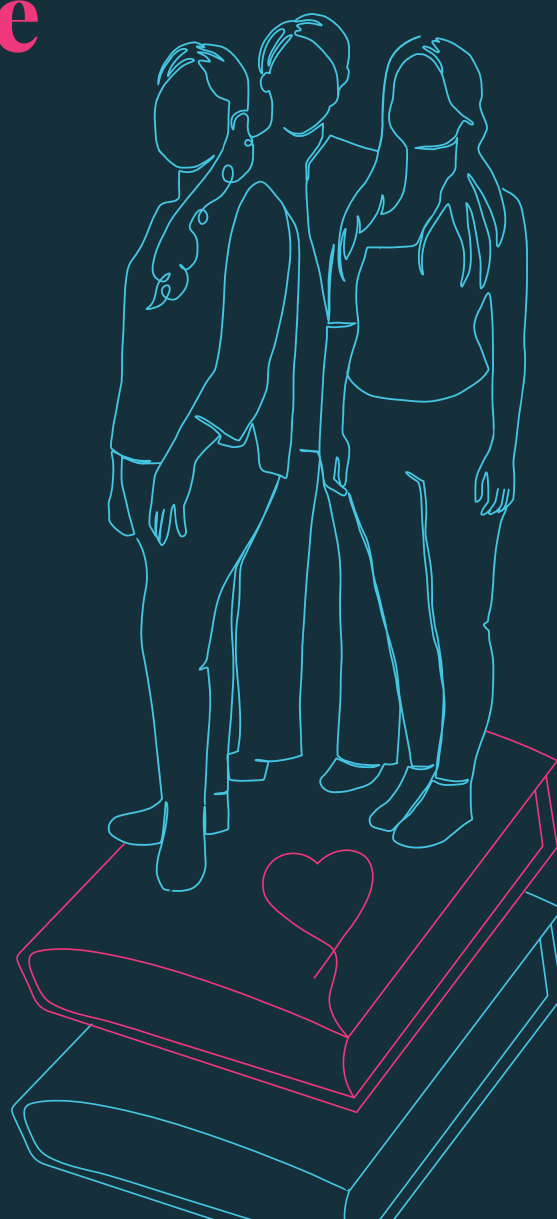


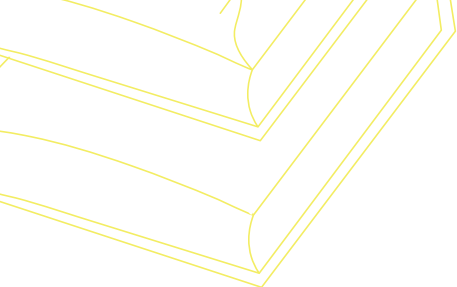
CIPPEC^{PP}
25 años

El corazón del sistema educativo: políticas para fortalecer la profesión docente

Cecilia Veleda, Esteban Torre y
Carla Paparella

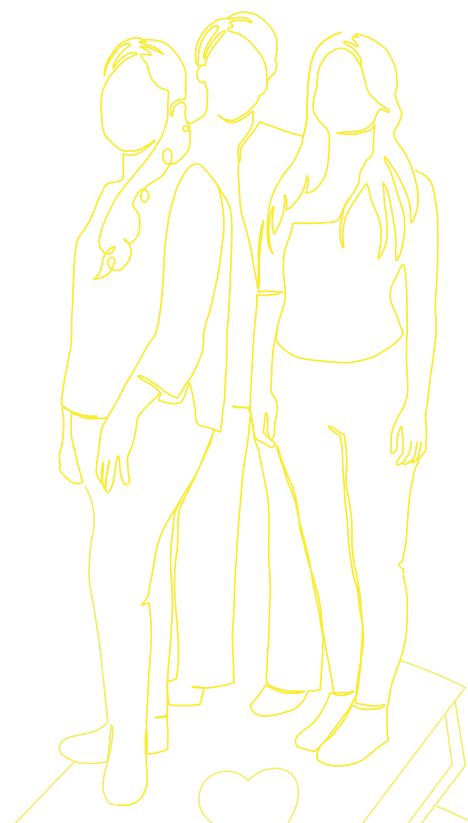
septiembre de 2025





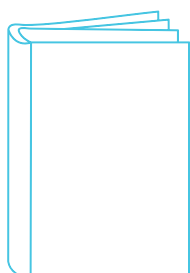
Índice

Resumen ejecutivo	1
¿Por qué poner a los docentes en el corazón del sistema educativo?	3
1. ¿Cuál es el estado de la docencia en la Argentina?	5
¿Cómo son las condiciones laborales de los docentes?	6
¿Cómo es la formación docente inicial?	10
¿Cómo es la formación docente continua?	14
¿Cómo es la carrera docente?	16
2. ¿Qué lineamientos de política pueden pensarse para enfrentar este diagnóstico?	19
Reflexiones finales	25
Anexos	27
Bibliografía	30
Acerca de los autores	35



El corazón del sistema educativo: políticas para fortalecer la **profesión docente**

Cecilia Veleda, Esteban Torre y Carla Paparella



Resumen ejecutivo

Fortalecer la docencia es indispensable para la mejora educativa. La evidencia sobre el impacto de la enseñanza en la calidad del aprendizaje es abrumadora. Países y estados subnacionales que han logrado mejoras sistémicas y sostenidas en los aprendizajes han apostado por reconocer el valor social de la docencia y mejorar las condiciones de trabajo, la formación, la carrera y el desarrollo profesional de los docentes. Hoy Argentina enfrenta serios desafíos en materia educativa: apenas el 13% de los estudiantes llega al último año de la educación secundaria en la edad teórica con los aprendizajes esperados de lengua y matemática. Como lo muestran las evaluaciones nacionales e internacionales las dificultades en los aprendizajes comienzan en el nivel primario. Este diagnóstico crítico es un obstáculo para el desarrollo de las personas y un punto de partida adverso para proyectar un país desarrollado, justo y próspero. Lo cierto es que las mejoras educativas necesarias sólo podrán encararse fortaleciendo a los docentes, quienes día a día les dan vida a las aulas.

Este documento es una invitación para abrir una discusión sistemática sobre la cuestión docente. Como cualquier mejora, debe construirse sobre lo existente y partir del contexto actual. La primera sección presenta un diagnóstico sobre el estado de la docencia en sus dimensiones clave: condiciones laborales, formación inicial, formación continua y carrera profesional.

La docencia es el corazón del sistema educativo, pero hoy está en jaque en buena parte del mundo. Las crecientes desigualdades sociales y el avance de la pobreza infantil, el cuestionamiento de las instituciones, la seducción de las pantallas y la inteligencia artificial, la violencia y discursos de odio, los trastornos psíquicos en aumento combinados con condiciones laborales insuficientes impactan directamente sobre la profesión docente. Síntoma de ello es que a nivel global la tasa de abandono de la profesión casi se duplicó en los docentes de primaria entre 2015 y 2022.

Esta realidad también se manifiesta en el plantel de aproximadamente 1.200.000 docentes que hay en Argentina. Un componente fundamental del trabajo docente como es el salario hoy tiene un valor real inferior al de 2005, año de la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo, donde se promovía, entre otras cosas, su recomposición. La comparación internacional y con otras profesiones muestra que los docentes argentinos están en una posición de desventaja, lo cual refleja el débil estatus social de la profesión. Además de la fragilidad salarial, el ejercicio de la docencia se desarrolla en escuelas con déficit de infraestructura, escaso margen para la colaboración entre pares, un clima de trabajo problemático y escenarios de violencia y el trabajo en múltiples escuelas (sobre todo en el nivel secundario). Todo esto impacta en la vida cotidiana de las aulas, donde los docentes deben lidiar con demandas sociales crecientes que exceden su rol pedagógico.

La formación inicial es un pilar irremplazable en el desarrollo de conocimientos, capacidades y disposiciones esenciales del trabajo docente. Las más de 1300 instituciones que dictan formación docente configuran un sistema sobredimensionado y fragmentado, con importantes desafíos de coordinación, planeamiento, eficiencia y eficacia. Por un lado, el 55% de los estudiantes abandonan la carrera en su primer año y 4 de cada 10 estudiantes del último año tienen dificultades de comprensión lectora lo cual refleja desafíos en el rendimiento del sistema. Por otra parte, la ausencia de una planificación ajustada a las necesidades de la educación obligatoria se observa tanto en la cantidad y distribución de instituciones, como en las ofertas que brindan los profesorados registrando superposiciones en algunas carreras y vacancias en otras. Los diseños curriculares, modelos de formación y peso de las prácticas profesionales difieren mucho entre las instituciones universitarias y los institutos de formación docente sin que hayan podido establecerse denominadores comunes y articulaciones en beneficio de la calidad, la pertinencia y homologación mínima de las carreras. A su vez, el Estado Nacional, a través del Instituto Nacional de Formación Docente no ha logrado desarrollar mecanismos eficaces para mejorar el planeamiento y la calidad del sistema formador mediante la evaluación y acreditación.

La formación continua, fundamental para el desarrollo profesional docente, presenta una gran dispersión y heterogeneidad. En las provincias, la oferta de formación continua es dictada por los ministerios de educación junto a una gran variedad de instituciones y no cuenta con sistemas robustos para evaluar y acreditar la calidad de las propuestas ofrecidas por agentes externos, lo que dificulta garantizar su alineación con las prioridades educativas y un impacto real en la enseñanza y el aprendizaje. De esta forma, se configura un mercado de ofertas dispersas, discontinuas, de calidad y pertinencia heterogénea, enmarcadas en el sistema de puntaje que estructura la carrera docente. Iniciativas de formación situada especialmente valoradas por los docentes han tenido un impacto limitado por la discontinuidad de las políticas y por la falta de tiempo disponible para capacitarse.

La carrera docente en Argentina ofrece limitadas oportunidades para el desarrollo profesional. Las reglas que rigen el ingreso y ascenso no reflejan criterios de equidad o mejora educativa. Por un lado, el ingreso generalizado a través de suplencias genera que, durante los primeros años de ejercicio profesional, cruciales en términos de inserción y formación, predomine la inestabilidad y el cambio constante de escuela y de equipo de trabajo. En nuestro país, la carrera docente se encuadra en el modelo de carreras de "primera generación", donde priman los criterios de antigüedad y acumulación de certificación para el ascenso, que se realiza de forma vertical a cargos de dirección y supervisión, sin alternativas de ascenso horizontal.

La sección final presenta lineamientos de política educativa como base para una discusión más amplia, urgente y prioritaria. Parte de la visión de que se requieren cambios estructurales en las distintas dimensiones de las políticas para la docencia, los cuales exigirán acuerdos, eficiencia presupuestaria, capacidades técnicas y tiempo. En ese sentido, propone: 1) Robustecer la gobernanza del sistema formador a través de sistemas de información, evaluación, acreditación, apoyo técnico sistemático y articulación integrados para toda la educación superior; 2) Reorganizar el sistema formador según criterios de eficiencia, eficacia y pertinencia; 3) Mejorar la calidad de la formación inicial en la dimensión pedagógica: currículum, preparación de los formadores y evaluación de estudiantes; 4) Promover el diseño de una carrera que ofrezca marcos de referencia que orienten la práctica y promueva mayores oportunidades de desarrollo profesional; 5) Fortalecer las condiciones laborales y el bienestar docente a partir de mejoras salariales y ambientes propicios para la enseñanza que permitan concentrar la función docente en tareas pedagógicas; 6) Recuperar el prestigio y reconstruir la autoridad pedagógica de los docentes a partir de un nuevo contrato social que ponga en valor la profesión docente.

Estos lineamientos constituyen un aporte de CIPPEC en la construcción necesaria de un acuerdo para fortalecer la profesión docente. El camino seguramente sea largo y sinuoso, pero es preciso iniciar la marcha ahora. Fortalecer la docencia no es tarea de un gobierno, ni de un sector, sino de un esfuerzo colectivo que involucre a autoridades políticas, docentes, estudiantes y a la sociedad en su conjunto.

¿Por qué poner a los docentes en el corazón del sistema educativo?

Estamos en 2050. Argentina es un caso de estudio destacado por el proceso de crecimiento económico y social que ha tenido. Es un país con una economía pujante apoyada en sectores estratégicos como la agroindustria y la economía del conocimiento, y firmes avances en la transición energética. Ha crecido con justicia, seguridad e inclusión. La educación universal y de calidad operó como base del desarrollo garantizando mejores oportunidades para las nuevas generaciones. Los jóvenes pueden imaginar un futuro prometedor aquí: lo eligen, lo construyen y lo transforman.

Los logros se sostienen en instituciones firmes y una sociedad que aprendió a cuidar lo que construyó. **La educación fue un componente fundamental de esta transformación, motor del desarrollo social, económico y democrático, y ese logro se consolidó porque la Argentina apostó decididamente a poner en valor a sus docentes.**

De acá al 2050, dos cohortes educativas habrán casi culminado su tránsito por la educación obligatoria, y cuesta visualizar el escenario evocado. En efecto, estamos lejos: en Argentina solo el 13% de los estudiantes llega al último año de la educación secundaria en la edad teórica con los aprendizajes esperados de lengua y matemática (Kit, Nistal y Sáenz Guillen, 2023). Este pobre resultado final es coherente con debilidades que ya se advierten en el nivel primario: en tercer grado un tercio de los estudiantes tiene dificultades en comprensión lectora y la mitad no puede realizar operaciones matemáticas básicas (Subsecretaría de Evaluación e Información Educativa, 2024).

