

La última reforma curricular para la formación docente del nivel primario en las provincias de Mendoza y Santa Fe, en el marco del Estado federal

The latest curricular reform for primary level teacher education in the provinces of Mendoza and Santa Fe within the framework of the federal state.

NANNI, Silvina Inés¹ y PICO, Laura²

Nanni, S. I. y Pico, L. (2025). La última reforma curricular para la formación docente del nivel primario en las provincias de Mendoza y Santa Fe, en el marco del Estado federal. *RELAPAE*, (23), pp. 79-93.

Resumen

El presente trabajo analiza las políticas de formación docente inicial en Argentina dentro del marco del federalismo educativo, centrándose en la aplicación diferencial de las últimas reformas curriculares en las provincias de Mendoza y Santa Fe, en el contexto de un Estado federal.

El estudio adopta un enfoque comparado e interpretativo basado en el análisis de documentos normativos y planes de estudio de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y universidades. Se identifican tanto convergencias como divergencias en la estructuración de la formación docente, observando un marco común determinado por los Lineamientos Curriculares Nacionales (Resolución 24/07) y una autonomía relativa de las provincias e instituciones para adaptar las propuestas curriculares.

Los hallazgos muestran que tanto en las provincias de Mendoza como en Santa Fe existen algunas variaciones en las propuestas curriculares destinadas a la formación de Profesores de Educación Primaria. Cabe destacar que Mendoza ofrece esta titulación o similar en universidades e institutos de formación docente, mientras Santa Fe no ofrece esta carrera en universidades. Si revisamos la propuesta curricular se advierte que ambas provincias tienen aspectos estructurales comunes tales como la formación en tres campos de conocimiento (general, específico y de práctica profesional), la distribución de la carga horaria y la organización general, estos aspectos presentan leves variaciones.

El trabajo concluye que existe un marco común en la formación de docentes para el nivel primario, que atiende a las particularidades de lo local y a las tradiciones según subsistemas universitario y no universitario. Si bien se advierten singularidades, estas no alteran sustancialmente los acuerdos generados en los ámbitos de negociación federal.

Palabras Clave: Reforma, Curriculum, Formación docente, Federalismo, Política pública

Abstract

This work analyzes the policies of initial teacher education in Argentina within the framework of educational federalism, focusing on the differential application of the latest curricular reforms in the provinces of Mendoza and Santa Fe, in the context of a federal state.

The study adopts a comparative and interpretative approach based on the analysis of regulatory documents and curricula from the Teacher Education Institutes (ISFD) and universities. It identifies convergences and divergences in the structuring of teacher education, observing a common framework determined by the National Curricular Guidelines (Resolution 24/07) and a relative autonomy of the provinces and institutions to adapt the curricular proposals. The

¹ Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina / nannisilvina@gmail.com/ https://orcid.org/0009-0006-6747-080X

² Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina / marialaurapico@gmail.com / https://orcid.org/0009-0002-6619-1914

findings show that in both provinces there are some variations in the curricular proposals of Primary Teachers. It should be noted that, while the province of Mendoza offers this degree or similar in universities and teacher training institutes, Santa Fe does not have universities that grant it. The curricular proposal shows that both provinces offer common structural aspects in the three fields of knowledge (general, specific and professional practice), the distribution of course hours and the organization present slight variations.

The study concludes that teacher education for the primary level follows a common framework, which accommodates local particularities and traditions, considering the distinctions between university and non-university subsystems. Although the singularities are noted, they do not substantially alter the agreements generated in the areas of federal negotiation.

Keywords: Reform, Curriculum, Teacher education, Federalism, Public policy.

Introducción

Este trabajo se propone analizar la aplicación de las últimas dos reformas curriculares para la formación docente destinada a uno de los niveles obligatorios para el caso de dos provincias: Mendoza y Santa Fe³.

Las políticas de formación docente se inscriben en el campo de la política educativa. A fin de delimitar este ámbito tomamos los aportes de Tello (2015) que nos permite diferenciar el estudio de la política educativa, en singular, como campo teórico de las políticas educativas, en plural, que implica la gestión, toma de decisiones y acción política. La realidad socioeducativa en sus múltiples dimensiones constituye el objeto de estudio de la política educativa. A su vez, entendemos que tiene un enfoque particular de los fenómenos propios de este campo, al estudiar la relación entre los sistemas educativos y el Estado. En este sentido, Paviglianiti (1993) expresa que la política educativa se encarga de estudiar el conjunto de fuerzas que intentan dar direccionalidad al proceso que estudia y de las relaciones que se dan dentro del Estado -entendido este como la intersección entre la sociedad política y la sociedad civil- para la configuración y control de la práctica institucionalizada de la educación, dentro de una formación histórica determinada.

Las reformas en este ámbito, dentro de un contexto de régimen federal como el que ofrece Argentina tiene efectos diferenciales a la hora concretarse en el ámbito de las jurisdicciones provinciales. Esto requiere de un rol promotor del derecho a la educación por parte del Estado (Scioscioli, 2015). El federalismo constituye un arreglo institucional en el que factores partidarios y territoriales inciden y disponen la distribución de los recursos según los modelos de intervención estatal y de desarrollo social (Bernal, et al, 2021). Las leyes federales se definen por exclusión, es decir, de manera residual, como aquellas que la propia Constitución determina como tal en razón de su materia (en temas como nacionalidad, naturalización, falsificación de la moneda, supremacía de la Constitución, entre otras) o por derivar del ejercicio de las competencias o atribuciones de los órganos federales (Ruiz, 2020).

Este trabajo focalizará su mirada en las relaciones existentes entre la política nacional y las lógicas sumidas en las diversas jurisdicciones, a partir de los acuerdos federales, apuntando a visibilizar las políticas de formación docente diseñadas en los ámbitos locales. En este caso, específicamente las destinadas a la formación de los futuros profesores de nivel primario, dado que se trata de un nivel educativo obligatorio al que accede tradicionalmente la mayor cantidad de población. Analizaremos las políticas curriculares correspondientes a la última reforma en perspectiva comparada interjurisdiccional.

Entendemos por formación docente inicial a aquella que forja los cimientos de la acción y provee de saberes y capacidades de gran complejidad para enseñar en las escuelas, a la vez que prepara a los futuros maestros para afrontar las transformaciones venideras en lo que respecta al conocimiento, a la didáctica y al propio trabajo de enseñar en las instituciones (Berliner, 2000; Molinari y Ruiz, 2009; Davini, 2015).

