En ambas jurisdicciones, una política de diálogo sostenido con los ISFD desde la conducción educativa provincial y el apoyo explícito de la máxima autoridad jurisdiccional permitieron avanzar en la implementación de la política pese a las resistencias iniciales. El mayor involucramiento de los ISFD en las funciones de formación continua y apoyo pedagógico a escuelas tiene efectos positivos sobre la formación inicial ya que, a partir de un contacto más directo con las vivencias y necesidades de los docentes en ejercicio en la educación obligatoria, se propicia un proceso de retroalimentación.

Capítulo 7

Condiciones para
la implementación
de las políticas



Para llevar adelante toda política pública se requiere de una organización que posibilite su instrumentación exitosa. Dicha organización incluye, como mínimo, a equipos técnicos capacitados, una estructura organizativa y funcional, procedimientos y normas de trabajo, espacio físico, equipamiento y recursos presupuestarios. En este capítulo se describen someramente los aspectos organizativos y presupuestarios que hicieron posible avanzar en las políticas de formación docente planificadas, así como algunas estrategias de gestión organizacional que contribuyeron con la implementación de los objetivos planteados para el período 2016-2019.

Ejecución presupuestaria y gestión de los recursos disponibles

Para el cumplimiento de las funciones que la normativa le asigna al INFoD se prevén anualmente recursos presupuestarios que se ejecutan a través de tres canales: de manera centralizada, a través de las jurisdicciones y los ISFD (descentralizada), y como becas para estudiantes de la formación docente.

La participación del presupuesto del INFoD se ha mantenido constante entre 2016 y 2019 en poco más del 10% de la inversión en educación básica, salvo en el caso de la ejecución en 2016 (12,92%), o las previsiones para el año 2020 (12,39%). Para lograr un uso eficiente de estos recursos fue encarado un conjunto de medidas de reorganización del gasto. Una de ellas consistió en que los recursos de ejecución descentralizada pasaron de ocupar el 39,74% del presupuesto –sin contar la partida de becas– en 2015, a una estimación de 63% para el año 2019.

Esto se logró, por un lado, a través de la reducción de la cantidad de viajes de los equipos técnicos provinciales y docentes de jornadas y encuentros nacionales, con fundamento en una mayor coordinación entre las diversas áreas, conforme a la demanda de los ministros provinciales por una menor cantidad de eventos que generaban la ausencia de sus equipos en el territorio. Por otro lado, de la decisión de no abrir nuevas inscripciones para las Especializaciones Docentes Nacionales dada la baja proporción de docentes que concluían exitosamente la formación, que era menor al 10%.

La ejecución descentralizada también fue objeto de una reorganización que permitió un mejor aprovechamiento de los recursos. Hasta 2016 era realizada en el marco de Planes de Fortalecimiento, que las Direcciones de Educación Superior formulaban anualmente de acuerdo con lineamientos nacionales para el caso de las acciones de formación inicial y aquellas líneas de formación continua asociadas a los docentes de los ISFD.

En el caso del PNFP –creado en 2013–, se acordaban y presupuestaban acciones entre la Coordinación Nacional y los responsables políticos provinciales. Adicionalmente, en 2014 y 2015 se transfirieron recursos a instituciones educativas públicas y privadas, gremios y universidades para el financiamiento de cursos de capacitación seleccionados en convocatorias nacionales en el marco del PNFP.

Así, los diversos planes y acuerdos entre la nación y las jurisdicciones se traducían en transferencias realizadas por medio de numerosas resoluciones específicas que, en muchos casos, acumulaban en las cuentas jurisdiccionales saldos no ejecutados que no podían utilizarse para otras acciones diferentes de las previstas. Esta situación se veía agravada por la falta de rendiciones de los fondos transferidos, lo que impedía verificar si los recursos habían sido utilizados para el financiamiento de las acciones oportunamente acordadas⁸⁰.

80 Durante 2015, el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación firmó con cada provincia un convenio para la regularización de las rendiciones adeudadas, en cuyo marco se estableció una deuda, en el caso del INFoD, de casi el 50% de los fondos transferidos a provincias e institutos entre el año 2007 y fin de 2014 (\$374.792.415). Parte de esos recursos estaban ejecutados y no rendidos, y parte en las cuentas. A la fecha de este informe casi un 75% ha sido regularizado.

Para resolver esta situación, y respondiendo a un giro adoptado para todo el Ministerio de Educación, Cultura Ciencia y Tecnología de la Nación orientado a lograr un uso más eficiente de la inversión, el INFoD definió a partir de 2017 el monto anual autorizado a cada provincia, constituyendo un fondo rotatorio por un cuarto del valor total autorizado. Anualmente, estos fondos rotatorios se constituyen inicialmente por saldos disponibles de transferencias anteriores y/o una primera transferencia y luego, en función de la ejecución y rendición efectiva de los fondos, se van reponiendo.

Por otro lado, la aprobación por parte del CFE del Plan Estratégico Nacional Argentina Enseña y Aprende implicó otra modificación de la operatoria, al establecer la formulación de un único Plan Operativo Anual Integral (POAI) que centralizaba la programación y presupuestación de todas las acciones con financiamiento nacional. De esta forma, en el caso de los recursos del INFoD, se logró centralizar en un único documento las acciones con cada provincia que hasta entonces se acordaban de formas diversas (Planes de Fortalecimiento, acuerdos puntuales de acciones, etc.).

En este marco, antes del inicio de cada año, se comunica a las jurisdicciones el monto total de ejecución que se estima para el siguiente ejercicio y los parámetros para la planificación de las acciones –que recogen los acuerdos alcanzados en las mesas federales–, y estas elaboran sus POAI consolidando las actividades de las diversas áreas y programas presupuestarios nacionales.

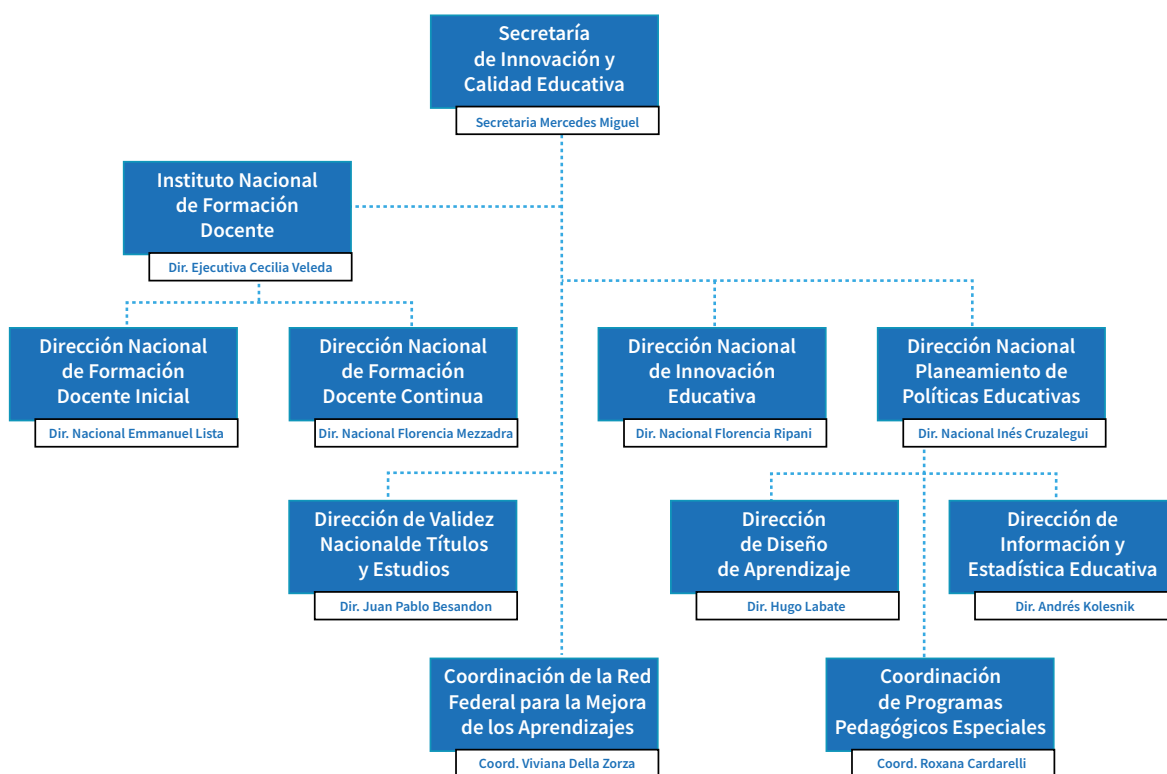
Así, gracias a la implementación del POAI, que fija las políticas prioritarias para el país, el INFoD comenzó a tener mayor claridad y transparencia en la definición y uso de los recursos. De esta manera, se logró avanzar de manera progresiva en dos cuestiones simultáneas: (i) reducir los saldos no utilizados de ejercicios anteriores a través de su reasignación a los fondos rotatorios, lo que permitió, además, avanzar en el cierre de rendiciones pendientes; y (ii) minimizar la acumulación de fondos no utilizados en las cuentas jurisdiccionales.

Para dimensionar el impacto de este cambio, a comienzos de 2016 se estimó que había saldos disponibles de ejercicios anteriores por un monto cercano a los \$180.000.000, lo que implicó una disponibilidad real de fondos de casi un 40% para destinar a las acciones provinciales por encima de los fondos ejecutados presupuestariamente (devengados) para ese año. En 2017, los fondos rotatorios utilizaron un 16,68% de fondos de años anteriores (\$108.432.382); en 2018, un 16,78% (\$108.074.482); para el ejercicio 2019, se logró reducir los saldos no utilizados al 12% (\$65.216.240) y se espera que la cifra se reduzca aún más para 2020, acercando la ejecución presupuestaria a la ejecución real y dando así respuesta a una histórica observación de las auditorías sobre el volumen de los fondos ociosos en las cuentas provinciales.

Organización y equipo del INFoD

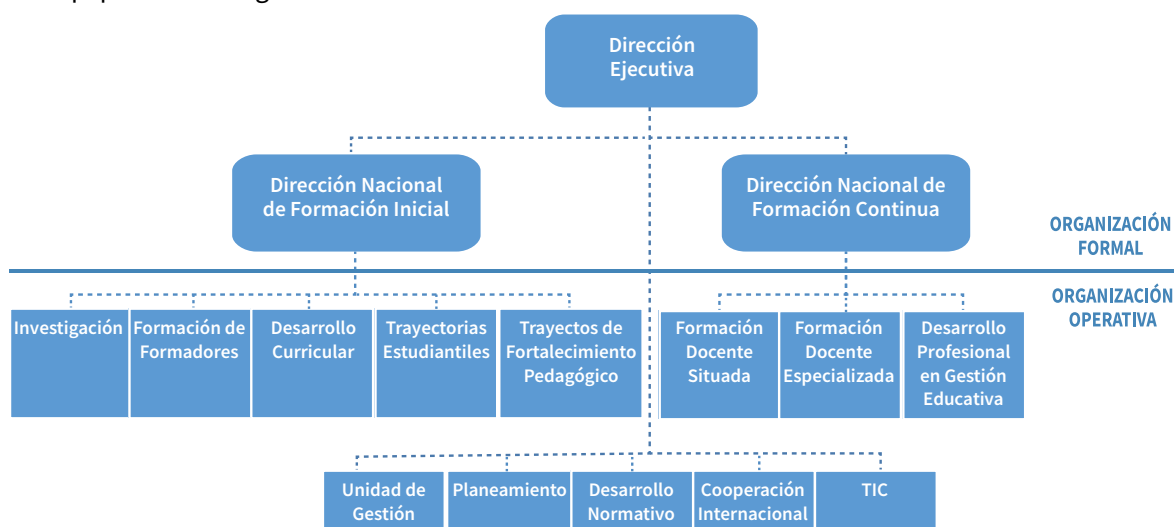
Un objetivo transversal de la Dirección Ejecutiva durante toda la gestión fue trabajar por el fortalecimiento institucional del INFoD, para mejorar su organización, coordinación interna y capacidad técnica. Una primera modificación fue que en 2016 el INFoD pasó de depender de la entonces Secretaría de Educación a ser parte de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, con la intención de articular mejor las políticas de formación docente con el resto de las políticas de calidad educativa, como el Programa de Escuelas Faro –que incluyó otros componentes además de formación– o la Secundaria 2030. Esta definición se tradujo también en la propia localización del INFoD, hasta 2016 en un edificio independiente del resto de las oficinas ministeriales y desde entonces ubicado en Santa Fe 1548, donde se encuentran casi todas las dependencias del Ministerio.

La organización interna de roles y funciones, reflejadas en buena medida en el organigrama, fue foco de trabajo desde un inicio. Hasta 2015, el INFoD estaba organizado en dos direcciones nacionales, concentradas en distintas políticas de formación docente inicial: la Dirección Nacional de Desarrollo Institucional y la Dirección Nacional de Formación e Investigación. La formación docente continua,



en cambio, se desarrollaba principalmente desde otras áreas del ministerio –las direcciones de nivel y los distintos programas– y, a partir de 2013, desde el PNFP.