Esta realidad es inaceptable y, en un contexto mundial tan desafiante como el actual, difícilmente pueda conducir hacia una Argentina justa, desarrollada y potente. **Las mejoras educativas necesarias sólo podrán encararse fortaleciendo a los docentes, quienes día a día le dan vida a las aulas. Pero la docencia es una profesión tan clave como compleja.** Enseñar bien no consiste sólo en aplicar mecánicamente métodos codificados; requiere, además de un manejo del contenido a enseñar profundo y actualizado, desplegar creatividad, adaptación, entusiasmo y sostener un compromiso ético que guíe cada decisión pedagógica.

Se trata un poco de un arte virtuoso para comunicar a un público; otro poco de un oficio adquirido en la práctica por emulación; también es un trabajo remunerado con derechos laborales y una profesión con titulación específica, código de ética y ejercicio autónomo (Tenti Fanfani, 2021). Transformarla a escala, dada su masividad, exige políticas complejas articuladas en múltiples planos. Según muchos, se trata de lo más relevante y lo más difícil de lograr en materia de política educativa.

Un país que no apoya y reconoce a sus docentes condena cualquier proyecto de mejora educativa. Existe un fuerte consenso internacional sobre la relevancia de la docencia para mejorar la educación (Johansson, 2024; Hattie, 2009). "La calidad de un sistema de educación nunca puede superar a la calidad de sus profesores" dice un mantra tan repetido como cierto (Schleicher, 2018: 87). Aunque

el currículum, las condiciones de vida de los estudiantes, o la infraestructura y los materiales de las escuelas afectan la enseñanza y el aprendizaje, los conocimientos, capacidades, disposiciones y condiciones de trabajo de los docentes son estratégicos.

Esto lo sabemos por la historia de nuestro sistema educativo -basado en el modelo normalista- y por la contundente evidencia internacional. **Países y estados subnacionales de la región que han logrado mejoras sistémicas y sostenidas en los aprendizajes apostaron por mejoras en el salario, la formación y/o la carrera docente.** Es el caso de Chile, Cuba, Perú, Ecuador, Ceará o Pernambuco (Mourshed M., Chijioke C. y Barber M., 2012; Elacqua et al., 2018; Schleicher, 2018; Bryant et al., 2024, Carnoy, 2007).

Aún en la era de la Inteligencia Artificial (IA), los docentes son irremplazables. Porque maestros y profesores no sólo enseñan contenidos, sino que inspiran, motivan y guían a los alumnos en el proceso de aprendizaje y el desarrollo personal y social. «Dar clases implica poner en juego el cuerpo, el carácter y el corazón: la presencia y energía con que se sostiene la tarea, la integridad y fortaleza para actuar con justicia y el compromiso afectivo con los estudiantes. Esto se expresa en la triple ejemplaridad docente —disciplinar, motivacional y moral— que además de promover el compromiso de los estudiantes, también impulsa su motivación, orienta su desarrollo ético y fortalece su formación integral (Bellomo, 2023). La tecnología puede complementar la labor docente, pero no reemplazarla. La pandemia dejó claro que la educación presencial es fundamental por el rol de la escuela, y en particular de los docentes, en el cuidado, la socialización y el aprendizaje de los niños y jóvenes.

Sin embargo, **la docencia es una profesión en jaque en buena parte del mundo.** Síntoma de ello es que, a nivel global, entre 2015 y 2022, la tasa de abandono de la profesión casi se duplicó entre los docentes de primaria, pasando de 4,6% a 9% (UNESCO, 2023). **Ser docente hoy es extremadamente difícil.** Procesos socio-culturales amplios, como la desarticulación de las instituciones que antes organizaban la sociedad (no sólo la escuela, sino la familia o la iglesia, por ejemplo), las crecientes desigualdades sociales y el avance de la pobreza infantil, la seducción de las pantallas, la violencia o los discursos de odio, los trastornos psíquicos en aumento; sumados a procesos propios del sistema educativo, como la masificación escolar, que acarreó una masificación de la docencia y el deterioro salarial, la inflación del currículum o la responsabilización por los resultados, impactan directamente sobre la profesión en fenómenos como el burn-out, el abandono temprano, el ausentismo o la carencia de candidatos suficientes.

Para que los docentes puedan liderar la mejora educativa que el país demanda es necesario empujar una política compleja que sólo dará sus frutos si se sostiene en el tiempo, se apoya en acuerdos estratégicos plurales y plantea un esquema de condiciones de trabajo, formación y carrera que honre la relevancia de la profesión, y a la vez defina reglas que reconozcan e incentiven el buen desempeño. Encarar un desafío de este calibre no sólo requiere de voluntad política, sino de un debate honesto, difícil pero necesario. Es evidente que hay posicionamientos e intereses muy diversos en torno de la cuestión, pero hay que ponerlos sobre la mesa para llegar a la mejor solución posible a través de una inteligencia colectiva que permita salir del status quo en el que estamos estancados.

Las políticas docentes están a cargo conjuntamente del gobierno nacional y de los gobiernos provinciales. Estos últimos son responsables por la designación, pago salarial, definición de las reglas de la carrera, la formación inicial y la formación continua. Sostienen además una relación directa con la docencia ya que administran cotidianamente las escuelas. En cambio, el gobierno nacional tiene una relación más mediada pero también relevante, ya que cumple un rol en la política universitaria, la definición de los lineamientos curriculares de la formación inicial de los institutos, la validez nacional

de los títulos, la evaluación y la acreditación de las instituciones, la formación continua, así como la coordinación del Consejo Federal de Educación (CFE) y el apoyo financiero y técnico a las provincias.

Este documento es una invitación para abrir una discusión sistemática sobre la cuestión docente.

Como cualquier mejora, debe construirse sobre lo existente, por eso el documento inicia con un diagnóstico sobre el estado de la docencia y las políticas que pretenden afectarla, a partir de los datos disponibles y de estudios previos. Se caracteriza la situación de los docentes hoy, así como el estado de las condiciones laborales, la formación inicial, la formación continua y las reglas de la carrera. La sección final presenta lineamientos de política educativa como base para una discusión más amplia.

1. ¿Cuál es el estado de la docencia en la Argentina?

Hoy enseñan en el país más de 1.200.000 docentes, contemplando todos los niveles y modalidades (Catri, Nistal y Volman, 2021). Se trata de una estimación, puesto que en Argentina no hay un relevamiento sistemático y público de la planta docente en ejercicio; apenas un censo que se realiza cada 10 años. Esta deuda podría cubrirse en 2025 con la implementación del Relevamiento Nacional del Personal Educativo (ReNPE) que actualizará la información sobre el personal docente y no docente del país y prevé mantener un registro sistemático¹.

Se trata de una planta muy numerosa en relación con la cantidad de alumnos: en 2017 había 12 estudiantes por cargo docente en el nivel inicial y primario, y 19 en el nivel secundario, una cantidad inferior que una década atrás y que en el resto de los países latinoamericanos, donde el promedio es de alrededor 25 alumnos por cargo docente (Buchbinder, McCallum y Volman, 2019). Desde ya, estas cifras reflejan promedios cuya distribución es muy dispar en el territorio, entre provincias, entre centros urbanos y contextos rurales, o entre escuelas en los centros urbanos o peri-urbanos.

La docencia concentra el 30% del empleo público, por lo que es un sector de gran relevancia presupuestaria. De hecho, el presupuesto de educación representa entre el 20% y el 30% del presupuesto total en las provincias, y el 92% del presupuesto educativo se destina a salarios docentes (Claus y Vinacur, 2024). Aproximadamente la mitad de los docentes están sindicalizados (Tomada, Schleser y Maito, 2018) y son un sector con voz fuerte en las negociaciones salariales, tanto porque los paros desorganizan la vida social y tienen un gran impacto en la imagen pública de los gobernadores, como porque esas negociaciones afectan los salarios del resto de los empleados públicos.

Se trata, además, de una profesión históricamente feminizada (Fischman, 2007). Hoy el 92,4% de las docentes de nivel primario son mujeres (Subsecretaría de Evaluación e Información Educativa, 2025a) y en los niveles secundario y superior también predominan las mujeres, aunque en menor medida. Así, **las docentes sufren una doble invisibilidad: la de las tareas de cuidado y la del trabajo docente que realizan en sus casas.** De hecho, mientras la remuneración está asociada al tiempo que transcurre en la escuela frente a estudiantes, lo cierto es que hay un tiempo extraescolar

1. Relevará información sobre la formación y trayectoria de los docentes, su inserción institucional, funciones y condiciones laborales; datos sociodemográficos; prácticas pedagógicas; y actividades culturales, recreativas y de cuidado.

que destinan a la planificación y la evaluación que no es reconocido salarialmente, y que entra en tensión con tareas domésticas o de cuidado.

En cuanto a su caracterización socioeconómica es un aspecto sobre el cual existen pocos datos actualizados, pero la Evaluación Nacional Enseñar, aplicada en 2017 a 11.941 estudiantes del último año de profesorado de 464 Institutos Superiores de Formación Docente del país, reveló que 57% tenía madre con secundario incompleto o menos y 57% trabajaba. **Estos datos indican que la docencia ha pasado de estar mayoritariamente representada por las clases medias a convocar cada vez más a sectores medios-bajos y bajos** lo cual, en un sistema educativo desigual y fragmentado como el argentino, conlleva a que muchos acceden al nivel superior con fuertes déficit en los aprendizajes fundamentales, como la comprensión lectora.

¿Cómo son las *condiciones laborales* de los docentes?

El salario de los docentes hoy es más bajo que en 2005 cuando se sancionó la Ley de Financiamiento Educativo para recomponer el salario docente, entre otros objetivos (Morduchowicz, 2025). El siguiente gráfico ilustra, tomando como base 2005, el fortalecimiento progresivo del salario real hasta 2015, donde registra su pico y el deterioro sostenido hasta el día de hoy, por debajo de los niveles de 2005.

Evolución del salario docente real - Años 2005 a 2024 - Base 2005 = 100



Nota: Salario de bolsillo, maestro de grado, jornada simple, 10 años de antigüedad.
Fuente: Morduchowicz, A. sobre la base de CGECSE-SED, Ecolatina e INDEC.

Esta posición de desventaja salarial también se observa en relación con otras profesiones, lo cual funciona como un indicador del valor relativo que una sociedad le asigna a la tarea docente. De 18 ramas de actividades económicas con requisitos de formación comparables, en 15 se registraban ingresos superiores a los de la docencia (como por ejemplo comercio, construcción, industria manufacturera e inmobiliaria) (Bottinelli, 2018; Narodowski et al., 2021). Lo mismo se evidencia en la comparación a nivel regional donde los salarios de docentes argentinos son de los más desventajados en comparación con profesiones similares (UNESCO, 2025). Otro signo del lugar que la sociedad le otorga a la docencia es el "Índice mundial de estatus de la profesión docente" realizado en 35 países donde Argentina figuraba en el anteúltimo lugar (Dolton et al., 2018).

El salario bruto promedio del llamado "cargo testigo" (maestra de grado con 10 años de antigüedad) en marzo de 2025 era de \$910.943 por una jornada simple, mientras que la canasta básica total para un hogar de 4 integrantes ascendía a \$1.100.266 (Coordinación General de Estudio de Costos del Sistema Educativo, 2025). Según los datos de la Encuesta Permanente de Hogares, el 48,5% de los trabajadores y trabajadoras de la educación son jefes o jefas de hogar, lo que evidencia el impacto directo de estos salarios en el sostén económico familiar².

Los salarios docentes son muy dispares entre las provincias: a diciembre 2024, por ejemplo, el sueldo ajustado por poder compra entre docentes de Santiago del Estero³ o Salta, y Entre Ríos, Chubut, Buenos Aires o Catamarca variaba en casi un 50% (Leiva y Giménez, 2025). A su vez, existe en la mayoría de las provincias una desigualdad salarial entre los docentes de nivel inicial y primario, y los de nivel secundario y superior, a favor de estos últimos.

Hoy los salarios docentes son financiados íntegramente por los estados provinciales. Hasta febrero de 2024, el Estado Nacional también financiaba el Fondo Nacional de Incentivo Docente (FONID), un componente único salarial para todos los docentes que significaba entre el 8% y el 15% de los salarios nominales, según la provincia. Su fragilidad normativa apoyada en una actualización vía decreto posibilitó que, ante el fin de su vigencia, el gobierno nacional no lo prorrogara en el ciclo lectivo 2024. Esta decisión implicó una caída automática en los ingresos de los docentes y la intervención de los gobiernos provinciales: algunas provincias asumieron el pago, bajo las mismas condiciones anteriores, el "FOPID"; otras lo incorporaron, pero como adicional remunerativo; y otras no lo lograron suplantar. A falta de un relevamiento actualizado no es posible precisar cuántas se ubican en cada situación.

