

La trama regulatoria de la formación docente continua en la Provincia de Buenos Aires. Narrativas de la formación docente en los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE) entre 2005 y 2015. Artículo de Braian Marchetti. Praxis educativa, Vol. 29, N° 2 mayo - agosto 2025. E-ISSN 2313-934X. pp 1-20. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290222>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY-NC-SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



ARTÍCULOS

La trama regulatoria de la formación docente continua en la Provincia de Buenos Aires. Narrativas de la formación docente en los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE) entre 2005 y 2015

The Regulatory Framework of Continuous Teacher Training in the Province of Buenos Aires: Narratives of Teacher Training in the Centers for Training, Information, and Educational Research (CIIE) between 2005 and 2015

A Trama Regulatória da Formação Docente Contínua na Província de Buenos Aires: Narrativas da Formação Docente nos Centros de Capacitação, Informação e Pesquisa Educacional (CIIE) entre 2005 e 2015

Braian Marchetti

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

braian.marchetti@hotmail.com

ORCID 0000-0002-7207-5031

Recibido: 2025-02-19 | **Revisado:** 2025-04-14 | **Aceptado:** 2025-04-20

Resumen

La provincia de Buenos Aires cuenta con los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE), encargados de impulsar, coordinar y articular las acciones de formación continua en todo el territorio provincial. A partir de 2005, con la asunción de nuevas autoridades en la Dirección de Formación Continua, se llevaron adelante una serie de políticas hacia los CIIE, que dieron lugar a un entramado regulatorio que se mantiene actualmente y que convierte a los CIIE en un sistema único a nivel nacional.

En este artículo, realizamos un análisis sobre la trama regulatoria de los CIIE construida durante el período 2005-2015, a través de las voces de quienes protagonizaron la gestión a nivel provincial y a nivel local en Gral. Pueyrredon. La descentralización aparece como una característica central de la trama regulatoria de la formación docente continua en la provincia a partir de la distribución de los CIIE en los distritos, bajo una conducción centralizada de sus lineamientos de capacitación y disposiciones normativas para su funcionamiento. Dentro de esta trama se destaca la conformación de la planta de los CIIE, el acceso a los cargos a través de los concursos docentes, el reordenamiento de las condiciones de la oferta externa y la articulación con las necesidades distritales.

Palabras clave: políticas educativas, formación docente continua, regulaciones, CIIE, narrativas

Abstract

The province of Buenos Aires has Centers for Training, Information, and Educational Research (CIIE), responsible for promoting, coordinating, and articulating continuous training actions throughout the provincial territory. Since 2005, with the appointment of new authorities in the Directorate of Continuous Training, a series of policies have been implemented towards the CIIE, leading to a regulatory framework that remains in place today and makes the CIIE a unique system at the national level.

In this article, we analyze the regulatory framework of the CIIE built during the period 2005-2015, through the voices of those who led its management at both the provincial and local levels in General Pueyrredon. Decentralization emerges as a key characteristic of the regulatory framework for continuous teacher training in the province, based on the distribution of the CIIE across districts while maintaining centralized leadership in training guidelines and regulatory provisions for their operation. Within this framework, notable aspects include the structure of the CIIE workforce, access to positions through teaching competitions, the reorganization of conditions for external training offers, and the alignment with district needs.

Keywords: Educational policies, continuous teacher training, regulations, CIIE, narratives

Resumo

A província de Buenos Aires conta com os Centros de Capacitação, Informação e Pesquisa Educacional (CIIE), responsáveis por promover, coordenar e articular as ações de formação contínua em todo o território provincial. A partir de 2005, com a nomeação de novas autoridades na Direção de Formação Contínua, foram implementadas uma série de políticas voltadas para os CIIE, resultando em uma estrutura regulatória que permanece vigente até hoje e que torna os CIIE um sistema único em nível nacional.

Neste artigo, realizamos uma análise sobre a estrutura regulatória dos CIIE construída no período de 2005-2015, por meio das vozes daqueles que estiveram à frente da gestão tanto em nível provincial quanto local em General Pueyrredon. A descentralização aparece como uma característica central da estrutura regulatória da formação contínua de professores na província, baseada na distribuição dos CIIE pelos distritos, sob uma condução centralizada das diretrizes de capacitação e das disposições normativas para seu funcionamento. Dentro dessa estrutura, destacam-se a composição da equipe dos CIIE, o acesso aos cargos por meio de concursos docentes, a reorganização das condições da oferta externa e a articulação com as necessidades distritais.