En 2016 se reorganizó la estructura en torno a dos direcciones nacionales, en armonía con los objetivos del Plan Nacional de Formación Docente: la Dirección Nacional de Formación Inicial (DNFI) y la Dirección Nacional de Formación Continua (DNFC)⁸¹. Por su carácter transversal, las áreas de Planeamiento, Gestión, Desarrollo Normativo y Cooperación Internacional quedaron bajo la órbita directa de la Dirección Ejecutiva (DE). Esto supuso unificar los equipos de administración, que hasta ese momento prestaban servicio, por un lado, a las dos direcciones nacionales antes mencionadas y, por el otro, al equipo del PNFP. Tanto en la DNFC y en la DNFI como en las áreas dependientes de la DE los equipos fueron organizados en coordinaciones.



81 Decisión Administrativa 495/2016.

Junto con los cambios en el organigrama, una práctica que contribuyó con la coordinación interna fue el sostenimiento de reuniones de trabajo semanales con los coordinadores. Durante los cuatro años de gestión, estas reuniones se centraron cada vez en un único tema definido desde la Dirección Ejecutiva, a cargo de alguno de los coordinadores, sobre el cual se reflexionaba colectivamente. A su vez, se compartían las novedades ministeriales y del INFoD. Esta rutina buscó facilitar la comunicación interna, construir un sentido compartido, dar espacio para el disenso y, a la vez, ir propiciando lazos de confianza entre los miembros del equipo y con la dirección.

Esta modalidad de trabajo se basó en la concepción de un liderazgo distribuido, donde todas las voces tienen valor para sumar los saberes de unos y otros. Del mismo modo que se propuso a los docentes “reflexionar sobre su propia práctica” en las distintas políticas, esta dinámica formó parte de la tarea cotidiana, procurando tomar distancia de las políticas para someterlas a análisis.

Estos encuentros semanales se complementaron con tres reuniones anuales con el equipo completo del INFoD, desde 2018. En estos espacios se compartieron objetivos, avances de implementación y logros de las políticas en curso. Asimismo, se propusieron distintas dinámicas de intercambio entre los propios miembros del equipo, con una participación muy activa de todos. Estas reuniones buscaron mantener una comunicación directa y fluida con el equipo completo, compartir los logros alcanzados, reconocer los esfuerzos realizados y fortalecer el sentido de pertenencia.

Otra dimensión prioritaria de trabajo interno consistió en la promoción de la formación del equipo. El desarrollo profesional era clave tanto para fortalecer las capacidades técnicas como para enriquecer las concepciones en materia de políticas de formación docente y continuar la motivación con el trabajo.

Desde la Dirección Ejecutiva se invitó al equipo a participar de distintas propuestas de formación gratuitas (como OEI, FLACSO, UdeSA, UNESCO, o INAP) en temáticas diversas: desde cuestiones generales del gobierno de la educación, hasta temáticas pedagógicas, pasando por cuestiones específicas de información estadística y debates internacionales recientes en materia de políticas de formación docente. Análogamente, otros cursos fueron más “instrumentales”, como los de idiomas o los de escritura.

De forma complementaria, se promovieron viajes de formación al extranjero. Finlandia, EEUU, Francia y Alemania fueron los países de destino, en los que el programa de trabajo combinó en la mayoría de los casos el intercambio con autoridades políticas con visitas a instituciones de formación docente y a escuelas, incluyendo observaciones de clases y entrevistas con docentes y directores. 22 miembros del INFoD tuvieron esta oportunidad, que permitió ampliar los marcos de referencia, conocer distintos modelos educativos, reconocer las fortalezas del modelo argentino e identificar ideas y experiencias interesantes para pensar las políticas de formación docente en la Argentina.

Esta serie de viajes de formación se inscribió en una estrategia más amplia de apertura del INFoD al conocimiento académico y las experiencias internacionales en materia de formación docente, que tuvo como objetivo acercar a los equipos técnicos nacionales y jurisdiccionales, así como también a los propios ISFD y docentes, a los debates, autores y experiencias de política de otros países del mundo. De hecho, el Ciclo Internacional “Miradas del mundo de la formación docente” incorporó, en todos los casos, reuniones cerradas del equipo del INFoD con los expertos participantes.

En total, 63 personas participaron de una o más ofertas de formación, la gran mayoría de ellas durante el horario laboral. La experiencia y los conocimientos adquiridos en estos cursos fueron en su mayoría compartidos con el resto del equipo a través de distintas instancias de intercambio. Todas las acciones mencionadas permitieron consolidar una organización de trabajo con solidez profesional e identidad institucional, capaz de hacer realidad en forma armónica y eficaz las políticas de formación docente que el INFoD asumió durante el período de gestión.

CONCLUSIONES



Este documento es **una síntesis de las políticas implementadas por el Instituto Nacional de Formación Docente durante la gestión de gobierno 2016-2019**. Creemos que es indispensable realizar esta tarea, no como una formalidad, para describir las políticas implementadas, sino como un ejercicio de apertura y comunicación de la experiencia de gobierno que permita rendir cuentas sobre lo realizado frente a los gobiernos jurisdiccionales, instituciones educativas, docentes y la sociedad en general.

Esta memoria resulta sustancial para la implementación de políticas educativas de Estado, dado que **brinda elementos para tomar decisiones informadas** sobre las políticas, y dar continuidad a aquellas que se consideren más efectivas en términos de la mejora de la calidad y la inclusión educativa. Esto es esencial para continuar trabajando con y para el sistema educativo de forma coherente, sin interrupciones que, en muchos casos, solo contribuyen a generar resistencias o descredibilidad por parte de los actores del sistema.

El sistema educativo es receptivo y comprometido con las políticas que contribuyen con su mejora. **Es posible articular los compromisos latentes y trabajar codo a codo con los docentes en pos de la construcción de un sistema educativo más justo**. Hay una gran avidez de mejora. Cuando las propuestas de formación atienden necesidades concretas, cuando son significativas y permiten resolver problemas, cuando dialogan con el saber que ya tienen los docentes, tienen una acogida extraordinariamente positiva.

Esto es lo que nos encontramos en nuestro paso por el INFoD. **En todas nuestras políticas constatamos una recepción entusiasta y profesional**. Este posicionamiento habla del enorme potencial de los docentes para lograr avances significativos en los aprendizajes en la Argentina. Es responsabilidad, ante todo de los ministerios de educación, estar a la altura de este compromiso y aprovecharlo para prestigiar una de las profesiones más importantes para el futuro del país, que es a la vez una profesión cada vez más exigida y compleja.

En este camino, aquí reconstruimos lo que ha sido la gestión de gobierno 2016-2019 en el INFoD. A partir de una visión sobre los principios, los modos de hacer política y las prioridades se logró acordar, desde agosto de 2016, un Plan Nacional de Formación Docente con tres objetivos sencillos en su formulación, pero complejos en su implementación.

Síntesis de avances

Mejorar la calidad de la formación inicial

Se trabajó para lograr avances en la calidad de la formación inicial con foco en la mejora de las prácticas de formación de los ISFD, considerando los diagnósticos que arrojaron las Evaluaciones de Desarrollo Curricular y los desafíos que presenta la profesión docente en nuestro país. En este marco, se han desarrollado diversas políticas que se describieron en este informe, tomando como dos áreas clave el Desarrollo Curricular y la Formación de Formadores.

En lo que respecta al Desarrollo Curricular, **se alcanzó un acuerdo federal respecto de las capacidades profesionales a desarrollar en los profesorados**. El proceso de reformulación permanente de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales continuó a la luz de estas capacidades y, en un período corto de tiempo (desde que se promulgó la resolución a principios de 2018 en adelante), posibilitamos que todo el sistema formador conociera esta normativa curricular y elaborara propuestas para implementarla en las prácticas de formación. También se logró un acuerdo federal importante sobre nuevos lineamientos curriculares acordes a los principios del Plan Nacional de Formación Docente y al enfoque de capacidades que resultará relevante para orientar la actualización curricular en cada jurisdicción.

En cuanto a la formación de formadores, **continuamos la implementación de la formación situada en los ISFD como estrategia universal**, a través de orientaciones producidas por el INFoD, encuentros territoriales con equipos de conducción de los ISFD y Jornadas Institucionales. Iniciamos, asimismo, un **Postítulo de Formación Docente, innovador tanto en la modalidad como en los contenidos**, que tuvo una valoración altamente positiva en los cursantes, demostró impacto en las prácticas de enseñanza en los ISFD y presentó índices de desgranamiento muy inferiores a otros postítulos que se habían ofrecido hasta entonces desde el INFoD.

Por último, **llevamos adelante una formación (Escuela de gobierno de Política Educativa) para los funcionarios y equipos técnicos de las Direcciones de Educación Superior y Privada** de las 24 jurisdicciones que apeló a conceptos, datos y discusiones entre colegas para propiciar cambios en el planeamiento del sistema y la introducción de innovaciones en la formación docente. Esta oportunidad de actualización y reflexión sobre las políticas de formación docente fue muy valorada por los funcionarios provinciales y permitió afianzar una visión compartida y vínculos de confianza entre ellos y el INFoD.

Garantizar la cantidad necesaria de docentes con la titulación requerida

Trabajamos fuertemente, tanto en las Mesas Federales como en la Escuela de Gobierno para funcionarios provinciales, para instalar la cuestión de la planificación del sistema de formación como condición central para la implementación de políticas de formación docente de calidad. A su vez, en esta línea, reforzamos herramientas clave para contar con información precisa y oportuna sobre el sistema de formación docente: el Sistema de Planificación de la Formación Docente (PLAFOD) y el Sistema de Gestión de Institutos Superiores (SIGIS).

En esta dirección, propiciamos la implementación de cursos introductorios en todos los ISFD y pusimos en manos de las DES una **propuesta nacional de curso introductorio** para los ingresantes a carreras de formación docente con foco en la capacidad de comunicación –para continuar trabajando sobre ella durante el primer año de la formación–, el conocimiento de la carrera y la reflexión sobre la elección profesional.

Lanzamos una **nueva línea de becas para estudiantes de la formación docente** que representó un hito por centrarse exclusivamente en las carreras prioritarias de cada jurisdicción, exigir requisitos de otorgamiento y renovación, y ofrecer el monto más elevado del ministerio nacional.

Brindamos una **formación específica para los docentes de secundaria sin la titulación requerida**, que, si bien fue acotada en escala, permitió a los cursantes mejorar sus prácticas de enseñanza y, a una parte de ellos, obtener la titulación. Esta experiencia representa un paso adelante respecto de la posibilidad de diversificar la formación docente inicial y, de este modo, propiciar que profesionales que cuenten con un saber relevante para ejercer la docencia puedan formarse en trayectos alternativos.

Fortalecer las prácticas de los directores y docentes en ejercicio

Dimos continuidad y consolidamos una **política universal de formación centrada en la escuela** –la formación situada del PNFP–, con un giro importante en los contenidos, los dispositivos y el monitoreo de las acciones. La política se focalizó en el desarrollo de las capacidades de comunicación y resolución de problemas por parte de los estudiantes, y en la enseñanza de Lengua, Matemática y Ciencias, con propuestas de enseñanza modelizadoras para los docentes como punto de partida para la reflexión entre colegas. Paralelamente, se propuso a las provincias que los supervisores y los ISFD cumplieran un rol cada vez más protagonista en la FDS, lo que se logró en varias de ellas.

Lanzamos una **política de formación de directores de escuela**, gracias al consenso federal en torno de las capacidades a desarrollar en estos actores clave para la mejora de la calidad educativa y la formación de una red de formadores en casi todas las provincias.

Pusimos a disposición una **nueva plataforma de cursos cortos en línea**, con una gran diversidad de temáticas, para complementar la formación presencial focalizada en una temática precisa y ofrecer alternativas de formación a los docentes con dificultades para participar de formaciones presenciales.

Resultados

Como se detalló en los capítulos 3, 4 y 5, **la percepción de los directivos y docentes sobre las políticas de formación, recabada a través de diversas encuestas y evaluaciones externas, fue en todos los casos “Excelente”**, tanto respecto de la pertinencia de los contenidos de la formación, como del foco en la práctica, la oportunidad de repensar y transformar las prácticas de enseñanza o sobre la posibilidad de intercambio entre colegas.

De hecho, sin pretender establecer relaciones directas ni causales, y a la espera de otras evaluaciones nacionales e internacionales que corroboren la tendencia, **cabe destacar la mejora significativa de los resultados en el área de Lengua –comprensión lectora– en el Nivel Primario entre los años 2016 y 2018**. Entre esos años se redujo a la mitad el porcentaje de estudiantes por debajo del “Nivel Básico”, de 14% a 7%. La mejora se evidenció en las 24 jurisdicciones del país, gracias a lo cual se logró que en 2018 el 67% de los estudiantes de 6° de Nivel Primario se ubicara entre los niveles “Satisfactorio” y “Avanzado”, y menos de 1 cada 10 por debajo del “Nivel Básico”. Estos resultados dan cuenta de una tendencia de mejora continua en los desempeños de los estudiantes en Lengua, presente desde el Operativo Nacional de Evaluación (ONE) 2013, que se intensificó en los últimos dos operativos Aprender.

Paralelamente, **la tasa de egreso continuó incrementándose** tanto en el Nivel Primario -de 95,4% a 96,7%- como en el nivel secundario -de 48,3% a 51%- . Esto implica que la cantidad de egresados en secundaria aumentó en aproximadamente 12.700 estudiantes entre 2015 y 2017.