El nuevo capítulo del federalismo educativo en materia salarial se completa con el cambio de rol del Estado Nacional en la paritaria docente que, a través de una modificación de la Ley N° 24.075, depositó la responsabilidad de la negociación en el Consejo Federal de Educación, pero conservó la capacidad de refrendar o no los acuerdos de salarios mínimos. La Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 prevé en su artículo 9 la garantía del Estado Nacional de un piso común a través del Programa Nacional de Compensación Salarial Docente vía transferencias a las jurisdicciones que cuentan con docentes con salarios por debajo del mínimo establecido. En 2025, sin embargo, este fondo no ha tenido ejecución puesto que todos los docentes en el país tienen un salario por encima del mínimo fijado en una mesa salarial con pocos incentivos por parte de los gobiernos (nacional y provinciales) para modificar esa situación.

2. Todos los datos provenientes de la EPH citados en este documento corresponden a procesamiento propio en base a las bases de microdatos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) correspondientes a los segundos trimestres de los años 2004 a 2024, provistas por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). La referencia a "docentes" en relación con datos de la EPH incluye a todos los trabajadores de la educación.

3. En el caso de Santiago del Estero cabe precisar que el sueldo de diciembre incluyó un bono navideño que se discontinuó en febrero.

Más allá del monto, la composición y la pirámide salarial son otras dos grandes deudas. Porque muchos aumentos suelen darse “en negro” -es decir, como sumas no remunerativas, ni bonificables- y principalmente en el salario inicial (no en el resto del escalafón), por lo que en muchas provincias se acortó la distancia de las remuneraciones de los cargos docentes y los de conducción, y entre docentes de menor y mayor antigüedad.

En cuanto a modificaciones en la política salarial de los últimos años, cabe destacar que actualmente, por lo menos, **once provincias de distinto color político incorporaron un pago adicional asociado a la asistencia**⁴. El caso de Mendoza, una de las pioneras en este frente con el ítem aula, mostró resultados positivos en la promoción de una mayor continuidad pedagógica y en la eficiencia del presupuesto educativo⁵. Entre 2015 y 2019 el ausentismo bajó de entre 18% y 20% al 5% (Claus y Vinacur; 2024).

En un país con inflación constante, la cuestión salarial está en el centro de los reclamos sindicales, expresados en paros reiterados: la mitad de los paros que se realizan en el país corresponden al sector docente (Narodowski, Moschetti y Alegre, 2016). Entre 1983 y 2019 el promedio nacional de días de paro en el Nivel Primario fue de 432 días (2,4 años escolares) (Jaume, 2020). Así, la cuestión salarial y los paros concentran la mayor parte de las energías, tanto de los gobiernos como de los sindicatos, manteniendo un “empate conservador” que trava el avance de la agenda educativa en otros planos y debilita la imagen pública de los docentes (Rivas, 2015).

Además de la fragilidad salarial, la docencia se ejerce en condiciones institucionales adversas. En primer lugar, porque **muchos docentes, sobre todo los profesores de nivel secundario, suelen trabajar en más de una institución.** También porque no tienen una dedicación exclusiva a la docencia. Según los datos de la Encuesta Permanente de Hogares, el porcentaje de docentes que declara tener más de una ocupación pasó del 16% al 24% entre 2004 y 2024.

En segundo lugar, por las **condiciones deficitarias de la infraestructura escolar.** Dado que la inversión en el mantenimiento edilicio es muy baja, el deterioro se acumula: desde techos caídos hasta falta de gas, las dificultades atentan contra un mínimo confort en el día a día y llegan a generar interrupciones de clases o hasta catástrofes. Con los pocos datos disponibles que existen, cabe destacar que, a nivel nacional, el 30% de los directores indica que las escuelas no tienen acceso a agua de red pública y solo el 44% dice poseer red cloacal. El panorama es, sin embargo, desigual entre las provincias y aquellas pertenecientes al NEA y el NOA registran las mayores dificultades (Templado; 2023).

La disponibilidad de recursos materiales también es variable entre las escuelas, tendiendo a ser más abundantes en aquellas con cooperadoras de familias más activas y pudientes. Así, por ejemplo, más del 50% de las escuelas de nivel primario no poseen bibliotecas (Subsecretaría de Evaluación e Información Educativa, 2025b). En materia de internet, salvo CABA y Santa Fe con casi cobertura total, la mayoría de las provincias exhibe importantes déficits, especialmente en lo que respecta al acceso en aulas, laboratorios y bibliotecas (Templado; 2023).

En tercer lugar, **porque la función pedagógica ha perdido peso en las escuelas** (Tenti Fanfani; 2021). Las problemáticas derivadas de la cuestión social cambiaron el oficio docente. Hoy convive con

4. Chubut, CABA, Córdoba, Catamarca, Corrientes, Jujuy, La Pampa, La Rioja, Mendoza, Neuquén, Santa Fe.

5. En 2016, mediante la Ley N° 8.847 y el Decreto N° 228, se sancionó la implementación de un Ítem Aula. Se trata de un adicional salarial remunerativo que alcanza a todos los docentes que se desempeñan en cargos y horas cátedras en los distintos niveles y modalidades de la educación provincial. Este adicional no puede superar el 10% del salario y para percibirlo se contemplan hasta tres inasistencias “justificadas” por mes, con un máximo de 10 anuales. En 2025, Mendoza también incorporó mediante ley el “ítem arraigo”, para incentivar la permanencia en una misma escuela, y el “ítem especialización docente” para incentivar la formación en postítulos y posgrados.

otras actividades administrativas, de asesoramiento y de cuidado de los estudiantes o de atención a las familias, que sobrecargan la tarea docente (OIT, 2024). Las instituciones no están equipadas de forma suficiente en personal y recursos para dar solución a las problemáticas de los estudiantes, lo cual redundo en demandas insatisfechas y frustración. Además, muchas veces predomina un vínculo personalizado, inmediato y emocional entre familias y docentes, que atravesado por canales digitales, genera una presión adicional.

En cuarto lugar, **porque los docentes suelen trabajar con escasas oportunidades de colaboración profesional.** La coordinación pedagógica de las escuelas y el trabajo en equipo se complica ante el peso de las tareas administrativas con las que cargan los directores, la insuficiente formación específica para el rol, la falta de tiempo de los docentes sin alumnos a cargo para el trabajo con colegas, o la estructura burocrática del sistema educativo (Ziegler, 2025). Así, los directores encuentran dificultades para lograr instancias de trabajo en equipo y formación colaborativa.

En quinto lugar, porque el **clima de trabajo es conflictivo en muchas escuelas:** los propios estudiantes del nivel secundario evalúan el clima de trabajo en el aula prácticamente como el peor -posición 80- entre los 81 países participantes en la evaluación de PISA 2022 (OCDE, 2023)⁶. En la misma línea, según las opiniones recabadas entre los estudiantes en la evaluación Aprender 2024, 63% de los estudiantes de sexto grado de primaria reportan haber sido víctimas de una agresión en la escuela o en redes sociales y casi 4 de cada 10 se sienten discriminados (Sidders, Alzú y Sáenz Guillen, 2025). Más allá de las situaciones conflictivas o hasta violentas, se percibe una debilidad más generalizada de las instituciones para construir identidad, diagnósticos, metas y un trabajo sistemático.

En los contextos urbanos más marginalizados, las escuelas están atravesadas por la violencia, las problemáticas individuales, las interrupciones constantes, el desgaste de las relaciones interpersonales, la angustia y el malestar (Santos, 2013; Rivas, 2014). Los problemas de drogas e inseguridad que se viven en los barrios populares también penetran en la escuela, superando su capacidad para contener la situación (Hernández y Zarazaga, 2024). En este escenario, la tarea docente se desarrolla bajo una fuerte presión emocional, muchas veces sin la formación ni los recursos adecuados para abordar conflictos complejos y promover una convivencia saludable.

Desde ya, en todo el país hay equipos directivos y docentes resilientes, que contra viento y marea logran excelentes resultados aún en los contextos descritos. Pero a escala el sistema no puede esperar héroes en cada escuela y cada aula, el profesionalismo y el compromiso individual debe propiciarse masivamente mediante políticas que generen estructuralmente mejores condiciones e incentivos en las distintas dimensiones del ejercicio profesional.

6. El dato surge del índice de clima disciplinario que considera la valoración de los estudiantes respecto a la frecuencia, durante las clases de matemática, de las siguientes situaciones: los estudiantes no escuchan lo que dice el docente; hay ruido y desorden; el docente debe esperar mucho tiempo hasta que los estudiantes se tranquilicen; los estudiantes no pueden trabajar adecuadamente; los estudiantes tardan mucho en comenzar a trabajar después de que inicia la clase; los estudiantes se distraen usando dispositivos digitales; los estudiantes se distraen por otros compañeros que están usando dispositivos digitales.

¿Cómo es la formación docente inicial?

La formación inicial de los docentes es un pilar irremplazable en el desarrollo de conocimientos, capacidades y disposiciones esenciales para una profesión desafiante y vital para cumplir el derecho a la educación. Los 4 años de estudio para la obtención del título son preciados ya que allí se define en buena medida la selección de los candidatos, las formas de entender la profesión y el desempeño posterior. Una vez en ejercicio, la formación continua para profundizar en conocimientos y en las particularidades de la práctica es también fundamental, pero más difícil de concretar por el escaso tiempo disponible tanto en servicio como fuera de él.

La formación que habilita a la obtención del título docente ocurre en 72 universidades (2022) y 1344 Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) (2024). Así, la Argentina tiene 31 instituciones formadoras cada millón de habitantes, mientras que Brasil tiene 6, Colombia 5 y Chile 4. Este promedio adquiere valores muy disímiles entre las provincias: 7 de ellas tiene más de 40 instituciones de formación cada millón de habitantes (con La Rioja con 83 y Chaco con 62 como casos extremos), sólo 2 provincias tienen menos de 20 (ver Anexo I).

Instituciones que dictan formación docente según tipo y sector - Año 2022

	Sector estatal		Sector Privado		Total	
	Absoluto	Porcentaje	Absoluto	Porcentaje	Absoluto	Porcentaje
Institutos superiores	807	60,4%	530	39,6%	1.337	94,9%
Universidades	46	63,9%	26	36,1%	72	5,1%
Total	853	60,5%	556	39,5%	1.409	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos provistos por el Departamento de información universitaria y la Subsecretaría de Evaluación e Información Educativa.

Matrícula de profesorados de formación docente según tipo de institución y sector - Año 2022

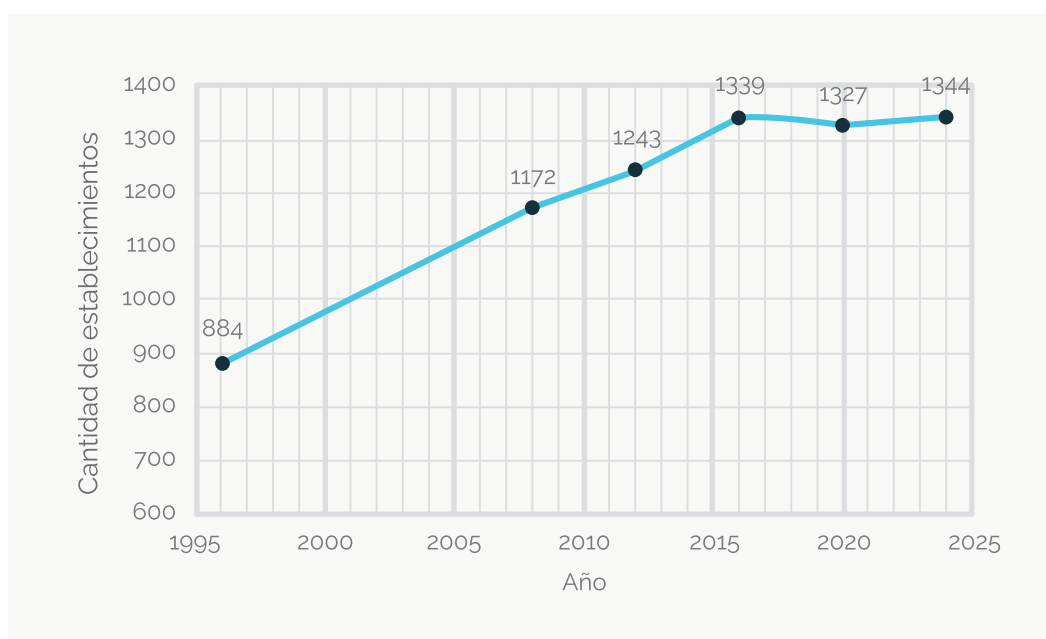
	Matrícula del sector estatal		Matrícula del sector privado		Total	
	Absoluta	Porcentaje	Absoluta	Porcentaje	Absoluto	Porcentaje
Institutos Superiores	417.338	81,4%	95.413	18,6%	512.751	78,9%
Universidades	132.499	96,4%	4.979	3,62%	137.478	21,1%
Total	549.837	84,6%	100.392	15,4%	650.229	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos provistos por el Departamento de información universitaria y la Subsecretaría de Evaluación e Información Educativa.

