

CIPPEC 

Diálogos por la Docencia



Programa de Educación
Septiembre 2026



DIÁLOGOS POR LA DOCENCIA

Índice

Resumen ejecutivo	3
Introducción	6
1. Gobierno del sistema formador	10
Rol de las universidades y de los institutos superiores en la formación docente	10
Rol del INFoD en las políticas de formación docente	11
El rol de los gobiernos provinciales en las políticas de formación docente	11
Sistemas de gestión e información en los institutos superiores de formación docente	11
Evaluación, acreditación y validez nacional de los títulos	12
Cantidad de institutos y desarrollo de funciones del sistema formador	13
Planificación de la oferta de carreras	13
2. Formación docente inicial	15
Ingreso a los profesorados	15
Propuesta formativa de los profesorados	16
Prácticas en la formación docente inicial	17
Acreditación de capacidades profesionales en los egresados	18
Diferencias entre las propuestas formativas de institutos superiores y universidades	19
Selección, evaluación y formación de los formadores	20
3. Formación docente continua	22
Finalidades de la formación docente continua	22
Características y contenidos de la formación continua	22
Roles de los actores e instituciones responsables de la formación continua	24
Evaluación de la formación continua y su articulación con la carrera docente	25
4. Carrera docente y condiciones laborales	26
La carrera profesional docente	26
Estándares profesionales y evaluación docente	27
El salario docente	29
Bienestar docente y reconocimiento social	30
Síntesis de acuerdos	31
Reflexiones finales y próximos pasos	32
Bibliografía	35

DIÁLOGOS POR LA DOCENCIA

Resumen ejecutivo

Fortalecer la docencia es indispensable para la mejora educativa: la evidencia sobre el impacto de la enseñanza en el aprendizaje es abrumadora, y los países que lograron mejoras sostenidas apostaron por reconocer el valor social de la profesión, mejorando condiciones de trabajo, formación y desarrollo profesional. Argentina presenta hoy debilidades estructurales en su política docente. Si bien en las últimas décadas se produjeron avances, tales como la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), el ordenamiento del currículo de la formación inicial, la expansión de programas de formación docente situada y el incremento de los cargos de apoyo, entre otros, estos fueron fragmentados o parciales y no lograron dar respuesta a problemas estructurales que presenta la carrera.

La formación inicial se desarrolla en un sistema sobredimensionado y fragmentado, con desafíos de coordinación, planeamiento y eficacia. La formación continua carece de sistemas robustos de evaluación y acreditación, lo que configura una oferta dispersa y heterogénea. La carrera docente ofrece pocas oportunidades de crecimiento profesional, mientras el ejercicio de la docencia transcurre en un contexto desafiante, con problemáticas sociales que irrumpen en la escuela, condiciones laborales insuficientes y un reconocimiento social exiguo.

Este es el diagnóstico que CIPPEC desarrolló en "El corazón del sistema educativo" (septiembre de 2025), donde también se planteó la necesidad de un diálogo social robusto como plataforma para poner en valor la profesión docente. Con ese espíritu impulsamos "Diálogos por la Docencia", orientado a identificar acuerdos mayoritarios, matices y disensos fundamentados sobre las principales políticas para jerarquizar la docencia. En su primera etapa, entre marzo y julio de 2026, se realizaron catorce encuentros que reunieron a casi cincuenta referentes de trayectorias diversas —docentes, exfuncionarios, especialistas e investigadores— en cuatro mesas: gobierno del sistema formador, formación inicial, formación continua y, por último, carrera y condiciones laborales.

En la mesa de gobierno del sistema formador hubo acuerdo mayoritario en sostener el sistema binario de institutos superiores y universidades, con estándares de calidad, planificación y acreditación comunes y mejor articulación entre subsistemas. Se abogó por un INFoD con capacidades técnicas y presupuestarias fortalecidas, que cumpla un rol de articulador federal en lineamientos, regulaciones, acreditación de institutos y formación de formadores. A su vez, se subrayó la centralidad de los gobiernos provinciales en la formación y la carrera docente, del mismo modo que se reconocieron asimetrías técnicas y económicas entre ellas, así como también la necesidad de mayor voluntad política. Por otra parte, se señaló la urgencia de un sistema de información unificado y de avanzar con el sistema de acreditación de instituciones aprobado recientemente a nivel federal, integrando también a las universidades al proceso. Finalmente, existió un consenso en torno a la necesidad de reorganizar el sistema formador provincial, concentrando la formación inicial en menos institutos y fortaleciendo la formación

continúa, el apoyo a escuelas y la investigación en el resto. Todo ello con una planificación que incorpore proyecciones demográficas y de demanda futura de docentes.

En la mesa de formación inicial hubo amplio acuerdo en implementar evaluaciones diagnósticas no eliminatorias en la instancia de ingreso a los profesorados, con estrategias de nivelación como cursos introductorios o tutorías. Hubo posiciones distintas sobre la duración de las carreras, pero sobre todo preocupación compartida sobre la organización y el desarrollo de los planes de estudio y su impacto en la calidad: se coincidió en lo fundamental que resulta hoy reforzar los contenidos disciplinares en nivel inicial y primario, junto con la didáctica en el secundario y una supervisión curricular más profunda. Se señaló que la práctica no debe pensarse separada de la teoría, sino integrada en toda la carrera, y que se deben mejorar las condiciones en que se desarrollan las prácticas, especialmente con perfiles docentes experimentados y un mayor acompañamiento de los practicantes. Al mismo tiempo, hubo consenso sobre procesos de selección y evaluación de formadores que combinen decisiones institucionales con regulación central. Por último, la posibilidad de un examen de egreso presentó pocas adhesiones.

La mesa de formación continua partió de un acuerdo sobre su carácter estratégico como componente de una política de jerarquización docente. Hubo un acuerdo notorio en cuanto a que las propuestas con mayor potencial para mejorar la enseñanza son las centradas en problemáticas reales, con enfoque situado, sostenidas en el tiempo y conectadas a las necesidades del sistema, las instituciones y los docentes. En vínculo con esto, se priorizaron cuatro contenidos: didáctica por área, manejo de grupo, saberes básicos de la profesión (planificación, secuenciación, evaluación) y manejo del mundo digital, en especial la inteligencia artificial. La noción de un INFoD abocado a coordinación y construcción de capacidades generó consenso entre quienes participaron a partir de elementos puntuales: apoyo técnico a las provincias, lineamientos para orientar la formación continua y una usina de buenos formadores. También se acordó fortalecer la evaluación de las propuestas formativas, con un rol activo del INFoD e instancias mixtas provinciales con legitimidad técnica. Por último, resguardar tiempos institucionales para la formación y el trabajo colaborativo se reveló una condición necesaria.

En lo que refiere a la mesa de carrera docente y condiciones laborales, un primer consenso señaló que una carrera más atractiva debería priorizar el desarrollo profesional —formación continua y desempeño— por sobre la antigüedad, con impacto en el sistema de puntaje. Un segundo acuerdo apuntó a avanzar hacia una carrera horizontal que reconozca el desarrollo profesional sin depender solo de funciones de conducción. El fortalecimiento de la docencia en base a la definición de un perfil docente traducido en estándares profesionales —hoy inexistentes en el país— fue otra de las ideas que emergieron. Producto de ello, se propuso revisar los esquemas actuales de evaluación del desempeño por su bajo aporte a la práctica; los modelos y su proceso de construcción quedaron como discusión abierta. Por otro lado, el consenso sobre lo salarial fue amplio: las remuneraciones son insuficientes y recomponerlas exige un compromiso fiscal sostenido, además de precisar el rol del Estado nacional. Finalmente, se reconoció que mejorar las condiciones laborales requiere también transformar la organización del trabajo escolar y el acompañamiento a los docentes, al margen de reconstruir el reconocimiento social de la profesión.

En síntesis, el recorrido por las cuatro mesas evidencia la necesidad de una conversación madura sobre la profesión docente en Argentina y revela un compromiso genuino de los participantes con la mejora educativa. Si las políticas para la docencia conforman un campo de políticas públicas relativamente conservador en Argentina, los debates aquí presentados reflejan una imagen de deshielo: algunos temas típicamente sensibles fueron traídos a la discusión, emergieron acuerdos relevantes a la vez que se fundamentaron los disensos.

Desde CIPPEC, la sensación es que la perpetración del statu quo no parece ser la plataforma sobre la cual movilizar los cambios que la profesión docente necesita y, por lo tanto, es preciso sentar nuevas estructuras para montar las mejoras. De las discusiones emergieron, por lo pronto, cuatro pilares: a) la elaboración de estándares federales y mecanismos de evaluación; b) una mayor racionalidad en el diseño y planificación de las políticas, instituciones y ofertas; c) el fortalecimiento de las condiciones para la enseñanza; d) un Estado con capacidades técnicas y presupuestarias fortalecidas.

En definitiva, este documento refleja apenas el inicio de una conversación necesaria para nuestro país. En la siguiente etapa de los "Diálogos por la Docencia", se ampliará la discusión con autoridades educativas a nivel nacional y provincial, organizaciones sindicales y redes de docentes, legisladores, representantes de universidades, organizaciones de familias y de la sociedad civil y referentes del sector productivo para seguir pensando en cómo fortalecer la profesión docente en el largo plazo.

DIÁLOGOS POR LA DOCENCIA

Introducción

Los docentes son el corazón de nuestro sistema educativo. Son ellos quienes no solo enseñan, sino que también motivan, guían y constituyen modelos éticos para los estudiantes. Los educadores contribuyen a garantizar el derecho a la educación: que todos los niños, adolescentes y jóvenes aprendan lo necesario para desarrollarse como personas, trabajadores y ciudadanos en nuestro país.

No obstante, ser docente resulta cada vez más desafiante. Ante las crecientes desigualdades sociales, el cuestionamiento de la autoridad institucional, la violencia, los discursos de odio, las problemáticas de salud mental, la seducción de las pantallas y la inteligencia artificial, el trabajo de enseñar se complejiza. Los docentes deben afrontar estos desafíos sin contar con la preparación y los apoyos necesarios.

A su vez, las condiciones laborales son insuficientes: el salario docente tiene hoy en Argentina un valor real inferior al de 2005 (Morduchowicz, 2025) y es menos competitivo que el de otras profesiones; persisten déficits de infraestructura escolar y recursos didácticos, así como también es escaso el tiempo para la colaboración entre pares, mientras que el reconocimiento social de la profesión continúa siendo exiguo. En estas condiciones, sostener la vocación, elegir la docencia y lograr aprendizajes significativos se convierte en una tarea de dificultad creciente.

La jerarquización de la profesión docente es condición necesaria para la mejora educativa. Hoy en Argentina solo el 10% de los estudiantes llega al último año de la educación secundaria en la edad teórica con los aprendizajes esperados de lengua y matemática (Alzú *et al.*, 2025). Estos resultados evidencian un desafío serio tanto para el desarrollo individual como para, en definitiva, las posibilidades de desarrollo humano del país.