En contrapartida, existen **dificultades persistentes en el área de Matemática**. Si bien se registraron mejoras en nueve jurisdicciones, a nivel nacional no se observan mayores variaciones de los resultados entre 2016 y 2018. Esta estabilidad, con leves variaciones, se mantiene desde el ONE 2013 hasta la actualidad, lo que da cuenta de un estancamiento persistente en el desempeño en el área. El Plan Nacional Aprender Matemática iniciado en 2018 se propone justamente atender este importante desafío pendiente del sistema educativo argentino.

Más allá de los logros de políticas específicos, **se avanzó en un cambio de mirada sobre temáticas clave para lograr avanzar hacia un sistema educativo más justo**. En primer lugar, la concepción de que **la enseñanza y la calidad del aprendizaje deben estar el centro de la agenda**, como parte de la preocupación por incrementar la inclusión. Se partió de la hipótesis de que la calidad y la inclusión son dos caras de la misma moneda, y que las intervenciones pedagógicas que realizan directivos y docentes en las escuelas tienen un alto impacto en los aprendizajes y en la trayectoria escolar de los estudiantes, así como en la reducción de las brechas educativas existentes.

Asimismo, en las Mesas Federales, en la Escuela de Gobierno, en las visitas a cada provincia, a través del Plan de Mejora Integral del Sistema de Formación docente, se planteó la imperiosa **necesidad de apostar por una transformación estructural del sistema de formación docente**, centrada en una mejor planificación de la oferta de carreras a partir de información objetiva; en el fortalecimiento de las funciones de formación continua, apoyo a escuelas e investigación; y en la mejora de las condiciones institucionales y de las prácticas de formación. Sin un cambio sustantivo en el sistema formador será muy difícil construir un sistema educativo más justo. Esto supone poner sobre la mesa la preocupación por la calidad de la formación. Es necesario garantizar instituciones con condiciones de excelencia para ofrecer una formación acorde a los desafíos que presenta la práctica profesional de los docentes en las escuelas de nuestro país.

El sistema formador se ha extendido –llegando a 1298 ISFD, con sus 172 anexos, y 81 universidades en 2018– y continúa extendiéndose sin garantizar estas condiciones. Esto pone sobre la mesa la necesidad de evaluar la eficiencia y la eficacia de la inversión del Estado: se destina un presupuesto sustantivo para formar a futuros docentes en carreras que no se requieren; hay un alto índice de abandono –especialmente en carreras prioritarias– y no se garantizan los recursos necesarios en las instituciones para acompañar a los estudiantes; hay niveles de inversión por estudiante muy desiguales entre institutos y entre jurisdicciones. Aun en un sistema extenso no se logran garantizar las cuatro funciones del sistema formador, en especial, posicionar a los ISFD como instituciones centrales para el desarrollo profesional docente; las condiciones institucionales establecidas en la Resolución CFE N° 140/11 no se han cumplido hoy en día (y es necesario repensar si estas condiciones son suficientes para asegurar una formación de calidad). Las decisiones respecto de la inversión en formación docente y la planificación del sistema muchas veces se toman exclusivamente respondiendo a criterios políticos o a la intención de garantizar ofertas de educación superior en territorio, dejando de lado la preocupación por la calidad de la formación de quienes serán los futuros docentes de nuestro país.

Estos son algunos ejemplos de temas sobre los que se volvió una y otra vez. Así sucedió también con otras cuestiones, como la importancia de introducir procesos y criterios de evaluación de calidad en el sistema de formación docente, de concebir criterios meritocráticos para la designación de los rectores y formadores de los ISFD, de seleccionar desde los ministerios provinciales las escuelas “asociadas” para la práctica profesional en función de criterios de calidad e inclusión, de centrar la formación en la práctica, de basar las decisiones en evidencia, o de documentar y evaluar las políticas.

Esta preocupación por **interpelar el sentido común de las políticas de formación docente** se realizó en un contexto de apertura al mundo, donde la cuestión de la formación docente se encuentra en plena ebullición tanto en el plano de las políticas como en el de la investigación. El interés por ampliar los marcos conceptuales, conocer otras experiencias y poner en suspenso ciertas convicciones muy arraigadas en la Argentina, nos llevó a propiciar viajes de intercambio para los equipos técnicos del INFoD, de las provincias y docentes de los ISFD. También a desarrollar el Ciclo “Miradas del mundo sobre la formación docente”, o a convocar especialistas a cada mesa federal para compartir con los funcionarios provinciales los debates que vienen dándose a nivel regional e internacional.

La recepción de las políticas implementadas y estos indicios de mejora revelan que **es posible articular los compromisos latentes y trabajar codo a codo con los equipos provinciales y escolares en pos de la construcción de un sistema educativo más justo**. Aun en contexto político de estos años, en el que la coalición política del gobierno nacional no tuvo representación en la mayoría de los gobiernos provinciales, fue posible consolidar un equipo de trabajo, llegar a acuerdos importantes e implementar políticas en todo el territorio nacional junto con las 24 jurisdicciones del país.

Esto se logró gracias a un **intensivo trabajo horizontal con las autoridades y equipos técnicos provinciales, enfocado en un compromiso genuino por mejorar la formación** para mejorar los aprendizajes, basado en fundamentos, con una escucha de los aportes de la experiencia de las provincias, la consolidación progresiva de una visión compartida y la construcción de lazos de confianza sobre los que se basó el trabajo conjunto.

Sugerencias para el futuro

Desde ya, los logros alcanzados dejan por delante también importantes esferas de acción para avanzar en el cumplimiento de los objetivos planteados por el Plan Nacional de Formación Docente, entre las cuales caben destacar aquellas que se describen a continuación.

1. Mejorar la calidad de la formación inicial

Desarrollar nuevos criterios y requisitos de otorgamiento de validez nacional para los títulos de formación docente en relación con los acuerdos federales alcanzados en materia curricular (extensión de las carreras, cantidad de unidades curriculares, foco en la práctica profesional y en el desarrollo de capacidades profesionales, integración entre espacios curriculares y campos de la formación, inclusión de enfoques y normativas vigentes en la educación obligatoria, entre otras cosas). En este mismo sentido, un próximo desafío es **desarrollar orientaciones curriculares a nivel nacional que sigan definiendo los aprendizajes esperados en la formación y continuar las evaluaciones de desarrollo curricular**. Para ello, en primer lugar, es deseable que se establezcan con mayor precisión niveles y/o desempeños posibles esperados para un estudiante egresado del profesorado vinculados con cada capacidad, para delimitar los alcances y responsabilidades de la formación inicial. En segundo lugar, es importante que estas orientaciones definan e integren capacidades profesionales con contenidos centrales de la formación y con actitudes y disposiciones propias del ejercicio profesional de modo tal de posibilitar una mirada integral sobre la formación; no se han producido acuerdos al respecto en la Comisión Técnica Federal que elaboró el proyecto de la Resolución N° 337/18 por lo que se decidió avanzar en un primer momento con la definición de capacidades profesionales exclusivamente. En tercer lugar, es necesario continuar implementando Evaluaciones de Desarrollo Curricular que, además de caracterizar las prácticas de formación en los profesorados, proporcionen información sobre la evaluación que directivos, docentes y estudiantes hacen acerca de los diseños curriculares jurisdiccionales y sobre las estrategias que se llevan a cabo al interior de las instituciones para promover la implementación de los diseños curriculares en las prácticas de formación.

Continuar con la formación de equipos técnicos de las provincias involucrados en la implementación de las políticas de formación docente inicial y continua, con el objetivo de que el resultado de esta formación se plasme en el desarrollo de políticas concretas a implementar durante una gestión de gobierno.

Incrementar la cobertura de ofertas de formación de formadores, manteniendo características que han resultado positivas en las actualizaciones implementadas: formación destinada a equipos de docentes, modalidad virtual que se combine con instancias presenciales, actividades que contribuyan con la reflexión sobre la práctica entre colegas, y acompañamiento de cursantes a cargo de un mismo tutor durante toda la formación.

Implementar un **dispositivo de formación y de acompañamiento de profesores de práctica, docentes coformadores y docentes noveles** con compromisos compartidos junto con las jurisdicciones que habiliten una formación de calidad, condiciones adecuadas para el ejercicio de cada uno de los roles, perfiles que ofrezcan acompañamiento sistemático y situado, y una evaluación de impacto.

Fortalecer la función de investigación de los ISFD a través de compromisos entre nación y provincias, que garanticen condiciones institucionales (perfiles y horas) necesarias para el ejercicio de esta función, dispositivos de formación y acompañamiento de los equipos investigadores a cargo de INFoD o universidades, procesos rigurosos de evaluación de las producciones y estrategias de difusión y transferencia de los resultados.

Garantizar condiciones institucionales de calidad para la formación docente a través de un ejercicio riguroso de planeamiento del sistema por parte de las provincias que permita mayor eficiencia en la asignación de recursos y mejoras en las condiciones materiales de las instituciones. Es necesario iniciar un proceso de evaluación y acreditación de condiciones institucionales, como ya ocurre en diversos países de la región (Perú, Ecuador, Paraguay, entre otros), que dé cuenta de la situación de cada institución formadora y exija compromisos de mejora en el corto plazo. La falta de certificación de estas condiciones es especialmente delicada en un sistema formador tan extenso como el argentino, donde los docentes ingresan a trabajar al sistema educativo por un régimen de ponderación de antecedentes sin incluir una oposición que evalúe las capacidades profesionales necesarias para el rol.

En cuanto a los marcos normativos del sistema formador, la mayoría de las provincias acababa de aprobar sus marcos normativos hacia fines de 2015, con algunos avances en ciertas provincias en estos últimos años. De todos modos, a 11 años de aprobarse la resolución de CFE que definió estos marcos es tiempo de **realizar evaluaciones de desarrollo normativo** para detectar avances y desafíos pendientes y proponer mejoras.

Consideramos de vital importancia **revisar en particular las normas referidas al acceso a los cargos directivos y docentes en los ISFD** para propiciar la designación por concurso y oposición rigurosos, cuestión sobre la que se trabajó intensivamente en estos años desde el INFoD, incluso proponiendo a las provincias un modelo de concurso. Asimismo, los Reglamentos de Práctica tienen amplios márgenes de mejora, como la regulación del vínculo con las escuelas asociadas o del cargo de Coordinador de Práctica, que allí donde existe se muestra como central en el trabajo de articulación pedagógica del campo de la práctica.

Implementar dispositivos periódicos de diagnóstico de la formación docente inicial que permitan identificar los conocimientos y capacidades profesionales de formadores y estudiantes en formación para la toma de decisiones y evaluación de políticas vinculadas con la formación de formadores y el desarrollo curricular. En el caso de los estudiantes, estos diagnósticos deben focalizarse en las capacidades de comprensión y producción de textos, conocimientos pedagógicos centrales y conocimientos de los contenidos de la enseñanza en la educación obligatoria. En el caso de los formadores, los diagnósticos deben focalizarse en las prácticas de formación que llevan a cabo y los conocimientos pedagógicos y disciplinares involucrados en estas.

2. Garantizar la cantidad necesaria de docentes con la titulación requerida

Resulta esencial **lograr mejoras sustantivas en el planeamiento del sistema formador**, fruto de un compromiso federal que involucre a gobernadores y ministerios de educación. En primer lugar, es necesario asegurar un piso de calidad en todas las instituciones formadoras y evitar el crecimiento del sistema cuando este piso no esté garantizado. En segundo lugar, se requieren compromisos de planificación de carreras basados en evidencia y en las necesidades de formación para la educación obligatoria. A nivel nacional, esto puede solicitarse como requisito para el otorgamiento de la validez nacional de futuros títulos. En tercer lugar, esto implica garantizar sistemas de información sólidos: implementar el PLAFOD y sistemas de gestión como el SIGIS en todas las jurisdicciones. En cuarto lugar, esta política merece articularse con el sistema universitario, asumiendo los mismos criterios y trabajando articuladamente en la definición de las ofertas de instituciones y carreras.

Simultáneamente, podría preverse una **expansión de las Becas Progresar Formación Docente para Carreras Prioritarias (Compromiso Docente)**, a través de una transferencia progresiva de las Becas Progresar destinadas a estudiantes de profesorado hacia las becas Compromiso Docente, que implican un monto mayor y que se circunscriben a las carreras prioritarias. Así, según estimaciones propias, se podría estar becando hacia 2022 a 12.500 estudiantes aproximadamente, un 27% de los egresados anuales (muchos de los cuales corresponden a carreras no prioritarias)⁸². Este fortalecimiento de la línea debería acompañarse de un buen sistema de tutorías para los becarios.

Finalmente, para cubrir mejor las grandes vacancias de perfiles docentes en la educación obligatoria sería clave **incrementar las ofertas de formación para quienes ya se encuentran ejerciendo sin el título correspondiente**. Creemos que en un sistema tan masivo como el de nuestro país, donde se requiere formar a una cantidad sustantiva de docentes para consolidar la cobertura de cargos, es indispensable contar con diversos trayectos de formación docente para carreras estratégicas con pocos estudiantes. Aspiramos a que en algún momento esto pueda constituir una oferta de formación de los ISFD, lo cual estuvo plasmado y acordado en el Proyecto de Resolución del Marco Nacional para la Formación Docente Inicial.