Palavras-chave: políticas educacionais, formação contínua de professores, regulamentações, CIIE, narrativas

Introducción

Las políticas de formación docente continua en la provincia de Buenos Aires se articulan a través de los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE)¹, encargados de impulsar, coordinar y articular las acciones formativas en todo el territorio provincial. Estas instituciones son descentralizadas y ofrecen cursos de capacitación gratuitos, voluntarios y con puntaje para todos los niveles y modalidades del sistema educativo, desde una lógica de coordinación y articulación de propuestas surgidas en los niveles locales, distritales, regionales y centrales (Piovani *et al.*, 2007). En cada CIIE, se registran las demandas locales, en función de las cuales se diseñan acciones de acuerdo a las necesidades educativas de las escuelas del distrito. Estos organismos también se encargan de la administración de la biblioteca pedagógica distrital y la sistematización de experiencias educativas y de investigación de cada región.

Los CIIE fueron creados durante la década del '60 (Bana, 2021), recuperados y redimensionados en los '80, y marginados en la década del '90 con el repliegue del Estado y el crecimiento de la oferta privada. Las políticas del cambio de siglo revitalizaron a los CIIE y los convirtieron en nexo entre el nivel central y los docentes de cada distrito (Santos La Rosa, 2021). El período comprendido entre 2005 y 2015 posee la particularidad de haber respondido a un mismo signo político de gestión gubernamental, tanto a nivel nacional como provincial, y de haber dotado al ámbito de la formación docente de una serie de nuevas legislaciones y disposiciones que reconfiguraron las características de regulación del sistema. A partir del año 2005 se producen distintos cambios en la conducción política y estructura de la DGCyE, lo cual conduce a que el Estado ocupe un lugar preponderante en la oferta de cursos y asistencias a docentes y en la renovación de las actividades institucionales y culturales de los CIIE (Bana, 2020). Las transformaciones principales estuvieron vinculadas a la creación y ampliación de la planta orgánico funcional, a la ampliación paulatina de las oportunidades de capacitación gratuita y con puntaje para docentes, a la diversificación de los dispositivos de capacitación, a la definición de planes de capacitación jurisdiccionales, a la formación sistemática de recursos humanos en capacitación con arraigo local y a la regulación de capacitación de oferentes externos a la DGCyE.

Pese a estas características y a este vasto recorrido histórico dentro de la formación docente continua provincial, los CIIE han recibido escasa atención dentro de las investigaciones sobre formación docente (Bana, 2021). Es por ello que, desde nuestra pertenencia institucional al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, y en el marco de una estancia postdoctoral en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires², nos propusimos analizar la trama regulatoria de las políticas de formación continua en la provincia de Buenos Aires a partir de la experiencia de los CIIE entre 2005 y 2015. El artículo que aquí se presenta es resultado de la investigación realizada en dicha estancia y busca reconocer a los mecanismos, sujetos, redes, y organismos intervinientes en la

¹ A lo largo del trabajo hacemos referencia a la denominación actual de los CIIE como Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa. Sin embargo, consideramos necesario señalar que en los períodos previos a 2007, con la sanción de la Ley Provincial de Educación, los Centros eran denominados como Centros de Investigaciones Educativas (CIE).

² Programa de Posdoctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Proyecto: "La trama regulatoria de la formación docente en ejercicio en la provincia de Buenos Aires. Narrativas de la formación docente en el Centro de capacitación, información e Investigación educativa (CIIE) del partido de General Pueyrredon". Director: Dr. Daniel Suárez (UBA). Resolución Consejo Directivo N° 247/23. Período 2023-2025. La estancia fue desarrollada en el marco de una Beca Posdoctoral de CONICET 2023-2025. Director: Dr. Luis Porta. Codirectora: Dra. Renata Giovine.

regulación de las políticas formativas para aquellos docentes que se encuentran en el ejercicio de su profesión.

El trabajo se ha realizado desde un enfoque narrativo bajo la pretensión de recuperar el rostro humano de los sujetos que protagonizan las políticas educativas, por lo que, además de realizar un análisis documental de normativas e informes de gestión, nos hemos centrado principalmente en llevar adelante una serie de entrevistas en profundidad a quienes formaron parte de la gestión educativa de la formación docente continua a nivel provincial durante el período mencionado. Los relatos de los sujetos entrevistados a nivel provincial se articulan con las voces de quienes formaron parte a nivel distrital en el CIIE de General Pueyrredón.