Si queremos mejorar los aprendizajes debemos fortalecer y reconocer a los docentes. Hemos escuchado repetidas veces que “la calidad de un sistema educativo nunca puede superar a la calidad de sus profesores” (Schleicher, 2018: 87): el consenso en torno a la relevancia de la docencia en la mejora educativa es contundente (Johansson *et al.*, 2024; Hattie, 2009). La evaluación Teacher Knowledge Survey, implementada por la OCDE en 2026, muestra que en sistemas donde los docentes tienen mejor dominio de los conocimientos pedagógicos los estudiantes aprenden más y quienes enseñan tienen menos probabilidades de sufrir estrés laboral (OCDE, 2026). En la región, países y Estados subnacionales como Chile, Cuba, Perú, Ecuador, Ceará o Pernambuco han logrado mejoras significativas en los aprendizajes cuando se apostó por la docencia, con mejoras en el salario, condiciones de trabajo, formación y/o la carrera profesional (Carnoy, 2007; Elacqua *et al.*, 2018; Mourshed *et al.*, 2012; Rivas y Scasso, 2020; Schleicher, 2018; Bryant *et al.*, 2024).

En septiembre de 2025, CIPPEC publicó *El corazón del sistema educativo* (Veleda, *et al.*, 2025), un documento orientado a sistematizar la situación actual de la docencia en Argentina y

establecer lineamientos sobre cómo fortalecerla. Hoy la formación, el desarrollo profesional y la carrera presentan debilidades estructurales que limitan la capacidad del sistema para atraer, preparar, acompañar y fortalecer a quienes enseñan. La formación inicial de los futuros docentes se desarrolla en un sistema sobredimensionado, fragmentado y escasamente planificado, con elevados niveles de abandono en las carreras, resultados preocupantes en las competencias de los egresados, una oferta poco alineada con las necesidades del sistema educativo y mecanismos débiles de evaluación y aseguramiento de la calidad. La formación continua se caracteriza por una oferta dispersa y heterogénea, sin procesos robustos de acreditación de su calidad ni de evaluación de impacto. A ello se suma una carrera con escasas oportunidades de desarrollo profesional: el ingreso suele estar marcado por la inestabilidad laboral y las posibilidades de progreso dependen de la antigüedad y la acumulación de antecedentes, con pocas alternativas para reconocer y promover el crecimiento profesional. Asimismo, los sistemas de evaluación son limitados y no logran generar información útil para orientar la mejora de la práctica.

A las dificultades en el gobierno del sistema de formación docente derivadas de las responsabilidades compartidas entre el nivel de gobierno nacional y los provinciales, se suman déficits en la disponibilidad y el uso de información para la toma de decisiones. En conjunto con la incidencia de múltiples actores con intereses y capacidades diversas, este escenario dificulta la implementación de estrategias coherentes y sostenidas para planificar y orientar la cantidad de institutos superiores, carreras, funciones y estudiantes de la formación docente.

Para modificar esta situación es necesario diseñar una política integral que articule las distintas dimensiones desde un enfoque sistémico. Una transformación de esta magnitud sólo podrá producir resultados significativos si se planifica con voluntad política y se sostiene en el tiempo. La construcción de acuerdos estratégicos constituye una condición para la consolidación de una política docente que busque honrar la profesión y así salir del estancamiento¹.

Con este horizonte, CIPPEC impulsó *Diálogos por la Docencia*, una iniciativa orientada a identificar acuerdos mayoritarios, matices y disensos fundamentados en torno a las principales políticas para fortalecer la profesión docente. Durante cinco meses se desarrollaron catorce encuentros de trabajo que reunieron a investigadores, exfuncionarios (evitando quienes hoy están en ejercicio), docentes, representantes de organismos internacionales, universidades, institutos superiores con amplia trayectoria en la temática. La convocatoria buscó garantizar diversidad de trayectorias profesionales, experiencias, perspectivas e ideologías. A través de un intercambio respetuoso, constructivo y plural, fue posible reconocer convergencias y fundamentar los disensos.

Este documento sistematiza los principales aportes que emergieron en los *Diálogos* con el propósito de enriquecer la discusión sobre las políticas docentes en Argentina. También, se desarrolla la metodología que organizó el intercambio, los acuerdos mayoritarios, los matices y los disensos fundamentados. Finalmente, se ofrece una lectura transversal de los principales hallazgos y se plantean algunas reflexiones sobre los desafíos y oportunidades para construir una política docente de largo plazo en Argentina.

¹ En la región, UNESCO está liderando la Estrategia regional docente 2025-2030, con el propósito de orientar políticas y alianzas para mejorar la atracción, formación, distribución y permanencia del profesorado, especialmente en áreas críticas y territorios con mayores brechas.

DIÁLOGOS POR LA DOCENCIA

Agradecemos profundamente la valiosa participación y los aportes de:

Andrea **Alliaud**Mariano **Alu**Manuel **Becerra**Analía **Berruezo**Leandro **Bottinelli**Flavio **Buccino**Paulina **Calderón**Cecilia **Cancio**Cecilia **Cresta**Emma **Cunietti**Federico **Del Carpio**Anabella **Díaz**Marisa **Díaz**Laura **Fumagalli**Nahuel **Funes**Natalia **García Goyena**Walter **Grahovac**Mariana **Heredia**Ulises **Juarez**Gastón **Kelly**Irene **Kit**Agustina **Lenzi**Cielo **Linares**Juan Carlos **Llorente**Graciela **López López**Zelmira **May**Florencia **Mezzadra**Nancy **Montes**Alejandro **Morduchowicz**Mariano **Narodowski**Mario **Oporto**Ángela **Oría**Constanza **Ortiz**Mariano **Palamidessi**Roxana **Perazza**Anahí **Perea**Ana Laura **Pereyra**Silvia **Pérez**Verónica **Piovani**Agustín **Porres**Ana María **Ravaglia**Axel **Rivas**Diego **Rubini**Alonso **Sanchez**Mónica **Silva**Cora **Steinberg**Lea **Vezub**Tamara **Vinacur**Sandra **Ziegler**

DIÁLOGOS POR LA DOCENCIA

Con el objetivo de identificar los acuerdos mayoritarios, los matices y los disensos informados en torno a las políticas docentes, se desarrolló un proceso de diálogo estructurado entre referentes con experiencia diversa en el tema entre marzo y julio de 2026. La estrategia metodológica se organizó a partir de cuatro mesas temáticas de trabajo: Gobierno del sistema formador, Formación inicial, Formación continua y Carrera y Condiciones Laborales. Cada mesa realizó tres reuniones mensuales de dos horas, coordinadas por el equipo de CIPPEC, de las cuales participaron aproximadamente cincuenta especialistas, distribuidos en grupos de entre once y quince integrantes por tema. La participación fue ad honorem, por lo que se valora especialmente el compromiso de los participantes y su disposición a aportar tiempo, experiencia y conocimiento a este proceso de construcción colectiva.

En términos procedimentales, en una primera reunión se presentó la propuesta, los objetivos y metodología. Antes del primer encuentro de cada mesa temática se envió a cada participante una encuesta para optar entre alternativas de política sobre el tema en el que participaba. Como punto de partida de cada encuentro, se presentaron los principales resultados de la encuesta, junto con una serie de preguntas orientadoras. Luego, los participantes se dividieron en dos subgrupos con el propósito de favorecer un intercambio más dinámico y una participación más amplia. Cada subgrupo contó con la moderación de un integrante del equipo de CIPPEC, encargado de promover la circulación de la palabra, facilitar la escucha entre perspectivas diversas y orientar la conversación a partir de las preguntas disparadoras. A lo largo de los tres encuentros de cada mesa temática se buscó que la conformación de los subgrupos permitiera que todos los participantes pudieran interactuar entre sí en distintas instancias del proceso. Luego de cada encuentro se elaboraron y compartieron minutas de trabajo con los principales temas discutidos.

Por último, se realizó un encuentro con todas las personas que participaron en el que se presentaron los principales acuerdos, matices y disensos identificados en cada mesa. Allí se habilitó un espacio adicional para revisar, complementar u objetar las conclusiones. Asimismo, quienes participaron tuvieron la posibilidad de revisar el presente documento antes de su publicación; varios hicieron nuevos aportes que fueron contemplados.

Los *Diálogos por la Docencia* partieron de entender el consenso como la identificación de acuerdos mayoritarios y no como la ausencia de diferencias o la unanimidad de opiniones. Por ello, se incorporan tanto los puntos de convergencia como las voces minoritarias, los matices y los disensos fundamentados, explicitando los argumentos que sostiene cada posición. Las posturas son individuales y no dan cuenta, necesariamente, del posicionamiento de las organizaciones donde trabajan. Por otra parte, se mantiene el anonimato de las distintas posturas tomada, en tanto la riqueza de los hallazgos no radica en quienes lo enuncian, sino en su contenido.

A continuación, se presenta el trabajo realizado en cada una de las cuatro mesas temáticas.

1

Gobierno del sistema formador

Rol de las universidades y de los institutos superiores en la formación docente

La formación docente se realiza tanto en los institutos superiores (que forman al 79% de los estudiantes de profesorado) como en las universidades (21%), pero ambos subsistemas funcionan con lógicas muy diferentes (Veleda, *et al.*, 2025). El nivel de gobierno a cargo, los grados de autonomía institucional, los procesos de evaluación y acreditación, los diseños curriculares, los modelos de formación, o el peso de las prácticas profesionales en escuelas difieren mucho entre ambos tipos de instituciones, sin que se hayan logrado establecer denominadores comunes.

Durante los encuentros primó un acuerdo mayoritario por mantener el sistema binario (institutos y universidades) con estándares de calidad, criterios de planificación, y procesos de evaluación y acreditación comunes, aunque la participación de ambos subsistemas en la formación docente es heterogénea entre jurisdicciones. Se planteó la necesidad de lograr mecanismos de articulación más efectivos basados en criterios compartidos que rijan para todo profesional de la docencia en el país, además de mejores condiciones para la movilidad de trayectorias formativas entre ambos tipos de instituciones. Pocos consideran que se debería tender hacia una especialización de roles: según estas opiniones minoritarias, las universidades podrían orientarse a los ciclos de complementación, la formación continua de docentes de todos los niveles y la investigación, mientras que los institutos a la formación docente inicial y continua.

Se señaló la existencia de los CPRES (Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior) como una instancia creada para articular ambos subsistemas, pero hubo acuerdo en que no logran afectar las ofertas institucionales. A su vez, fue compartida la identificación de la autonomía universitaria como un obstáculo estructural para la articulación y la regulación conjunta. Incluso cuando se logran acuerdos en términos de estándares y criterios, no se logran sostener mecanismos de cumplimiento efectivo. En suma, se identificaron dificultades de carácter político y técnico para la articulación entre institutos superiores y universidades.

Rol del INFoD en las políticas de formación docente

La Ley de Educación Nacional (LEN) establece que el INFoD es responsable de articular el sistema de formación docente inicial y continua, y, en paralelo, al sistema formador con los otros niveles educativos. Además, tiene la responsabilidad de desarrollar planes, programas y materiales de formación y acciones para investigar; aplicar las regulaciones de evaluación, autoevaluación y acreditación; promover lineamientos curriculares, así como también instrumentar un fondo de incentivo para el fortalecimiento del sistema formador.