82 Para el cálculo se utilizó el número de egresados de formación docente según el RA para 2018: 45.458 egresados.

3. Fortalecer las prácticas de los directores y docentes en ejercicio

En cuanto a la **Formación Docente Situada**, múltiples evidencias muestran el impacto positivo de la formación entre pares apoyado en sugerencias de buenas prácticas referidas a áreas específicas del currículum escolar. Es por eso que esta política busca promover, a partir de orientaciones elaboradas por el INFoD, la reflexión colectiva y la cooperación entre colegas para recuperar y potenciar el saber pedagógico presente en el sistema educativo y renovar las prácticas de enseñanza orientadas al desarrollo de capacidades. Más que un programa, la formación situada aspira a transformarse en una modalidad constante de aprendizaje de los docentes.

Sería clave que la formación de los docentes en ejercicio siguiera pensándose en estos términos: universal, permanente, situada, colectiva, reflexiva, con prácticas modelizadas, apoyo de especialistas y sostenible en el tiempo. Los Ateneos Didácticos mostraron ser un dispositivo potente de formación, por lo que sería importante sostenerlos y potenciarlos con la incorporación de nuevas propuestas de práctica reflexiva sobre modos efectivos de enseñar. Resultaría importante, además, la participación creciente de supervisores, ISFD y universidades en la FDS para caminar hacia un mayor involucramiento de los agentes estables del sistema educativo y hacia la progresiva institucionalización de la formación continua.

En articulación con FDS, sería de vital importancia **potenciar la formación de equipos directivos y supervisivos**. Esto implicaría fortalecer la red de formadores, a fin de poder desarrollar de manera progresiva los diferentes trayectos planteados en los Lineamientos Federales acordados. Asimismo, sería un gran aporte que las provincias articulen esta formación con los concursos de acceso a los cargos –como ya se hizo en San Juan y Corrientes–.

A su vez, en materia de formación continua, **podría ampliarse la oferta de cursos en línea**, diversificando las temáticas, incorporando las modalidades, mejorando los recursos y la didáctica de la formación, articulando cursos entre sí para que la cursada de varios de ellos concluya en un postítulo, retroalimentando mejor la formación virtual con la presencial.

Más allá de cada una de las ofertas, es esencial **avanzar hacia una mejor planificación de la formación continua** para lograr una mayor eficiencia y eficacia de las políticas nacionales y provinciales, y de las ofertas institucionales. El mayor desafío en este punto parece residir en la coordinación, la convergencia y la evaluación de las acciones para lograr un uso eficaz y eficiente de los recursos públicos, y el esperado impacto en la calidad y la equidad de los aprendizajes.

Por último, un aprendizaje importante de esta experiencia de gestión radicó en la importancia de profundizar la práctica de **evaluar las políticas implementadas**. La potencialidad del Estado para mejorar el sistema educativo es enorme, pero es necesario conocer qué políticas son más eficaces y contar con información sobre las condiciones que posibilitan u obstaculizan su desarrollo. Se requiere, entonces, perfeccionar los sistemas de monitoreo para que brinden información en tiempo oportuno y desarrollar evaluaciones de las políticas. Desde el INFoD, se comenzó a caminar en este sentido con sistemas de monitoreo y evaluaciones externas, pero los desafíos en este terreno son aún enormes y existe un amplio margen para implementar mejoras.

Específicamente, es necesario realizar evaluaciones de impacto con metodologías rigurosas, que deben ser planificadas desde un inicio para poder contar con “líneas de base” contra las cuales contrastar. No puede hacerse política a ciegas, y no alcanza con la buena recepción de las acciones por parte de los docentes. Las políticas de formación deben traducirse en mejores aprendizajes, menos desiguales y con mayor potencia para promover la retención de los estudiantes. Es aquí donde medimos muy concretamente la calidad de las políticas, muchas veces contra nuestras propias intuiciones.

BIBLIOGRAFÍA



- Acuña, C. H. y Chudnovsky, M. (2013). *Cómo entender a las instituciones y su relación con la política. Lo bueno, lo malo y lo feo de las instituciones y los institucionalismos*. En C. Acuña (Comp.), *¿Cuánto importan las instituciones? Gobierno, Estado y actores en la política argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Aguerrondo, I., Vezub, L. y Clucellas, M. (2008a). *Los profesorados de Formación Docente: características de las instituciones y de los formadores*. Buenos Aires: Fundación Lúminis/Universidad de San Andrés.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires. Paidós.
- Aquilino, N. (2015). *Hacia una política nacional de evaluación*. Documento de Políticas Públicas / Recomendación N°151. Buenos Aires: CIPPEC.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2015). *N° 41 Cómo hicieron los sistemas educativos con mayor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: PREAL.
- Batiuk, V. y Coria, J. (2015). *Las oportunidades educativas en el Nivel Inicial en Argentina. Aportes para mejorar la enseñanza*. Buenos Aires: OEI – UNICEF.
- Blythe, T. (2018). *La enseñanza para la comprensión: guía para el docente*. CABA: Paidós.
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington D.C.: Banco Mundial.
- Bustelo Ruesta, M. (2011). La evaluación en el marco del análisis de políticas públicas. En Salcedo Aquino, R. (Comp.), *Evaluación de Políticas Públicas*. México: Siglo XXI.
- Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente. (2019). *Agenda regional. Políticas para la excelencia docente*. Buenos Aires.
- Coria, J. y Mezzadra, F. (2013). *Documento de Trabajo N° 104. La formación docente continua en las provincias. Un análisis comparado de las políticas y regulaciones provinciales*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Darling-Hammond, L. (2000). *Solving the Dilemmas of Teacher Supply, Demand, and Standards: How We Can Ensure a Competent, Caring, and Qualified Teacher for Every Child*. Nueva York: National Commission on Teaching & America's Future.
- Davini, M. C. (2005). *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?* Barcelona: Editorial Gedisa.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution. L'expérience du travail sur l'autrui, Seuil*. Paris: Presses universitaires de Lorraine.
- Elacqua, Gregory; Hincapie, Diana; Vegas, Emiliana; Alfonso, Mariana. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Washington: BID.
- Fraser, N. (2006). "La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación". en Fraser, N. y Honneth, A. *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Editorial.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa, undécima edición*. México: Siglo XXI.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2012). *La escuela que queremos*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Fullan, M. (2009). Positive Pressure. En Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. y Hopkins, D. *Second International Handbook of Educational Change*. New York: Springer.
- Fullan, M. (2011). *Change Leader: learning to do what matters most*. California: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2015). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.

- Ganimian, A. (2016). *Avances y desafíos pendientes: informe sobre el desempeño de Argentina en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) del 2013*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Hargreaves A. & Shirley D. (2009). *The fourth way. The inspiring future for educational change*. Corwin, California: SAGE.
- Krichesky, G. J. y Murillo F. J. (2008). *La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos*. Educación XXI, 21(1), pp. 135-156. Madrid. doi: 10.5944/educXX1.20181
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2008). *Linking leadership to student learning: the contribution of leader efficacy*. California: Educational Administration Quarterly, EAQ.
- Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Minneapolis: Center for Applied Research and Educational Improvement. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Marzano, R.J., Waters, T. y McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (2013). *Encuesta sobre condiciones de vida de niñez y adolescencia. Principales resultados*. Buenos Aires: UNICEF. Recuperado de <https://www.desarrollosocial.gob.ar/wp-content/uploads/2015/07/3.-Encuesta-Sobre-Condiciones-de-Vida1.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile: Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE). Chile, 2018.
- Ministerio de Educación de la Nación - Área de Investigación del INFoD (2013). *La organización de la función de investigación en la formación docente*. Buenos Aires. Recuperado de https://cedoc.infed.edu.ar/upload/La_organizacion_de_la_funcion_de_investigacion_en_la_formacion_docente.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación - Dirección de Información y Estadística Educativa (2017). *Educación Secundaria. Informe cuantitativo*. Buenos Aires. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/info-estadistica/educativa/informes>
- Ministerio de Educación de la Nación - Dirección de Información y Estadística Educativa. *Sistema Educativo Nacional. Informe estadístico*. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005536.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación - INFoD (2015). *Evaluación del Desarrollo Curricular y Condiciones Institucionales de la Formación Docente Inicial. Informe nacional sobre los profesorados de educación inicial y de educación primaria*. Buenos Aires. Recuperado de https://cedoc.infed.edu.ar/upload/Informe_PEI_PEP.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación (2017). *Características y Voces de los Docentes*. Programa de Educación de CIPPEC. Aprender 2016. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006362.pdf>
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación - INFoD (2016). *Evaluación del Desarrollo Curricular y Condiciones Institucionales de la Formación Docente Inicial. Informe nacional sobre los Profesorados de Educación Física, Educación Especial y Educación Artística*. Buenos Aires. Recuperado de https://cedoc.infed.edu.ar/upload/Informe_Nacional_F.E.A._editado_1.pdf
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación - Dirección de Información y Estadística Educativa (2017). *Las carreras de formación docente y técnico profesionales: una aproximación a sus costos laborales*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2013). *Operativo Nacional de Evaluación (ONE) 2013*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación - Dirección de Información y Estadística Educativa (s/a). *Relevamientos Anuales*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación - INFoD (2019). Estudio Nacional: *Prácticas de enseñanza en el contexto del aula*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación - INFoD (2019). Estudio Nacional: *El campo de las prácticas en la formación docente inicial*. Buenos Aires.

- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación - INFoD (2019). Estudio Nacional: *La formación docente continua en Argentina*. Buenos Aires.
- Mourshed, M. Chijioke, C. y Barber, M. (2010). *¿Cómo continúan mejorando los mejores sistemas educativos del mundo?* Washington: McKinsey & Company.
- Muñoz, G. (2018). *Estudio exploratorio sobre modelos internacionales de formación de directores y supervisores: un análisis en clave comparada*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO - INFoD. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. Recuperado de https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2018/10/Informe-final-Gonzalo-Mu%C3%B1oz.pdf
- Murillo Torrecilla, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 1, núm. 2. Madrid: RINACE y Universidad Autónoma de Madrid.
- OCDE (2012). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2012*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- OCDE (2018). *Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA*. Edición de la OCDE. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- OCDE (2013). *Teaching and Learning International Survey*. Recuperado de https://www.oecd.org/education/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- Robinson, V. (2007). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. New South Wales, Australia: ACEL Monograph Series.
- Tenti Fanfani, E., Acosta, F. y Noel, G. (2010). *Estudiantes y profesores de la formación docente. Opiniones, valoraciones y expectativas*. Serie Estudios Nacionales N° 3. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- UNESCO. Portales, P. (comp) (2016). *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la Estrategia Regional de Docentes de la OREALC/UNESCO 2012-2016*, Santiago de Chile.
- Vaillant, D. (2018). *Estudio Exploratorio sobre Modelos Organizacionales y Pedagógicos de Instituciones dedicadas a la Formación Docente Inicial. Un análisis en clave comparada*. Buenos Aires. IIPE-UNESCO - INFoD. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Recuperado de http://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2018/05/Informe-final-Estudio-formaci%C3%B3n-docente-INFOD.pdf
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- Waters, T., Marzano, R. J. y McNulty, B. (2003). *Balanced Leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Working paper. Denver: McRel.

NORMATIVA CITADA

- Decisión Administrativa 495. Publicada en el *Boletín Oficial de la República Argentina*, 18 de mayo de 2016. Recuperada de <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/145311/20160519?busqueda=1#>
- Ley N° 24.521 de Educación Superior. Publicada en el *Boletín Oficial de la República Argentina*, 10 de agosto de 1995. Recuperada de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>
- Ley N° 26.206 de Educación Nacional. Publicada en el *Boletín Oficial de la República Argentina*, 28 de diciembre de 2006. Recuperada de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000124999/123542/norma.htm>
- Resolución N° 24 del Consejo Federal de Educación, 7 de noviembre de 2007. Recuperada de <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res07/24-07.pdf>

- Resolución N° 30 del Consejo Federal de Educación, 29 de noviembre de 2007. Recuperada de <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res07/30-07.pdf>
- Resolución N° 72 del Consejo Federal de Educación, 16 de diciembre de 2008. Recuperada de <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res08/72-08.pdf>
- Resolución N° 73 del Consejo Federal de Educación, 16 de diciembre de 2008. Recuperada de <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res08/73-08.pdf>
- Resolución N° 117 del Consejo Federal de Educación, 30 de septiembre de 2010. Recuperada de <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res10/117-10.pdf>
- Resolución N° 140 del Consejo Federal de Educación, 31 de agosto de 2011. Recuperada de <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/140-11.pdf>
- Resolución N° 201 del Consejo Federal de Educación, 21 de agosto de 2013. Recuperada de <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res13/201-13.pdf>
- Resolución N° 285 del Consejo Federal de Educación, 23 de agosto de 2016. Recuperada de <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res16/285-16.pdf>
- Resolución N° 286 del Consejo Federal de Educación, 23 de agosto de 2016. Recuperada de <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res16/286-16.pdf>
- Resolución N° 301 del Consejo Federal de Educación, 30 de noviembre de 2016. Recuperada de <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res16/301-16.pdf>
- Resolución N° 302 del Consejo Federal de Educación, 30 de noviembre de 2016. Recuperada de <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res16/302-16.pdf>
- Resolución N° 303 del Consejo Federal de Educación, 30 de noviembre de 2016. Recuperada de <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res16/303-16.pdf>
- Resolución N° 311 del Consejo Federal de Educación, 15 de diciembre de 2016. Recuperada de https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res16/RES_311_CFE.pdf
- Resolución N° 316 del Consejo Federal de Educación, 9 de febrero de 2017. Recuperada de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-316-infod-nuestra-escuela-58b70ed7da391.pdf>
- Resolución N° 317 del Consejo Federal de Educación, 29 de marzo de 2017. Recuperada de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-cfe-317-17-58f7b108d051d.pdf>
- Resolución N° 326 del Consejo Federal de Educación, 20 de septiembre de 2017. Recuperada de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-cfe-326-17-59d294b1e92a1.pdf>
- Resolución N° 330 del Consejo Federal de Educación, 6 de diciembre de 2017. Recuperada de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_330_17_0.pdf
- Resolución N° 337 del Consejo Federal de Educación, 5 de abril de 2018. Recuperada de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_337_infod.pdf
- Resolución N° 338 del Consejo Federal de Educación, 5 de abril de 2018. Recuperada de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_338_infod.pdf
- Resolución N° 343 del Consejo Federal de Educación, 12 de septiembre de 2018. Recuperada de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_343_18_0.pdf