El estudio de la formación docente ha cobrado centralidad en las últimas décadas, tanto en el campo de la investigación como en el ámbito de la política educativa (Molinari *et al*, 2023). Diversos autores han explorado este campo desde perspectivas críticas, institucionales y narrativas. Davini (2015) propone pensar la formación como una práctica situada, atravesada por tensiones entre saberes, políticas y subjetividades. Por su parte, Berliner (2000) destaca la complejidad del saber pedagógico y la necesidad de preparar a los futuros docentes para contextos cambiantes. En el plano latinoamericano, Ávalos (2007) y Vaillant (2016, 2018) han destacado la importancia de articular la formación inicial con el desarrollo profesional continuo, en el marco de políticas públicas que reconozcan la especificidad del trabajo docente.

En Argentina, investigaciones recientes como las de Lea Vezub (2023) analizan la institucionalización de la formación docente continua, mientras que los trabajos de Jonathan Aguirre (2022), Luis Porta y Jonathan Aguirre (2018) proponen una lectura biográfico-narrativa de las políticas nacionales, recuperando las voces de los actores involucrados en su implementación. Estas perspectivas permiten pensar las políticas de formación docente como entramados que se configuran en territorios específicos, con lógicas propias y efectos diferenciales.

En las últimas décadas, la formación docente se ha consolidado como un área clave de estudio dentro de la política educativa, tanto por su importancia académica como por su papel central en las estrategias de políticas públicas del sector. Esto suele justificarse desde diferentes perspectivas teóricas y posturas ideológicas en la medida en que se

³ Este estudio se enmarca en un proyecto de investigación UBACYT cuyo interés fundamental es revisar el rol del Estado federal en la aplicación diferencial en las jurisdicciones de las reformas en la obligatoriedad escolar.

sostiene que las políticas de formación docente tienen un efecto de cascada en el resto del sistema educativo: se reforma la formación inicial y continua y ello redundará en cambios en los diferentes niveles de los sistemas escolares. A su vez, la literatura especializada señala que la concreción de las reformas depende de la participación de los actores educativos (Hargreaves, 1997; Torres, 2000)

En el plano internacional, se observa la implementación de amplias reformas, como el desarrollo de programas de apoyo a docentes principiantes, la creación de posgrados especializados, la aplicación de incentivos, y la evaluación del desempeño docente, entre otros. Estas iniciativas han provocado cambios sustanciales en los procesos de formación docente inicial y continua (Charteris, 2019; Darling-Hammond, 2017; Fontdevila y Verger, 2015).

Enfoque metodológico

Es una investigación cualitativa, de carácter descriptivo e interpretativo, cuyo propósito no es verificar hipótesis ni extrapolar resultados, sino analizar e interpretar una situación específica (Bryman, 1988; Smith, 1983). Procuramos considerar el enfoque de Schriewer (2010) que busca superar las limitaciones de los esquemas de causalidad tradicionales y permite una comprensión más rica y compleja de los fenómenos educativos, atendiendo a los contextos socioculturales y estructuras globales.

Este estudio se basa en un análisis comparado orientado a identificar similitudes y diferencias entre las propuestas curriculares y los niveles de regulación, considerando las particularidades derivadas del federalismo, en el contexto de la última reforma impulsada por la Ley de Educación Nacional (ley 26206, aprobada en 2006). En esta oportunidad nos centraremos particularmente en los aspectos normativos de las propuestas a los efectos de considerar la incidencia de estas regulaciones y los procesos políticos de concertación necesarios.

La comparación en el ámbito subnacional de un Estado federal que se selecciona para el presente trabajo asume un corpus integrado por normas nacionales y provinciales correspondientes a la organización curricular de la formación de docentes de nivel primario. Para el caso de la universidad se relevaron las resoluciones del Ministerio de Educación y de la Secretaría de Políticas Universitarias⁴, los Acuerdos Plenarios formulados en el ámbito del Consejo Interuniversitario Nacional y las regulaciones que promueven los cambios en los planes de estudios de la formación docente. Esta perspectiva permite identificar la deslocalización o relocalización de las políticas educativas federales y facilita una comprensión más precisa de sus aplicaciones diferenciadas (Ruiz, 2024). A su vez, el aporte principal de la comparación a los estudios de la política educativa consiste en brindar una comprensión de modelos y regularidades subyacentes en la organización de los sistemas escolares (Rust, 2000; Ruiz, 2012).

Sistema formador y marco normativo

El Estado argentino adopta una forma de gobierno federal, establecida en la Constitución Nacional, que descentraliza el poder político y regula las relaciones entre los distintos niveles de gobierno. En este marco, el análisis de la implementación de políticas educativas en Argentina requiere comprender los mecanismos de coordinación entre los niveles nacional y jurisdiccional, ya que algunas competencias son exclusivas del Estado nacional, otras son concurrentes entre niveles y algunas quedan reservadas a las provincias (Ruiz, 2016). A fin de analizar las últimas reformas en el sistema de formación docente resulta importante comprender las características que asume ese federalismo. Se trata de un sistema de organización territorial plural, donde las actividades estatales están distribuidas entre el Estado central y el Estado miembro (Loewenstein 1957). Las fronteras territoriales limitan el poder de los Estados. También pueden incluir otros dos órdenes: municipal y regional.

Para comprender las relaciones dentro de los sistemas federales, resulta pertinente considerar los enfoques de Gibson y Felleti (2007), quienes complementan los estudios clásicos sobre el origen del federalismo de Riker (1964, 1987). Según Riker, un federalismo centralizado se caracteriza por un gobierno central que posee un poder de decisión sobre numerosas cuestiones. Este es independiente de los gobiernos subnacionales y se ubica en un continuo que va desde el federalismo centralizado a descentralizado. Gibson y Felleti (2007) añaden otra categorización que va desde el federalismo hegemónico hasta el federalismo plural. En el polo hegemónico, una provincia domina el gobierno nacional,

⁴ Mediante el Decreto del PEN 8/2023, se estableció una reestructuración de la organización ministerial previamente vigente, como parte de estos cambios, el Ministerio de Educación pasó adoptar una estructura de Secretaría, dependiente del Ministerio de Capital Humano. Este Ministerio centraliza no solo las políticas de educación, sino también las de cultura, trabajo y desarrollo social.

en el polo plural, el gobierno central es autónomo frente a cualquier grupo de provincias o provincia particular y actúa en representación de la unión como un todo y no en nombre de cualquier miembro constituyente o grupo de miembros.