Las 72 universidades dependen del gobierno nacional y forman sólo al 21% de los estudiantes de profesorado, principalmente para el nivel secundario (muy pocas cuentan con profesorados de nivel primario o inicial). Aunque los profesionales que en calidad de "idóneos" ejercen la docencia sin título docente también son formados por las universidades⁷. Los profesorados que se dictan en las universidades nunca fueron evaluados ni acreditados porque no se han aprobado los estándares de acreditación respectivos en línea con los acuerdos del CFE para los institutos, las tasas de egreso son bajas (del orden del 20% en promedio, semejante a la de los institutos), la formación en la disciplina suele ser sólida pero la formación en didáctica y en la práctica profesional escasas y tienen en general una relación más distante con el sistema educativo que los institutos.

Los 1344 institutos dependen de los gobiernos provinciales y forman al 79% de los estudiantes de profesorado. Desde la transferencia de servicios educativos de la Nación a las provincias en 1992, la cantidad de institutos casi se duplicó (si bien en los últimos 10 años la cantidad total se estabilizó). Este crecimiento responde a la ausencia en las provincias de un planeamiento sistemático del sistema formador, con criterios claros de apertura y sostenimiento de las ofertas. Dado que el emplazamiento de los institutos se realiza en escuelas primarias o secundarias existentes en el turno vespertino, la creación de ISFD no supone construcción de edificios. En estas condiciones, se conjugan la demanda de los intendentes por contar con una oferta de educación superior en sus municipios con las expectativas de los jóvenes por acceder a la educación superior a proximidad, que ejercen presión sobre las decisiones de los gobiernos provinciales (Veleda, 2023).

Institutos que dictan formación docente - Años 1996 a 2024⁸



Fuente: elaboración propia en base al Relevamiento Anual

7. No se cuenta aún con datos nacionales para estimar qué proporción del personal ejerciendo en cargos docentes se encuentran en esta situación. Se espera que esta información sea aportada por el Relevamiento Nacional del Personal Educativo (ReNPE) en implementación en el momento de redacción de este documento.

8. No se incluyen los valores para los años 1998 a 2007 porque la información sobre establecimientos no fue publicada en los Relevamientos Anuales de los respectivos años.

A su vez, la Nación no ha logrado desarrollar mecanismos eficaces para mejorar el planeamiento y la calidad del sistema formador. Aunque el Estado Nacional tiene la potestad de evaluar y acreditar los institutos de formación docente, esto solo se realizó entre 1998 y 1999 y aunque condujo al cierre de una cantidad menor de institutos quedó connotado negativamente en la memoria colectiva del sistema formador. En 2024, los 24 ministros de educación aprobaron la creación del Sistema Integrado de Evaluación, Certificación y Acreditación de la Formación Docente (SIFIECA), pero dada la complejidad técnica y operativa en un universo de más de 1.300 institutos, se avizora un proceso muy prolongado de evaluación⁹. La Nación también tiene la potestad de otorgar validez nacional a los títulos docentes para habilitar el ejercicio de la profesión en todo el territorio nacional. Sin embargo, la validez se confiere con base en las características de los diseños curriculares, sin considerar la calidad de la formación ni las condiciones institucionales en las que se dicta.

La creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) en 2006 a través de la Ley de Educación Nacional (LEN) tuvo el objetivo de regular el sistema y coordinar las políticas federales de formación docente¹⁰. La formación inicial se extendió a 4 años, se reformularon los diseños curriculares incorporando mayor cantidad de horas de formación en la práctica, se unificaron las nominaciones de los títulos docentes (que pasaron de 1500 a 33), se financiaron planes de fortalecimiento institucional, se elaboraron normas fundamentales para el sistema, se ofrecieron programas de formación de formadores, se crearon o consolidaron las direcciones de educación superior de los ministerios provinciales, y se firmaron numerosos acuerdos sobre la organización institucional del sistema de formación docente en el CFE. Sin embargo, a casi 20 años de su creación, el INFoD no logró modificar estructuralmente el diagnóstico del sistema de formación docente. Junto con la complejidad político-técnica de la cuestión, tampoco contó con recursos como para traccionar los cambios: el presupuesto del INFoD no superó en promedio el 0,5% del total desde su creación.

60% de los institutos de formación docente son estatales y concentran el 81% de la matrícula. En 2018 el 53% de los ISFD tenía menos de 250 estudiantes, cuando se sabe que una institución de educación superior necesita una masa crítica nunca inferior a 500 estudiantes¹¹. En el sector privado, 75% de los institutos se encontraba en esa situación y 55% recibía aportes estatales por el 100% de su planta de formadores (Veleda, Mezzadra y Lista, 2019). **La mayoría de los institutos funciona en condiciones deficientes:** en escuelas primarias o secundarias en el turno noche; sin elementos como notebooks, bibliotecas, o laboratorios; con formadores designados por hora cátedra (no por cargo), raramente por oposición (Aguerrondo y Vezub, 2011).

La ausencia de planificación se refleja tanto en la cantidad y distribución de instituciones, como en las ofertas que brindan los profesorados. El solapamiento de ofertas entre institutos próximos, la persistencia de carreras con sobreabundancia de docentes titulados que no logran emplearse en el sistema educativo, la asignación de aportes a institutos privados o la escasa cantidad de estudiantes por docente reflejan la falta de regulación de las ofertas según criterios de pertinencia y calidad.

9. Resolución CFE N° 483/2024.

10. Según la LENI, el INFoD tiene como atribuciones: planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua; impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo; 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° 24.521; promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua; coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua; desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua y para las carreras de áreas socio humanísticas y artísticas; instrumentar un fondo de incentivo para el desarrollo y el fortalecimiento del sistema formador de docentes; impulsar y desarrollar acciones de investigación y un laboratorio de la formación.

11. Un estudio sobre los institutos de menos de 150 estudiantes mostró que tenían en promedio 5 estudiantes por docente, muchos tenían modos de funcionamiento institucional más próximos al nivel secundario que al nivel superior, tenían dificultades para cubrir los puestos de los formadores, estaban localizados en entornos con escaso acceso a ofertas académicas y culturales, y contaban con menor desarrollo de las funciones de investigación y extensión (Aguerrondo, Vezub y Clucellas, 2009).

De hecho, **la apertura o cierre de carreras no responde a las necesidades de la educación obligatoria**, sino a la dinámica de la oferta existente —a la que, en gran medida, termina adaptándose la demanda—, y a la presión de los formadores. Los profesorados de nivel inicial y primario suelen ser muy numerosos, y en algunas provincias egresan muchos más docentes que los necesarios, mientras otras carreras con vacancia —como inglés, física, química o matemática— tienen ofertas insuficientes y bajas tasas de egreso (Veleda et al., 2019). A su vez, los institutos suelen dedicarse exclusivamente a la formación inicial, dejando de lado las funciones de formación continua, apoyo a escuelas e investigación, que también deberían desarrollar.

En suma, se trata de un sistema sobredimensionado y fragmentado, con serios problemas de coordinación, planeamiento, eficiencia y eficacia como lo planean estudios relevantes desde la década del noventa (Davini, 1995 y 2005; Birgin, Dussel y Tiramonti, 1998; Braslavsky y Birgin, 1992). Estos déficits en la estructura del sistema se combinan con ciertas características en el gobierno del sistema y de cada instituto, que complejizan el panorama. En muchas provincias, los equipos directivos de los ISFD son elegidos por los claustros y deben ejercer su rol en acuerdo con consejos colegiados, también elegidos por los claustros. Este funcionamiento, que busca asemejar el gobierno de los institutos al de las universidades tiende a generar dinámicas muy endogámicas, sin espacio real para la pluralidad de propuestas, dado el tamaño reducido de las instituciones. A su vez, en la relación con el ministerio de educación provincial, los institutos reclaman autonomía y desafían cuando las decisiones los afectan, apoyándose muchas veces en vínculos con los intendentes, los sindicatos o los partidos políticos.

Este panorama de oferta en la formación docente inicial se combina con una demanda caracterizada por estudiantes que, en su mayoría, suelen ser la primera generación en el nivel superior de sus familias y trabajan (Tenti Fanfani, 2010). La evaluación Enseñar de 2017 reveló que 45,8% de los estudiantes del último año de los profesorados de nivel primario y 36,4% de los estudiantes de profesorados de nivel secundario se encontraban por debajo del promedio en lectura¹².

La docencia no es la primera opción de estudios superiores para el 60% de los estudiantes que comienzan la carrera luego de tres o más años de haber finalizado la secundaria. A su vez, 55% de los estudiantes abandona en primer año y otro 20% a partir del segundo, por lo que las tasas de egreso son bajas —entre 15% y 40% según las carreras— y 46% de los egresados finaliza su carrera en 6 años o más (cuando la duración teórica es de 4 años) (Veleda et al., 2019)¹³.

Los diseños curriculares, modelos de formación y peso de las prácticas profesionales difieren mucho entre las instituciones universitarias, y también entre estas y los ISFD, sin que hayan podido establecerse denominadores comunes y articulaciones en beneficio de la calidad, la pertinencia y homologación mínima de las carreras. **Los planes de estudio de los profesorados de los ISFD** se caracterizan por la excesiva cantidad de horas de cursada y unidades curriculares¹⁴; ausencia de unidades optativas y sistemas de correlatividades que generan “cuellos de botella” para los estudiantes; la desarticulación entre los tres campos de formación (general, específica y

12. Según el informe de la evaluación, esto significaba que: a) localizaban información literal sólo cuando se encontraba en posiciones destacadas o estaba referida en varios párrafos, b) identificaban ideas centrales mencionadas a lo largo del texto o cuando se las contrastaba con ideas claramente secundarias, c) inferían conceptos relevantes cuando se encontraban desarrollados en reiterados segmentos del texto; d) sólo reconocen recursos retóricos básicos, como la metáfora (Secretaría de Evaluación de la Nación, s/f).

13. Un estudio de cohorte realizado por el INFoD reveló que, en 2015, había egresado en promedio el 26% de quienes ingresaron a los profesorados en 2008. La tasa variaba según la especialidad: 40% en educación física, 36% en educación inicial y 31% en educación primaria. En cambio, en varios profesorados de nivel secundario los valores eran considerablemente más bajos: biología, geografía, lengua y literatura o historia alcanzaban el 17%, y matemática apenas el 15% (Veleda, 2019).

14. En el año 2007 la Resolución N°24 del CFE estableció un piso de 2600 horas de formación a lo largo de 4 años (lo que supone una cursada diaria de 4 hs), pero no fijó topes, por lo que en muchos casos los diseños curriculares superan ampliamente ese mínimo.

en la práctica); las reiteraciones y omisiones de contenidos y de bibliografía; la desactualización de los enfoques teóricos y metodológicos; los escasos contenidos didácticos en los profesorados de educación secundaria en contraste con los escasos contenidos disciplinares en los profesorados de nivel primario¹⁵. En síntesis, la formación tiende a asemejarse en muchos aspectos a una educación secundaria y prioriza la formación teórica sobre el desarrollo de conocimientos, competencias y disposiciones básicas para el ejercicio docente. La Resolución N° 476/24 del CFE que deroga la Resolución N° 24/07 pauta la elaboración de Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, estipula un tope de 2.800 horas para los diseños, pauta una cantidad máxima de espacios curriculares, incrementa el porcentaje de tiempo de cursada virtual (hasta el 50% de la carrera) y habilita la formación multidisciplinar en los profesorados de secundaria.

En cuanto a las prácticas de formación, predominan la exposición del docente y la evaluación escrita en clase en detrimento de estrategias más activas; del abordaje de problemas relevantes del ejercicio profesional; de las prácticas en escuelas o del uso pedagógico de las tecnologías digitales (Aguerrondo y Vezub, 2011; Ministerio de Educación de la Nación, 2015, 2016 y 2017).

¿Cómo es la *formación docente continua*?

La formación continua de los docentes es clave para la mejora educativa (Vaillant y Marcelo, 2009). Los 4 años de la formación inicial son insuficientes para adquirir todos los conocimientos, capacidades y disposiciones de una profesión tan compleja. Por otra parte, los cambios en el currículum, en las tecnologías digitales, en las políticas educativas o en los públicos del sistema educativo requieren actualizaciones. Asimismo, el desarrollo profesional de los docentes en ejercicio puede ser una pieza fundamental para su motivación y la calidad de la enseñanza, así como para desarrollar procesos reflexivos y de innovación, especialización o indagación de temas que constituyan intereses profesionales propios. Al mismo tiempo, constituye una pieza relevante en las posibilidades de ascenso, al otorgar puntaje.

En la Argentina la formación continua es responsabilidad concurrente del gobierno nacional y de los gobiernos provinciales. La LEN establece en el artículo 74 el derecho de los docentes a la formación continua gratuita y en el artículo 76 que el INFoD tiene entre sus responsabilidades la planificación, ejecución y evaluación de políticas de formación continua.