En los siguientes apartados se presenta, en primer lugar, una aproximación teórica a los estudios sobre regulación educativa y sobre las características de la oferta de formación docente continua; en segundo lugar, presentamos las perspectivas metodológicas desde las que fue realizada la investigación. Luego, en tercer lugar, presentamos una selección de relatos de los sujetos entrevistados que nos permiten establecer una serie de elementos para caracterizar a la trama regulatoria de la formación docente continua, la cual es analizada, por último, en el cuarto apartado.

Aproximaciones teóricas al estudio de la regulación de la formación docente continua

Los estudios sobre la regulación educativa abordan los problemas asociados al gobierno de los sistemas y al conjunto de mecanismos de orientación, de coordinación, de control de las acciones de instituciones, docentes o las familias (Bolívar, 2009). Estos estudios han adquirido una complejidad creciente a partir de la multiplicación de instancias, momentos de decisión, la diversificación de las formas de asociación y la implicación de un mayor número de actores en la definición de las políticas educativas (Barroso, 2004).

El agotamiento del modelo de organización burocrática de los sistemas educativos junto con los procesos de re-estructuración neoliberal dieron lugar a nuevos modelos de gestión escolar (Gorostiaga y Pini, 2004) y nuevas formas de regulación (Suasnábar, 2011). Durante la década de 1990 en América Latina, distintas políticas instrumentadas a nivel nacional significaron un avance hacia el régimen de regulación postburocrático, incluyendo la profundización de la descentralización administrativa, la promoción de una mayor autonomía escolar y el establecimiento de sistemas de medición de la calidad y de información (Gorostiaga, 2020).

En el caso argentino, el estudio de las políticas educativas permite dar cuenta del pasaje de un sistema educativo creado y regulado desde el Estado Nacional, organizado en forma unificada y centralizado bajo pautas homogéneas de funcionamiento en el ámbito público, hacia un sistema educativo formalmente descentralizado, diversificado y fragmentado, pero bajo nuevas formas de regulación y control por parte del Estado Nacional (Feldfeber, 2009). Es así que se configuran nuevos modos de regulación del sistema originados en un número cada vez mayor de fuentes regulatorias, a través de la injerencia de los organismos internacionales, el Estado Nacional, los estados provinciales, los poderes locales y la influencia de las familias a través de mecanismos de opción de mercado.

De esta manera, la pluralización de centros de regulación y de actores intervinientes da lugar a una trama de gobierno que no será aquella pretendida a finales del siglo XIX con un único centro estatal, sino que más bien se asemeja a una compleja red de escolarización en la que confluyen diferentes centros que dan lugar a un sistema multiregulado estatal y no estatalmente (Giovine, 2008). A la presencia de viejas alianzas corporativas con los gremios del sector educativo, se le agregan y superponen, por ejemplo, “la presencia de expertos y una variedad de organismos de la sociedad civil que permiten pensar que estamos en presencia de

una institucionalidad diferente y de otra capacidad del Estado para generar consensos y procesar el conflicto” (Tiramonti, 2012, p.8).

En el mismo sentido, el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires se constituye bajo un modo de gobierno burocrático-experto centralizado estatalmente, que desde las últimas décadas del siglo XX se resquebraja (Giovine, 2012). Este resquebrajamiento da lugar a una crisis de las matrices sociopolíticas y normativas tradicionales que “implica un desplazamiento de ese gobierno estatalmente centralizado hacia otra/s forma/s más diversificada/s e inestables que, por un lado, se globaliza/n y, por otro, se fragmenta/” (Giovine, 2012, p. 82)

La ampliación de actores intervinientes en la definición de las políticas educativas expresa así nuevas relaciones y nuevas formas de relación en la política y en relación con ella de manera compleja e inestable. De acuerdo a Ball (2011), en la definición de las políticas sociales y educativas se cruzan entidades filantrópicas, empresas sociales, organizaciones sin fines de lucro con departamentos públicos y agencias estatales descentralizadas dando lugar a una nueva forma de híbrida de gobierno en la que los límites entre Estado, economía y sociedad civil son cada vez más imprecisos. Así es que el campo educativo se nos presenta cada vez más policéntrico, como resultado de las descentralizaciones territoriales, las autonomías institucionales crecientes, el debilitamiento de los Estados centrales y sus respectivas capacidades y recursos (Tenti Fanfani, 2004).