En la conversación de la mesa, se acordó que el INFoD debe priorizar la articulación de la formación docente inicial y continua con las universidades, la definición de lineamientos y regulaciones federales, la evaluación y acreditación de los institutos superiores y sus ofertas, del mismo modo que la formación de los formadores de los institutos superiores. Fue minoritaria la posición que sostiene que el INFoD debe financiar equipos técnicos provinciales, proyectos de los institutos superiores u otros gastos como viáticos u honorarios de capacitadores, y formar a docentes y directivos de la educación obligatoria. Cabe destacar que el INFoD viene ocupándose de todas estas responsabilidades desde su creación en 2007, más allá de lo establecido por ley.

Además de dar continuidad a las líneas de política en concordancia con las atribuciones establecidas por la LEN, para jerarquizar el rol del INFoD es indispensable fortalecer sus capacidades presupuestarias y técnicas. Hubo quien propuso que la formación docente debería volver a ser una responsabilidad nacional, en tanto los docentes se forman para la Nación.

El rol de los gobiernos provinciales en las políticas de formación docente

Según la LEN, las provincias son responsables de crear, financiar y supervisar los institutos superiores, elaborar los diseños curriculares jurisdiccionales, determinar la cantidad de instituciones, carreras y cupos, desarrollar la formación continua, definir las reglas de la carrera y, por último, asegurar el pago de los salarios docentes.

Existe un consenso en cuanto a que las provincias son centrales en la implementación de las políticas de formación docente, ya que de ellas no sólo depende el funcionamiento de los institutos, sino también el aprobar las carreras, designar docentes en los distintos niveles educativos y organizar la formación continua. Ahora bien, como parte del diálogo sí se destacó que existen asimetrías entre ellas en capacidad técnica y económica. Varios participantes plantearon que el tema ocupa un lugar periférico en las agendas provinciales: falta decisión en los gobernadores para avanzar en una agenda de mejora de la política docente y existe una resistencia al cambio en diversos actores provinciales, como los intendentes, legisladores, referentes eclesiósticos, sindicatos y en los propios institutos y sus comunidades.

Sistemas de gestión e información en los institutos superiores de formación docente

A diferencia de la educación obligatoria, en donde la mayoría de las provincias avanzó con sistemas de gestión institucional que producen información nominal y continua sobre las

instituciones, los estudiantes y los docentes, en la educación superior la información se releva fundamentalmente a través del Relevamiento Anual que sistematiza el Estado Nacional. Solo algunas provincias y algunos institutos cuentan con sistemas de gestión institucional propios. La información derivada de estos sistemas no está consolidada a nivel nacional ni provincial, en la mayoría de los casos. La ausencia de información confiable y oportuna impide realizar un seguimiento preciso y oportuno de las trayectorias estudiantiles, planificar la oferta, evaluar la calidad y tomar decisiones de política educativa fundadas.

Hubo amplio consenso sobre la necesidad urgente de contar con un sistema de información unificado. La opción entre implementar el SIU-Guaraní —sistema de gestión e información vigente en las universidades— o sistemas provinciales e institucionales de los institutos superiores dividió las opiniones en partes iguales. Quienes se inclinan por el SIU-Guaraní sostienen que ya está vigente en las universidades y permitiría integrar la información con los institutos superiores. Por otra parte, quienes expresaron reservas a esa implementación cuestionaron el hecho de que es una herramienta diseñada para las universidades, no ajustada al curriculum de los institutos superiores, cuya información es importante integrar a la educación obligatoria.

Al mismo tiempo, existió un acuerdo en que debería definirse el sistema formador deseable, para derivar de esa visión el sistema de gestión e información, y no a la inversa. Lo que resulta irrenunciable es contar con una base interoperable que permita tener una mirada nacional, con reportes que consideren las mismas variables en todas las jurisdicciones, incluyendo la conexión con el sistema de educación obligatoria.

Evaluación, acreditación y validez nacional de los títulos

Desde el INFoD y desde las provincias se han implementado evaluaciones de las instituciones, los diseños curriculares y los estudiantes, pero sin sistematicidad ni consecuencias. En 2024, los 24 ministros de educación aprobaron la creación del Sistema Integrado de Evaluación, Certificación y Acreditación de la Formación Docente (SiFIECA), sin embargo, la complejidad técnica y operativa de implementarlo en un universo de 1.344 institutos (Relevamiento Anual; 2025) avizora un proceso muy prolongado.

Como parte de las mesas de diálogo, se llegó a un consenso sobre la necesidad de avanzar con el proceso de acreditación institucional mediante el SiFIECA y vincular la validez de los títulos a la acreditación, de modo que los institutos que no acrediten en un plazo determinado dejen de emitir títulos con validez nacional. También hubo acuerdo sobre la necesidad de integrar a las universidades al proceso de evaluación y acreditación, instancia para la cual habría que explorar un trabajo conjunto entre la CONEAU y el SiFIECA.

Se señalaron varios obstáculos en el proceso de acreditación: la ausencia de estándares claros, las debilidades técnicas de los formularios del SiFIECA, la falta de comunicación clara hacia el sistema o la necesidad de articular esta política con las otras dimensiones de las políticas para la docencia, como las condiciones de trabajo o la carrera docente. Se puntualizó sobre la distancia entre “acordar” el proceso y comprometerse con sus consecuencias. Las condiciones institucionales son responsabilidad de las jurisdicciones, por lo que el proceso exige un compromiso real en la implementación por parte de los gobiernos provinciales. Sin

ese respaldo, las consecuencias para los institutos que no acrediten serán muy difíciles de sostener, porque la resistencia institucional y política siempre buscará el camino del amparo judicial o la presión directa sobre los ministerios.

Cantidad de institutos y desarrollo de funciones del sistema formador

La Argentina cuenta con más de 1.300 institutos superiores, una cifra significativamente alta en comparación con otros países. Según la LEN, el nivel de educación superior debe cumplir cuatro funciones: formación inicial, formación continua, investigación y apoyo a escuelas. Sin embargo, en la práctica, la gran mayoría de los institutos superiores se dedican casi exclusivamente a la formación inicial. Muchos funcionan en edificios de escuelas primarias o secundarias en el turno vespertino, sin infraestructura propia ni equipamiento adecuado, y la mitad tiene menos de 250 estudiantes (Relevamiento Anual 2018). En 2015, el 79% de los institutos superiores de gestión privada recibía subvención y más de la mitad (55%) en forma total (Veleda, *et al.*, 2019), al mismo tiempo que muchos de ellos ofrecen carreras que ya se dictan en institutos estatales cercanos.

Como parte del diálogo, se dio un acuerdo mayoritario en torno a la necesidad de reorganizar el sistema formador dependiente de las provincias mediante el cierre de institutos, la fusión de ofertas próximas, la redistribución de funciones. Esta redistribución buscaría concentrar la formación inicial en una cantidad reducida de institutos y, por otro lado, fortalecer la formación continua, el apoyo a escuelas y la investigación en el resto. En contraste, algunos participantes señalaron que las cuatro funciones son complementarias e integrales, por lo que no es deseable separarlas, aunque cabe mencionar que hoy la gran mayoría de los institutos superiores se concentra en la formación inicial. Respecto de los institutos de gestión privada, la mirada común considera que los aportes estatales deberían asociarse a criterios de calidad y pertinencia.

Se identificaron dos obstáculos principales para cualquier reorganización. El primero es de orden político-territorial: intendentes, legisladores, la Iglesia y otros actores locales ejercen cierta resistencia debido a que las instituciones de educación superior representan puestos de trabajo y oferta educativa local. El segundo es acerca de la disponibilidad de información. Del modo que fuere, antes de decidir qué se reorganiza, es preciso tener un estado de situación claro en cada una de las provincias, en cada uno de los institutos y en cada carrera.

En contraposición, se presentaron dos factores facilitadores para la reorganización: la ampliación de la formación virtual y la caída de la natalidad. La modalidad híbrida representa una oportunidad para la reorganización del sistema y la mejora de la calidad —bajo ciertas condiciones—, mientras que la caída de la natalidad y la consecuente reducción de la matrícula escolar exige planificar mejor el sistema.

Planificación de la oferta de carreras

La oferta de carreras de formación docente no responde a las necesidades de la educación obligatoria. Los profesorados de nivel inicial y primario son los que cuentan con mayor cantidad de ofertas y, en algunas provincias, presentan sobreoferta de egresados. En contraposición, en otras carreras existe vacancia, como inglés, física, química o matemática: si

bien hay una cantidad de ofertas considerable, no siempre están bien distribuidas y sus ingresos y/o egresos suelen ser escasos. La apertura o cierre de carreras responde más a la dinámica de la oferta existente y a las elecciones de los estudiantes que a una planificación basada en las necesidades del sistema educativo. A su vez, la caída de la natalidad está reduciendo la demanda de docentes, en particular en los niveles inicial y primario.

Este diagnóstico exige, según los referentes convocados, una planificación que incorpore proyecciones demográficas y análisis prospectivos sobre la demanda futura de docentes y su contraste con la oferta, de acuerdo con los datos de las Plantas Orgánicas Funcionales (POF) y de la formación inicial. Es indispensable a su vez construir consensos políticos alrededor de la viabilidad de cualquier proceso de cierre o reducción de carreras saturadas. En este marco, se plantearon dos caminos: a) difundir las carreras con mayor vacancia y ofrecer líneas de becas o b) estimar la cantidad de docentes necesarios por especialidad, planificar las carreras y los cupos en función de esa proyección y abrir inscripciones solo en las carreras prioritarias.

2

Formación docente inicial

Ingreso a los profesorados

Dadas las dificultades detectadas en los ingresantes a la educación superior —por ejemplo, en la producción o comprensión de textos o conocimientos matemáticos básicos—, se propuso definir estándares y estrategias para garantizar saberes elementales para el nivel superior. En línea con este diagnóstico, hubo un amplio acuerdo sobre la necesidad de implementar evaluaciones diagnósticas estandarizadas (no eliminatorias) en el ingreso a los profesorados, para reconocer los puntos de partida de cada ingresante. Asimismo, hubo otras posiciones que postularon realizar un examen al finalizar la secundaria, evaluaciones que realicen las propias instituciones superiores o evaluaciones eliminatorias a futuro. En vínculo con esto, cabe señalar que algunas ofertas de profesorados de Lenguas Extranjeras, Educación Física o Educación Artística hoy emplean evaluaciones de este último tipo. Según ciertas opiniones, de implementarse estas evaluaciones, deberían abarcar toda la educación superior y no solo la formación docente inicial.

En la necesidad de generar estrategias para nivelar los conocimientos de los ingresantes, existió un consenso para la realización de cursos introductorios o tutorías. Hubo quienes señalaron la necesidad de que existan cursos de nivelación extensos para desarrollar los aprendizajes esperados. Estas formaciones deberían ser previas al inicio de la cursada de la carrera y exclusivamente para aquellos estudiantes que lo necesiten, mientras el resto de los ingresantes avanza con el plan de estudios. A su vez, se mencionó la conveniencia de no extender la duración de la carrera y de revisar ciertas definiciones jurisdiccionales que tensionarían la eficacia de los procesos de ingreso, como habilitar la inscripción y el inicio de la cursada a personas que aún no acreditaron plenamente la secundaria.