En efecto, **desde la creación del INFoD en 2007 se generaron nuevas regulaciones tendientes a ampliar la oferta y mejorar la calidad** de la formación docente continua, entre las que se destaca la Resolución N° 30/07 del CFE. Ante el consenso sobre las limitaciones del curso corto realizado en forma individual por el docente como modalidad predominante de formación continua en el país, comenzaron a cobrar protagonismo los postítulos. Sin embargo, al menos en el nivel primario, los datos de Aprender 2023 muestran que **solo el 34,2% de los docentes realizó formaciones prolongadas de posgrado** (como postítulos, diplomaturas, especializaciones, maestrías y doctorados).

En el año 2013 el CFE aprobó el Plan Nacional de Formación Permanente, que con modificaciones fue continuado hasta la actualidad. Se trata de una política federal universal y gratuita de formación situada de los equipos docentes en la escuela, en línea con los consensos nacionales e internacionales,

15. Estas fueron las conclusiones generales de tres estudios realizados por el INFOD (Ministerio de Educación de la Nación, 2015, 2016 y 2017).

según los cuales la formación colaborativa del equipo docente con orientación y centrada en las prioridades curriculares es la modalidad más eficaz para mejorar las prácticas de enseñanza (Hattie, 2015; Darling-Hammond, Hayler y Gardner, 2017; Elmore, 2010).

Un cuestionario respondido por los directores de 10.920 escuelas secundarias de todo el país en la evaluación Aprender de 2019 reveló la alta valoración de los círculos de directores para el intercambio de experiencias entre pares y de las jornadas institucionales para la planificación y gestión pedagógica de la escuela, aunque las percepciones fueron menos positivas respecto de la transformación de las prácticas de enseñanza de los docentes (Vezub, 2024). Sin embargo, la discontinuidad en los contenidos prioritarios de la formación entre las gestiones nacionales, las dificultades para concretar la formación sin interrupción de clases, la baja coordinación pedagógica que suelen ejercer los equipos directivos, o los elevados niveles de rotación docente, entre otros factores, parecen atentar contra la eficacia de esta modalidad de formación continua.

En las provincias, la formación continua suele desarrollarse desde los ministerios de educación, junto con una gran variedad de instituciones: universidades, gremios, Institutos Superiores de Formación Docente, empresas, organismos internacionales o fundaciones. A pesar de que la LEN establece que los Institutos Superiores de Formación Docente tienen entre sus funciones la formación continua y el apoyo a escuelas, estos suelen dedicarse mayoritariamente a la formación inicial. Ni el gobierno nacional ni la mayoría de los ministerios provinciales cuentan con un sistema robusto para evaluar y acreditar la calidad de las propuestas de formación docente continua ofrecida por agentes externos, lo que dificulta garantizar su alineación con las prioridades y estándares educativos.

Tiende a conformarse así un mercado de ofertas dispersas, discontinuas, de calidad y pertinencia heterogénea, enmarcadas en el sistema de puntaje que estructura la carrera docente. Basado en el título, la antigüedad y las formaciones realizadas, el puntaje de cada docente define su posicionamiento en el orden de mérito, del que dependen las posibilidades de elegir la escuela en la que trabajar, acceder a la titularización o aspirar a un ascenso. En sintonía con estas reglas, una encuesta a docentes de nivel primario realizada en la evaluación Aprender 2023 reveló que **el puntaje constituía un incentivo “extrínseco” relevante para los docentes con menos de 5 años de antigüedad, mientras que para los docentes de mayor antigüedad otras motivaciones intrínsecas** -como la actualización didáctica o curricular- eran más relevantes (Lista, Orlicki y Sáenz Guillén, 2025).

Los sistemas de puntaje difieren ampliamente entre las provincias según valoren más o menos la formación versus la antigüedad; los cursos cortos versus los postítulos; o el establecimiento de topes por año, carrera o tipo de formación. Algunas provincias cuentan con comisiones de acreditación de las ofertas de formación, para autorizarlas y otorgarles puntaje según la cantidad de horas de cursada, independientemente de la calidad o la pertinencia del contenido (Coria y Mezzadra, 2013). Lo que es más homogéneo es la ausencia de evaluaciones de los resultados de los cursos de actualización, lo cual obtura las posibilidades de planificación estratégica y mejora real de la formación continua.

En casos excepcionales, los ministerios de educación monopolizan las ofertas de formación continua. También se ha dado en varias provincias la venta de certificados sin que los docentes cursaran ninguna formación. Algunas provincias han optado pagar a los docentes por su participación en instancias de formación continua relevantes para la política educativa.

Simultáneamente, existe otra problemática central ligada a la disponibilidad de tiempo del docente para su propia formación. Si se considera que muchos trabajan 40 hs semanales y deben además planificar y corregir, el tiempo para la formación es muy escaso. Realizar la formación durante la jornada laboral es problemático porque implica afectar el tiempo de aprendizaje de los alumnos.

Así, la mayoría de los Estatutos Docentes disponen días de licencia por capacitación, con márgenes variados entre jurisdicciones.

¿Cómo es la *carrera docente*?

Las reglas que rigen el acceso y el progreso en la carrera afectan directamente la motivación y la calidad de los docentes. En una profesión tan masiva y diversa, esta dimensión de las políticas para la docencia conlleva desafíos específicos.

Según la LEN, **el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, tiene la responsabilidad de definir los criterios básicos de la carrera docente** en el ámbito estatal (art. 69). Entre dichos criterios, la LEN define los derechos y deberes de los docentes (art. 67), que la carrera docente admite al menos dos opciones: el desempeño en el aula y el desempeño de la función directiva y de la supervisión (art.69) y que las autoridades nacionales y jurisdiccionales diseñarán estrategias para que los docentes con mayor experiencia y calificación se desempeñen en las escuelas de situación más desfavorable (art.83).

Sin embargo, **las mayores definiciones de la carrera docente están en manos de los gobiernos provinciales**, de quienes dependen los docentes. Allí, la carrera docente está regulada por los Estatutos, cuyo origen es el Estatuto Nacional de 1958. Sin embargo, las provincias han ido modificando esta norma en un abanico muy amplio de situaciones, que abarca desde provincias como Neuquén o Santa Cruz, donde rige el estatuto original, hasta provincias como Santa Fe, que decretó su sistema de reglamentación única para la carrera docente en 2012 o San Juan, donde se sancionó un nuevo estatuto por ley en 2014. La disparidad en las fechas de sanción, junto con la diversidad de decretos y resoluciones que modifican y reglamentan cada Estatuto indican que puede haber mayor diversidad en las reglas de lo que parece a primera vista.

Aun así, el ingreso a la docencia es semejante en la mayoría de las provincias: se hace principalmente a través de concursos de títulos y antecedentes en los que se valora la titulación de base, la antigüedad de los títulos, las formaciones complementarias, los servicios educativos prestados previamente y otras actividades relacionadas con la docencia. Entre los requisitos se encuentran tener título docente correspondiente -aunque en caso de que no se presenten suficientes candidatos se puede ingresar con un título habilitante o supletorio-, dominar el idioma castellano, poseer las aptitudes psicofísicas necesarias para la docencia -raramente evaluadas en los hechos- y, en algunos casos, residencia en la provincia o localidad del cargo al cual se aspira. Cabe mencionar que la ley nacional establece el derecho de los docentes a acceder al cargo por concurso de antecedentes y oposición (art.67), aunque la oposición solo se implementa -a veces- para el ascenso, no para los cargos docentes de base.

11 de las 24 provincias conservan como requisito para alguno o todos los niveles tener una edad máxima de 40 o 50 años a la hora de presentarse al concurso, como lo establecía el Estatuto Nacional para la educación primaria, cuando hoy el 24% de los estudiantes de profesorado tienen más de 30 años (Subsecretaría de Evaluación e Información Educativa, 2025b) y la edad promedio de los docentes aumentó de 40 a 43 en los últimos 20 años.

La mayoría de los docentes ingresan a la carrera a través de suplencias: así, entre los más jóvenes (de 20 a 30 años), el porcentaje de suplentes de primaria es entre el 53 y el 64% (DeSimone et al.,

2024). Esto hace que, durante los primeros años de ejercicio profesional, cruciales en términos de inserción y formación, predomine la inestabilidad y el cambio constante de escuela y de equipo de trabajo¹⁶ (Subsecretaría de Evaluación e Información Educativa, 2025a). Esto es así porque al ingresar a la carrera los candidatos se encuentran en desventaja para elegir cargos en las escuelas, ya que son superados en el orden de mérito por los docentes con mayor puntaje, que eligen las escuelas urbanas con bajos niveles de conflicto y con estudiantes de clase media o alta (Vinacur, Alegre y Narodowski, 2021).

Este mismo sistema de distribución de docentes hace que las escuelas de contextos más críticos sean evitadas por los docentes con mayor puntaje y posibilidades de elección, y que estos cargos sean cubiertos por los docentes más jóvenes, quienes a su vez buscan trasladarse a otras escuelas en cuanto su puntaje lo permita (Terigi, 2010). Desde esta perspectiva, las reglas que regulan el ingreso y ascenso no reflejan criterios de equidad o mejora educativa, y en la mayoría de las provincias, la bonificación por zona desfavorable se asigna a las escuelas rurales y no a las de contextos vulnerables en zonas urbanas (Mezzadra, 2007).

Otro rasgo característico de la carrera docente refiere a las posibilidades de permuta o traslado de una escuela a otra, dentro de la propia provincia o a otra. En general, para el traslado se exige tener "razones de salud, necesidades del núcleo familiar u otros motivos debidamente fundados", lo cual resulta ambiguo. Como solo en algunas provincias se exige un mínimo de dos años de antigüedad en el cargo o en la escuela para poder solicitar el traslado, la problemática de la rotación docente es tan frecuente como poco estudiada en la mayoría de las provincias y acarrea consecuencias muy negativas para los equipos docentes y los estudiantes.

Para ascender a cargos directivos o de supervisión persisten los concursos de oposición, pero en los hechos es frecuente que estos concursos no se realicen, por lo cual los candidatos acceden por antecedentes. También es infrecuente que se asegure una formación específica y profunda como condición para el concurso¹⁷.

Por último, la salida de la profesión se da casi exclusivamente a través de la jubilación y en oportunidades muy excepcionales por incumplimientos disciplinarios (Narodowski, 2018). Las condiciones para la jubilación son tener 57 o 60 años, según el género, y acreditar 30 años de servicios, o 25 si 10 fueron frente al aula. **El monto de la jubilación corresponde al 82% móvil¹⁸ del último salario percibido o de aquel de mayor jerarquía desempeñado por al menos dos años.** Esto incentiva que los docentes próximos a jubilarse se trasladen a zonas desfavorables para acceder al adicional salarial (Mezzadra y Veleda, 2014).

Los estatutos también funcionan como marco para el ejercicio de la tarea docente y, junto a otras normativas, definen expectativas sobre su rol. La LEN, en su artículo 67, refiere que los docentes tienen la obligación de ejercer su trabajo de manera "idónea y responsable", pero no establece qué características o desempeños serían los idóneos (Gómez Caride, 2016). En alguna medida, la Resolución 24/07 que estableció los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial y las Resolución 337/18 que definió el Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial apuntan a cubrir esa laguna. Otros países de la región han dado pasos más significativos en la construcción de marcos de referencia, como el ejemplo de Chile y Perú.

16. En el estudio realizado por la Subsecretaría de Evaluación e Información Educativa se observó que entre 2018 y 2023, los docentes de primaria con menos de 6 años de antigüedad presenciaron en promedio 8 transiciones, ya sean ingresos, interrupciones o cambios de escuela.

17. Cabe destacar en este plano el caso de Córdoba, donde los candidatos a director concursan para una escuela específica, mediante la presentación y defensa de un proyecto de mejora.

18. El término "móvil" significa que el monto se actualiza según los aumentos salariales del cargo de referencia.

Aún dentro de las variaciones provinciales, la carrera docente en Argentina se encuadra dentro del modelo de carreras de "primera generación", donde priman los criterios de antigüedad y acumulación de certificación para el ascenso, no hay mecanismos de evaluación efectivos y la estabilidad está garantizada, sin mecanismos de salida más allá de la jubilación o casos excepcionales de incumplimiento disciplinario (Cuenca, 2015).

Este tipo de carrera ofrece pocos incentivos para el desarrollo profesional porque las bonificaciones y ascensos se basan en la antigüedad y la acumulación de puntaje mediante formaciones de calidad y pertinencia muy dispares. Por otra parte, predomina el ascenso vertical a cargos de dirección y supervisión, sin alternativas de ascenso horizontal con permanencia en el aula, por lo que no hay incentivos para perfeccionar las habilidades de enseñanza más allá de la acumulación de puntaje (Narodowski, 2018)¹⁹.

En oposición, las reformas recientes de carrera docente en países como Chile, Colombia y Ecuador han tendido a modelos de "segunda generación", mediante la incorporación de evaluaciones para el ingreso y el ascenso en los escalafones de carrera y salariales, nuevos roles como "docente mentor" o "coordinador académico" y la movilidad horizontal, con el objetivo de promover la motivación intrínseca de los docentes en ejercicio (Fumagalli, 2018).