Este enfoque amplía la comprensión de los niveles de centralización dentro del federalismo al incorporar la conflictividad interprovincial como un factor clave. Además de las relaciones entre los distintos niveles de gobierno (nacional, provincial y municipal en Argentina, junto con el ámbito privado), se consideran las tensiones entre provincias debido a su impacto en el desarrollo institucional y en el grado de centralización del sistema. Esta perspectiva resulta fundamental para analizar el federalismo en la gestión educativa y los procesos de concertación en la negociación de políticas nacionales. Dichos acuerdos políticos suelen estar respaldados por mecanismos de financiamiento que garantizan las condiciones necesarias para su implementación. Según Almandoz (2000), el federalismo argentino coexiste con una estructura de poder centralista informal, producto de un desarrollo social y económico desigual entre jurisdicciones, lo que ha implicado una mayor carga fiscal y administrativa para aquellas provincias más afectadas por estas dinámicas.

Al igual que otros países, la Argentina es un ejemplo de un modelo federal que, según Stepan (1999), es denominado coming-together, ya que supone un arreglo federal por el cual las unidades previamente soberanas son las que hacen un pacto y ceden su soberanía a una unidad estatal superior, pero se reservan competencias para sí. En esta organización territorial y responsabilidades de gobiernos se institucionaliza el sistema educativo argentino, donde también se forman los docentes que se desempeñarán en él. Esta formación forja los cimientos de la acción y provee de saberes y capacidades de gran complejidad (Berliner, 2000; Molinari y Ruiz, 2009; Davini, 2015). Complejidad dada por el hecho de que la formación inicial asume los desafíos actuales de enseñar en las escuelas y prepara para afrontar futuras transformaciones en lo que respecta al conocimiento, a la didáctica y al propio trabajo de enseñar en las instituciones. Brinda los conocimientos básicos imprescindibles que hacen referencia a los aprendizajes que, en caso de no llevarse a cabo, condicionan o determinan negativamente la formación, poniendo en riesgo su desempeño futuro junto a los estudiantes que tenga bajo su responsabilidad (Coll y Martín, 2006).

Las enseñanzas en el sistema educativo están reguladas por las políticas curriculares definidas en las diversas instancias de gobierno. Estas políticas constituyen aspectos sustantivos para analizar en qué forma es interpretado al currículum como un conjunto de principios sobre cómo se debe seleccionar, organizar y transmitir el conocimiento y las destrezas guiados por decisiones políticas que las determinan; el currículum es también un suceso, un acontecimiento (Lundgren, 1991). El currículum, más allá de ser un documento oficial, adquiere significado en su implementación en niveles subnacionales, locales e institucionales. A pesar de las adaptaciones necesarias, su valor radica en la visibilización de los discursos que legitiman la escuela. Según Goodson (2000) “nos provee de un testimonio, una fuente documental, un mapa cambiante del terreno; es también una de las mejores guías oficiales para la estructura institucionalizada de la escuela” (p.10), por lo que su implementación efectiva depende del trabajo cotidiano de los docentes en los ISFD, universidades y escuelas primarias asociadas, quienes terminan de definir los aspectos no especificados en la normativa.

Por su parte, Bernstein (1993) aporta el concepto *recontextualización curricular* para dar cuenta del proceso mediante el cual el conocimiento es seleccionado, transformado y adaptado al ser trasladado de un contexto original (como el académico) a otro (como el escolar). Este concepto forma parte de su teoría del discurso pedagógico y destaca cómo las estructuras de poder y control influyen en qué conocimientos se consideran válidos y cómo se presentan en los currículos educativos. A partir de lo mencionado hasta aquí podemos decir que, si bien existen las definiciones políticas del currículum, estas a su vez se reconfiguran en un terreno dinámico, el de las prácticas docentes en los contextos institucionales. Comprender las definiciones políticas del currículum será relevante para entender las complejas interacciones entre normativas, contextos locales y prácticas pedagógicas.

Tal como se ha mencionado, focalizamos en el análisis de las políticas curriculares destinadas a formar profesores que se desempeñarán en el nivel primario, tradicionalmente llamados maestros, en dos jurisdicciones: Mendoza y Santa Fe. La primera está ubicada en la región de Cuyo, mientras que la segunda en la región Centro de la República Argentina. Se tomaron dos provincias pertenecientes a diferentes zonas del país. En el caso de Mendoza el título se otorga tanto en universidad como en institutos de formación docente, mientras que en Santa Fe se otorga solamente en institutos. Si bien dicha provincia posee 4 universidades de gestión pública y 14 de gestión privada, en ninguna se ofrece la

carrera de formación docente para el nivel primario.⁵

Los dos tipos de instituciones donde se brinda la formación docente presentan características de gobierno diferenciadas. Las universidades se caracterizan por tener autonomía académica y autarquía económica; mientras que los institutos dependen de los gobiernos locales. Es por ello que resulta interesante analizar la organización de la formación que ofrece carreras destinadas para el mismo puesto de trabajo en diferentes jurisdicciones y tipos de instituciones. Esto pensando en un escenario que debiera asegurar un cierto marco común en la formación de maestros ya que trabajarán en un nivel educativo obligatorio.

Otro aspecto para relevar, en cuanto a la política educativa provincial, es si ambas poseen Ley de Educación Jurisdiccional. En este sentido podemos decir que Mendoza cuenta con la Ley 6970 del 2020, mientras que Santa Fe, si bien ha tratado bajo diversos gobiernos proyectos de Ley, aún no la han sancionado, por eso no cuentan con una ley jurisdiccional correspondiente a la última reforma en esta materia. Por tal motivo, Santa Fe se maneja por medio de decretos del poder ejecutivo de la jurisdicción, lo que fortalece el rol del poder local en materia educativa.

En base a esto, anticipamos que cada provincia e instituciones concretaron de manera particular las normas federales. Entonces, será interesante revisar si las diversas propuestas destinadas a la formación docente para el mismo nivel educativo resultan equivalentes. Por otro lado, reflexionaremos sobre la articulación entre gobierno federal y el jurisdiccional, y finalmente mencionaremos algunos logros y desafíos de estas últimas transformaciones en el marco del federalismo de concertación que sostiene la Argentina en esta materia.