En términos generales, se resaltó que, de forma paralela a las propuestas anteriores, es imperioso mejorar los aprendizajes de los niveles obligatorios y articular mejor la educación obligatoria con el nivel superior.

Propuesta formativa de los profesorados

A partir de la LEN y de la Resolución CFE N°24/2007, se fijó un mínimo de 2.600 horas reloj y cuatro años de duración para las carreras de profesorado con el objetivo de equiparar su extensión con la de las carreras universitarias de grado. Una cursada de este tipo implica un promedio de 4 horas diarias por 5 días hábiles por semana. La nueva Resolución CFE N°476/2024 sugiere un mínimo de 2.300 horas para los profesorados de Inicial, Primaria y Secundaria y de 2.600 horas para los multiniveles (el máximo es de 2.800 horas en ambos casos), y un rango de 30 a 40 unidades curriculares. Cabe señalar que la mayoría de las ofertas de profesorado exceden hoy las 2.600 horas y tienen un promedio de 40 unidades curriculares (INFoD, 2015, 2016, 2017).

En relación con esto, hubo posiciones distintas sobre la conveniencia de acortar, sostener o extender la duración de las carreras, tanto en su carga horaria como en cantidad de unidades curriculares, aunque sí emergió una preocupación compartida sobre la organización y desarrollo curricular y su impacto en la calidad. Se señaló que la discusión sobre la carga horaria no puede separarse de la cantidad de unidades necesarias, el tiempo real disponible para cada espacio y la profundidad con la que se abordan los contenidos. A la vez, se subrayó que es preciso reconocer los niveles de aprendizaje de los que parten los ingresantes y ofrecer tiempos suficientes para lograr las competencias esperadas.

Se advirtió que espacios clave —especialmente los vinculados con la formación en la enseñanza de contenidos escolares específicos— resulta acotada, lo cual obliga a priorizar temas y no favorece una articulación profunda entre saberes disciplinares, didácticos y prácticos. En relación a los Profesorados de Inicial y Primaria, se señaló la necesidad de reforzarla formación en los contenidos disciplinares mientras que, en los Profesorados de Secundaria, la formación en la didáctica o enseñanza de estos contenidos. En la mesa de gobierno del sistema formador también se advirtió la brecha creciente entre los diseños curriculares de la educación obligatoria —que incorporan educación digital, nuevos idiomas y enfoques interdisciplinarios— y la formación docente.

En línea de priorizar el conocimiento escolar y los saberes que efectivamente requieren los futuros docentes, se cuestionó la pertinencia de ciertos componentes del campo de la formación general. Por otro lado, algunas voces señalaron que las debilidades relativas a la formación en la enseñanza no residen tanto en los planes de estudio, sino en lo que efectivamente sucede dentro de la formación.

El grado de flexibilidad en la cursada de las carreras —por ejemplo, que los estudiantes puedan optar qué materias cursar y sus ritmos de estudio en función de un sistema de correlatividades y no de una estructura graduada— generó controversias. Si bien fue valorada en tanto elemento característico de la educación superior, también se mencionó que la flexibilidad puede desorientar a los estudiantes y dilatar los egresos. En este sentido, se sugirió evaluar comparativamente el impacto de planes rígidos y flexibles. Además, algunos participantes agregaron que, si bien las instituciones pueden integrar unidades para dinamizar la cursada, es fundamental que los diseños curriculares eviten propuestas sumamente extensas o fragmentadas.

Prácticas en la formación docente inicial

Desde que se introdujeron prácticas desde el primer año de la formación a través de la Resolución N° 24/2007, los planes de estudio de profesorado plantean aproximaciones sucesivas a las escuelas y aulas. En general, en los primeros años, los contenidos se centran en el trabajo docente, la institución educativa y sus contextos, y predomina la observación general de las escuelas; en el tercer año, el foco se desplaza hacia el aula y la programación de la enseñanza, a partir de lo cual los estudiantes realizan ciertas prácticas en aulas, aunque acotadas; en el último año, se desarrolla la Residencia Pedagógica, con un tiempo más intensivo de enseñanza.

El tiempo de prácticas suele incrementarse progresivamente: de 3 a 5 horas semanales en los primeros años y hasta 10 o 12 horas en el último. No obstante, esta carga no representa el tiempo real en las escuelas: en los primeros años puede rondar entre un 20% y un 50% de la carga horaria de la materia y en el último, entre un 60 y un 80% (Vezub, *et. al.*, 2019); el resto, se cursa en el instituto.

Por otro lado, tanto Evaluaciones de Desarrollo Curricular como un estudio nacional elaborado por INFoD (Vezub, *et. al.*, 2019) dieron cuenta de una persistente indefinición en los contenidos del campo, de capacidades o saberes profesionales que se desarrollan de manera desigual, así como también de una escasa articulación entre las prácticas y el resto de los campos de la formación.

En sintonía con este diagnóstico, en los diálogos hubo un amplio acuerdo respecto de que la práctica no debe pensarse separada de la formación teórica. Sin embargo, no dejó de haber matices dentro de ese consenso: para algunos, el currículo de los profesorados suele plantear un exceso de teorización pedagógica frente al aprendizaje de conocimientos y habilidades prácticos relevantes, mientras que para otros esta distribución parece pertinente, aunque requiere de una mayor articulación. También se argumentó que una mejor formación en competencias vinculadas con el quehacer docente no equivaldría necesariamente a más horas en las escuelas, sino a fortalecer su abordaje en todos los campos y espacios, incluso los más "teóricos". Esta mejora implicaría analizar escenas de clase, casos, relatos y experiencias concretas como parte constitutiva de la formación, o con prácticas de enseñanza que resulten modelizadoras dentro de los institutos.

También emergió la preocupación por las condiciones en las que se desarrollan las prácticas y el impacto en la calidad. Los estudiantes enfrentan dificultades para responder simultáneamente a la cursada y a las prácticas en las escuelas, especialmente cuando trabajan o tienen responsabilidades de cuidado. Se puntualizó que, durante los periodos de prácticas, suele resentirse el cursado de otros espacios curriculares. Si bien se mencionaron como modelo las residencias rentadas, esta alternativa no llegó a abordarse en profundidad.

En segundo lugar, se resaltó la necesidad de profundizar el acompañamiento, la supervisión, los tiempos institucionales y las figuras de mentoría o co-formación en las escuelas para que las prácticas se potencien como experiencias formativas. Se identificaron situaciones que sería preciso revisar: estudiantes que comienzan a desempeñarse como docentes antes de haber aprobado espacios curriculares centrales de su formación, docentes noveles que asumen

funciones de co-formación de practicantes en las escuelas, o estudiantes a los que, aun trabajando en escuelas, se les solicita que acrediten sus residencias en otras instituciones.

En tercer lugar, se conversó sobre ciertas escuelas o clases que no resultan positivas como "modelos" para los practicantes del profesorado. No obstante, esto se contrapuso con el potencial que tienen las clases "imperfectas" o "fallidas" para la formación de los practicantes y las dificultades que representa optar por escuelas o clases "modélicas" o ideales en la formación, sumado a la importancia de que un futuro docente se enfrente a contextos reales y diversos.

Finalmente, volvió a resaltarse la distancia entre los diseños curriculares y la enseñanza. Se destacó que las transformaciones pueden darse desde el nivel institucional —a través de acuerdos entre docentes, formación situada y el trabajo cotidiano de gestión curricular—, pero también se remarcó que estas posibilidades están condicionadas por definiciones como la organización de los planes de estudio, las condiciones laborales y la fragmentación entre campos de formación.

Acreditación de capacidades profesionales en los egresados

La gran mayoría de los convocados señaló como principal finalidad de los profesorados la formación en competencias didácticas y pedagógicas necesarias para conducir los procesos de aprendizaje escolar². Para algunos, esta finalidad podría articularse con otras también relevantes como el acceso a la educación superior, asegurar la cantidad de docentes titulados requerida por el sistema educativo, formar con un alto rigor científico y disciplinar, formar agentes de cambio social o promover innovaciones en las escuelas.

En la actualidad, un estudiante egresa del profesorado si acredita individualmente cada una de las unidades del plan de estudio y, si bien suele plantearse que el Campo de la Formación en la Práctica Profesional sea "el eje que integra y en el que convergen los conocimientos desarrollados en los otros campos de conocimiento" (Resolución CFE N°476/2024), ciertos estudios del INFoD (INFoD 2015, 2016, 2017) dieron cuenta de la fragmentación del currículo y de un desarrollo desigual de capacidades profesionales (INFoD 2015, 2016 y 2017).

En relación a esto, hubo un amplio consenso en la mesa sobre la necesidad de mejorar el desarrollo de los planes de estudios de las carreras. En algunos casos, se señaló la importancia de generar las condiciones y coordinar la formación entre colegas formadores. En otros, se mencionó la necesidad de mejorar las prácticas de evaluación de los formadores para que en cada unidad curricular se logren acreditar los conocimientos y competencias requeridas para el ejercicio profesional. Algunas voces mencionaron la ausencia de orientación y supervisión de las prácticas de formación, perspectiva que contrasta con lo planteado en la mesa de Gobierno, donde se puso en cuestión la pertinencia del rol de los supervisores en el nivel superior.

El debate sobre la evaluación de egreso, tanto en esta mesa como en la de Gobierno, mostró un disenso claro. Algunos argumentaron que hay otros aspectos prioritarios a mejorar en la carrera (como la evaluación de cada materia) y otros, que resultaría injusto que un estudiante desaprobe un examen final y no acceda al título, habiendo acreditado todas las materias de la

² No obstante, uno de ellos propuso reemplazar el término "competencias" por "habilidades y saberes".

carrera. Se propuso, en cambio, fortalecer los mecanismos de ingreso y desarrollar evaluaciones formativas a lo largo de la carrera. Al mismo tiempo, se mencionó que, en experiencias internacionales, las instituciones asumen la responsabilidad por el perfil de egresado con ese tipo de prácticas.

Posiciones minoritarias no descartaron la posibilidad de una evaluación de egreso o, al igual que con el examen de ingreso. En base a lo que señalaron, medidas de este tipo podrían evaluarse a futuro, considerando que la situación actual amerita otras prioridades o no resulta un escenario propicio para implementar estos procesos. También se mencionó la posibilidad de instrumentar un mecanismo de evaluación con consecuencias para el inicio del ejercicio de la docencia o sistemas de inducción y mentoría durante los primeros años de ejercicio docente, instancias en que el profesional sea evaluado en su desempeño en el aula y no solo a través de una "foto" final al egresar del instituto. A propósito de ello, se señaló que esta discusión no puede separarse de las condiciones laborales: prestigiar y cualificar la formación docente mientras el ejercicio de la profesión continúa siendo precario es una contradicción que compromete toda la agenda.

Diferencias entre las propuestas formativas de institutos superiores y universidades

Como se mencionó, la formación docente inicial muestra disparidades curriculares entre universidades e institutos superiores. Si bien la Resolución CFE 24/2007 planteaba una estructura curricular equivalente para profesorado de ambos tipos de instituciones, esto no llegó a aplicarse en todos los casos. Mientras que en los institutos y ciertas universidades implementaron los tres campos de la formación de cursada simultánea (formación general, específica y en la práctica), en muchas universidades continuaron los ciclos pedagógicos hacia el final de la formación disciplinar (licenciatura). De esta forma, aún conviven dos modelos de formación docente inicial (simultáneo y consecutivo).