Esquema de carreras docentes en América Latina

Primera generación 1950-1990	Segunda generación 2000-2014	Transición 1990-2014
Burocrática Larga permanencia Ascenso vertical Enfoque credencialista	Meritocrática Promoción horizontal Evaluación del desempeño Orientada a resultados Implementa incentivos	Reformas parciales Burocrática y meritocrática
Argentina, Bolivia, Costa Rica, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, República Dominicana, El Salvador, Uruguay y Venezuela	México, Perú y Ecuador	Brasil, Chile y Colombia.

Fuente: adaptación de Cuenca, 2015.

19. Cabe distinguir en este punto el caso de la CABA, que en el año 2022 creó una carrera horizontal con nuevos puestos de ascenso en el aula llamados "maestros especialistas" para el nivel Inicial y el nivel Primario.

2. ¿Qué lineamientos de política pueden pensarse para enfrentar este diagnóstico?

Los docentes tienen en sus manos buena parte del futuro de la sociedad. Cada docente puede afectar la vida de varios cientos de personas a lo largo de su carrera: ellos reciben cotidianamente a las chicas y los chicos para crear juntos una relación destinada a conocer el mundo, pensar con otros y construir futuro. Hay que ponerlos en el corazón del sistema educativo, no para priorizarlos frente a los estudiantes o sus familias, sino porque de ellos depende cómo late cada aula cada día.

Las condiciones laborales, creencias, concepciones, motivaciones, saberes, prácticas, actitudes y valores de los docentes son determinantes para lograr que cada vez más estudiantes desarrollen saberes fundamentales mediante experiencias educativas con sentido que les permitan realizar sus proyectos de vida, integrarse a la sociedad y aportar al desarrollo integral del país. Si bien existen muchas escuelas y docentes que, aún en condiciones extremadamente adversas, mantienen un nivel de compromiso con la tarea de enseñar y profesionalismo destacado, la mejora escolar que el país debe encarar no puede gestarse bajo las condiciones actuales y tampoco puede depender de las buenas voluntades aisladas.

Mientras que en otros países de la región, como Chile, Perú, Ecuador, Colombia, México y diversos estados de Brasil, aspectos relevantes de las condiciones laborales, formación inicial y continua, o la carrera han sido modificados, en la Argentina las políticas se centran en el currículum de la formación inicial, el salario y los formatos o el puntaje de la formación continua. Fuera de estos temas, sólo algunas provincias han logrado cambios significativos en algunas dimensiones, como por ejemplo San Luis con la reforma del sistema de formación docente, Mendoza con el control del ausentismo, Córdoba con la designación de directores por escuela, CABA con la carrera horizontal o Río Negro con la designación por cargo en la secundaria.

Aquí se propone entonces una primera serie de lineamientos sobre las políticas orientadas a fortalecer la docencia, que pretenden superar las diversas falencias que mostró el diagnóstico. Retomamos en este ejercicio propuestas planteadas en publicaciones precedentes por CIPPEC (Rivas, Mezzadra y Veleda, 2013; Mezzadra y Veleda, 2014), que a su vez dialogan con la prioridad N° 7 del Acuerdo por la Educación logrado en 2024 por la fundación Argentinos por la Educación²⁰. Se presentan lineamientos articulados entre sí, con la intención de dar inicio a un diálogo social más amplio con docentes, sindicatos, gobiernos, organizaciones de familias y de la sociedad civil, especialistas y la comunidad en general.

20. La prioridad está formulada en los siguientes términos: "Asegurar que la docencia sea reconocida y recompensada tanto en términos salariales como de prestigio social, mediante el fortalecimiento de la oferta de formación inicial y continua, con mecanismos que reconozcan los aspectos destacados de la práctica docente y se articulen en una carrera profesional atractiva" y se desagrega en 4 propuestas: 1) Planificar la oferta de formación en relación con las demandas de los niveles obligatorios con información suficiente y oportuna; 2) Prestigiar la docencia y 3) Fortalecer las trayectorias de la formación docente inicial y 4) Fortalecer la formación docente continua (Argentinos por la Educación, 2024).

Cómo fortalecer la profesión docente

Síntesis de recomendaciones



1

Robustecer la gobernanza del sistema formador a través de sistemas de información, evaluación, acreditación, apoyo técnico sistemático y articulación integrados para toda la educación superior.

Robustecer la gobernanza del sistema formador es una tarea que requiere construir un entramado sólido de información, evaluación y acreditación que abarque a toda la educación superior. No se trata solo de incrementar la capacidad técnica, sino de consolidar la conducción del sistema en su conjunto, con una planificación estratégica que se apoye en datos confiables y en criterios comunes orientados a incrementar la pertinencia y la calidad de la formación docente.

Para avanzar en esa dirección, un primer foco de mejora podría orientarse a fortalecer al INFoD con recursos técnicos, económicos e institucionales que le permitan cumplir plenamente sus funciones.

Esto podría verse potenciado por la consolidación de un sistema federal de gestión institucional en todos los ISFD, compatible con el SIU-Guaraní, que alivie la carga administrativa y genere información oportuna sobre instituciones, formadores y estudiantes, integrando los sistemas nacionales y provinciales.

Simultáneamente, resulta relevante avanzar con la implementación progresiva del Sistema Federal Integrado de Evaluación, Certificación y Acreditación de la Formación Docente (Resolución del CFE N° 483/2024), fundamentalmente en la revisión de los criterios para otorgar la validez nacional de los títulos, incorporando dimensiones vinculadas con la calidad de la formación y definiendo estándares comunes que vinculen a universidades e institutos de formación docente.

Por otro lado, sería interesante explorar mecanismos de evaluación de las competencias y conocimientos profesionales fundamentales de los futuros docentes. Una posibilidad para ello radicaría en la aplicación de evaluaciones diagnósticas a los estudiantes del último año de los profesorados. Las mismas funcionarían como insumo para orientar mejoras en los procesos formativos de los ISFD y también como punto de apoyo para el acompañamiento de los docentes que recién se inician.

Mejoras de esta envergadura generarían movimientos considerables en el sistema formador que podrían verse fortalecidos por la figura de asesores técnicos de nivel superior, que dependan de los ministerios de educación provinciales, y puedan liderar en el territorio la implementación, acompañar de cerca a los ISFD en los procesos de mejora y asegurar, junto con los equipos directivos de los institutos, que los cambios lleguen efectivamente a las prácticas de la formación.

Reorganizar el sistema formador según criterios de eficiencia, eficacia y pertinencia.

Reorganizar el sistema formador es un desafío central para que la formación docente responda con mayor pertinencia a las necesidades del sistema educativo. Aprovechando la amplia presencia territorial de los institutos de formación docente, una alternativa es re-planificar la oferta formativa, concentrando la formación inicial en instituciones preparadas para asegurar su calidad y, al mismo tiempo, fortaleciendo en todos los institutos las condiciones necesarias para el desarrollo de funciones centrales hoy poco desplegadas —formación continua, apoyo a las escuelas e investigación—.

Podría habilitarse la creación de profesorados con edificios propios, bien equipados y con designación de formadores por cargo, que concentren la formación inicial. Las funciones de formación continua y apoyo a escuelas, así como el desarrollo de investigaciones aplicadas, podrían potenciarse en otros institutos equipados con los recursos materiales, la formación de formadores y los viáticos requeridos para su buen desarrollo. Asimismo, en ciertos casos, incluso, podría explorarse la reorientación de las ofertas de profesorados de algunos institutos hacia carreras técnico-profesionales ligadas a sectores estratégicos de las economías provinciales que ofrezcan otras perspectivas de inserción laboral en sus localidades. Otra opción para promover un planeamiento más efectivo de la formación docente podría ser generar alianzas institucionales, apoyadas en esquemas híbridos de formación, en el que algunos institutos brindaran la formación general y en la práctica y otros, se abocan a la formación específica.

Por otro lado, un tema crítico que surge del diagnóstico, es la necesidad de planificar estratégicamente la oferta de carreras. Esto supone identificar, provincia por provincia y departamento por departamento,

las saturaciones y vacancias existentes, para promover carreras en áreas críticas, e interrumpir inscripciones temporariamente en carreras con exceso de docentes titulados. En esta misma línea, cabe una mención a los aportes a institutos privados: sería clave revisar esta inversión, muchas veces destinada a institutos pequeños que ofrecen carreras ya presentes en institutos estatales o no prioritarias para la provincia.

Otro aspecto clave para fortalecer la gobernanza del sistema formador es regular mejor la formación docente continua, para asegurar su calidad y adecuación a las necesidades de los docentes y las prioridades de la política educativa. Esto podría encararse mediante la creación de una comisión evaluadora jurisdiccional, la revisión del sistema de puntaje y un monitoreo oportuno del impacto de la formación continua en las prácticas docentes y los aprendizajes de los estudiantes.

Por último, algunas ideas sobre cómo atraer estudiantes a las carreras con mayor vacancia y mejorar las tasas de egreso. Para ello se podrían implementar campañas de difusión, programas de orientación vocacional en la escuela secundaria y sistemas de becas con montos más elevados dirigidas a estudiantes con alto desempeño.

3 Mejorar la calidad de la formación inicial en la dimensión pedagógica: currículum, preparación de los formadores y evaluación de estudiantes.

Mejorar la calidad de la formación inicial en su dimensión pedagógica es una condición indispensable para asegurar que los futuros docentes cuenten con las herramientas necesarias para enseñar con solidez.

Un primer punto, en este sentido, es revisar el equilibrio entre los distintos campos formativos — general, específico y de práctica—, lo que podría mejorarse con una renovación de los diseños curriculares de los profesorados, que considere las regulaciones federales recientes y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) de la formación docente. Como resultado, podrían diseñarse carreras más cortas e integradas, que garanticen la adquisición de los conocimientos y capacidades fundamentales para el ejercicio profesional.

Especial atención requiere la formación en la práctica docente desde el inicio de la carrera. Es necesario incrementar el tiempo de aprendizaje de los futuros docentes en las escuelas, observando clases, entrevistando a docentes más expertos y autoridades escolares, participando en diversas actividades institucionales, explorando distintos contextos escolares y modalidades y desarrollando prácticas de enseñanza más prolongadas.

Al mismo tiempo, dadas las dificultades actuales en los aprendizajes fundamentales en lengua y matemática, podría implementarse un trayecto específico para los formadores de los ISFD orientado a fortalecer su formación disciplinar y didáctica en ambas áreas. Más allá de estas áreas, la formación de formadores es una gran deuda en casi todas las provincias, hay múltiples alternativas de programas de formación que podrían explorarse.

Por último, un tema imposible de soslayar refiere a la necesidad de incorporar mecanismos que garanticen condiciones básicas en los estudiantes ingresantes a la carrera docente. Si los candidatos a la docencia inician con déficits importantes en su formación básica obligatoria es sumamente difícil y costoso remediarlo en la formación docente inicial. Para ello, sería importante definir condiciones académicas básicas para iniciar la formación docente a nivel federal, y garantizarlas a través de

evaluaciones y procesos de nivelación. Tanto el curso como el examen podrían ser implementados a nivel jurisdiccional y utilizados como insumo para construir diagnósticos y líneas de acción para quienes no cumplan con las condiciones necesarias. A su vez, incorporar un examen psicofísico para todos los aspirantes podría ser un complemento positivo.



Fortalecer la docencia a partir del diseño de una carrera que ofrezca marcos de referencia que orienten la práctica y promueva mayores oportunidades de desarrollo profesional.

Fortalecer la docencia requiere repensar la profesión en su conjunto. ¿Cómo se puede lograr que la carrera docente expanda las oportunidades de desarrollo profesional, estreche los lazos con las demandas del sistema educativo y sostenga la confianza social en quienes enseñan?

Un primer paso podría ser generar marcos de referencia y estándares federales para guiar la práctica docente que integren saberes pedagógicos y disciplinares con principios éticos y de compromiso público. Estos marcos no solo orientarían la práctica cotidiana, sino que contribuirían a jerarquizar la profesión.

A su vez, un punto central es enriquecer el diseño de la carrera docente para que habilite recorridos de crecimiento profesional y salarial mediante nuevos roles. Entre ellos, podrían definirse perfiles de apoyo pedagógico para mejorar las prácticas de enseñanza mediante formación entre pares (como coordinador de ciclo, o especialistas en lengua, matemática o didáctica general). Revisar la carrera docente, indudablemente, lleva también a repensar los criterios priorizados para el otorgamiento del puntaje docente. Sería interesante consolidar sistemas de puntaje que prioricen formaciones prolongadas o situadas, así como la permanencia en una misma escuela para reducir la rotación docente.

De absoluta relevancia, por su impacto en los procesos de mejora escolar, es reformular el concurso de acceso a cargos directivos, organizándolo por escuela mediante la presentación de un proyecto para una escuela determinada y vinculándolo a una formación especializada y profunda sobre gestión pedagógica. En el mismo sentido, jerarquizar el rol del supervisor, con formación específica y concursos exigentes abiertos a docentes más jóvenes y creando los cargos necesarios para que tengan bajo su responsabilidad una cantidad razonable de escuelas para acompañar -por ejemplo, en torno a las 15 por supervisor-.