Con la intención de dimensionar en breves datos los sistemas educativos de ambas provincias, encontramos en el relevamiento anual que realiza el INFID⁶ Argentina cuenta con un total de 697 instituciones que ofrecen esta carrera (482 institutos de gestión estatal y 215 de gestión privada). Santa Fe cuenta con 69 Institutos de Formación Docente (ISFD) que forman profesores para el nivel primario, de los cuales 13 son de gestión estatal. Mientras que Mendoza cuenta con 25 ISFD que forman docentes para el nivel primario de los cuales 11 son de gestión estatal. En cuanto al sistema universitario, la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) ofrece esta carrera con distintas denominaciones de título desde el año 1978.

Resulta interesante tener presente que los comienzos de la formación docente en la UNCuyo se ubican en la segunda mitad del siglo XX, iniciando con la enseñanza de cursos de Especialización Docente en Jardín de Infantes y Readaptación en la Escuela del Magisterio, institución perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras. Posteriormente, en 1978 se estableció un ordenamiento curricular para las carreras de Profesor de Educación Primaria (de dos años de duración), Profesor de Jardín de Infantes y Profesor de Educación Diferenciada Especializado en Débiles Mentales (ambas de tres años). Finalmente, en 1986, el Consejo Superior de la UNCuyo transformó la Escuela del Magisterio en una unidad académica independiente, denominada Escuela Superior de Formación Docente, que quedó bajo la dependencia del Rectorado (Pizzi *et al*, 2017).

En lo que refiere al marco normativo cabe señalar que las definiciones curriculares nacionales se plasmaron en la Resolución 24 del año 2007. Estos Lineamientos se proponen garantizar los niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones e instituciones, a fin de facilitar la movilidad de los estudiantes durante la formación entre carreras y entre jurisdicciones y asegurar el reconocimiento nacional de los títulos de los egresados. Entonces las universidades que tienen carreras de formación docente de grado también deberán ajustar sus planes de estudios y contenidos a estos Lineamientos Curriculares Nacionales. Es necesario mencionar que estos Lineamientos, en la actualidad, fueron revisados.

Los documentos que se utilizaron en el presente trabajo fueron confeccionados a la luz de la Resolución 24/07. La reciente formulación plasmada en la Resolución 476/24 aún no ha incidido en las propuestas formativas ofertadas por las instituciones. Esta última normativa sostiene los campos de conocimientos que delimitó la Resolución 24, sin embargo, hay variaciones en los porcentajes asignados a cada uno de ellos a lo largo de la formación, ya que se observa un cierto incremento asignado a las prácticas y una disminución de los otros campos. A fin de ilustrar esta información presentamos el siguiente cuadro de elaboración propia:

⁵ La Universidad Católica de Mendoza dictó esta carrera por un breve periodo, en la actualidad no cuenta con esta oferta formativa. Por este motivo no se incluye en el presente estudio.

⁶ Información recuperada del Mapa de Institutos que provee el Instituto Nacional de Formación Docente. Disponible en: <https://mapa.infd.edu.ar/>

Tabla 1: Distribución de campos de conocimiento según Resolución

Campo de conocimiento	Res 476/24	Res 24/07
Formación General	entre el 20 % y 30 %	entre el 25% y el 35%
Formación Específica	entre el 45 % y el 55 %	entre el 50% y el 60%
Práctica Profesional	entre el 25 % y 35 %	entre un 15% y un 25%.

Fuente. Elaboración propia

En relación con el tiempo de formación podemos decir que, si bien ambas mantienen 4 años de formación, la nueva normativa abre la posibilidad de reducir la cantidad de horas. En la Resolución 24 se estableció un mínimo de 2.600 horas, mientras que en la resolución 476, habilita a una formación de 2.300 horas.

En función de lo mencionado previamente, es decir que la información analizada se refiere a la Resolución 24/07, continuaremos con los datos que este documento ofrece. Allí se establece una duración mínima de 2600 horas reloj a lo largo de cuatro años de estudios para todas las carreras de profesorado y un mínimo de 2860 horas a lo largo de 5 años para las carreras de profesorado de educación superior (CFE 83/09). Estas resoluciones delinean una organización de la formación inicial en tres campos básicos de conocimientos. Uno de ellos, denominado Formación General, enfocado en el desarrollo de una formación humanística sólida y en la apropiación de enfoques conceptuales, interpretativos y valorativos que permitan analizar y comprender la cultura, el contexto histórico, la educación, la enseñanza y el aprendizaje. Además, promueve el desarrollo del criterio profesional para actuar en distintos ámbitos socioculturales. Otro de los campos se denomina: Formación Específica, centrada en el análisis de las disciplinas específicas relacionadas con la enseñanza en la especialidad de formación, así como en el estudio de la didáctica y las tecnologías educativas aplicadas. Además, aborda las particularidades y necesidades del alumnado, tanto a nivel individual como grupal, dentro del contexto del sistema educativo, la especialidad o la modalidad educativa correspondiente. El último campo para mencionar se denominó: Formación en la Práctica Profesional refiere a todos aquellos saberes que se ocupan del aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas. Esto se realiza mediante una participación progresiva en instituciones situadas en diversos contextos socioeducativos.

Los tres campos se encuentran presentes a lo largo de todo el recorrido de la formación, es decir que podemos encontrar estos campos curriculares en los 4 o 5 años que dura la formación, pero en diferente magnitud según los años. Resulta generalizado una presencia mayor de la formación general y específica en los primeros años de la carrera y un aumento paulatino y con mayor presencia en los últimos años del campo de las prácticas.

Todos los ISFD se ajustan a los diseños jurisdiccionales, estos a su vez se elaboran en base a las definiciones realizadas en el marco del Consejo Federal de Educación (CFE). Estas definiciones curriculares nacionales se plasmaron en la Resolución 24 del año 2007. Estos Lineamientos se proponen asegurar los niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones e instituciones, a fin de facilitar la movilidad de los estudiantes durante la formación entre carreras y entre jurisdicciones y asegurar el reconocimiento nacional de los títulos de los egresados. Entonces las universidades que tienen carreras de formación docente de grado también deberán ajustar sus planes de estudios y contenidos a estos Lineamientos Curriculares Nacionales.