Otro ejemplo del nivel de heterogeneidad del sistema actual es la Resolución CFE 476/2024 que estableció un sistema de créditos para los institutos superiores distinto al aprobado por la Resolución 2598/2023 del Ministerio de Educación para las universidades. Más allá de ello, se destacó que en algunos casos las universidades ya han tomado como referencia resoluciones del Consejo Federal de Educación vinculadas con los diseños curriculares de la formación docente.

En relación con los modelos de formación y la articulación entre subsistemas, la conversación mostró posiciones abiertas respecto de los formatos simultáneos y consecutivos de formación docente. Para algunos, ambos modelos pueden resultar valiosos y formar buenos profesionales, pero en líneas generales se insistió en que la calidad de cualquiera de los dos depende menos de su estructura formal y más de las condiciones en las que se desarrolla la formación, con especial foco en la centralidad de los formadores.

Siguiendo lo anterior, se priorizó la articulación entre instituciones para lograr un mayor reconocimiento y movilidad entre estudiantes y egresados. Se destacaron experiencias de Ciclos de Complementación Curricular ofrecidos por universidades para acceder al título docente, así como la posibilidad de que los institutos desarrollen trayectos pedagógicos más

breves destinados a licenciados o técnicos que buscan obtener un título docente con validez nacional en concurrencia con su título de base. No obstante, se reconocieron las dificultades que esto supone en un sistema históricamente fragmentado y atravesado por distintas regulaciones y modelos de formación.

Selección, evaluación y formación de los formadores

En la actualidad, buena parte de los docentes de institutos superiores son interinos. Para ingresar al cargo, se suelen evaluar los antecedentes y, en algunas jurisdicciones, existen coloquios o pruebas de oposición a cargo de cada institución. En los casos de horas o cargos titulares, la designación suele ser a tiempo indefinido —como sucede en la educación obligatoria— y no a término, como sucede en algunas universidades. No obstante, la continuidad de los formadores no suele estar sujeta a una evaluación de desempeño ni se aplica el concepto docente que rige, aunque débilmente, para la educación obligatoria.

En lo que respecta a la selección y evaluación de los formadores, dentro de esta Mesa, predominó la idea de implementar mecanismos que combinen decisión institucional con regulación, supervisión o validación del gobierno central. Esta combinación evitaría dinámicas endogámicas o criterios heterogéneos de selección y evaluación, procurando una sensibilidad por las particularidades institucionales. También se advirtió que la evaluación al ingreso y durante el ejercicio difícilmente puedan definirse de manera uniforme para todo el país dado que las características institucionales y de escala de cada jurisdicción condicionan las alternativas viables.

En general, se acordó en la conveniencia de la estabilidad laboral de los formadores dado que la permanencia en los cargos puede favorecer la consolidación de equipos de trabajo, el sentido de pertenencia institucional y proyectos formativos de mediano y largo plazo. Por el contrario, una elevada rotación docente puede afectar la continuidad de las propuestas de enseñanza y las trayectorias de los estudiantes.

También, existió una mirada mayoritaria sobre la importancia de la evaluación, retroalimentación y actualización de los formadores. Se mencionaron como alternativa períodos de prueba o interinato con procesos de evaluación de los candidatos como requisito para la titularización, o procesos de evaluación del desempeño en cargos u horas titulares. No obstante, algunos señalaron las dificultades que conlleva realizar evaluaciones de desempeño de forma seria y sistemática una vez en el cargo, al mismo tiempo que subrayaron los riesgos de concebir la estabilidad o permanencia indefinida desvinculada del desempeño docente. En vínculo con esto, incluso se sugirió la titularidad a término o con instancias de revalidación.

En cuanto a los mecanismos de evaluación de desempeño, se señaló que requieren de criterios compartidos acerca de qué constituye una buena práctica de formación docente, así como una cultura institucional favorable a las evaluaciones. Se recuperaron experiencias del sistema universitario, destacando su potencial y las dificultades que presentan en la práctica.

Si bien hubo un acuerdo amplio sobre la designación de formadores por cargo y con distintas funciones, se advirtió que, por sí sola, no resulta suficiente para garantizar buenas prácticas: estas funciones requieren de condiciones y de una coordinación a nivel institucional y que, sin ello, podrían desaprovecharse o no tener el impacto esperado. En este sentido, se mencionó

también la posibilidad de contemplar diversos tipos de designaciones (por hora y por cargos de diferentes dedicaciones) según los roles, funciones e instituciones.

Estas medidas deben estar acompañadas por definiciones más claras sobre las prioridades y la organización del sistema formador. Algunos de los obstáculos propios de esta problemática que surgieron en el diálogo están vinculados con el tamaño del sistema y la proliferación de institutos pequeños, la dificultad de efectuar concursos regulares, la previsión de los puestos a concursar en un contexto de caída de la matrícula escolar y de la demanda de docentes, así como también las restricciones que enfrentan ciertas instituciones para seleccionar formadores especializados y promover trayectorias profesionales exigentes y relevantes a sus formadores con las condiciones disponibles. En ese marco, los participantes coincidieron en que existe la necesidad de evaluar cualquier reforma de los mecanismos de designación.

3

Formación docente continua

Finalidades de la formación docente continua

La formación docente continua es fundamental para el desarrollo profesional y un área estratégica de la política educativa. La LEN enmarca a la formación continua como un derecho y una obligación, y estipula la gratuidad de la oferta estatal.

La investigación da cuenta de persistentes dificultades para generar y sostener intervenciones que logren cambios duraderos en la enseñanza (Vaillant, 2016; Escudero Muñoz, 2017; Torres Hernández, 2023): se ha invertido mucho presupuesto, tiempo y esfuerzo en capacitaciones escasamente evaluadas. Entre los especialistas existió una mirada común en torno a que la formación continua es uno de los componentes indispensables de una política educativa integral, que debe definir metas, financiamiento, el monitoreo y la evaluación. La formación continua no es un fin en sí mismo, sino un componente estratégico de una política más amplia.

En paralelo, se coincidió en que la formación continua debe mejorar los modos de trabajo en las escuelas con propuestas que apoyen la gestión del aula. En pos de ello, podrían preverse en forma complementaria formaciones breves a necesidades más específicas de docentes en forma individual.

Un grupo de participantes sostuvo que la formación continua debe comprometerse con la mejora de los aprendizajes y con formadores que dominen la didáctica. Otro grupo mostró mayor cautela frente a las posibilidades de incidir en los aprendizajes, dado que estos dependen de múltiples variables (condiciones institucionales, socioeconómicas, curriculares, entre otras) que exceden el margen de acción de la formación.

Características y contenidos de la formación continua

En términos de rasgos de la formación continua, existió un acuerdo marcado en que aquella con mayor potencial para mejorar la enseñanza es la que está centrada en problemáticas reales con un enfoque situado, sostenidas en el tiempo, y buen uso de la virtualidad. Esto

supone que el esquema de acompañamiento sea prolongado, que los formadores tengan experiencia de aula y que el diseño considere las particularidades de los contextos institucionales y perfiles docentes. A propósito de ellos, se puso especial énfasis en: ámbito urbano/rural/plurilingüe de la escuela, contextos de alta vulnerabilidad; trayectoria docente y perfiles escolares.

Se ponderó que la formación contemple una ida y vuelta con las prácticas de enseñanza, y que eso sea insumo de reflexión y ajuste entre formadores y docentes. El formato híbrido se consideró como el más adecuado y se destacaron alternativas que reúnan a los docentes en salas con conectividad que posibilite el intercambio con un formador desde la virtualidad, pero mediado por un tutor presencial.

En cuanto a los contenidos prioritarios, se identificaron cuatro núcleos: la didáctica de los contenidos priorizados para cada área de conocimiento; el manejo de grupo, dado que las interacciones grupales son cada vez más complejas; los saberes básicos de la profesión docente que requieren más apoyo (planificación, secuenciación de contenidos, evaluación); y el manejo del mundo digital, especialmente de la inteligencia artificial.

La principal tensión que afloró en torno a cómo promover este tipo de propuestas formativas tuvo que ver con las dificultades para escalar debido a sus altos costos y a la intensidad de los dispositivos de formación. Como solución se planteó la necesidad de diseñar una política de formación continua que incremente progresivamente la cobertura priorizando las escuelas con mayores necesidades. Se acordó que no todas las necesidades de formación pueden atenderse simultáneamente ni con el mismo formato, pero que el potencial de propuestas con estas características justifica un diseño escalonado. Asimismo, la alta rotación docente se destacó como un riesgo claro para sostener en el tiempo los procesos de mejora impulsados por la formación.

Se acordó que corresponde a las autoridades políticas definir las prioridades de la formación continua, conjugando un diagnóstico que interconecte las necesidades de los sistemas educativos, las instituciones y los propios docentes, de modo de que estén en línea con políticas educativas integrales ya establecidas. Para ello, los diagnósticos deben partir de definiciones claras sobre lo que se espera que aprendan los estudiantes en cada nivel, ciclo y grado —campo en el que Argentina muestra una imprecisión considerable— y pueden nutrirse de fuentes diversas: evaluaciones estandarizadas y formativas, análisis de cuadernos de estudiantes, encuestas a docentes y el conocimiento de supervisores y especialistas. En este esquema, se destacó al Consejo Federal de Educación como espacio de concertación de prioridades nacionales, al mismo tiempo que se valoró el apoyo que el INFoD podría brindar a las provincias para construir esos diagnósticos.

Se señaló, además, que las Direcciones de Nivel definen buena parte de las prioridades de formación solapándolas con los programas educativos vigentes, sin identificar con suficiente precisión técnica qué necesita saber hacer un docente en cada temática para promover el aprendizaje, lo que redundaba en formaciones poco pertinentes.

Un segundo matiz surgió a propósito de las evaluaciones estandarizadas como fuente para definir contenidos: si bien se las reconoció como un insumo necesario y valioso —también como línea de base para orientar políticas—, estas cuentan con limitaciones para captar las

dificultades didácticas y pedagógicas que se presentan en las prácticas de enseñanza. Esto llevó a insistir en la necesidad de complementarlas con otras fuentes de información y de bregar por una mejora de los instrumentos utilizados, de modo de que arrojen información sobre las dificultades específicas que explican los resultados de las pruebas.

Roles de los actores e instituciones responsables de la formación continua

La formación continua es ofrecida por una multiplicidad de actores: el INFoD, los ministerios provinciales, universidades, institutos superiores, sindicatos, fundaciones, empresas y organismos internacionales, entre otros. El INFoD y las jurisdicciones implementan además programas federales planificados por la Nación (Vezub, 2024). En definitiva, se trata de una oferta dispersa, desarticulada y discontinua, en la que los institutos superiores, a pesar de tener la obligación de ofrecer formación continua y apoyo a escuelas, participan poco.