Al mismo tiempo, el desarrollo profesional no puede depender únicamente de decisiones individuales: requiere institucionalización. Un camino para ello es garantizar tiempo protegido de formación entre pares en servicio dedicado a las áreas clave, bajo la coordinación de equipos directivos y docentes referentes de áreas. Simultáneamente, es deseable fortalecer los procesos de evaluación y retroalimentación de la enseñanza que ocurren en las escuelas para emprender procesos de mejora con aquellos docentes con menores desempeños.

Por último, una forma de formalizar el ejercicio de la profesión de los docentes idóneos -sin título docente- que ya ejercen en el sistema es brindar trayectos específicos de formación pedagógica que habilite el acceso al título.

5

Fortalecer las condiciones laborales y el bienestar docente a partir de mejoras salariales y ambientes propicios para la enseñanza que permitan concentrar la función docente en tareas pedagógicas.

Fortalecer las condiciones laborales y el bienestar docente es clave para que la profesión pueda desplegar todo su potencial y concentrarse en la enseñanza. Un tema estratégico es analizar la cantidad de docentes que cada provincia necesita por nivel y especialidad contemplando la reducción de la natalidad y tendiendo a la relación de estudiantes por docente prevista por la mayoría de las normas provinciales (aproximadamente 20 estudiantes en el nivel inicial, 25 en primaria y 30 en secundaria), salvo excepciones como las escuelas rurales. A la vez, resulta indispensable mejorar progresivamente los salarios y establecer adicionales vinculados a aspectos clave para la enseñanza, como la permanencia en una misma escuela, el presentismo y la ubicación en zonas desfavorables -más allá de la ruralidad-.

La mejora de las condiciones laborales también pasa por reducir la carga administrativa que enfrentan docentes y directivos. La implementación definitiva de sistemas integrales de gestión institucional tiene el potencial de reemplazar los registros en papel y agilizar trámites que hoy consumen tiempo valioso. En paralelo, es necesario avanzar con un plan sostenido de obras de refacción y mantenimiento de edificios escolares, priorizando las situaciones más críticas, y asegurar el equipamiento esencial que garantice ambientes adecuados para enseñar y aprender.

El bienestar docente también requiere que las escuelas no queden solas ante problemáticas sociales complejas. Para ello, se plantea articular con otros sectores de las políticas públicas —salud, justicia, desarrollo social— de manera que los docentes puedan enfocarse en su tarea pedagógica, mientras otras instancias del Estado acompañan la atención integral de los estudiantes. Asimismo, se vuelve prioritario cuidar la salud física y emocional de los docentes, especialmente en contextos de alta conflictividad o sobrecarga de trabajo, y garantizarles acceso a actividades culturales y turísticas que amplíen sus horizontes y contribuyan a su bienestar integral.

Una mención especial requiere el nivel secundario, que se vería fortalecido por un avance sostenido en la designación por cargo y la incorporación de horas institucionales destinadas a la planificación, al trabajo interdisciplinario y a la formación en servicio.

6

Reconstruir el reconocimiento social y la autoridad pedagógica de los docentes a partir de un nuevo contrato social que ponga en valor la profesión.

El reconocimiento social hacia la tarea docente y la promoción de su participación en debates públicos o en el diseño de políticas son áreas poco priorizadas en Argentina y tienen el potencial de incrementar los resultados de los cambios más estructurales que se requieren.

Para ello, podrían desarrollarse campañas recurrentes que transmitan breves historias de docentes destacados, dando cuenta de su profesionalismo, la relevancia de su tarea y el compromiso puesto, que permitan visibilizar la tarea docente e inspirar a jóvenes con talento a elegir la docencia como proyecto de vida. En la misma dirección, se podrían diseñar mecanismos para destacar escuelas que mejoran, garantizando calidad e inclusión educativa.

A la vez, generar materiales que socialicen buenas prácticas de enseñanza y gestión pedagógica, por ejemplo a partir de filmar clases ejemplares, que pudieran a su vez utilizarse en instancias de

formación continua, es otra forma de promover el prestigio docente.

Finalmente, para acercar la política educativa a los docentes es factible generar nuevos canales de participación, que podrían por ejemplo vehiculizarse a través de encuestas permanentes a docentes.

Reflexiones finales

La imagen de una Argentina próspera, pujante y justa en 2050 es la que nos mueve. Este documento es una invitación a dar un paso en esa dirección. Sabemos que para avanzar hacia ese futuro es necesario construir una educación de calidad que brinde oportunidades reales y que, para ello, tenemos que apostar por la docencia como motor de la mejora educativa. Hoy la profesión docente atraviesa una situación compleja en nuestro país, como en el resto del mundo. Esta problemática nos impone un sentido de urgencia y la necesidad de tomar cartas en el asunto: se trata de identificar los puntos de dolor, pero sobre todo de colocar ideas sobre la mesa, iluminar disensos, generar acuerdos y movilizar los esfuerzos necesarios para poner en marcha las mejoras.

Partimos de la visión de que se requieren cambios estructurales en las distintas dimensiones de las políticas para la docencia, los cuales exigirán acuerdos, eficiencia presupuestaria, capacidades técnicas y tiempo. Sabemos que no hay atajos en este camino. Los docentes artificiales no parecieran estar en condiciones de reemplazar a los de carne y hueso, que están hoy al frente de las aulas, sin las herramientas y condiciones necesarias. Los lineamientos aquí presentados tienen un norte común que es el de fortalecer la profesión docente, desde una mirada que apunta a mejorar las condiciones y oportunidades para ejercer la docencia, generar incentivos y reconocimiento para el buen desempeño y poner en valor el trabajo de los docentes.

Son propuestas que reivindican el ámbito federal como espacio para consolidar criterios y acuerdos en relación a la planificación de la oferta de la formación docente, la organización del sistema formador, la evaluación de la formación docente, estándares de la práctica docente, la regulación de la formación continua, componentes del salario y el diseño de una carrera que estimule el desarrollo profesional. Robustecer el ámbito federal requiere necesariamente de un INFoD con mayores recursos y capacidades técnicas y políticas para cristalizar los acuerdos y movilizar apoyos.

Estos lineamientos, por otra parte, promueven un sistema formador fortalecido en su integralidad. Esto es, un sistema que actúe como una red de instituciones que desempeñen cada una las distintas funciones —formación inicial, continua, investigación y apoyo a escuelas— según su especialidad de acuerdo con una planificación estratégica de las jurisdicciones y con las condiciones necesarias para llevar adelante su trabajo. Al mismo tiempo, se plantea una mirada integrada del ecosistema de formación superior, donde opciones de formación docente saturadas puedan reorientarse hacia trayectos formativos técnico-profesionales asociados a sectores productivos estratégicos para las economías locales; o donde los institutos y las universidades puedan estar mejor integrados en procesos, herramientas y criterios semejantes. De esta forma, se construyen oportunidades con salida laboral para que la población joven se desarrolle profesionalmente en sus ciudades y en sus pueblos.

Los cambios demográficos que la Argentina está experimentando abren también una ventana de oportunidad para la sostenibilidad y la creatividad del planeamiento educativo. En apenas diez años, nuestro país registró una transición demográfica que en otros países llevó décadas. La caída de un

43% de la fecundidad desde 2014 ya está impactando en la demanda educativa, sobre todo en el nivel inicial y primario, y esto empuja al diseño de políticas educativas ajustadas a esta nueva realidad demográfica. Este escenario de caída de la matrícula escolar empuja a un ejercicio de proyección de las necesidades y planificación del sistema formador y también es propicio para, manteniendo los recursos existentes, mejorar las condiciones de trabajo de los docentes, tanto en el plano salarial como en términos de la infraestructura y el equipamiento escolar.

Este aporte de CIPPEC está construido sobre la base de una trayectoria en investigación educativa y en el acompañamiento a la gestión pública y el sostenimiento de una red de trabajo con diversidad de interlocutores en las provincias, entre autoridades, equipos directivos y docentes que todos los días le ponen vida a las aulas. Los lineamientos presentados no pretenden conformar un plan de gobierno, sino posicionarse como una contribución a una temática tan relevante como compleja, que no tiene el peso que amerita en la discusión pública y que configura un campo de políticas públicas relativamente conservador. Por lo tanto, entendemos que es necesario dinamizar un diálogo social robusto en torno a la docencia, plataforma necesaria para comprometer rumbos claros para fortalecer la profesión docente.

El recorrido para construir un acuerdo para fortalecer la profesión docente es largo y también sinuoso, pero es preciso iniciar la marcha ahora. Imaginar un futuro posible donde Argentina encontró finalmente la senda de un desarrollo inclusivo y sostenible teniendo a la educación como un pilar y a los docentes como corazón es lo que nos corre del estancamiento y nos da la sensación de que, a pesar de la complejidad, es posible avanzar en esa dirección. Este documento recorre cada uno de los rincones de esa complejidad y, a la vez, coloca sobre la mesa algunos caminos posibles. Como tal, es el aporte de CIPPEC para una misión que el país debe emprender.

Bibliografía citada

Aguerrondo, I. & Vezub, L. (2011). "Instituciones terciarias de formación docente en Argentina", EDUCAR, vol. 47, núm. 2, 2011, pp. 211-235, Universitat Autònoma de Barcelona.

Aguerrondo, I., Vezub, L., & Clusellas, M. (2009). *Los institutos de Formación Docente "chicos". Caracterización de las instituciones y de los formadores que trabajan en establecimientos de hasta 150 estudiantes*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO

Alliaud, A. (1995). "Los maestros del siglo XXI", en Davini, M.C. y Alliaud, A., *Los maestros del Siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio*, T.I, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Alu, M., Bonelli, S & Nistal, M. (2023). *Características y condiciones de trabajo de las y los docentes de primaria*. Buenos Aires: Observatorio de Argentinos por la Educación.

Argentinos por la Educación (2024). *Acuerdo por la educación. Prioridades para la agenda educativa argentina*. Buenos Aires: Observatorio Argentinos por la Educación.

Birgin, A, Dussel, I. y Tiramonti, G. (1998), "Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad", en: revista *Propuesta Educativa*, Año 9, N° 19.

Bellomo, S. (2023). *Educación aumentada*. Ginevra: Globethics.

Bottinelli, L. (2018), "Docentes y otros profesionales, ¿quiénes ganan más?". Observatorio Educativo de la UNIPE. Disponible en <http://observatorio.unipe.edu.ar/attachments/article/3/Quienes-ganan-mas.pdf>

Buchbinder, N., McCallum & A., Volman, V. (2019). *El estado de la educación en la Argentina*. Buenos Aires: Observatorio Argentinos por la Educación.

Braslavsky, C. y Birgin, A. (comps.) (1992), *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Bryant, J., Child, F., Demirdag, E., Dorn, E., Hall, S., Jayaram, K., Krishnan, C., Lim, C., Liss, E., Onabanjo, K., Panier, F., Rebolledo, J., Sarakatsannis, J., Scott, D., Tschupp, R., Ungur, S., & Vigin, P. (2024). *Spark & Sustain: How all of the world's school systems can improve learning at scale*. McKinsey & Company.

Carnoy, M. (2007). *Cuba's Academic Advantage*. Stanford: Stanford University Press.

Catri, G., Nistal, M. & Volman, V. (2021). *¿Cuántos docentes hay en la Argentina?* Buenos Aires: Observatorio Argentinos por la Educación

Claus, A., Vinacur, T. (2024) El financiamiento educativo inteligente en la Argentina: antecedentes, diagnóstico y desafíos. Nota técnica, Banco Interamericano de Desarrollo Sector Social, División de Educación

Coordinación General de Estudio de Costos del Sistema Educativo (2025). *Informe indicativo del salario docente. Marzo 2025*. Buenos Aires: Ministerio de Capital Humano, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Información y Evaluación Educativa.

- Coria, J. & Mezzadra, F. (2013). *La formación docente continua. Un análisis comparado de las políticas y regulaciones provinciales*. (Documento de trabajo N.º 104). Buenos Aires: CIPPEC.
- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago: OREALC/UNESCO
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho a aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogía*, Paidós, Buenos Aires.
- Davini, M. C. (2005). *Estudio acerca de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.
- De Simone, M., Nistal, M & Sáenz Guillén, L. (2024). *Cargos y suplencias docentes en el nivel primario*. Buenos Aires: Observatorio de Argentinos por la Educación.
- Dolton, P., Marcenaro, O., De Vries, R., She, P. (2018). *Global Teacher status Index 2018*. Varkey Foundation.
- Elacqua, G., Hincapie, D., Vegas, E., & Alfonso, M. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?*. <https://doi.org/10.18235/0001172>
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Área de Educación, Fundación Chile.
- Fischman, G. E. (2007). Persistence and ruptures: The feminization of teaching and teacher education in Argentina. *Gender and Education*, 19(3), 353–368.
- Fumagalli, L. (Coord.) (2018). *Carreras profesionales docentes: los casos de Chile, Colombia, Ecuador, México y Perú*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO
- Gómez Caride, E. (2016). ¿Buenos profesores? La voz de los estudiantes de escuelas secundarias en contextos urbanos marginales. *Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(2), 1–12.
- Gomez Caride, E., & Rivas, A. (2023). Teacher leadership interrogates teaching policy: Comparing the voices of low-income schools with national teacher policies in Argentina. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 38(2), 89–106.
- Hernández, D. & Zarazaga, R. (2024). La narrativa rota del ascenso social. Un estudio sobre las expectativas de los jóvenes de barrios populares, CIAS-Fundar
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2015). *What doesn't work in education: the politics of distraction*. Pearson.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (varios años). *Encuesta Permanente de Hogares. Bases de microdatos*.