GLOSARIO



- CFE:** Consejo Federal de Educación
- CINVESTAV:** Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
- CIPEs:** Coordinadores Institucionales de Políticas Estudiantiles
- CIPPEC:** Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento
- CNEAC:** Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente
- CONICET:** Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
- ESI:** Educación Sexual Integral
- FDS:** Formación Docente Situada
- FLACSO:** Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
- IES:** Instituto de Educación Superior
- INAP:** Instituto Nacional de la Administración Pública
- INFoD:** Instituto Nacional de Formación Docente
- ISFD:** Instituto Superior de Formación Docente
- NAP:** Núcleo de Aprendizaje Prioritario
- OEI:** Organización de Estados Iberoamericanos
- PEAP:** Proyecto Escolar de Aprendizajes Prioritarios
- PLAFOD:** Sistema de Planeamiento de la Formación Docente
- PNFP:** Programa Nacional de Formación Permanente
- POAI:** Plan Operativo Anual Integral
- RA:** Relevamiento Anual
- SICE:** Secretaría de Innovación y Calidad Educativa
- SIGIS:** Sistema de Gestión de Institutos Superiores
- UCLA:** Universidad de California en Los Ángeles
- UdeSA:** Universidad de San Andrés
- UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- UniCABA:** Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

ANEXOS



ANEXO 1

Tabla 1: cobertura de las políticas de formación docente en el período 2016-2019.

Objetivo	Política	Cobertura
Mejorar la calidad de la formación inicial	Dispositivo de Fortalecimiento Institucional	Destinado a todos los ISFD del país
	Actualización Académica en Formación Docente	293 equipos formadores de ISFD (1.680 profesores) cursantes 181 equipos formadores de ISFD (703 profesores) egresados
	Becas Internacionales para la Formación Docente	UCLA 167 rectores, secretarios académicos y docentes
	Colección <i>Ideas que Enseñan</i>	929 bibliotecas distribuidas a 837 ISFD y a las 24 Direcciones de Educación Superior y Educación Privada
	Primer Estudio Nacional “Prácticas de la enseñanza en el contexto de aula”	300 investigadores de 29 ISFD y 7 Universidades
	Segundo Estudio Nacional “El campo de las prácticas en la formación docente inicial”	150 investigadores de 30 ISFD
	Tercer Estudio Nacional “La formación docente continua en Argentina”	84 investigadores de 38 ISFD
	Formación de equipos técnicos de los Ministerios de Educación de las provincias	ESCUELA DE GOBIERNO 91 funcionarios jurisdiccionales FINLANDIA 25 funcionarios jurisdiccionales
Garantizar la cantidad necesaria de docentes con la titulación requerida	Sistema de Planeamiento de la Oferta de Formación Docente (PLAFOD)	21 informes jurisdiccionales de proyección
	Sistema de Gestión de Institutos Superiores (SIGIS)	Jujuy, Mendoza, Chaco, San Luis y La Rioja ⁸³
	Becas para estudiantes de Formación Docente ⁸⁴	BECAS PROGRESAR 232.453 beneficiarios BECAS PROGRESAR FORMACIÓN DOCENTE PARA CARRERAS PRIORITARIAS 5642 beneficiarios PUEBLOS ORIGINARIOS 8699 beneficiarios ESTÍMULOS ECONÓMICOS 8460 beneficiarios
	Curso Introductorio	Destinado a todos los ISFD del país
	Trayectos de Fortalecimiento Pedagógico	3300 cursantes 1100 egresados

83 En 2019 se dio inicio a una estrategia gradual de implementación para las cohortes de estudiantes ingresantes en algunos ISFD de las provincias mencionadas.

84 Se considera el total de beneficiarios desde 2016 hasta 2019, salvo en el caso de las becas Progresar Formación Docente (no prioritarias) para las cuales se considera solo el 2018 y el 2019.

Fortalecer las prácticas de los docentes y directores en ejercicio	Formación Docente Situada ⁸⁵	CÍRCULOS DE DIRECTORES 54.000 participantes en 2017 44.000 participantes en 2018 45.000 participantes esperados en 2019 JORNADAS INSTITUCIONALES 810.000 participantes en 2017 920.000 participantes en 2018 900.000 participantes esperados en 2019 ATENEOS DIDÁCTICOS 62.000 participantes en 2017 135.000 participantes en 2018 150.000 participantes esperados en 2019 CURSOS PARA LA ENSEÑANZA 125.000 participantes en 2018 75.000 participantes esperados en 2019
	Formación de equipos directivos y supervisores	ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA PARA LA FORMACIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA 205 formadores ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA EN GESTIÓN EDUCATIVA 10.000 directores
	Formación Especializada	POSTÍTULOS 30.000 egresados PLATAFORMA DE CURSOS VIRTUALES ⁸⁶ 215.687 ingresantes ⁸⁷ 80.958 egresados ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN EL CAMPO DE LA MATEMÁTICA 230 formadores cursantes ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA EN EL DESARROLLO LINGUISTICO Y LA ALFABETIZACIÓN TEMPRANA LA PRIMERA INFANCIA 60 formadores cursantes ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA EN INCLUSIÓN EDUCATIVA EN GESTIÓN EDUCATIVA 130 formadores cursantes ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA ENFOQUES PEDAGÓGICOS QUE RENOVARON LA EDUCACIÓN INFANTIL 512 egresados ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA EN EDUCACIÓN RURAL 500 cursantes

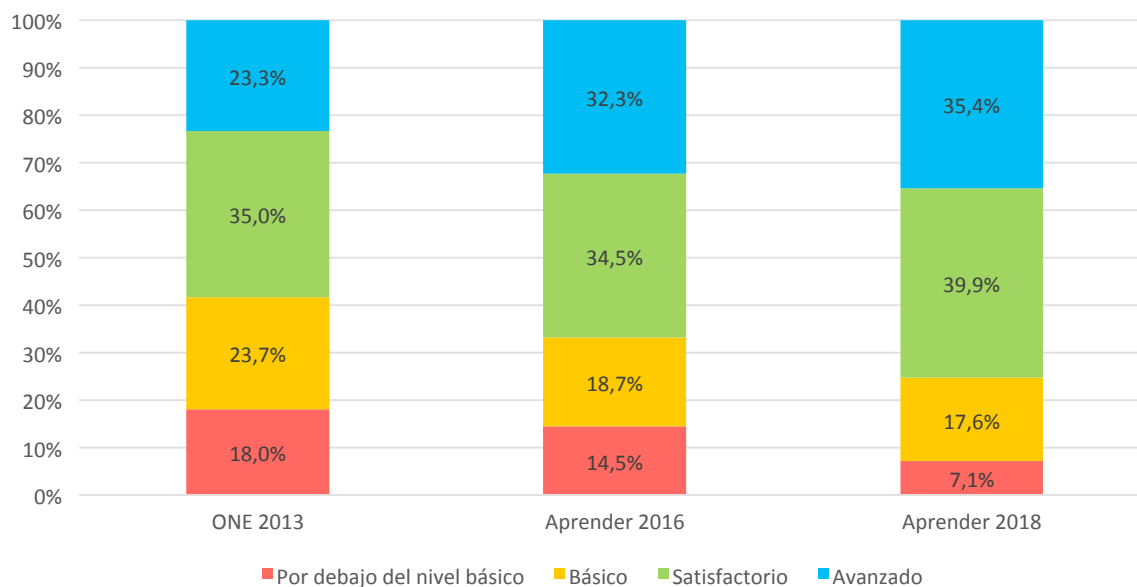
85 Se considera el total de participantes en cada uno de los dispositivos desde 2017 hasta 2019 según la información recabada por el equipo de Monitoreo del INFoD. A diferencia de en el caso de las becas, no se considera el número total de beneficiarios porque: I) una misma persona puede participar de distintos dispositivos un mismo año y/o II) puede volver a participar de algún dispositivo los años siguientes.

86 No se incluyen datos del segundo cuatrimestre de 2019 ya que al momento de cierre de este documento todavía estaba en curso.

87 Refiere a la cantidad de cursantes que ingresaron a la plataforma transcurridas cuatro semanas del inicio del curso.

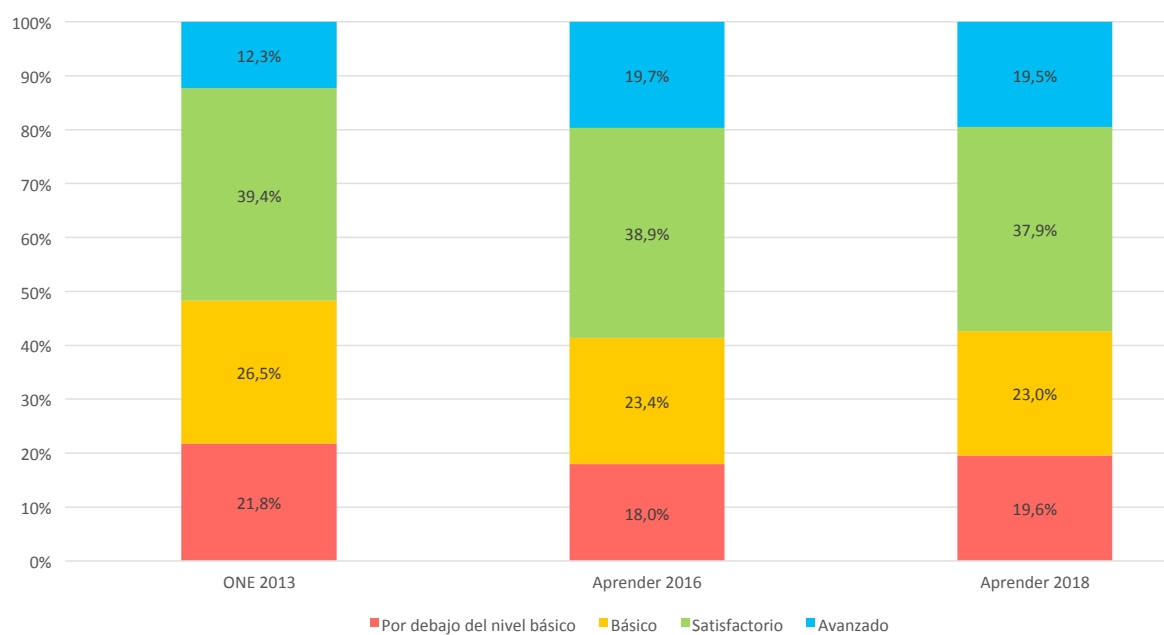
ANEXO 2

Gráfico 1: Nivel de desempeño (%) en Lengua en ONE 2013, Aprender 2016 y 2018. Nivel Primario 6° grado.



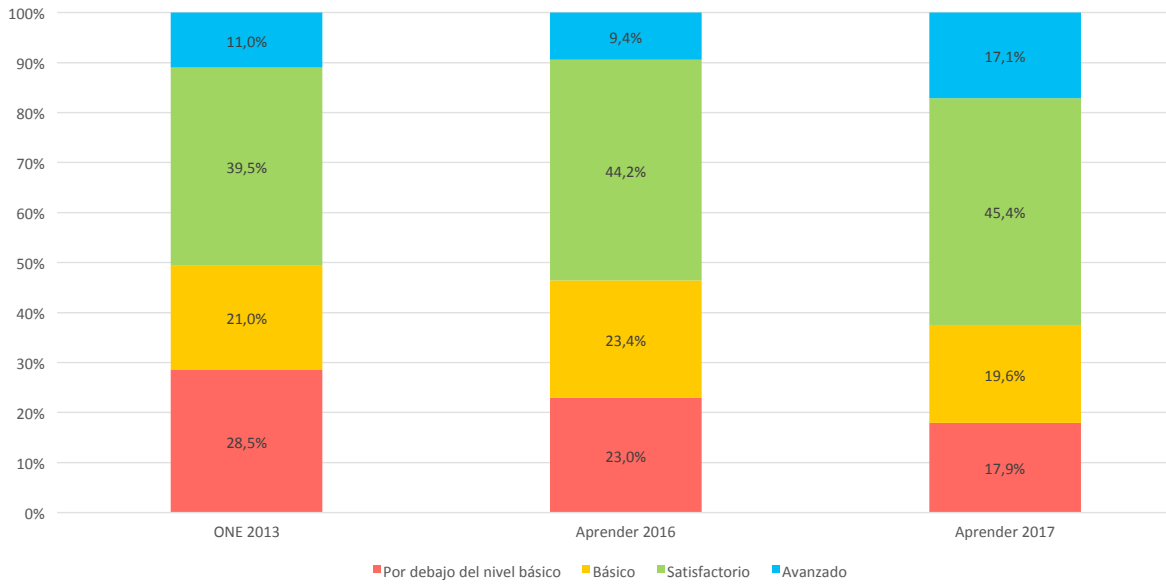
Fuente: Informe de resultados Aprender 2016 y 2018.