En relación al rol que el INFoD en la formación continua, hubo acuerdo en que debería ocupar un rol de coordinación y de construcción de capacidades. En concreto, se priorizó que debe brindar apoyo técnico a las provincias para elaborar diagnósticos que capten dificultades en los aprendizajes con la mayor capilaridad posible, producir lineamientos para orientar la formación continua a la mejora de la enseñanza y ser una usina que capacite a formadores y equipos técnicos de las provincias y modelice las mejores secuencias didácticas. Al igual que en la mesa de gobierno, se señaló que el INFoD no debería formar directamente a docentes y directivos, pero sí contemplar la formación a formadores para brindar formación continua y apoyo a escuelas. La formación de formadores se identificó como una urgencia, al menos en la primera etapa de una política de formación continua rediseñada.

Los principales desafíos en torno a este redireccionamiento del INFoD fueron la dificultad de alojar la diversidad federal sin caer en propuestas "empaquetadas" y homogéneas, y, en segundo lugar, las limitaciones que impone el presupuesto actual sobre su margen real de acción. En relación a la exclusión de la formación directa a docentes y directivos, algunas voces minoritarias advirtieron que esa modalidad permite acercar a los territorios a formadores especialistas que de otro modo resultarían inaccesibles para ciertas jurisdicciones, y que posibilitaría, además, testear estrategias de formación que luego se transfieran a formadores locales.

Con respecto a los institutos superiores, se acordó la necesidad de repensar su rol reconociendo su potencial territorial, aunque también sus limitaciones actuales. Para que los Institutos puedan liderar una política de formación continua se consensuaron las siguientes condiciones necesarias: formación específica para los formadores, jerarquización de la función de formación continua y apoyo a escuelas, y el garantizar las horas necesarias y su financiamiento.

En vínculo con esto, emergieron como referencias positivas la Escuela de Maestros de CABA, el Instituto Superior de Córdoba y el caso de Formosa, donde se institucionalizó una política de mejora escolar con un fuerte componente de formación continua en Lengua y Matemática, a partir de la articulación de un instituto superior central con institutos locales, formando a docentes de esos institutos y conformando parejas pedagógicas con docentes destacados de

la educación obligatoria. Esta estrategia permitió acercarlos a los formadores de los institutos experiencia de aula y poner en valor, a la vez, el saber de los docentes.

Evaluación de la formación continua y su articulación con la carrera docente

Hubo un amplio consenso en fortalecer la evaluación de la formación continua, a cargo del INFoD y a través de instancias mixtas de carácter provincial con legitimidad técnica y capacidad de producir información relevante para la toma de decisiones, tomando como referencia modelos como la CONEAU o el Consejo Nacional de Calidad de la Educación. A su vez, existió un acuerdo con respecto a que esa evaluación debe orientarse principalmente a la mejora de las propuestas formativas y a su acreditación, y que no debe pensarse como una instancia posterior o externa, sino como parte constitutiva del diseño y el planeamiento, acompañando los distintos momentos de la política de formación continua.

Si bien no se llegó a precisar cómo sería un esquema de acreditación de propuestas formativas con las características mencionadas anteriormente, se coincidió en priorizar estrategias de evaluación profesionalizante, basadas en prácticas más horizontales como la retroalimentación entre pares.

En cuanto a la carrera docente, se enfatizó la necesidad de incluir el rol de "Formadores de colegas" en los escalafones, como ocurre en Perú y Ecuador, dándole mayor institucionalidad y continuidad a los equipos a cargo de la formación continua.

Otro punto que reunió amplio acuerdo fue la necesidad de garantizar un tiempo mínimo de la jornada laboral para la formación y el trabajo colaborativo entre docentes, por sobre alternativas como horas extra o becas. A su vez, se consensuó en la necesidad de propiciar la continuidad de los docentes en la escuela durante un periodo determinado y considerar los momentos de la carrera, de modo de asegurar la transferencia de prácticas al equipo escolar.

Por otra parte, en líneas generales, hubo desacuerdo con incorporar incentivos salariales en función de los resultados de los estudiantes, en tanto se consideró que no tienen la capacidad de conducir mejoras y pueden derivar en una mercantilización del trabajo docente. Se reafirmó la necesidad de que los incentivos estén alineados con la responsabilidad ética y profesional que implica trabajar en pos de garantizar el derecho a la educación de calidad.

4

Carrera docente y condiciones laborales

La carrera profesional docente

La discusión sobre la carrera docente partió de un escenario en el que el acceso a la docencia en Argentina se regula mediante sistemas de puntaje que ordenan el mérito. En ellos rigen criterios de antigüedad y de certificaciones como principales vías para progresar en una carrera que ofrece pocas instancias de ascenso. Al respecto, se señaló que esta lógica centralizada-burocrática rige en las escuelas de gestión estatal que representan alrededor del 70% del universo de instituciones. En el restante 30% de escuelas, que son de gestión privada, el acceso a los cargos por parte de los docentes depende de criterios propios de cada escuela. Sin perder de vista la coexistencia de ambos modelos y eventuales aprendizajes del ámbito privado, la conversación profundizó en la gestión estatal.

Allí surgió un primer consenso en torno a la necesidad de revisar el sistema de puntaje que regula el acceso a cargos docentes, en particular los criterios y su ponderación. Se consideró que una carrera docente más atractiva debería priorizar dimensiones vinculadas al desarrollo profesional, como la formación continua y el desempeño en el cargo, por encima de la acumulación de años de servicio (antigüedad). ¿Cómo traducir esas eventuales modificaciones en mejoras efectivas de la carrera? Allí reside un desafío y es donde se identificaron dos tensiones principales. Por un lado, la necesidad de evitar que una mayor ponderación de la formación continua derive en prácticas credencialistas. Por otro, las dificultades para diseñar dispositivos de evaluación docente que sean, técnicamente robustos y políticamente viables, un aspecto que se presenta más adelante en mayor detalle.

En la discusión emergió un segundo consenso: es necesario diseñar nuevos recorridos en la carrera que promuevan el desarrollo profesional y reconozcan el trabajo docente sin que el progreso quede asociado exclusivamente a asumir funciones de conducción institucional. Esto implicaría avanzar en el diseño de lo que se conoce como carrera horizontal. Se planteó que

esta alternativa podría encontrar receptividad entre los docentes, en tanto permitiría reconocer a aquellos que buscan crecer profesionalmente y al mismo tiempo responder a necesidades de las escuelas.

En cuanto al formato que podría adoptar esta nueva estructura de carrera, se discutieron tres alternativas. La primera consiste en diseñar una escala salarial organizada en escalafones con niveles de reconocimiento diferencial como ocurre en el modelo de Chile con docentes ordenados en distintos tramos a los que van ascendiendo a partir de una evaluación de desempeño y años de experiencia. La segunda alternativa propone incorporar funciones pedagógicas orientadas al trabajo colaborativo entre pares, como mentorías o roles de especialistas, que se desempeñen de manera complementaria a las horas frente al aula. Se señaló que las escuelas de gestión privada tienen, en general, roles diferenciados de los cuales se podrían extraer lecciones en tanto promueven instancias de aprendizaje entre pares y el acompañamiento a docentes noveles. El tercer modelo plantea una alternativa similar, aunque con cargos que impliquen una salida transitoria o permanente del aula, sin abandonar la institución escolar. Estas tres opciones no fueron concebidas como excluyentes, sino como alternativas potencialmente complementarias. Por otra parte, se mencionó que la baja de la natalidad podría habilitar escenarios propicios para poner a prueba y explorar nuevos esquemas de organización de la carrera horizontal, en particular para los modelos 2 y 3.

El debate siguió en relación con los mecanismos para regular la movilidad en la carrera horizontal. Allí se mencionaron como posibles criterios las evaluaciones de desempeño, la formación especializada, los concursos de antecedentes y oposición y la antigüedad. Más relegada en la discusión quedó la opción, actualmente sobre la mesa de la discusión pública, de que los equipos directivos tengan un rol decisivo en la selección de nuevos perfiles. Hubo quienes promovieron incorporar su mirada en los procesos de selección bajo encuadres institucionales que permitan resguardar criterios de transparencia y reducir márgenes de arbitrariedad.

A modo de cierre, una reflexión final giró en torno a las expectativas de las nuevas generaciones de docentes en relación con sus perspectivas de carrera profesional: los horizontes de trayectoria laboral de quienes ingresan hoy a la docencia podrían diferir de los supuestos tradicionales sobre los que se estructuró la carrera docente actual, lo que podría afectar su ingreso y permanencia en el sistema. Así, diseñar una carrera atractiva con mayores posibilidades de desarrollo y crecimiento profesional se vuelve más relevante.

Estándares profesionales y evaluación docente

Desde los primeros intercambios, surgió el planteo de que cualquier discusión sobre cómo fortalecer la profesión docente en Argentina debería estar precedida de un acuerdo sobre un perfil docente que se traduzca en estándares profesionales. Esto es algo que hoy nuestro país no tiene. Un marco de referencia federal sobre la enseñanza y práctica docente podría contribuir a clarificar las expectativas sobre la profesión, explicitando qué se espera de los docentes y qué apoyos deberían recibir para alcanzar esos estándares. Esto es, un marco capaz de interpelar efectivamente el trabajo docente cotidiano y no limitarse a una función declarativa.

Así, del debate surgió que se podrían contemplar distintas dimensiones como la preparación y gestión de la enseñanza, la planificación, la didáctica, la gestión del aula, la producción de materiales, la evaluación y retroalimentación, así como los conocimientos disciplinares y pedagógicos y otras funciones de carácter institucional o de vínculo con las familias y la comunidad. Además, se planteó la conveniencia de diversificar los perfiles contemplados, diferenciando funciones y roles, por ejemplo, entre docentes y directivos o según modalidades educativas. Por otra parte, se destacó que este instrumento debería equilibrar exigencias y responsabilidades, con derechos, condiciones de trabajo y apoyos institucionales. En este sentido, se propuso que un marco de referencia sea la base y oriente eventuales esquemas de evaluación del desempeño y articule las distintas dimensiones que conforman la carrera docente.

A propósito de ello, la construcción de un marco de referencia fue precisamente motivo de debate, sobre el que hubo consenso en relación con que su elaboración requeriría procesos de negociación y la participación de actores diversos: gremios docentes, ministerios provinciales, Consejo Federal de Educación y el INFoD como instancias articuladoras. También hubo quienes valoraron la participación de universidades y entidades afines como una forma de agregarle densidad académica al proceso. Al mismo tiempo, algunos especialistas advirtieron que las condiciones actuales presentan desafíos considerables para abrir un debate de esta envergadura, debido a los bajos niveles de participación de los actores involucrados, las tensiones vinculadas con la confianza en el Estado y el deterioro de las condiciones salariales.

El intercambio en torno a los marcos de referencia fue la vía de entrada a la discusión más sensible y también más espinosa, como la describió una participante, sobre la evaluación docente. Se trata de un campo complejo que involucra definiciones sobre qué se entiende por buen desempeño, cómo evaluarlo, quiénes participan y qué consecuencias tiene. En este contexto, el diseño de políticas de evaluación docente abre interrogantes y tensiones: entre la posibilidad o no de definir el buen desempeño y su correcta medición, entre enfoques formativos y de rendición de cuentas, entre dimensiones individuales y colectivas del trabajo docente, y, por último, entre las posibilidades de implementación y sus costos.