En relación con la formación docente, la concebimos como una tarea compleja y multidimensional (Imberón, 2006; Souto, 2016) que se manifiesta en un trayecto flexible compuesto por distintos momentos o etapas (Anijovich, 2009). Dentro de estos momentos, distinguimos a aquellas propuestas formativas destinadas a docentes que de manera simultánea ejercen su profesión y participan de instancias de capacitación (Birgin, 2012). Si bien es un momento formativo que ha recibido distintas denominaciones a lo largo del tiempo³, consideramos que los aspectos relevantes se encuentran en los rasgos de la identidad y del perfil profesional, a la concepción del trabajo docente, al tipo de saberes, disposiciones y capacidades que cada política de formación lleva consigo (Vezub, 2019).

Esta diversidad en sus denominaciones, no es únicamente nominal, sino que su estudio implica dar cuenta de un entramado de difícil delimitación en el cual se intersectan las políticas educativas con otras políticas del Estado como la carrera docente, a las condiciones laborales, y la participación institucional, entre otras (Birgin, 2012). Desde ese marco, tomando en consideración que es el término más difundido en el ámbito educativo y que distintas políticas públicas para el sector continúan utilizando esta denominación tanto a nivel nacional como regional, optamos por la denominación de formación docente continua para referirnos al momento formativo que comprende a las acciones desarrolladas una vez obtenido el título de grado de profesor y encontrarse en el ejercicio de la profesión.

Desde su surgimiento hacia fines del siglo XIX como un anexo prácticamente homogeneizado a la formación inicial, a través de las actividades de inspectores, la distribución de revistas oficiales y la realización de conferencias magistrales, las acciones de formación continua comenzaron un recorrido creciente por parte del reconocimiento del Estado, de la diversificación de la oferta y de la multiplicidad de oferentes. Para mediados del siglo XX, con la incorporación de la formación continua en los estatutos docentes y su inclusión dentro de normativas de carácter nacional, se sentaron las bases para la separación burocrática de las iniciativas destinadas a la formación inicial y a la formación continua en las décadas siguientes.

³ Actualización, capacitación, perfeccionamiento, reciclaje, formación permanente, formación en servicio, formación continua, y desarrollo profesional, son algunos de los términos escogidos por distintas investigaciones y políticas públicas, a lo largo del tiempo, para referirse a los programas y dispositivos de formación dirigidos a quienes ya se encuentran ejerciendo la docencia.

En el recorrido que conduce a su consolidación como parte de las políticas educativas, las políticas de formación docente continua han atravesado distintos procesos de institucionalización. Esta institucionalización tuvo lugar en la medida que se fueron definiendo “una serie de organismos coordinados y específicos dedicados a esta función, que cuentan con normas y procedimientos establecidos y con fondos que los gobiernos les proveen para desarrollar sus acciones” (Vezub, 2019, p.9).

Pese a estos procesos de institucionalización y al despliegue de políticas nacionales abocadas a la formación docente continua por parte de los distintos gobiernos luego de la recuperación democrática, las políticas y acciones dedicadas a la formación continua cuentan con la particularidad de que históricamente han estado menos sujetas a las regulaciones y controles del Estado que la formación inicial, y han sido caracterizadas por una heterogeneidad institucional y un alto grado de desarticulación (Diker y Terigi, 1994; Serra, 2004). De esta manera, con el paso de los años, se ha configurado una oferta de formación docente continua caracterizadas por tres aspectos centrales: la convivencia de propuestas organizadas por diversos niveles de gobierno, centrales y locales y una multiplicidad de instituciones que desarrollan actividades de formación permanente; la heterogeneidad de las propuestas formativas caracterizadas por distintas modalidades y contenidos; la incidencia de lógicas de mercado al margen de las regulaciones de los Estados (Alliaud y Vezub, 2014).

En este marco, indagar sobre la trama regulatoria de la formación docente continua nos permite visibilizar las normativas, sujetos, redes, organismos y mecanismos intervinientes en la formación de aquellos docentes que se encuentran ejerciendo su profesión. Para esta investigación en particular, hemos definido como nuestro objeto de estudio a las políticas formativas desplegadas en la provincia de Buenos Aires entre 2005 y 2015 a través de los CIIE.