Gráfico 2: Nivel de desempeño (%) en Matemática en ONE 2013, Aprender 2016 y 2018. Nivel Primario 6° grado.



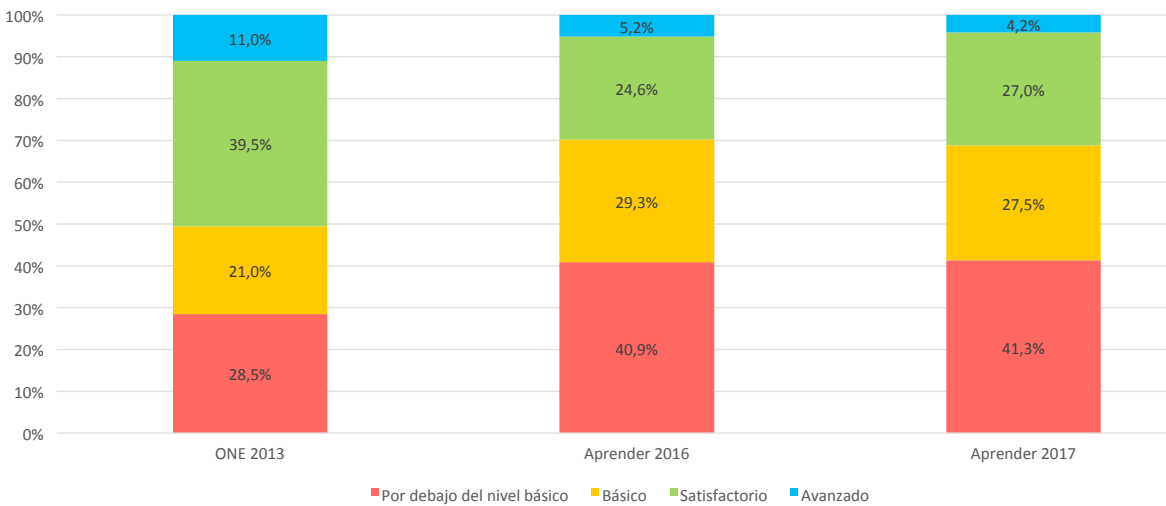
Fuente: Informe de resultados Aprender 2016 y 2018.

Gráfico 3: Nivel de desempeño (%) en Lengua en ONE 2013, Aprender 2016 y 2017. Nivel Secundario 5°/6° año.



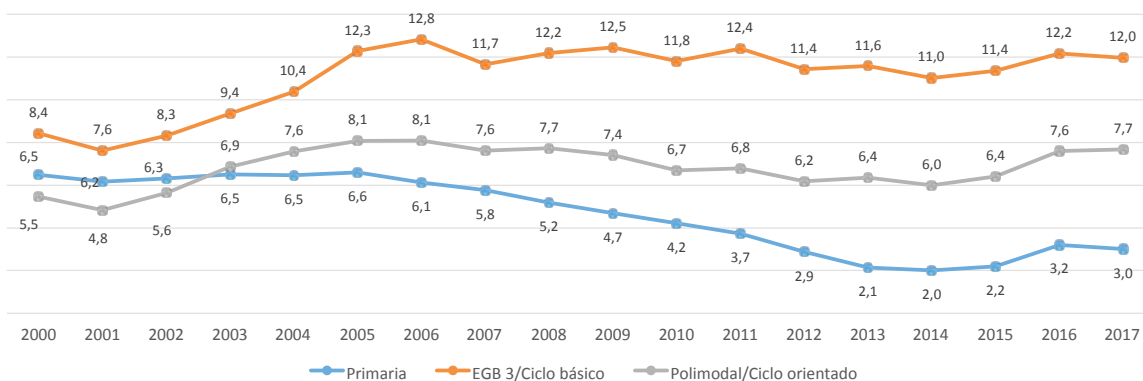
Fuente: Informe de resultados Aprender 2016 y 2017.

Gráfico 4: Nivel de desempeño (%) en Matemática en ONE 2013, Aprender 2016 y 2017. Nivel Secundario 5°/6° año.



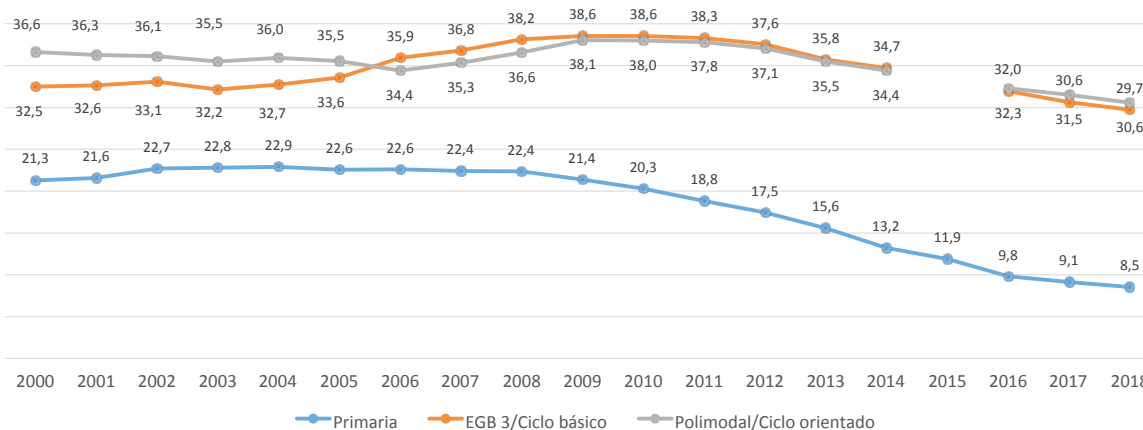
Fuente: Informe de resultados Aprender 2016 y 2017.

Gráfico 5: Evolución de la tasa de repitencia en el Nivel Primario y Secundario. Años 2000-2017.



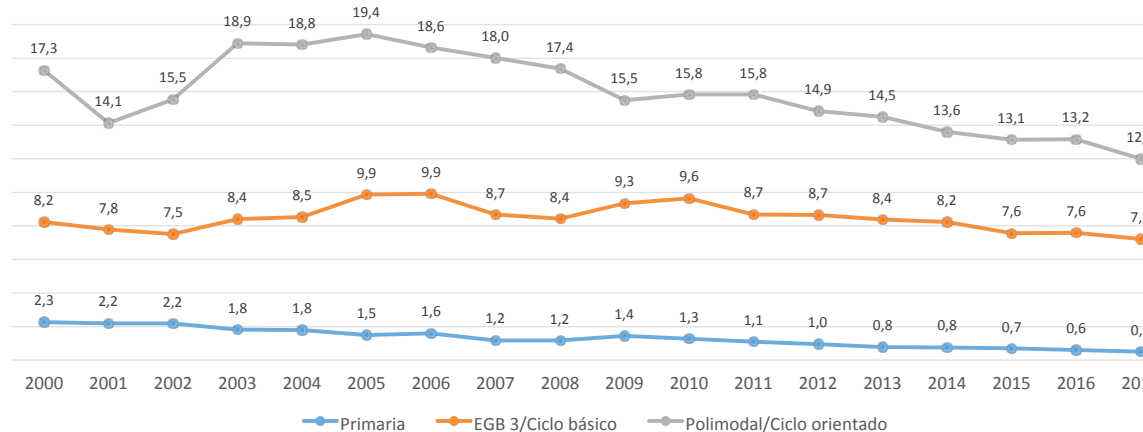
Fuente: RA 2000-2017 (DIEE).

Gráfico 6: Evolución de la tasa de sobreedad en el Nivel Primario y Secundario. Años 2000-2018.



Fuente: RA 2000-2018 (DIEE).

Gráfico 7: Evolución de la tasa de abandono interanual en el Nivel Primario y Secundario. Años 2000-2017.



Fuente: RA 2000-2017 (DIEE).

Tabla 1: Instituciones y matrícula de carreras de formación docente según subsistema formador. Años 2015 y 2018.

Subsistema formador	2015				2018			
	Instituciones		Matrícula		Instituciones		Matrícula	
ISFD	1248	95%	491.405	82%	1298	94%	536.666	-
Universidades	67	5%	104.363	18%	81	6%	s./d.	-
Total	1315	100%	595.768	100%	1379	100%	s./d.	-

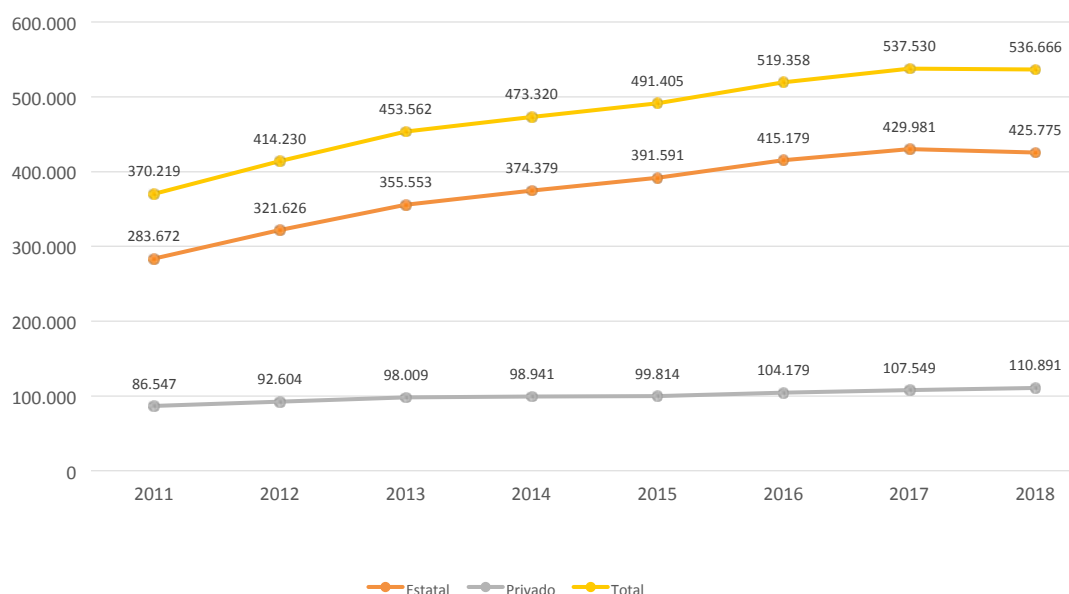
Fuente: Datos elaborados por la Unidad de Información en base a RA 2015 y 2018, DIEE, MECCyT.

Tabla 2: Instituciones de formación docente por cada millón de habitantes. Año 2015.

País	Instituciones cada millón de habitantes	Total Instituciones Formadoras	Institutos de Formación Docente	Universidades	Población*
Argentina	30	1.315	1.248	67	43.131.966
Uruguay	11	36	33	3	3.412.009
Brasil	6	1.261	-	1.261	204.471.769
Colombia	5	247	137	110	47.520.667
Chile	4	70	16	54	17.969.353

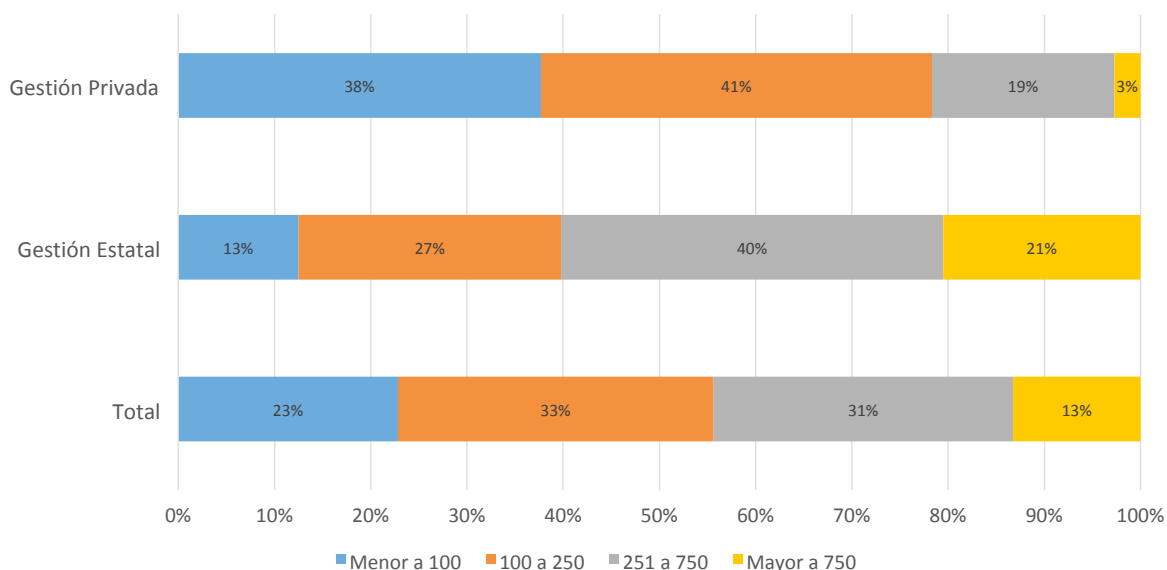
Fuentes: Datos sobre instituciones formadoras. Argentina: Relevamiento Anual (DIEE) y Departamento de Información Universitaria (SPU). 2015. Chile, Colombia y Uruguay CIPPEC. Brasil Inep - MEC. Datos sobre población: Banco Mundial. 2015.