En Argentina, los mecanismos existentes se concentran en la calificación realizada por equipos directivos ("concepto") que, si bien los estatutos establecen que deberían tener consecuencias en la carrera docente, han sido señalados como limitados en su alcance. En este marco, el punto de partida del debate entre los referentes fue el consenso sobre que es necesario contar con instancias de evaluación del desempeño docente que sean superadoras de los esquemas actuales, por su aporte bajo o nulo sobre la práctica docente. La función formativa, orientada a generar información útil para la mejora de las prácticas de enseñanza, es aquella que se valoró mayoritariamente. A su vez, hubo quienes identificaron la modificación de la evaluación docente como una condición para promover los cambios en la carrera profesional y de allí reconocieron su potencial como criterio para regular la movilidad dentro de la carrera.

En cuanto a los dispositivos de evaluación, se valoraron modelos con participación de equipos directivos y pares docentes que prevengan situaciones de arbitrariedad. Allí surgió una advertencia. Actualmente los directivos evalúan a todos sus docentes y, en general, lo hacen con sobresaliente ¿Por qué sería de otra forma, más aún si el ascenso o salario de sus docentes dependieran de ello? Para ello, se destacó la necesidad de fortalecer las capacidades de los

equipos directivos para llevar adelante procesos de evaluación y aprovechar los sistemas de información disponibles.

Por otra parte, se señaló que cualquier esquema de evaluación debería garantizar acompañamiento a lo largo de toda la trayectoria profesional, especialmente si sus resultados tuvieran consecuencias sobre la carrera. Con respecto al diseño de estos mecanismos se consideró estratégica la participación de las organizaciones sindicales y la adopción de enfoques alejados de perspectivas punitivas que puedan obstaculizar el diálogo. A su vez, se advirtió que los instrumentos de evaluación deberían ser sensibles al contexto en el que trabaja el docente y a las condiciones de trabajo. Finalmente, se planteó la necesidad de revisar los estatutos docentes para que la evaluación pueda producir efectos sobre la carrera profesional y pueda articularse de manera efectiva con los mecanismos de reconocimiento, promoción y desarrollo profesional.

El salario docente

El salario de los docentes hoy es más bajo que en 2005 cuando se sancionó la Ley de Financiamiento Educativo para alcanzar su recomposición, entre otros objetivos (Morduchowicz, 2025). La fragilidad salarial también se observa en relación con otras profesiones y comparaciones regionales (Bottinelli, 2018; Narodowski et al., 2021; UNESCO, 2025). Este contexto dio lugar a un primer consenso entre los participantes de los diálogos: las remuneraciones actuales son insuficientes, por lo que resultaría necesario alcanzar un compromiso fiscal sostenido por parte de los gobiernos. La referencia a la responsabilidad estatal dio origen a una discusión sobre los roles de los distintos niveles de gobierno.

En el escenario actual, los salarios son enteramente financiados por los gobiernos provinciales. La postura ampliamente mayoritaria fue la de modificar el *statu quo* y establecer un rol activo del Estado Nacional en el financiamiento de los salarios docentes. Las principales tensiones se concentraron en las modalidades que podría adoptar esa intervención. Por un lado, se propuso una función compensadora, orientada a establecer pisos salariales comunes y reducir las desigualdades fiscales entre provincias que tienen su origen en el régimen de coparticipación. En este sentido, se señaló la importancia de fortalecer o rediseñar instrumentos como el Fondo Compensador, aunque no sin cuestionar la transparencia y efectividad que ha tenido para corregir las desigualdades preexistentes.

Por otro lado, se planteó la posibilidad de que el gobierno nacional asuma un rol regulador mediante incentivos vinculados a resultados o metas educativas, tomando como referencia experiencias internacionales como el IDEB y FUNDEB en Brasil³. Estas propuestas fueron valoradas por su potencial para generar mecanismos verificables y transparentes de financiamiento e incorporar una rendición de cuentas, aunque también se advirtió sobre las dificultades técnicas.

Otro debate tuvo como foco la composición del salario, en particular, en relación con la definición de incentivos. Se mencionó el caso de los incentivos por asistencia que once

³ El IDEB (Índice de Desarrollo de la Educación Básica) mide la calidad educativa en Brasil cruzando el rendimiento en pruebas estandarizadas con las tasas de aprobación. El FUNDEB es el principal fondo de financiamiento de la educación básica, basado en un esquema de redistribución de recursos entre estados y municipios, complementado con aportes del gobierno federal, una parte de los cuales está condicionada al cumplimiento de criterios y metas de desempeño.

provincias de distinto color político aplican actualmente. El consenso mayoritario se alejó, sin embargo, de propuestas de adicionales aislados. En cambio, las opiniones se inclinaron más bien hacia la necesidad de repensar integralmente el esquema de incentivos institucionalizados en una escala salarial en el marco de una nueva carrera docente. Si bien una estructura salarial basada en el desarrollo profesional y en evaluaciones de desempeño podría aportar mayor coherencia, previsibilidad y legitimidad al sistema, también se reconocieron las dificultades que supone diseñar mecanismos de evaluación técnicamente sólidos y políticamente consensuados, tal como se sugirió anteriormente.

Bienestar docente y reconocimiento social

Además de la fragilidad salarial, la docencia se desarrolla en un contexto de desigualdades sociales, pobreza infantil, violencia, discursos de odio y trastornos psíquicos que impactan en el trabajo docente. Son demandas sociales que exceden el rol pedagógico, lo que tiene como resultado frustración y desgaste emocional.

¿Cómo promover entonces el bienestar docente? Los especialistas afirmaron que la mejora de las condiciones laborales requiere no solo medidas salariales, sino también transformaciones en la organización del trabajo escolar, las condiciones en que se desarrolla, y en los dispositivos de acompañamiento institucional. Entre las principales propuestas se destacaron la reducción de las tareas administrativas, identificadas como una fuente importante de desgaste cotidiano, y el fortalecimiento de las normas de convivencia y de los marcos institucionales de protección a los docentes. Asimismo, se propuso reforzar los equipos escolares para abordar problemáticas de convivencia, salud y protección social de los estudiantes; desarrollar dispositivos de acompañamiento estatal que permitan descomprimir las múltiples demandas sociales que hoy recaen sobre las escuelas; y generar espacios de contención y apoyo psicosocial destinados a los docentes.

A su vez, se compartió el diagnóstico de que la valoración social de la docencia se ha deteriorado en los últimos años como resultado de una combinación de factores materiales, simbólicos e institucionales, entre ellos la pérdida de poder adquisitivo de los salarios, la ampliación de las responsabilidades asignadas a las escuelas, además de la irrupción de nuevas tecnologías y la inteligencia artificial generativa y las transformaciones de regímenes académicos.

En este sentido, se sostuvo que resulta necesario reconstruir el reconocimiento social de la profesión fortaleciendo las condiciones de trabajo docente, promoviendo espacios de participación y generando oportunidades para que los docentes sean escuchados en los procesos de diseño o implementación de las políticas públicas. Al mismo tiempo, algunos participantes destacaron que es fundamental alinear discursos públicos, las políticas educativas y las representaciones difundidas en los medios de comunicación, para transmitir una valoración consistente y sostenida del trabajo docente.

Síntesis de acuerdos

Principales consensos alcanzados en las **cuatro mesas de trabajo** convocadas para definir una política integral de formación y carrera docente.

Si las políticas para la docencia conforman un campo de políticas públicas relativamente conservador en Argentina, los debates aquí presentados reflejan una imagen de **deshielo**: algunos temas típicamente sensibles fueron traídos a la discusión, emergieron acuerdos relevantes a la vez que se fundamentaron los disensos.

1

MESA 1

Gobierno del sistema formador

- **Sistema binario** (institutos y universidades) con estándares, evaluación y acreditación comunes.
- **INFoD** como articulador federal: lineamientos, acreditación de institutos y formación de formadores.
- **Rol central de las provincias**: se requiere voluntad política de los gobernadores.
- **Urgencia** de un sistema de información unificado.
- **Avance del SiFIECA**, integrando a las universidades a la acreditación.
- **Reorganización del sistema formador** según demanda futura de docentes.

2

MESA 2

Formación inicial

- **Evaluaciones diagnósticas**, no eliminatorias, al ingreso a los profesorados.
- **Estrategias de nivelación para ingresantes**: cursos introductorios previos o tutorías.
- **Necesidad de supervisar** y mejorar el desarrollo de los planes de estudio y las prácticas de los formadores.
- **Más integración** teoría y práctica y profundización de contenidos disciplinares en Inicial/Primaria y de didáctica específica en Secundaria.
- **Perfiles docentes** con experiencia y con dedicación para un mejor acompañamiento de practicantes.
- **Más articulación** entre planes de Institutos y Universidades para propiciar la movilidad de estudiantes y egresados.
- **Selección y evaluación** continua de formadores, combinando decisión institucional y regulación central

3

MESA 3

Formación continua

- **Componente estratégico** de una política integral, con metas, financiamiento y evaluación definidos.
- **Prioridades**: didáctica por área, manejo de grupo, saberes básicos y mundo digital/IA. Diagnósticos que articulen las necesidades del sistema, las instituciones y los docentes.
- **INFoD** como apoyo técnico a las provincias y usina de formadores que modelicen buenas prácticas.
- **Fortalecimiento de la evaluación** de la formación continua (INFoD + instancias mixtas provinciales).
- **Jerarquización del "formador de colegas"** y tiempo pago en la jornada para formarse entre pares.

4

MESA 4

Carrera docente y condiciones

- **Construcción de un perfil docente** con estándares profesionales.
- **Revisión del sistema de puntaje** de acceso a cargos y avance hacia una carrera horizontal.
- **Nuevos esquemas de evaluación del desempeño**, con acompañamiento a lo largo de toda la carrera.
- **Rol activo del Estado nacional** en el financiamiento de los salarios docentes.
- **Escala salarial** que articule incentivos y carrera docente.
- **Mejores condiciones laborales** y reconstrucción del reconocimiento social docente.

DIÁLOGOS POR LA DOCENCIA

Reflexiones finales y próximos pasos

El recorrido por las principales conclusiones de las mesas de trabajo de esta primera etapa de "Diálogos por la Docencia" da cuenta de lo necesario que es construir una conversación madura y robusta en torno a la profesión docente en nuestro país. Necesidad que se revela a partir de una creencia compartida tanto sobre la profundidad y heterogeneidad de la crisis de educación argentina y la prioridad de las políticas docentes como estrategia para abordarla, como de la insatisfacción frente a distintos instrumentos de política educativa orientados hoy a la docencia.

A lo largo de los diálogos fue posible observar un fuerte compromiso de los participantes con la mejora educativa y una genuina apertura a escuchar perspectivas distintas, revisar posiciones y construir consensos en torno a una agenda común. Si las políticas para la docencia conforman un campo de políticas públicas relativamente conservador en Argentina, los debates aquí presentados reflejan una imagen de deshielo: algunos temas típicamente sensibles fueron traídos a la discusión, emergieron acuerdos relevantes a la vez que se fundamentaron los disensos. Desde CIPPEC, la sensación es que el *statu quo* no parece ser la plataforma sobre la cual movilizar los cambios que la profesión docente necesita y, por lo tanto, es preciso sentar nuevas estructuras para montar las mejoras.