Aproximaciones metodológicas

La investigación narrativa se entrama dentro del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata como metodología caracterizada por su potencia expansiva en la recuperación de los sentidos que los sujetos le otorgan a sus cotidianos vitales y educativos (Porta *et al.*, 2018; Porta, 2020). Bajo la intención de recuperar las voces de estos sujetos involucrados en la puesta en acto de las políticas educativas (Ball *et. al.*, 2012), adoptar el enfoque narrativo permite proporcionar descripciones que colaboren en la comprensión de cómo transcurre el proceso de constitución y recreación de sentidos de las propias acciones por parte de quienes las llevan a cabo.

La investigación narrativa posibilita indagar sobre las relaciones de los sujetos entre sí y de estos sujetos con el Estado, en el marco específico de una política educativa y de un contexto socioeducativo determinado. Este posicionamiento conduce a alejarse de un estudio clásico abocado exclusivamente sobre el Estado y sus correlatos legislativos de manera lineal y meramente normativa, en pos de estudiar las políticas públicas educativas desde sus rostros humanos (Porta y Aguirre, 2020; Aguirre, 2022) e implica restituir al sujeto en su potencial de agente de construcción política de lo social (Porta y Yedaide, 2017). De esta manera, la tarea interpretativa de representar el contexto y los sentidos otorgados por los sujetos a través de sus relatos, se convierte en un desafío en sí mismo (Marchetti y De Laurentis, 2024).

Hemos definido a la investigación sobre la trama regulatoria de las políticas de formación continua desde la experiencia de los CIIE, entre 2005 y 2015, como cualitativa e interpretativa (Denzin y Lincoln, 2011). El desarrollo metodológico lo hemos configurado instrumentalmente con la puesta en marcha de un dispositivo inicial de análisis documental (Rapley, 2014) y de otro dispositivo narrativo a través de la realización de entrevistas en

profundidad (Taylor y Bogdan, 2007). Las entrevistas biográficas fueron de tipo semiestructuradas (Kvale, 2011) por lo que, a partir de su carácter semiflexible, se construyó previamente una guía de temas y preguntas (Yuni y Urbano, 2014).

Nos hemos propuesto concretar los objetivos de investigación a partir de la definición de tres momentos metodológicos. En el primer momento, dentro del dispositivo de análisis documental, se comenzó por indagar sobre leyes nacionales, resoluciones ministeriales, y resoluciones del Consejo Federal de Educación que configuraron las políticas nacionales referidas a la formación docente continua para el período. Luego nos centramos en resoluciones de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires, junto con informes de gestión de la Dirección de Formación Continua que nos permitieron ahondar en las definiciones tomadas sobre los CIIE. En líneas generales, este abordaje permitió reconstruir un marco de las políticas educativas desarrolladas para el período a nivel nacional y provincial, así como identificar aquellas políticas que incidieron en la formación docente de manera particular al modificar, por ejemplo, la estructura orgánica administrativa en la que se integran los CIIE o las actividades de capacitación llevadas adelante.

En un segundo momento, se puso en funcionamiento el dispositivo narrativo, en tanto modo alternativo para describir, analizar y teorizar los procesos, prácticas y políticas educacionales (Bolívar, 2016). A partir de aquí, comenzamos con las entrevistas en profundidad dirigidas a quienes formaron parte de la gestión provincial en espacios decisivos vinculados a las políticas educativas y de formación docente continua. En particular, se trabajó con quienes integraron el equipo de la Dirección de Formación Continua de la DGCyE con un total de seis entrevistas realizadas a través de videollamada. En el tercer momento, en continuidad con el dispositivo narrativo, se contempló la dimensión local de las políticas de formación docente continua y se trabajó con integrantes del CIIE General Pueyrredón, con un total de tres entrevistas presenciales realizadas en la ciudad de Mar del Plata. Todas las entrevistas se realizaron entre los meses de abril y junio de 2024.

Distintas tareas realizadas durante el trabajo de campo fueron otorgándole validez al proceso de investigación. En primer lugar, se grabaron las entrevistas en profundidad realizadas a través de videollamada, luego se desgrabaron y enviaron vía correo electrónico a cada participante para su lectura y validación de la información. En segundo lugar, se les brindó un consentimiento informado, el cual firmaron para permitir el uso de sus relatos e historias para fines científicos.