Gráfico 8: Evolución de la matrícula de formación docente en los ISFD por sector de gestión. Años 2011-2018.



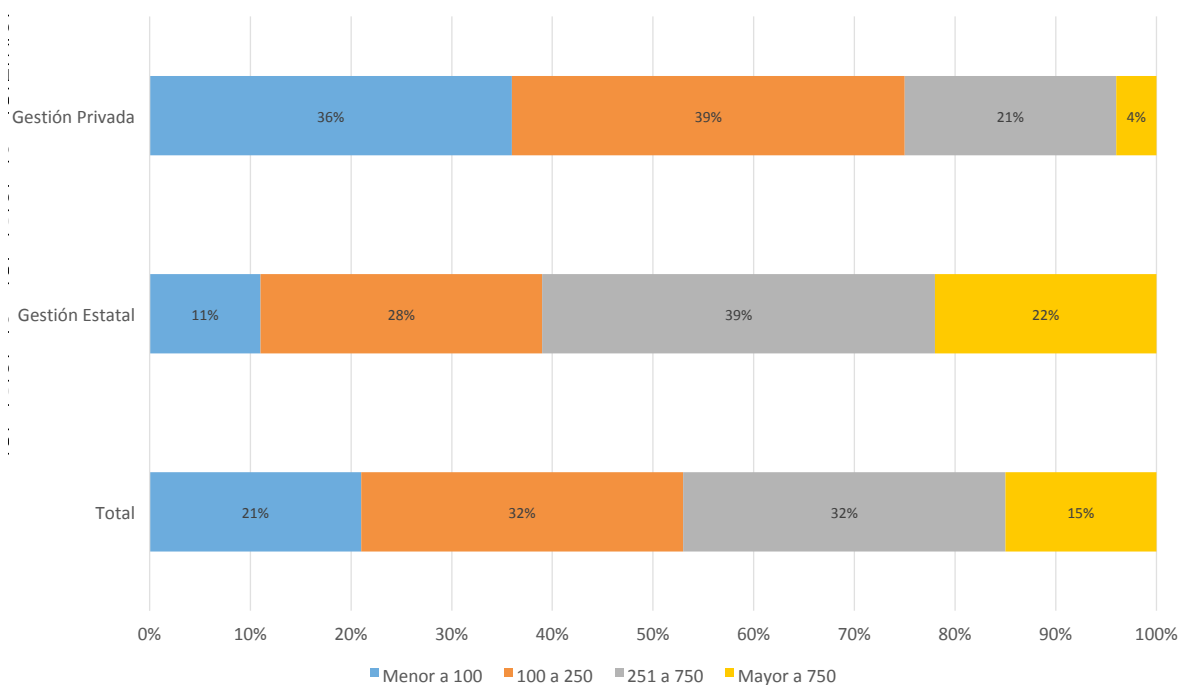
Fuente: Datos elaborados por la Unidad de Información en base a RA 2011-2018, DIEE, MECCyT.

Gráfico 9: Distribución porcentual de los ISFD de formación docente por tamaño según sector de gestión. Año 2015.



Fuente: Datos elaborados por la Unidad de Información en base a RA 2015, DIEE, MECCyT.

Gráfico 10: Distribución porcentual de los ISFD de formación docente por tamaño según sector de gestión. Año 2018.



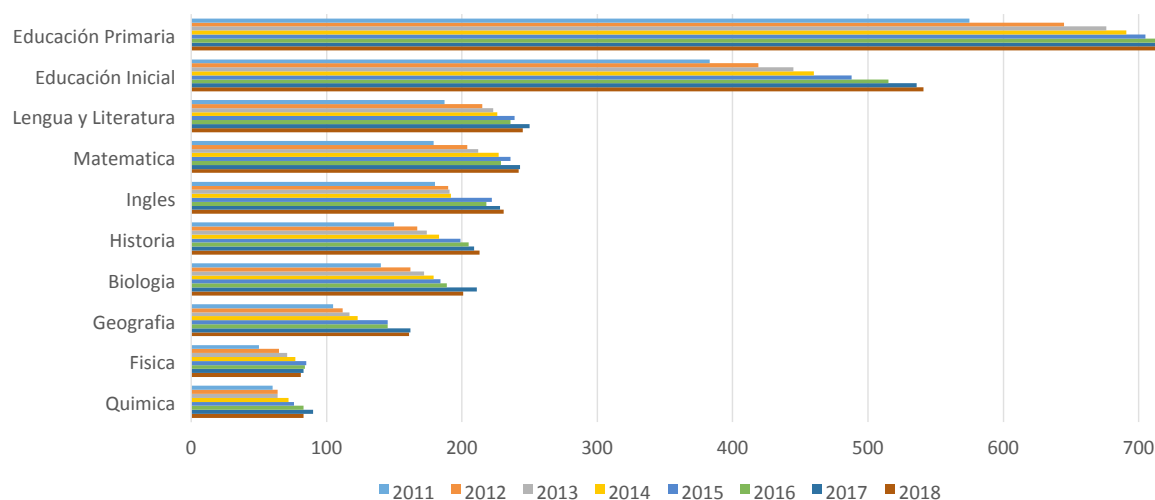
Fuente: Datos elaborados por la Unidad de Información en base a RA 2018, DIEE, MECCyT.

Tabla 3: Institutos de Educación Superior según tipo de formación que ofrecen. Año 2015 y 2018.

Tipo de formación	2015		2018	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Exclusivamente docente	647	52%	653	50%
Ambos (formación docente y técnica)	601	48%	645	50%
Total	1.248	100%	1.298	100%

Fuente: Datos elaborados por la Unidad de Información en base a RA 2015 y 2018, DIEE, MECCyT.

Gráfico 11: Total de unidades de servicio que ofertan carreras de formación docente para los niveles inicial, primario y disciplinas básicas del nivel secundario. Años 2011-2018.



Fuente: Datos elaborados por la Unidad de Información en base a RA 2011-2018, DIEE, MMECCyT.

Tabla 4: Distribución de los alumnos de formación docente por rango etario. Años 2015 y 2018.

Edad	2015		2018	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Hasta 19 años	79.382	16%	79.487	15%
20 a 24 años	231.218	47%	244.419	46%
25 a 29 años	89.491	18%	104.137	19%
Más de 30 años	91.314	19%	108.623	20%
Total	491.405	100%	536.666	100%

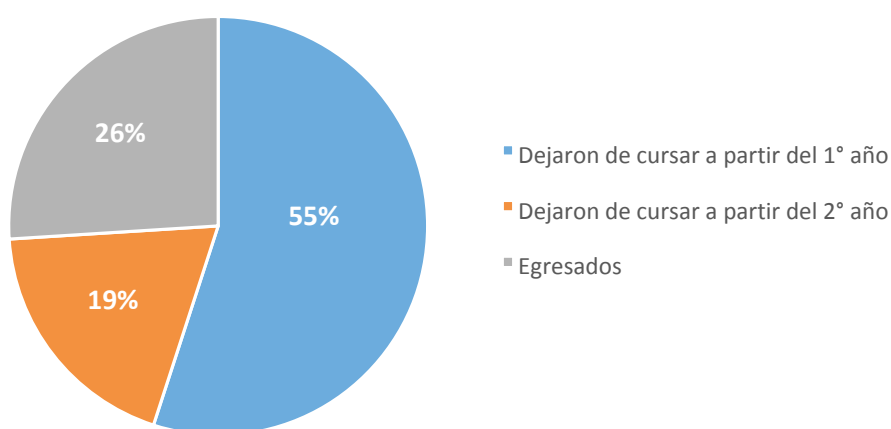
Fuente: Datos elaborados por la Unidad de Información en base a RA 2015 y 2018, DIEE, MECCyT.

Tabla 5: Distribución de los alumnos de formación docente por sexo. Años 2015 y 2018.

Sexo	2015		2018	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Mujeres	372.901	76%	402.854	75%
Varones	118.504	24%	133.812	25%
Total	491.405	100%	536.666	100%

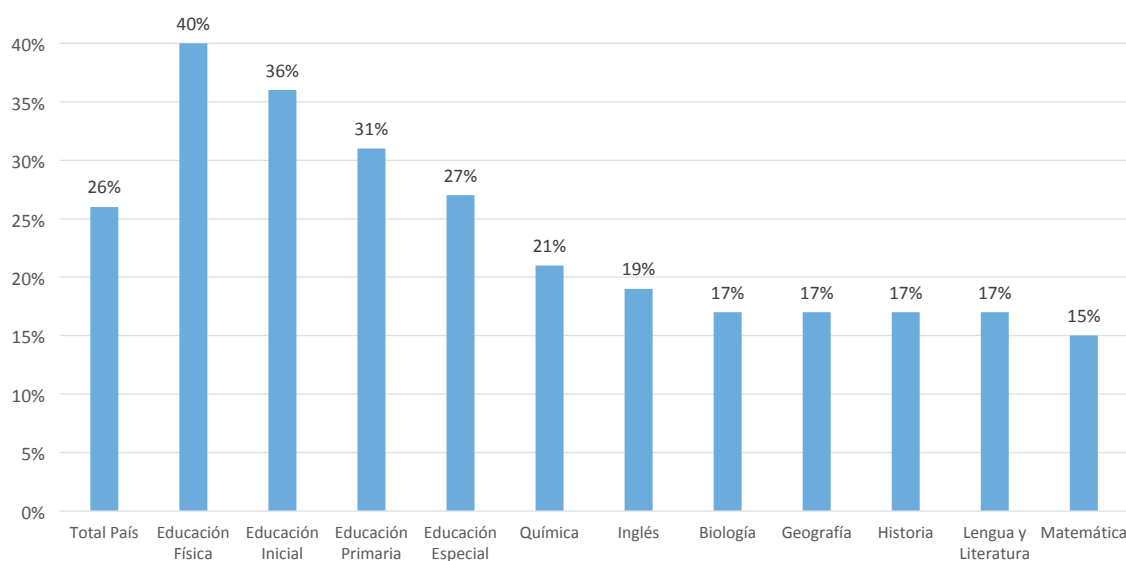
Fuente: Datos elaborados por la Unidad de Información en base a RA 2015 y 2018, DIEE, MECCyT.

Gráfico 12: Trayectoria de los ingresantes de la cohorte 2008 para los profesorados de nivel Inicial, primario y disciplinas básicas del secundario.



Fuente: Datos elaborados por la Unidad de Información en base a RA 2008 y 2015, DIEE, MECCyT.

Gráfico 13: Porcentaje de egresados de los ingresantes de la cohorte 2008 para los profesorados de nivel Inicial, primario y disciplinas básicas del secundario.



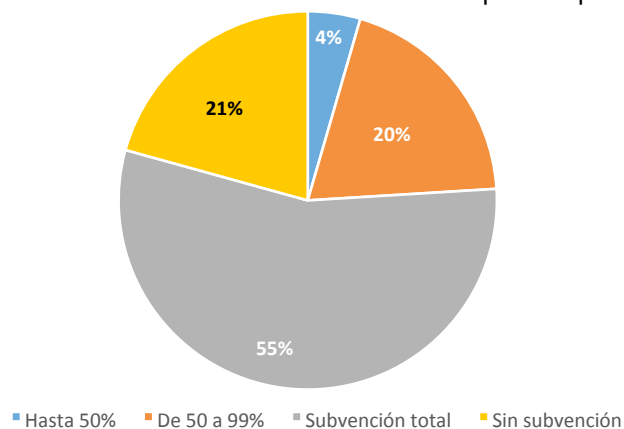
Fuente: Datos elaborados por la Unidad de Información en base a RA 2008 y 2015, DIEE, MECCyT.

Tabla 6: Porcentaje de egresados que ingresaron en 2008 por cantidad de años en que terminaron sus estudios según carrera.

Carrera	Duración de la carrera					
	4 años	5 años	6 años	7 años	8 años	9 años
Biología	9%	26%	27%	18%	12%	8%
Educación Inicial	34%	37%	18%	7%	2%	2%
Educación Primaria	31%	35%	19%	11%	3%	2%
Física	3%	27%	36%	23%	6%	5%
Geografía	3%	29%	26%	17%	16%	9%
Historia	9%	24%	26%	20%	13%	9%
Lengua y Literatura	6%	26%	28%	20%	10%	10%
Matemática	5%	30%	27%	19%	11%	8%
Química	6%	32%	26%	17%	11%	8%
Total	21%	34%	23%	13%	6%	4%

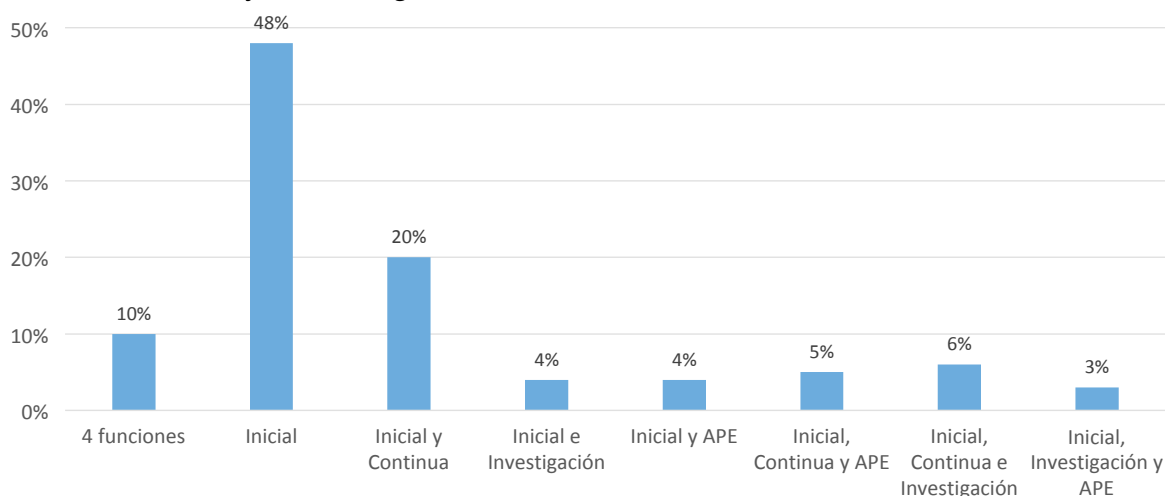
Fuente: Datos elaborados por la Unidad de Información en base a RA 2008 y 2015, DIEE, MECCyT.