¿Cuáles son los pilares de estas nuevas estructuras? Primero, la **elaboración de estándares federales y de mecanismos de evaluación**. Del debate surgió la necesidad de definir parámetros y explicitar expectativas en torno a lo que se espera que aprendan los estudiantes en cada nivel, ciclo y grado; en relación a un perfil docente, la buena enseñanza y a los apoyos que se necesitan para alcanzar esos estándares; sobre qué saberes son elementales para transitar el nivel superior; sobre qué constituye una buena práctica de formación docente en los institutos superiores y una buena propuesta de formación continua; en torno a la calidad de las instituciones formadoras.

Evidentemente, los estándares o lineamientos que actualmente existen son insuficientes o poco precisos para orientar las políticas educativas. A su vez, las prácticas docentes o sus mecanismos de evaluación son débiles o inexistentes. De allí que el desarrollo de marcos de referencia a nivel federal aparece como un ejercicio necesario para avanzar en distintos procesos de evaluación.

Por un lado, es crucial avanzar en la acreditación de las instituciones formadoras, tanto de institutos superiores como de universidades, con los desafíos que supone la articulación entre los dos subsistemas. Por otro, también es fundamental avanzar en la evaluación y acreditación de la oferta de la formación continua, con la sugerencia de una participación relevante del INFoD e instancias provinciales mixtas. Al mismo tiempo, es necesario explorar instancias de

evaluación de los ingresantes a los institutos superiores y estrategias de nivelación posteriores. Finalmente, existe la necesidad imperiosa de superar los esquemas actuales de evaluación del desempeño docente en ejercicio, a fin de contribuir a la mejora de la práctica y a considerar una conexión con el desarrollo de la carrera profesional.

Segundo, la introducción de una **mayor racionalidad en el diseño y planificación de políticas para la docencia**. El evidente sobredimensionamiento y la falta de eficacia del sistema formador han puesto de manifiesto la urgencia de contar con información sólida y oportuna para orientar redefiniciones en torno a la cantidad de institutos, las funciones que ejercen, las carreras que ofrecen y las cohortes que abren. Sumado a eso, el sistema educativo está atravesando transformaciones fenomenales a partir de la caída de la tasa de natalidad que ya está teniendo un impacto —que pronto se agudizará— en la matrícula de estudiantes, demanda de docentes y de espacios para la enseñanza. Cualquier esfuerzo de reorganización del sistema formador tendrá que partir de un diagnóstico robusto de la situación actual en cada una de las provincias y una proyección de necesidades atendiendo los cambios demográficos.

Tercero, **el fortalecimiento de las condiciones para la enseñanza**. Mejoras salariales, tiempo remunerado dentro de la jornada laboral destinado a la formación y al trabajo colaborativo, alternativas de carrera horizontal, concentración horaria, reducción de tareas administrativas, apuntalamiento de las normas de convivencia, dispositivos de acompañamiento institucional, o estabilidad laboral para los formadores son aspectos que fueron identificados en las distintas mesas de diálogo como necesarios para un buen ejercicio de la tarea docente. Ante nuevas demandas que vuelven la tarea de enseñar cada vez más compleja, apoyar a los docentes con medidas como estas también es una manera de reforzar el reconocimiento de su profesión. Avanzar en esta dirección puede contribuir a hacer de la docencia una profesión más atractiva y sostenible, favoreciendo la incorporación y permanencia de docentes de calidad.

En cuarto lugar, un pilar imprescindible de esta estructura es **un Estado fortalecido, con capacidades técnicas y presupuestarias**. En este sentido, el debate estuvo más bien orientado al rol del INFoD y los consensos en torno al cumplimiento de funciones de articulación con universidades, definición de lineamientos y regulaciones federales —por ejemplo, marcos de buena enseñanza, de calidad de la formación continua—, evaluación y acreditación de los institutos superiores y sus ofertas, formación de formadores de los institutos superiores y apoyo técnico a los equipos provinciales. A su vez, hay consenso en cuanto a que las provincias tienen un rol clave en la formación docente, ya que gestionan los institutos, aprueban carreras, designan docentes y organizan la formación continua. Sin embargo, no deja de haber asimetrías notorias entre las provincias en capacidad técnica, recursos y prioridad política, lo que plantea el desafío de lograr que cumplan efectivamente las funciones que la ley les asigna.

A lo largo de los múltiples encuentros se alcanzaron miradas comunes en torno al diagnóstico y a orientaciones generales de política a partir de los cuales se identificaron estos cuatro pilares. La priorización de esta agenda por parte de las máximas autoridades tanto a nivel nacional como provincial fue reiteradamente mencionada como una condición necesaria para poner en marcha las estrategias destacadas. En definitiva, fortalecer la docencia, en los términos aquí presentados, excede la decisión y gestión de los ministerios de educación.

Del debate quedaron, sin embargo, diversos temas por profundizar, así como múltiples preguntas abiertas: ¿qué implicancias tienen estos consensos en términos de cambios normativos? ¿Es necesario modificar leyes? ¿Se trata apenas de modificar prácticas? Varios participantes señalaron que el sistema acumula regulaciones que luego no se materializan y que precisamente en ese elemento radica el nudo estructural de varios de los ejes debatidos. ¿Por qué, tratándose en algunos casos de acuerdos muy evidentes o renombrados, no han logrado implementarse luego de tantos años? ¿Es preciso celebrar nuevos acuerdos federales? ¿Cómo lograr que los acuerdos se cumplan efectivamente tanto en las universidades, con autonomía constitucional, como en las instituciones provinciales con capacidades técnicas y políticas muy desiguales? ¿Se requiere construir una nueva institucionalidad? ¿Cuál es la viabilidad política, técnica y presupuestaria de cada acuerdo? Finalmente, ¿cuáles son las prioridades? ¿Por dónde empezar y qué secuencia seguir?

Estas preguntas quedan deliberadamente pendientes de respuesta. No era pretensión de esta etapa de los "Diálogos por la docencia" elaborar un plan de gobierno, sino identificar acuerdos mayoritarios y disensos fundamentados sobre cómo fortalecer la docencia en Argentina.

Desde CIPPEC nos proponemos seguir ampliando la discusión en una siguiente etapa en la que este documento funcione como disparador para la conversación con autoridades educativas a nivel nacional y provincial, organizaciones sindicales y redes de docentes, legisladores, representantes de universidades, organizaciones de familias y de la sociedad civil, referentes del sector productivo, entre otros actores. El objetivo es incorporar una pluralidad y diversidad de voces, así como profundizar en la economía política de las distintas medidas. Comprometer rumbos claros para fortalecer la profesión docente es un camino largo y sinuoso. Este documento refleja que el recorrido ya está en marcha y que, además, pareciera que existen pistas compartidas por miradas idóneas y con experiencia.

DIÁLOGOS POR LA DOCENCIA

Bibliografía

- Alzú, M. S., Nistal, M., & Volman, V. (2025). *Índice de resultados escolares: ¿Cuántos estudiantes llegan al final de la secundaria en tiempo y forma? Argentinos por la Educación.*
- 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-gananmas.pdf>
- 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 University Press.
- Consejo Federal de Educación. (2007). *Resolución CFE N.º 24/07. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.*
- Consejo Federal de Educación. (2024). *Resolución CFE N.º 476/24. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.*
- Elacqua, G., Hincapie, D., Vegas, E., & Alfonso, M. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0001172>
- Escudero Muñoz, J. M. (2017). *La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21(3), 1–20.*
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Routledge.
- Honorable Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley N.º 26.206 de Educación Nacional.*
- Instituto Nacional de Formación Docente. (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.* Ministerio de Educación de la Nación.
- Instituto Nacional de Formación Docente (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.* Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2017). *Evaluación del desarrollo curricular y condiciones institucionales de la formación docente inicial: Informe nacional sobre los profesorados de Educación Secundaria.* Ministerio de Educación de la Nación.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2017). *Estudio Nacional: El campo de las prácticas en la formación docente inicial.* Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Johansson, S., Gustafsson, J. E., Hansson, Å., & 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.*

- Lista, E., Orlicki, E. & Sáenz Guillén, L. (2025). *Formación Continua de los maestros de grado*. Buenos Aires: Observatorio de Argentinos por la Educación.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2023). *Resolución N.º 2598/2023. Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios*.
- Morduchowicz, A. [@alejmodu]. (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/alejmodu/status/1933159403043332558>
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2012). *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. PREAL.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2026). *Results from the Teacher Knowledge Survey: What teachers know about general pedagogy*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5542e88a-en>
- Narodowski, M., Catri, G., Nistal, M. & Volman, V. (2021). *Enseñar, a pesar de todo*. Buenos Aires: Observatorio de Argentinos por la Educación.
- Rivas, A., & Scasso, M. (2020) *Las llaves de la educación*. Fundación Santillana.
- Schleicher, A. (2018). *Primera clase: Cómo construir una escuela de calidad para el siglo XXI*. Fundación Santillana.
- Torres Hernández, R. M. (2023). *La formación continua del profesorado de educación básica en el sexenio de la reforma educativa*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(97), 611–616.
- UNESCO (2025). *Estrategia regional docente para América Latina y el Caribe, 2025-2030*. Santiago de Chile: UNESCO
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: Una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE)*, 5, 5–21.
- Veleda, C., Mezzadra, F. & Lista, E. (2019). *Memoria del Instituto Nacional de Formación Docente 2016-2019. Renovar la enseñanza, garantizar aprendizajes*. INFoD, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Veleda, C., Torre, E., & Paparella, C. (2025). *El corazón del sistema educativo: Políticas para fortalecer la profesión docente*. CIPPEC.
- Vezub, L. (Coord.), Borioli, A., Serrudo, A., Serra, J. C., Sartirana, L., & Galarza, D. (2019). *El campo de las prácticas en la formación docente inicial: Organización, funcionamiento y tensiones. Estudio nacional 2017-2018*. Instituto Nacional de Formación Docente.
- 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>



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

Sobre el documento

Este documento forma parte de RaD.Ar (Radiografía de la Docencia Argentina), una plataforma para poner a la docencia en el centro del debate público. radar.cippec.org

Por parte de CIPPEC, participaron de esta iniciativa y la elaboración del documento Esteban Torre, director del Programa de Educación; Cecilia Veleda, investigadora principal; Emmanuel Lista, investigador asociado; Carla Paparella, coordinadora; Catalina Balbiani Pellegrini, analista. También colaboraron Juan Xanthopoulos y Michelle Cataife



ZURICH®



unesco

Agradecemos el apoyo de Zurich y UNESCO que nos acompañan en este proyecto.

El uso de un lenguaje que no discrimine, que no reproduzca estereotipos sexistas y que permita visibilizar todos los géneros es una preocupación de quienes trabajaron en este documento. Dado que no hay acuerdo sobre la manera de hacerlo en castellano, se consideraron aquí tres criterios a fines de hacer un uso más justo y preciso del lenguaje: 1) evitar expresiones discriminatorias, 2) visibilizar el género cuando la situación comunicativa y el mensaje lo requieren para una comprensión correcta y, 3) no visibilizarlo cuando no resulta necesario.

Para citar este documento:

CIPPEC (2026) *Diálogos por la docencia*. Buenos Aires.

CIPPEC^{PP}

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.

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[®]