Estos Lineamientos establecen una duración mínima de 2600 horas reloj a lo largo de cuatro años de estudios para todas las carreras de profesorado y un mínimo de 2860 horas a lo largo de 5 años para las carreras de profesorado de educación superior (CFE 83/09). Delinean una organización de la formación inicial en tres campos básicos de conocimientos: uno de ellos es la Formación General (saberes dirigidos a desarrollar una formación humanística y al dominio de marcos conceptuales para el análisis y comprensión de la cultura), otro es de la Formación Específica (saberes destinados al estudio de la disciplina específica para la enseñanza en la especialidad y las características del sujeto del nivel para el que se forma), el último es la Formación en la Práctica Profesional (saberes que se ocupan del aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas).

En el subsistema universitario es la resolución Ministerial del año 2010⁷ la que aporta el marco normativo para que estos Lineamientos incidan explícitamente para universidades. Allí se establece que los profesorados universitarios ingresan al régimen del artículo 43 de la Ley de Educación Superior (LES). Este artículo de la Ley refiere a las carreras cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, poniendo en riesgo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes; y establece que los planes de estudios de las carreras correspondientes a las profesiones reguladas por el Estado deben tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre la formación práctica que establezca el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades (CU).

En el año 2012 se elaboran los Lineamientos Generales de la Formación Docente Comunes a los Profesorados Universitarios, donde se concibe a la formación como un proceso permanente, al tiempo que plantean a la enseñanza como tarea central de la docencia. Estos últimos lineamientos sólo se establecen para los profesorados de nivel secundario y/o superior. Suponemos que esto se debe a la escasa cantidad de universidades nacionales que ofrecen carreras de formación docente de educación inicial, primaria, especial o a las que requieren una titulación que habilite a todos los niveles del sistema educativo como las de lenguas extranjeras, artes o educación física.

El sistema universitario argentino está compuesto por 140 (públicas, privadas y provinciales), de las cuales 61 son universidades nacionales (Molinari y Ruiz, 2023). De las 61 universidades nacionales, 36 dictan alguna de las carreras de formación docente de nivel inicial y primario, (20 de inicial y 16 de primaria), que se brindan en 22 universidades; 12 de ellas nacionales, 2 provinciales y las restantes, de gestión privada. Las ofertas se distribuyen en 10 de las 24 jurisdicciones del país. La duración promedio de las carreras es de 4 años, con un máximo de 5 años de duración. La carga horaria de cursada oscila entre las 2604 y las 3520 horas.

En línea con las Resoluciones CFE 24/07 y CFE 83/09, los Lineamientos Generales de la Formación Docente comunes a los Profesorados Universitarios (Acuerdo Plenario CU N°117/2012) establecen como carga horaria mínima 2900 horas para el Profesorado de Educación Secundaria y Superior y 2600 horas para el Profesorado de Educación Secundaria. La organización en campos es similar a la propuesta por los Lineamientos Generales para la Formación Docente, pero atendiendo a la estructuración curricular de las universidades, por ello los campos de conocimiento se organizan en cuatro: Formación General, correspondiente a las áreas básicas de conocimiento producidos en el marco de la disciplina, sus enfoques teóricos, epistemológicos y debates; Formación Disciplinar Específica: referida a las problemáticas sociales, económicas, políticas y culturales contemporáneas, la problemática del conocimiento y la transmisión de la cultura y lenguajes y prácticas comunicativas; Formación Pedagógica, donde se abordan los diferentes desempeños para el diseño, implementación y evaluación de proyectos pedagógicos, curriculares, institucionales y de gestión educativa; y finalmente, Formación en la Práctica Profesional Docente dedicada a trabajar los procesos de análisis, intervención y reflexión/reconstrucción de prácticas docentes.

Lectura comparada de las propuestas formativas

Una vez presentado el marco normativo analizaremos de manera comparada, la estructura de los diseños curriculares de los ISFD de Santa Fe y Mendoza, y de la UNCuyo. Si atendemos a la estructura del sistema educativo en el cual se insertan los egresados de las carreras analizadas destacamos que ambas jurisdicciones optaron por la organización que otorga 7 años de duración a la escuela primaria⁸.

El título que ofrecen ambas provincias en los ISFD comparte la misma denominación: Profesor/a de Educación Primaria y en la universidad se agrega la mención del subsistema que lo otorga: Profesor/a Universitario de Educación Primaria. La cantidad de horas que componen la formación de maestros se ajusta con lo determinado en las normativas y es similar en ambas provincias y circuitos, ubicándose entre las 2678 y 2816 horas.

La distribución de horas cátedra en los 4 años de duración de la carrera presenta algunas pequeñas variaciones. Mendoza ofrece una mayor carga horaria en primer año, superando en 48 horas cátedra a Santa Fe y en 208, a UNCuyo. Luego observamos que, para el segundo y tercer año, las tres propuestas determinan una distribución similar, registrándose la mayor variación en el último año de cursada, donde la UNCuyo concentra mayor carga horaria que las otras propuestas, superando a Santa Fe en 233 horas cátedra y a los ISFD de Mendoza en 392 horas. Si miramos la cantidad de horas según los años de estudio advertimos que, en los primeros años de los ISFD hay mayor carga horaria,

⁷ La Resolución 50/2010 declara incluido en la nómina del artículo 43 de la Ley N° 24.521 el título de Profesor Universitario.

⁸ Esta aclaración resulta relevante en función a que la LEN habilita la posibilidad de que las jurisdicciones opten entre una duración de 6 o 7 años para el nivel primario.

mientras que en la Universidad la mayor carga horaria se concentra en los dos años intermedios de cursada. Podríamos suponer que existen hipótesis diferenciadas en ambos subsistemas de formación, mientras que en los ISFD quizás estimen necesario un mayor fortalecimiento y acompañamiento de los estudiantes en los inicios, para la universidad, tal vez se considere importante no sobrecargar a los estudiantes que recién ingresan.