Relatos de la formación docente continua en la provincia de Buenos Aires

Hemos mencionado que la intención en este trabajo es analizar la trama regulatoria de la formación docente continua en la provincia de Buenos Aires a través de la experiencia de los CIIE entre 2005 y 2015. Para ello, realizamos una serie de entrevistas a quienes protagonizaron la gestión educativa durante ese período. A partir de sus relatos, en este apartado nos proponemos identificar una serie de ejes en torno a las principales políticas desplegadas en los años mencionados y reconocer los mecanismos regulatorios y sujetos intervinientes.

Para comenzar, nos parece relevante recuperar los cambios ocurridos en la conducción política y estructura de la DGCyE por aquellos años, los cuales explican la periodización elegida para nuestra investigación. En el 2005 se produce un cambio en la Dirección General a partir de la asunción Adriana Puiggrós, en reemplazo de Mario Oporto⁴,

⁴ En 2007, Mario Oporto vuelve a hacerse cargo de la Dirección General hasta 2011 durante el primer mandato de Daniel Scioli como gobernador. En el segundo mandato, Oporto es sucedido en el cargo por Silvina Gvirtz,

y se producen cambios en las distintas direcciones. Entre ellas, la Dirección de Capacitación, dirección de la cual dependían los CIIE, pasa a formar parte de la Dirección de Educación Superior a cargo de Daniel Lauría. En ese entonces, Lauría convoca a Alejandra Paz quien, de acuerdo a sus palabras, se desempeñó “durante 10 años como directora de capacitación de la Provincia de Buenos Aires durante todas las gestiones de cambio de Director General en el marco del proyecto nacional y popular, hasta que llegan Macri y Vidal a la provincia” (A. Paz, comunicación personal, 9 de abril de 2024).

De esta manera, el período 2005-2015 cuenta con la particularidad de que, pese a los cambios de Director General y de reordenamiento de la estructura institucional educativa de la provincia, el área bajo la cual se encontraban los CIIE mantuvo su conducción política.

La descentralización como eje ordenador

Para presentar la inserción institucional de los CIIE dentro del entramado educativo provincial, nos parece necesario comenzar por describir la particularidad de conformarse como un organismo descentralizado a cargo de la capacitación docente. En 2005, se definió a los CIIE como ámbito privilegiado de la formación docente continua y como una instancia de representación entre el nivel central y los docentes del distrito privilegiando la descentralización operativa de la capacitación (Res. DGCyE N° 6028). Ya en 2007, la nueva Ley Provincial de Educación N° 13688 les da encuadre formal a los CIIE y en su artículo 96, los define como organismos descentralizados distritales destinados al desarrollo de ofertas de formación docente continua, que articulan la administración de la biblioteca pedagógica distrital, el relevamiento de documentación y la sistematización de experiencias educativas y de investigación.

Más allá de estos aspectos normativos, la descentralización formó parte de una concepción predominante en aquel entonces durante las gestiones de Oporto, en donde el Estado debía ser descentralizado en su ejecución y centralizado en sus políticas. Lo que se buscaba con este proceso era que las instituciones educativas “aumentaran sus capacidades administrativas con cierta libertad para organizarse y tomar decisiones responsables, en el marco de las políticas y regulaciones emitidas por el gobierno central del sistema, que ejerce el poder en el ámbito financiero, administrativo y propiamente educacional” (Lauría, 2017, p.83). En palabras de la Directora de Capacitación:

Mario Oporto, decía que era “descentralizar el Estado y centralizar el gobierno”. En términos de concreción de políticas este enunciado no implica descentralizar el estado y desresponsabilizarse; sino, por el contrario, poder gobernarlo. En este sentido cambia la lógica de que cada uno se haga cargo, a decir que descentralizamos el Estado y, por tanto, descentralizamos los recursos. Que los recursos estén en el territorio, pero con un gobierno de eso, con una responsabilidad, con una orientación política, con un horizonte común. (A. Paz, comunicación personal, 9 de abril de 2024)

Bajo esta idea de descentralización y a partir de la presencia de los CIIE en los distintos distritos de la provincia, es que tuvieron lugar una serie de políticas que asumieron la formación continua de los docentes como un derecho. De acuerdo a los posicionamientos adoptados por la Dirección de Formación Continua, la garantía de este derecho se llevó adelante realizando una inversión material y simbólica, que se vio traducida en un conjunto de acciones que abordamos a continuación.

Definición de las plantas funcionales y cobertura de cargos

quien a ocho meses de su asunción presenta la renuncia, para ser reemplazada por Nora de Lucía, quien ejerció como Directora General hasta diciembre de 2015.