Jaume, D. (2020). *Los paros docentes ¿afectan a todas las provincias por igual?* Buenos Aires: Observatorio Argentinos por la Educación

Johansson, S., Gustafsson, J., Hansson, A. & Alatalo, T. (2024) Estimating effects of teacher characteristics on student achievement in reading and mathematics: evidence from Swedish census data. *Scandinavian journal of educational research*, 68(4), 717-734.

Kit, I., M., Nistal, M. & Sáenz Guillén, L. (2023). *Índice de Resultados Escolares: ¿Cuántos estudiantes llegan al final de la secundaria en tiempo y forma?* Buenos Aires: Observatorio de Argentinos por la Educación.

Leiva, M. & Gimenez, J. (2025). *Salario docente: ¿en qué provincias rindió más y en cuáles menos en 2024?* Buenos Aires: Chequeado. <https://chequeado.com/el-explicador/salario-docente-en-que-provincias-rindio-mas-y-en-cuales-menos-en-2024/>

Lista, E., Orlicki, E. & Sáenz Guillén, L. (2025). *Formación Continua de los maestros de grado*. Buenos Aires: Observatorio de Argentinos por la Educación.

Mezzadra, F. (2007). *El sistema de distribución de docentes en la Argentina*, Documento de Asistencia Técnica para el Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires: CIPPEC.

Mezzadra, F. y Velea, C. (2014). *Apostar a la docencia. Desafíos y posibilidades para la política educativa argentina*. Buenos Aires: CIPPEC.

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.

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.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación - INFoD (2017). *Estudio Nacional: El campo de las prácticas en la formación docente inicial*. Buenos Aires.

Ministerio de Educación de Chile. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas - CEPEIP (2021). *Estándares de la profesión docente. Marco para la Buena Enseñanza*, Santiago de Chile

Ministerio de Educación de Perú (2022), *Marco de buen desempeño docente. Para mejorar tu práctica como maestro y mejorar el aprendizaje de tus estudiantes*, Lima

Morduchowicz, A. [@alejmordu]. (2025, 12 de junio). El salario docente del promedio del país es más bajo que antes de la Ley de Financiamiento Educativo (que ya era bajo y motivó, en parte, esa ley). Tuvo su máximo en 2015: fue 35,6% más alto que diez años atrás. Casi una U invertida. De regreso al inicio, pero un poco peor [Tweet]. X. <https://x.com/alejmordu/status/1933159403043332558>

Mourshed, M., Chijioke, C. & Barber, M. (2012). *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. McKinsey & Company; PREAL.

Narodowski, M. (2018). *Argentina: El Estado de las políticas públicas docentes, 2018*. Buenos Aires: Diálogo Interamericano, Organización de Estados Iberoamericanos.

- Narodowski, M., Moschetti, M., & Alegre, S. (2016). Huelgas docentes y educación privada en Argentina. *Revista Colombiana De Educación*, (70), 27.45. <https://doi.org/10.17227/01203916.7orace27.45>
- Narodowski, M., Catri, G., Nistal, M. & Volman, V. (2021). *Enseñar, a pesar de todo*. Buenos Aires: Observatorio de Argentinos por la Educación.
- Noel, G. (2010). Los estudiantes de los institutos de formación docente. En E. Tenti Fanfani (Coord.), *Estudiantes y profesores de la formación docente. Opiniones, valoraciones y expectativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Nogués, G. (2022). *Entender un elefante. Qué podemos aprender de la complejidad de la pandemia para enfrentar la próxima catástrofe global*. Buenos Aires: Debate.
- OIT (2024). *Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente del Secretario General de las Naciones Unidas: Transformar la profesión docente: Recomendaciones y resumen de las deliberaciones*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- Ravela, P. (2023, 15 de agosto). Códigos de ética como herramienta para construir reconocimiento social hacia la profesión docente. <https://www.pedroravela.com/post/c%C3%B3digos-de-%C3%A9tica-como-herramienta-para-construir-reconocimiento-social-hacia-la-docencia>
- Ravela, P. (2024, 23 de abril). Seis propuestas para una política educativa centrada en el fortalecimiento de la profesión docente. *Ideas para transformar las prácticas educativas*. <https://www.pedroravela.com/post/seis-propuestas-para-una-politica-educativa-centrada-en-el-fortalecimiento-profesional-docente>
- Rivas, A. (2015). "Una política integral para los docentes". En Tedesco, J.C. (comp.). *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rivas, A. (2014). *Educar hoy en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires: Aique.
- Rivas, A., Mezzadra, F. y Veleda, C. (2013). *Caminos para la educación*. Capítulo 5: "Políticas para la docencia", Buenos Aires, Granica.
- Ruiz, G. R. (2020). *El derecho a la educación: definiciones, normativas y políticas públicas revisadas*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Santos, G. (2013) *En las escuelas. Una excursión a los colegios públicos del GBA Aires*. Santiago Arcos Editor, Parabellum.
- Schleicher, A. (2018). *Primera clase. Cómo construir una escuela de calidad para el siglo XXI*. España: Fundación Santillana, OCDE.
- Secretaría de Evaluación Educativa (2017). *Argentina en PISA 2012 Informe de resultados*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Secretaría de Evaluación Educativa (s/fb). *Enseñar. Evaluación diagnóstica 2017: Principales resultados*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Sidders, M., Alzú, M. S. & Sáenz Guillén, L. (2025). *Desafíos de la convivencia en la escuela primaria: discriminación y conflicto entre pares*. Buenos Aires: Observatorio Argentinos por la Educación.

Subsecretaría de Evaluación e Información Educativa (2024). *Aprender: Informe de resultados 2023*. Ministerio de Capital Humano, Secretaría de Educación.

Subsecretaría de Evaluación e Información Educativa (2025a). *Trayectorias docentes: Movilidad y rotación de los maestros de grado de nivel primario*. Buenos Aires: Ministerio de Capital Humano, Secretaría de Educación.

Subsecretaría de Evaluación e Información Educativa (2025b). *Sistema Integrado de Consulta de Datos e Indicadores Educativos (SICDIE)*. Buenos Aires: Secretaría de Educación, Ministerio de Capital Humano.

Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica; Universidad Nacional de San Martín.

Tenti Fanfani, E. (2010). *Estudiantes y profesores de la formación docente. Opiniones, valoraciones y expectativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Templado, I. (2023) *Infraestructura escolar y aprendizajes : evidencia para la Argentina*. Buenos Aires: Konrad Adenauer Stiftung..

Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*, Documento de Trabajo N° 50, Santiago: PREAL.

Tomada, C., Schleser, D. & Maito, M., (2018). *Radiografía de la sindicalización en Argentina*. Buenos Aires: CETyD, IDAES, UNSAM.

UNESCO (2023). *Informe mundial sobre el personal docente. Afrontar la escasez de docentes*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2025). *Estrategia regional docente para América Latina y el Caribe, 2025-2030*. Santiago de Chile: UNESCO.

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Barcelona: Narcea Ed.

Veleda, C. (2023). *La cocina de la política educativa. Quiénes, cómo y en qué condiciones deciden lo que ocurrirá (o no) en las escuelas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Veleda, C., Mezzadra, F. & Lista, E. (2019). *Memoria del Instituto Nacional de Formación Docente 2016-2019. Renovar la enseñanza, garantizar aprendizajes*. Buenos Aires: INFoD, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

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

Vinacur, T., Alegre, S. & Narodowski, M. (2021). *Los mejores maestros: mitos, leyendas y realidades*. Buenos Aires: Prometeo.

Ziegler, Z. (2025). *Educación en red: guía para pasar de las buenas ideas a los cambios profundos en la escuela*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Anexo I

Instituciones que dictan formación docente por tipo de institución y provincia - Año 2022

	Institutos superiores	Universidades	Instituciones totales	Población	Instituciones por millón de habitantes
Buenos Aires	379	21	400	17.523.996	22,8
Catamarca	21	1	22	429.562	51,2
Chaco	69	2	71	1.129.606	62,9
Chubut	18	1	19	592.621	32,1
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	84	13	97	3.121.707	31,1
Corrientes	37	1	38	1.212.696	31,3
Córdoba	132	5	137	3.840.905	35,7
Entre Ríos	72	4	76	1.425.578	53,3
Formosa	30	1	31	607.419	51,0
Jujuy	11	1	12	811.611	14,8
La Pampa	12	1	13	361.859	35,9
La Rioja	30	2	32	383.865	83,4
Mendoza	40	3	43	2.043.540	21,0
Misiones	41	2	43	1.278.873	33,6
Neuquén	25	1	26	710.814	36,6
Río Negro	12	4	16	750.768	21,3
Salta	64	2	66	1.440.672	45,8
San Juan	21	2	23	822.853	28,0
San Luis	13	2	15	542.069	27,7
Santa Cruz	4	1	5	337.226	14,8
Santa Fé	110	5	115	3.544.908	32,4
Santiago del Estero	55	1	56	1.060.906	52,8
Tucuman	52	2	54	1.731.820	31,2
Tierra del fuego	5	0	5	185.732	26,9
Total	1.337	78	1.415	45.892.285	30,8

Fuente: Elaboración propia a partir de datos provistos por el Departamento de información universitaria, la Subsecretaría de Evaluación e Información Educativa y el INDEC.

Acerca de los autores



Las opiniones expresadas en este documento no reflejan necesariamente la posición institucional de CIPPEC en el tema analizado.

Cecilia Veleda

— Investigadora principal de Educación en CIPPEC

Doctora en Sociología de la Educación de la École des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS)-Francia.

Esteban Torre

— Coordinador de Educación en CIPPEC

Licenciado en Ciencia Política y Gobierno (Universidad Torcuato Di Tella) y Magíster en Políticas Públicas y Administración (London School of Economics and Political Science).

Carla Paparella

— Coordinadora Sr de Educación en CIPPEC

Licenciada y profesora en Cs. de la Educación (Universidad de San Andrés).

Proceso de calidad

Todos los Documentos de Política Pública están sujetos a la política de calidad de CIPPEC que contempla la revisión externa de cada publicación. La revisión por parte de especialistas contribuye a garantizar la calidad técnica, la relevancia y la accesibilidad de los documentos. Un agradecimiento especial para Marisa Díaz, Emilio Tenti Fanfani, Mariano Palamidessi, Guadalupe Nogués y Sonia Hure quienes colaboraron en ese proceso.

Agradecimientos

La colaboración de Catalina Galuzzi y Emmanuel Lista fue muy valiosa para la elaboración de este documento y, por tanto, encabezan los agradecimientos.

Además, los autores agradecen a Juan Cruz Perusia, Juan Xanthopoulos, Candela Tuñón, Celeste Martínez, Micaela Torrado, Victoria López y Cecilia Iannelli por su atenta lectura y valiosos comentarios. Esta publicación fue elaborada en el marco del Laboratorio de Innovación y Justicia Educativa del Programa de Educación de CIPPEC (EduLab) con el apoyo de Banco Industrial, Boldt Impresores y Zurich.



Para citar este documento:

Veleda, C., Torre, E. y Paparella, C. (septiembre de 2025). *El corazón del sistema educativo: políticas para fortalecer la profesión docente*. Documento de Política Pública N° 249. Buenos Aires: CIPPEC

CIPPEC^{ip}

Por medio de sus publicaciones, CIPPEC aspira a enriquecer el debate público en la Argentina con el objetivo de mejorar el diseño, la implementación y el impacto de las políticas públicas, promover el diálogo democrático y fortalecer las instituciones.

Los Documentos de Políticas Públicas de CIPPEC ofrecen un análisis que sintetiza los principales diagnósticos y tomas de posición sobre un problema o una situación que afecta al país.

CIPPEC alienta el uso y divulgación de sus documentos sin fines comerciales. Las publicaciones de CIPPEC son gratuitas y se pueden descargar en www.cippec.org

¿QUIÉNES SOMOS?

CIPPEC es una organización independiente, apartidaria y sin fines de lucro que produce conocimiento y ofrece recomendaciones para construir mejores políticas públicas.

¿QUÉ HACEMOS?

CIPPEC propone, apoya, evalúa y visibiliza políticas para el desarrollo con equidad y crecimiento, que anticipen los dilemas del futuro mediante la investigación aplicada, los diálogos abiertos y el acompañamiento a la gestión pública.

¿CÓMO NOS FINANCIAMOS?

CIPPEC promueve la transparencia y la rendición de cuentas en todas las áreas de la función pública y se rige por esos mismos estándares. El financiamiento de CIPPEC está diversificado por sectores: cooperación internacional, empresas, individuos y gobiernos. Los fondos provenientes de gobiernos se mantienen por debajo del 30 por ciento del presupuesto total.

www.cippec.org



[cippec](#)



[cippec.org](#)



[fcippec](#)



[cippec](#)



[cippec](#)



[cippec](#)



[cippec](#)

CIPPEC[®]
25 años