En lo que concierne a los Campos de conocimiento, encontramos que ambas provincias y ambos circuitos optan por la misma organización: formación general, específica y práctica profesional. Es interesante señalar aquí que la Universidad Nacional de Cuyo los organiza en función de la propuesta de la Res. CFE N° 24/07 y no sigue los Lineamientos Generales de la Formación Docente Comunes a los Profesorados Universitarios. Se podría concluir que un posible condicionante esté ligado a que la aprobación del Plan de Estudio del Profesorado Universitario fue previa a la sanción del Acuerdo Plenario 117/12. Si bien ambas normas fueron establecidas en el año 2012, existe una diferencia temporal entre ellas: el Plan del profesorado se dispuso en el mes de febrero y el Acuerdo, en el mes de septiembre. También podría responder a la funcionalidad de la estructura de los tres campos, donde la especificidad de uno de ellos está más centrada en las problemáticas del nivel primario relativas a sus complejidades y enseñanza y se descentra de las disciplinas, relevancia clásica en los profesorados para la educación secundaria. Con relación al peso relativo de los tres campos, se observa una distribución similar en ambas provincias y circuitos, encontrándose un leve aumento del peso de la práctica en el diseño curricular de la provincia de Mendoza.

Los ISFD de la provincia de Mendoza ofrecen en su propuesta formativa 39 espacios curriculares, mientras que la Universidad ofrece 40. Se encuentran distribuidos de manera relativamente semejante en los tres primeros años y con una disminución en el último, que resulta mayor en los ISFD con respecto a la Universidad. Los Institutos de Santa Fe presentan una unidad curricular menos que las mismas instituciones de Mendoza, estas a su vez ofrecen una menos que la UNCuyo. Si bien no son iguales, la diferencia no resulta significativa. En lo que respecta al tiempo de cursada de cada uno de los espacios curriculares, se observa la mayor presencia de espacios anuales en Santa Fe.

Si revisamos las tres propuestas formativas, observamos que en el Campo de Formación General incluye espacios vinculados a brindar conocimientos necesarios para transitar la formación en nivel superior, tales como Prácticas de lectura, escritura y oralidad o Escritura académica; en algunos casos también Tecnologías de la información y Comunicación o Alfabetización Digital. Entonces, podemos decir que en los tres casos se ofrecen saberes que contribuyen a la conformación del estudiante de nivel superior. Quizás se haya considerado que la formación previa no prepara suficientemente para el siguiente nivel educativo y además que el contexto social de los ingresantes tampoco aporta estos conocimientos. Es decir que el mismo nivel superior desarrolla instancias para favorecer la inserción y sostenimiento del estudiante en la cursada que oferta.

El Campo de Formación General también incluye espacios relacionados con fundamentos educativos tales como: Pedagogía, Didáctica General, Sociología de la Educación. Todos estos saberes que se consideran relevantes y específicos para el ejercicio de la docencia. Por otro lado, el campo de la formación específica, en los tres casos, abarca tanto los contenidos de las áreas a enseñar como sus didácticas e incluye un espacio referido al Sujeto de nivel primario y su contexto. Estos aspectos comunes nos habilitan a pensar en la adhesión y congruencia con la Resolución 24/07, que actúa como marco regulador común.

Si revisamos el campo de las prácticas encontramos algunas diferencias en los nombres de los espacios curriculares y pequeñas variaciones en cuanto a los contenidos (lo grupal, el rol docente, entre otros). Por otro lado, consideramos relevante mencionar que sólo la UNCuyo incluye la perspectiva investigativa en la denominación de sus Talleres del campo⁹. A fin ilustrar estas apreciaciones podemos decir que la denominación de los espacios que componen el campo de las prácticas es más o menos similar, por ejemplo: Taller de Práctica I o Práctica docente, o Práctica profesional e investigación educativa. Cuando revisamos los subtítulos, encontramos diferencias. Por ejemplo, Mendoza denomina al Taller I: Problemática de los sujetos y contextos en la educación primaria, mientras que Santa Fe lo llama Práctica I y se dedican a la construcción subjetiva del trabajo docente y a incorporar algunos instrumentos de recolección de datos.

Otro aspecto para destacar es que en los ISFD de Mendoza se ofrece la materia Instituciones Educativas y se ubica en el campo de formación general, mientras que en los ISFD de Santa Fe se incluye en el campo de las prácticas, bajo la modalidad de seminario, junto al Taller de Prácticas III; mientras que en la UNCuyo el Taller de Práctica Profesional e

⁹A fin de simplificar la exposición, en el presente trabajo utilizamos la denominación Taller para todos los espacios curriculares que dependen del campo de la práctica.

Investigación Educativa I adiciona a su denominación: Escuela y Comunidad.

En el Taller II del mismo campo de las prácticas observamos una situación semejante. Mendoza desarrolla temas de Enseñanza y aprendizaje en la Educación Primaria, mientras Santa Fe acompaña el Taller II con el Seminario de lo grupal y los grupos en el aprendizaje, a su vez la Universidad de Cuyo establece Curriculum y grupos de aprendizaje. El Taller III Mendoza lo denomina: La enseñanza y el aprendizaje en las distintas modalidades educativas, mientras que Santa Fe lo acompaña con el Seminario de Instituciones Educativas, y la Universidad de Cuyo lo centra en la Gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el último Taller Mendoza ofrece Residencia docente en dos ciclos de la educación primaria, Santa Fe y la UNCuyo la denominan Residencia pedagógica. Los espacios curriculares tienen diversos formatos. En los casos analizados existen convergencias en las siguientes configuraciones: materia o asignatura y taller. Por su parte, Santa Fe también incluye seminarios. Mientras que los ISFD de Mendoza incorporan: trabajo de campo y los ateneos didácticos. La organización en módulos está presente sólo para los ISFD de Mendoza.

A fin de sintetizar lo expuesto presentamos el siguiente cuadro comparativo de la estructura y organización de las tres propuestas curriculares, donde se detallan aspectos como la denominación del título, la cantidad de horas reloj y cátedra, los campos de formación, la distribución de horas por año y la cantidad de unidades curriculares. Esta información condensa las similitudes y diferencias descritas.

Tabla 2: Estructura y organización curricular según instituciones

	Santa Fe ISFD Res N° 528/09	Mendoza Res. 1191/14	ISFD	Universidad de Cuyo Res. N° 1219/13 ¹⁰
Denominación del Título	Profesor/a de Educación Primaria	Profesor/a de Educación Primaria	Profesor/a Universitario	de Educación Primaria
Cantidad de horas reloj	2816	2678	2715	
Campos de la Formación	General Específica Práctica Profesional	27% 51% 22%	25% 50,80% 24,20%	24% 53% 23%
Distribución de las horas por año	1º año 2º año 3º año	1120 1184 1216	1168 1152 1152	960 1095 1080

¹⁰La Resolución Ministerial 1219/13 otorga reconocimiento oficial y validez nacional al título de Profesor/a Universitario en Educación Universitaria, cuyo plan de estudios fue aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad de Educación de la Universidad de Cuyo mediante la Ordenanza N° 001/12 del 24 de febrero de 2012.