Hasta 2005, la provincia contaba con treinta CIIE de planta completa (Director, Secretario, Jefe de Medio de Apoyo Técnico Pedagógico) y noventa y dos CIIE de planta parcial (Jefe de Medios de Apoyo Técnico Pedagógico). Ese año se crearon los trece CIIE faltantes en distritos que no poseían el servicio y se completó la planta de ciento treinta y cinco (Res. DGCyE N° 6028 y N° 291/05):

Una de las líneas políticas que estaba sosteniendo también el tema de la descentralización, era esta posibilidad de que, en cada distrito en cada región, en cada lugar de la provincia donde viven los docentes tuviera posibilidades de acceder a espacios de formación permanente gratuitos y con puntaje bonificante, independientemente de su localización y su distancia con los centros urbanos. (A. Paz, comunicación personal, 9 de abril de 2024)

De esta manera, asociada a la idea de descentralización, la ampliación de la planta funcional de los CIIE aparece como una política trascendental para la continuidad de las políticas formativas y su financiamiento. De acuerdo a la Subdirectora de Capacitación:

La preocupación nuestra con Alejandra era atornillar a las personas, que los CIIE tuvieran, por ejemplo, una planta orgánico funcional. Es decir, que hubiera una planta donde el personal del CIIE no pudiera ser removido de su cargo simplemente por una resolución, sino que tenía que tener un lugar en el Estatuto del Docente y de esa manera al aparecer en el Estatuto vos podías garantizar los cargos, el presupuesto para esos cargos. (C. Venturino, comunicación personal, 25 de mayo de 2024)

En 2006, se determinó que los capacitadores de la provincia serían designados a partir del desarrollo cada tres años de pruebas de selección de títulos, antecedentes y oposición, por medio de la presentación de proyectos de capacitación, designándose al personal en forma provisional (Res. DGCyE N° 3005/06 y N° 1550/11). Esta política no sólo apostaba a transformar la forma de designación, sino que tenía un fundamento en términos de mejorar la calidad de la oferta:

Hubo ahí también otro principio que fue el de mejorar, en términos de calidad, la oferta del Estado. En esta línea es que se define el modo de organización de acceso a los cargos, de pensar los concursos de los capacitadores como concursos no vitalicios, sino como concursos a término con una duración acotada en el tiempo, que primero fue de tres años y después pasó a ser de dos, y que suponía que en cada instancia había que validar de alguna manera la trayectoria los saberes, las posibilidades de generar proyectos de formación por parte de quienes aspiraban a ocupar los cargos de capacitadores. Entonces ahí hubo otra línea política que fue de importancia en términos de descentralizar, llegar a todos, pero no a cualquier costo, ni de cualquier manera. (A. Paz, comunicación personal, 9 de abril de 2024)

Ahora bien, al momento de afrontar este proceso de cobertura de los cargos, desde la gestión provincial se encontraron con que había lugares de la provincia donde no había especialistas formados en ciertas áreas o en ciertas disciplinas como para poder acceder a esos cargos de capacitadores. En función de ello, se dieron una serie de estrategias que buscaron favorecer el arraigo local de los capacitadores y poder dejar capacidad instalada en los distritos:

Muchas veces se priorizó el arraigo local a que el capacitador venga de afuera, deje su saber ahí y después se retire. La descentralización también tuvo que ver con eso, con poder generar cuadros de arraigo local que quedaran como recursos instalados para la formación permanente. Entonces también se invirtió desde el Estado en esto de la centralidad del Gobierno en formación de capacitadores en paralelo con que se completaron las plantas de los CIIE, se asignaban recursos para plantas de capacitadores, se convocaban a concurso, se llamaba a pruebas de selección para ocupar esos cargos. En paralelo a todo eso, también se formaba a los cuadros de capacitación y se construye saber respecto de la formación de formadores. (A. Paz, comunicación personal, 9 de abril de 2024)

La definición de la oferta formativa

Otro de los aspectos que cobra relevancia en el marco de los CIIE como organismos descentralizados responsables de las acciones de formación continua, tiene que ver con la definición de su oferta de capacitación. Para pensar en ese proceso, encontramos dos momentos o niveles en los que se toman definiciones, uno vinculado al nivel central, es decir, a la gestión provincial, y otro a nivel distrital. Una de las entrevistadas describe este proceso de definición:

El nivel central define las propuestas de formación, según los diferentes lineamientos de las gestiones y de las políticas actuales quien define las propuestas de formación y los ejes de la formación es el nivel central. Hay un equipo en el nivel central de coordinadores pedagógicos que son quienes escriben esas propuestas a partir de un eje, el año pasado fue “construyendo democracia”, a partir de los 40 años de la democracia todas las propuestas de formación estaban ancladas en ese eje temático, este año es la “centralidad de la enseñanza”.