Gráfico 14: Establecimientos de formación docente del sector privado por subvención. Año 2015.



Fuente: Datos elaborados por la Unidad de Información en base a RA 2015, DIEE, MECCyT.

Gráfico 15: Porcentaje de ISFD según funciones del sistema formador. Año 2015.



Fuente: información elaborada por la Unidad de Información. Área de Investigación en base a REFFOD, INFoD. Año 2015.

Tabla 7: Cobertura de las políticas de formación docente en el período 2016-2019.

Objetivo	Política	Cobertura
Mejorar la calidad de la formación inicial	Dispositivo de Fortalecimiento Institucional	Destinado a todos los ISFD del país
	Actualización Académica en Formación Docente	293 equipos formadores de ISFD (1.680 profesores) cursantes 181 equipos formadores de ISFD (703 profesores) egresados
	Becas Internacionales para la Formación Docente	UCLA 167 rectores, secretarios académicos y docentes
	Colección <i>Ideas que Enseñan</i>	929 bibliotecas distribuidas a 837 ISFD y a las 24 Direcciones de Educación Superior y Educación Privada
	Primer Estudio Nacional “Prácticas de la enseñanza en el contexto de aula”	300 investigadores de 29 ISFD y 7 Universidades
	Segundo Estudio Nacional “El campo de las prácticas en la formación docente inicial”	150 investigadores de 30 ISFD
	Tercer Estudio Nacional “La formación docente continua en Argentina”	84 investigadores de 38 ISFD
	Formación de equipos técnicos de los Ministerios de Educación de las provincias	ESCUELA DE GOBIERNO 91 funcionarios jurisdiccionales FINLANDIA 25 funcionarios jurisdiccionales
Garantizar la cantidad necesaria de docentes con la titulación requerida	Sistema de Planeamiento de la Oferta de Formación Docente (PLAFOD)	21 informes jurisdiccionales de proyección
	Sistema de Gestión de Institutos Superiores (SIGIS)	Jujuy, Mendoza, Chaco, San Luis y La Rioja ⁸⁸
	Becas para estudiantes de Formación Docente ⁸⁹	BECAS PROGRESAR 232.453 beneficiarios BECAS PROGRESAR FORMACIÓN DOCENTE PARA CARRERAS PRIORITARIAS 5642 beneficiarios PUEBLOS ORIGINARIOS 8699 beneficiarios ESTÍMULOS ECONÓMICOS 8460 beneficiarios
	Curso Introductorio	Destinado a todos los ISFD del país
	Trayectos de Fortalecimiento Pedagógico	3300 cursantes 1100 egresados

⁸⁸ En 2019 se dio inicio a una estrategia gradual de implementación para las cohortes de estudiantes ingresantes en algunos ISFD de las provincias mencionadas.

⁸⁹ Se considera el total de beneficiarios desde 2016 hasta 2019, salvo en el caso de las becas Progresar Formación Docente (no prioritarias) para las cuales se considera solo el 2018 y el 2019.

Fortalecer las prácticas de los docentes y directores en ejercicio	Formación Docente Situada ⁹⁰	<p>CÍRCULOS DE DIRECTORES 54.000 participantes en 2017 44.000 participantes en 2018 45.000 participantes esperados en 2019</p> <p>JORNADAS INSTITUCIONALES 810.000 participantes en 2017 920.000 participantes en 2018 900.000 participantes esperados en 2019</p> <p>ATENEOS DIDÁCTICOS 62.000 participantes en 2017 135.000 participantes en 2018 150.000 participantes esperados en 2019</p> <p>CURSOS PARA LA ENSEÑANZA 125.000 participantes en 2018 75.000 participantes esperados en 2019</p>
	Formación de equipos directivos y supervisores	<p>ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA PARA LA FORMACIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA 205 formadores</p> <p>ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA EN GESTIÓN EDUCATIVA 10.000 directores</p>
	Formación Especializada	<p>POSTÍTULOS 30.000 egresados</p> <p>PLATAFORMA DE CURSOS VIRTUALES ⁹¹ 215.687 ingresantes ⁹² 80.958 egresados</p> <p>ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN EL CAMPO DE LA MATEMÁTICA 230 formadores cursantes</p> <p>ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA EN EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO Y LA ALFABETIZACIÓN TEMPRANA LA PRIMERA INFANCIA 60 formadores cursantes</p> <p>ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA EN INCLUSIÓN EDUCATIVA EN GESTIÓN EDUCATIVA 130 formadores cursantes</p> <p>ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA ENFOQUES PEDAGÓGICOS QUE RENOVARON LA EDUCACIÓN INFANTIL 512 egresados</p> <p>ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA EN EDUCACIÓN RURAL 500 cursantes</p>

90 Se considera el total de participantes en cada uno de los dispositivos desde 2017 hasta 2019 según la información recabada por el equipo de Monitoreo del INFoD. A diferencia de en el caso de las becas, no se considera el número total de beneficiarios porque: i) una misma persona puede participar de distintos dispositivos un mismo año y/o ii) puede volver a participar de algún dispositivo los años siguientes.

91 No se incluyen datos del segundo cuatrimestre de 2019 ya que al momento de cierre de este documento todavía estaba en curso.

92 Refiere a la cantidad de cursantes que ingresaron a la plataforma transcurridas cuatro semanas del inicio del curso.

Tabla 8: Inscriptos, ingresantes y egresados de los cursos ofrecidos a través de la plataforma de formación virtual del INFoD 2017-2019.

Curso	Total 2017-2019		
	Inscriptos	Ingresantes	Egresados
Enfocar la enseñanza desde la diversidad: una alternativa para la inclusión en primaria	8.627	5.820	1.993
El desafío de la evaluación formativa en el aula de primaria	5.664	4.574	1.432
Diseño de Instrumentos de Evaluación	10.148	7.345	3.213
Las capacidades socioemocionales en la escuela, un nuevo reto para la educación	8.651	6.124	2.405
La regulación emocional en el aprendizaje	8.676	6.133	2.803
Cómo organizar nuestra escuela. Claves para la gestión institucional	6.087	4.412	1.712
La gestión pedagógica del director: estrategias para acompañar las prácticas de enseñanza	6.658	4.958	1.796
La función tutorial y el acompañamiento de las trayectorias escolares	1.955	1.668	584
La función tutorial y el apoyo a los aprendizajes en la escuela secundaria	2.524	2.113	428
Aportes de las tutorías a la convivencia y participación en la vida escolar	4.232	3.450	1.570
Introducción a la alfabetización inicial	12.101	8.292	2.525
El aprendizaje del sistema de escritura	11.034	7.660	2.879
La comprensión lectora en el primer ciclo de escuela primaria	10.644	7.063	2.591
Leer para comprender: la importancia de enseñar a jerarquizar información e inferir	11.629	7.919	2.975
Leer para comprender: la importancia del vocabulario y de intuir lo que vendrá	11.105	7.496	2.756
La ciencia en llamas: casos y problemas de la química, la física y la biología en torno a la energía	8.288	5.825	1.993
Aprender a investigar en la escuela: Explorando el funcionamiento del cuerpo humano	5.927	4.052	716
Juegos con la banda numérica, una secuencia posible	7.173	5.938	2.046
Cálculo mental de sumas y restas: Repertorios y estrategias	6.223	5.138	1.363
Reflexiones en torno al Álgebra y las funciones y su enseñanza	6.174	5.077	1.055
Reading Comprehension in the English Class	1.000	810	189
English Language Teaching Resources	999	831	206
Listening and Speaking in the additional language	998	804	151
Itinerarios de la enseñanza: las actividades y su trama. Estrategias centradas en el alumno	6.163	4.315	1.505
Aprender con otros: ¿cómo lograr que los alumnos trabajen en grupos en forma efectiva?	6.601	4.682	1.857
Signos de alerta en el desarrollo, pautas de observación e intervención en el nivel inicial	7.391	5.302	1.824
Educación física y discapacidad	2.573	1.927	609
Educación física y recreación	2.150	1.615	508
La educación digital en el marco del PLANIED. Orientaciones pedagógicas y planificación	2.117	1.790	676
Prevención de adicciones en el ámbito educativo	997	778	237
Embarazos, maternidades y paternidades en la adolescencia. Su abordaje desde la educación sexual integral	23.976	13.766	4.727
Educación domiciliaria y hospitalaria	1.000	715	182
Pueblos indígenas y Estado. Historia y presente	1.000	756	256

Enseñar Malvinas a 35 años de la guerra	1.000	768	336
La enseñanza del pasado reciente en las escuelas	1.002	769	288
Educación Sexual Integral en la escuela: un derecho que nos incumbe	14.406	10.326	4.531
RCP. Prevención de la salud cardíaca desde la escuela	948	858	347
Holocausto y genocidios del siglo XX: reflexiones para su enseñanza	4.219	2.795	1.807
Búsqueda y evaluación de la información en Internet	4.319	3.548	1.441
La enseñanza del deporte en la escuela	2.078	1.500	529
Educación energética y ambiental	487	399	79
Introducción a la programación con Scratch	3.340	2.683	632
Escuelas, ESI y diversidad sexual	11.312	7.818	3.359
Memoria e Identidad en el Nivel Primario	2.557	1.618	683
Educación Vial	2.260	2.030	913
Educación energética y ambiental. Eficiencia Energética y Energías Renovables en la escuela (Destinado a docentes del 1° ciclo de educación primaria)	1.018	731	236
Educación energética y ambiental. Eficiencia Energética y Energías Renovables en la escuela (Destinado a docentes del 2° ciclo de educación primaria)	1.017	753	237
Creación de contenidos digitales interactivos	1.993	1.676	736
Gestión de proyectos institucionales con robótica y programación	2.145	1.795	450
Educación ambiental. La problemática ambiental en la Cuenca Matanza Riachuelo	388	277	91
Plan Nacional de Prevención del Embarazo no intencional en la adolescencia	4.005	2.395	1.465
Educación Domiciliaria y Hospitalaria, una estrategia de fortalecimiento de las trayectorias escolares	5.168	3.495	1.952
Seminario para docentes evaluadores de Ferias de Ciencias	1.417	1.284	864
Aplicaciones de la Tecnología Nuclear en la Vida Cotidiana	1.735	925	423
Educación energética y ambiental. Eficiencia Energética y Energías Renovables en la escuela secundaria	1.197	475	220
TIC y educación inclusiva: El desafío de construir propuestas pedagógicas accesibles	1.998	1.648	542
La ESI en la escuela: Vínculos saludables para prevenir la violencia de género	3.200	1.870	905
La Enseñanza de la Educación Física en el nivel inicial	1.100	672	234
Tertulias Dialógicas Literarias	945	644	238
Educación ambiental: Los residuos sólidos urbanos en la Cuenca Matanza Riachuelo	132	85	28
Educación Tributaria (AFIP)	1.096	412	198
Educación Vial	2.393	993	454
Literatura Argentina	1.154	823	384
Literatura y cine	882	649	173
TIC en educación inicial	1.135	680	380
Búsqueda y evaluación de la información en Internet	1.200	834	343
Introducción a la programación con Scratch	1.399	975	380
Creación de contenidos digitales interactivos	2.048	1.431	769
Gestión de proyectos institucionales con robótica y programación	1.207	829	375
TIC y educación inclusiva	2.577	1.453	546
La ESI en la escuela: Vínculos saludables para prevenir la violencia de género	1.985	1.536	637

Lectura y escritura académica cursantes e interno	820	451	112
Enseñar Física con TIC I cursantes	208	125	41
El video en el aula cursantes e interno	379	230	105
Planilla de cálculo para docentes cursantes e interno	886	625	298
Publicaciones digitales Interno	78	63	36
Herramientas y estrategias para docentes evaluadores de la Feria Nacional de Innovación Educativa	648	593	399
Estrategias tecnológicas en Educación Hospitalaria (Autoasistido)	193	-	-
Educación Alimentario Nutricional en la Formación Docente Continua	975	-	-
Los desafíos de la evaluación formativa	938	-	-
El trabajo por proyectos y problemas en escuelas secundarias (Autoasistido)	413	-	-
Prácticas corporales expresivas en Educación Física	301	-	-
Total	305.966	215.687	80.958