	4° año	704	544	937,5
Cantidad de horas cátedra totales		4224	4016	4072,5
Espacios curriculares anuales		27	13	4
Espacios curriculares cuatrimestrales		9	26	35
Cantidad de unidades curriculares por año de cursada	1° año	12	12	11
	2° año	10	11	12
	3° año	12	12	10
	4° año	4	4	7

Fuente. Elaboración propia

Discusión: entre la diversidad local y el marco federal

A partir de los casos analizados podemos decir que, en las tres propuestas formativas, si bien advertimos variaciones, estas no redundan en una propuesta diferenciada ya que comparten aspectos globales de la formación enunciados en las resoluciones acordadas en el marco federal. Estas diferencias también permiten hacer lugar a las singularidades tanto institucionales como territoriales.

Por lo expuesto, caracterizamos a la oferta como diversa sobre un marco común, ya que las diferencias existentes no alteran estructuralmente los lineamientos acordados para la obtención de un título análogo. Esto sucede tanto para instituciones que pertenecen al mismo circuito de nivel superior: los ISFD de ambas provincias, que comparten características y tradiciones, como para las instituciones correspondientes a diferentes circuitos del mismo nivel: la UNCuyo en relación con los ISFD.

Entonces, el trabajo de concertación con respecto a lo curricular cuando es construido por consenso asegura una base común y habilita a especificidades propias de lo local. Lo que pone en evidencia la relevancia de lograr un equilibrio entre centralización, descentralización y autonomía, de manera tal que permita garantizar una formación equivalente a los profesores que se desempeñarán en el nivel primario, que a su vez resulta obligatorio. Cabe destacar que, a este interjuego, se añaden las lógicas propias que ofrece el sistema binario de educación superior de Argentina y a las instancias efectivas de coordinación y planificación entre ambos subsistemas, dado que existen ámbitos institucionales para ello tales como los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior, el Consejo Federal de Educación y el Consejo de Universidades.

La Resolución 24/07 si bien fue pensada para los ISFD y universidades, recién tiene eco en las universidades a partir de la Resolución 50/10 que motoriza el Acuerdo Plenario 117/12 que define los lineamientos generales para los profesorados universitarios. Estos lineamientos fueron pensados para el nivel secundario, y no alcanzaron al profesorado de nivel primario. Por otro lado, destacamos que la propuesta formativa de la UNCuyo aparece por una ordenanza elaborada en el año 2012 previo al Acuerdo Plenario (lineamientos generales para la formación de profesores en las universidades). Entonces podríamos pensar que la UNCuyo asume los dispuestos en la Resolución 24, porque en ese momento era la única normativa vigente y quizás también porque el Acuerdo Plenario no contempla el nivel primario.

Reflexiones finales

En este recorrido, nos propusimos analizar algunos rasgos del federalismo argentino en lo que hace al diseño de políticas educativas curriculares para la formación docente inicial en educación primaria, a partir de una perspectiva comparada. Para ello abordamos las características que adquirieron los acuerdos federales en esta materia para dos provincias, que nos permiten visualizar los dos subsistemas de formación docente que se dan en la Argentina: las

universidades y los institutos. Si bien esta selección representa una muestra acotada de la diversidad institucional del sistema formador, permite sumar las características de los dos circuitos con trayectorias y tradiciones diferenciadas. En este contexto, los planes de estudio vigentes, formulados a partir de la reforma curricular iniciada en 2007, permiten examinar el grado en que las normativas regulan y establecen acuerdos en un sistema federal.

El análisis comparado de los planes de estudio vigentes, formulados a partir de la reforma curricular iniciada en 2007, permite examinar el grado en que las normativas regulan y establecen acuerdos en un sistema federal. Dada la potestad curricular de las provincias, cabría esperar una diversificación de ofertas formativas en función de tradiciones, estructuras institucionales y particularidades locales. No obstante, el análisis de la normativa y los planes de estudio indican una cierta homogeneidad en las dimensiones estructurales. Tanto en los ISFD como en la UNCuyo, las carreras se extienden a cuatro años con más de 2600 horas de formación, equivalentes a licenciaturas universitarias. Además, los programas se organizan en tres campos de conocimiento, que se ofrecen a lo largo de toda la carrera, cuya presencia en cada año es más o menos similar, así como la cantidad de espacios curriculares.

Si bien el marco normativo explica en gran medida la estandarización de la formación docente, la literatura señala que la concreción de las reformas requiere involucrar activamente a los docentes y otros actores educativos para que estas sean efectivas y sostenibles. El proceso de construcción de acuerdos en Argentina se evidencia en la estructura de los organismos responsables de la formación docente, que incluyen espacios de consulta y debate con equipos técnicos, decisiones políticas, sindicatos, universidades y otras instituciones. Estas instancias facilitan la circulación de discursos que, dependiendo de su interacción, pueden contribuir a la institucionalización de las propuestas.

Finalmente, se destaca el papel de los formadores y las instituciones en la recontextualización curricular. El currículum, más allá de ser un documento oficial, adquiere significado en su implementación en niveles subnacionales, locales e institucionales. A pesar de las adaptaciones necesarias, su valor radica en la visibilización de los discursos que legitiman la escuela. Retomamos a Goodson (2000) para enfatizar que dicho documento nos ofrece una fuente documental, una representación dinámica del contexto; además, se constituye como una guía oficial para la estructura institucionalizada de la escuela, por lo que su implementación efectiva depende del trabajo cotidiano de los docentes en los ISFD, universidades y escuelas primarias asociadas, quienes terminan de definir los aspectos no especificados en la normativa.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, J. (2022). *El rostro humano de las políticas educativas: Narrativas del proyecto de formación docente “Polos de Desarrollo”*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Acuerdo Plenario del Consejo de Universidades 117/2012: *Lineamientos Generales de la Formación Docente comunes a los Profesorados Universitarios*. Consejo de Universidades; Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias.
- Almundoz, M. (2000). *Sistema educativo argentino: escenarios y políticas*. Santillana.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 77–99.
- Berliner, D. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 358–371.
- Bernal, M. (Coord.). (2021). *Un federalismo en pausa*. EUDEBA.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. Routledge.
- Charteris, J. (2019). Teaching performance assessments in the USA and Australia: Implications of the “bar exam for the profession”. *International Journal of Comparative Education and Development*.

- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309.
- Davini, M. (2015). *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina: Informe final*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Davini, M. (2015). *La formación docente en cuestión*. Paidós.
- Decreto N° 2885/07 Santa Fe: *Estructura académica*. Boletín Oficial de la Provincia de Santa Fe, 27/11/2007.
- Fontdevila, C., & Verger, A. (2015). *The World Bank's doublespeak on teachers. An analysis of ten years of lending and advice*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gibson, E., & Feletti, T. (2007). La unidad a palos. Conflicto regional y los orígenes del federalismo argentino. *POSTData: Revista de Reflexión y Análisis Político*, 12, 171–204.
- Goodson, I. F. (2000). *El cambio en el currículum*. Octaedro.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Morata.
- Ley de Educación Pública Provincial. Mendoza. (2002, 3 de enero).
- Ley Nacional N.º 26.206. (2006, 14 de diciembre). *Ley de Educación Nacional*.
- Loewenstein, K. (1957). *Political power and the governmental process*. University of Chicago Press.
- Molinari, A., & Ruiz, G. (2009). Consideraciones acerca de la investigación en las instituciones de formación de profesores. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 129–140.
- Molinari, A., Nanni, S., & Pico, L. (2023). Corrientes y Mendoza: Los efectos del federalismo en la formación docente inicial para el nivel primario. En G. Ruiz (Ed.), *Reformas educativas en un Estado federal* (pp. 31–79). Miño y Dávila.
- Molinari, A., & Ruiz, G. (2023). La formación docente inicial para el nivel primario argentino: Federalismo y autonomías. *Praxis Educativa*, 27(3), 1–16. <https://doi.org/10.19137/praxeducativa-2023-270314>
- Ordenanza N.º 001/12. (2012, 24 de febrero). *Plan de Estudio del Profesorado Universitario de Educación Primaria*. Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo.
- Paviglianiti, N. (2012). El derecho a la educación: Una construcción histórica polémica. *Praxis Educativa*, 4(4), 77–78. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/207>
- Pizzi, D. R., Agüero, P. F. (Coord.), García, A. A. (Dir.), & Fernández, L. (Fot.). (2017). *Encuentro de saberes: 1939–2017. Historia de las facultades, institutos y colegios de la Universidad Nacional de Cuyo*. Ediunc.
- Porta, L., & Aguirre, J. (2018). Formación docente, narrativas y políticas públicas con rostro humano: Del Magisterio de Educación Básica (MEB) al proyecto “Polos de Desarrollo”. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(13), 85–103.
- Resolución N.º 24/07. (2007, 7 de noviembre). *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Consejo Federal de Educación.
- Resolución N.º 50/2010. (2010, 2 de febrero). Ministerio de Educación Superior.
- Resolución N.º 83/09. (2009, 30 de julio). *Profesorado de Educación Superior*. Consejo Federal de Educación.
- Resolución N.º 528/09. (2009, 12 de marzo). *Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Primaria*. Ministerio de Educación de Santa Fe.

Resolución N.º 1191/14. (2014, 22 de julio). *Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Primaria*. Ministerio de Educación de Mendoza.

Resolución N.º 1219/13. (2013, 14 de junio). *Validez nacional del Profesorado Universitario de Educación Primaria de la Universidad de Cuyo*. Ministerio de Educación.

Riker, W. H. (1964). *Federalism: Origin, operation, significance*. Little Brown.

Riker, W. H. (1987). *The development of American federalism*. Kluwer.

Ruiz, G. (2012). *El debate político pedagógico contemporáneo en perspectiva comparada: El lugar de las teorías de la educación en los procesos de reforma educativa*. Informe final del Programa de Postdoctorado en Ciencias Humanas y Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Ruiz, G. (2016). *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales: Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales*. EUDEBA.

Ruiz, G. (2020). *El derecho a la educación: Definiciones, normativas y políticas públicas revisadas*. EUDEBA.

Ruiz, G. (2023). *Reformas educativas en un Estado federal*. Miño y Dávila.

Ruiz, G. (2024). La perspectiva subnacional de la comparación en Estados federales: Su pertinencia metodológica para estudiar reformas escolares. *Revista Española de Educación Comparada*, (46), 81–108. <https://doi.org/10.5944/reec.46.2025.41902>

Rust, V. (2000). Education policy studies in comparative education. En D. Phillips, R. Alexander, & M. Orborn (Eds.), *Learning from comparing. New directions in comparative education research* (pp. 13–20). Symposium Books.

Scioscioli, S. (2015). *La educación básica como derecho fundamental: Implicancias y alcances en el contexto de un Estado federal*. EUDEBA.

Schriewer, J., & Kaelble, H. (Comps.). (2010). *La comparación en las ciencias sociales e históricas: Un debate interdisciplinar*. Octaedro.

Smith, J. (1983). Quantitative versus qualitative research: An attempt to clarify the issue. *Educational Researcher*, 12(3), 6–13.

Stepan, A. C. (1999). Federalism and democracy: Beyond the U.S. model. *Journal of Democracy*, 10(4), 19–34. <https://doi.org/10.1353/jod.1999.0072>

Tello, C. (2015). *Los objetos de estudio de la política educativa*. Autores de Argentina.

Torres, R. M. (2000). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: La encrucijada docente en América Latina. *Perspectivas*, 30(2).

Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: Una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, (5), 5–21. <https://doi.org/10.15366/jospoe2016.5>

Vaillant, D. (2018). El desarrollo profesional docente en la educación superior: Temas emergentes y brechas de investigación. En E. M. Wiebusch & M. I. Côrte Vitória (Orgs.), *Estreantes no ofício de ensinar na educação superior*. EDIPUCRS.

Vezub, L. (2023). Políticas y reformas docentes en América Latina: Entre la agenda de la educación superior y la formación docente. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 10(1), 76–86. <https://doi.org/10.29156/inter.10.1.8>

Fecha de recepción: 23-5-2025

Fecha de aceptación: 19-10-2025