La definición de qué se ofrece en el territorio la define el nivel central, nosotros desde el área de coordinación del CIIE lo comunicamos. ¿Qué hace el territorio? En función de sus necesidades y de lo que ofrecieron en los años anteriores o en las cohortes anteriores y de lo que demandan los docentes distribuyen esa oferta, pero siempre teniendo en cuenta los lineamientos del nivel central. (L. Climis, comunicación personal, 14 de mayo de 2024)

De esta manera, aparece una clara definición de la oferta en el nivel central que luego es distribuida o reordenada en los distritos en función de los recorridos previos. Ahora bien, en esa definición en el nivel central aparece una primera instancia de diálogo y articulación, fundamentalmente con las direcciones de nivel, que resulta central para conformar esa oferta:

Por ejemplo, nosotros nos reuníamos todos los principios de año, febrero, por ejemplo, con todos los directores de rama, con el Director de Primaria, con el Director de Inicial, con el Director de Psicología, a ver cuáles eran sus necesidades de capacitación o de actualización de su personal. Entonces con toda esa información, nosotros armamos un plan de trabajo para el año donde poníamos las líneas políticas de la formación de la capacitación, de la actualización. [...] Después había que comprometer en todo esto a lo territorial, o sea, hacerle entender a los distritos que los proyectos que se armaran tenían que respetar estas cosas. (C. Venturino, comunicación personal, 25 de mayo de 2024)

Las necesidades de cada nivel eran articuladas con las propuestas y lineamientos propios que desarrollaba la Dirección de Formación Continua:

Muchas veces entre director y director o entre subdirector y subdirector hay una necesidad del nivel, se acerca a la Dirección de Formación Permanente, lo proponen, la dirección ve si puede acompañar la acción o no. No es una dirección que esté al servicio de los niveles, es una dirección que tiene sus propias propuestas, muchas veces acompañamos y llevamos adelante las propuestas del nivel porque contamos con los equipos, pero a veces los equipos ya están trabajando, ya están en marcha las propias propuestas de la dirección de formación. (L. Climis, comunicación personal, 14 de mayo de 2024)

Dentro de esta articulación con los niveles, dentro del período estudiado en particular, el desarrollo de nuevos diseños curriculares impactó directamente en la política formativa de esos años:

Podríamos decir que, en términos de contenido, la política de capacitación de ese momento, y entiendo que sigue siendo la de este también con algunas diferencias, estuvo centrada en acompañar los procesos de desarrollo y de definición curricular que los distintos niveles educativos y las modalidades iban haciendo. (A. Paz, comunicación personal, 9 de abril de 2024)

La apropiación de la oferta proveniente del nivel nacional

En el año 2013 se crea el Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela. Este programa de carácter universal, gratuito y en servicio, estuvo dirigido a docentes de todas las escuelas de gestión estatal y gestión privada. Se trató de una reivindicación histórica de los gremios docentes argentinos garantizar el derecho y la responsabilidad de los que enseñan a una formación permanente y de concebirla como dimensión constitutiva del proceso de trabajo docente (Birgin, 2018).

Esta política nacional, debía llevarse adelante en el territorio de la provincia de Buenos Aires, por lo que, allí aparece la necesidad de definir de qué manera hacerlo. La definición del equipo de la Dirección de Formación Continua consistió en llevar adelante esas propuestas, pero a partir de una apropiación de las mismas y en función del recorrido previo en materia de formación docente desarrollado en la provincia con un equipo propio:

Ese equipo particularmente tenía una función principal que tenía que ver con diseñar de alguna manera el contenido y la implementación de la capacitación centrada en la escuela dentro del programa de programa Nuestra Escuela. Ahí ya hay un punto que por lo menos a mí me parece que es bastante habitual, por lo menos fue bastante habitual durante bastante tiempo en la política educativa provincial, que era tratar de apropiarse de los programas nacionales y dotarlos por ahí de una impronta propia. Digamos, no sólo funciona como una instancia de implementación, sino bueno poder rediscutir algunas cosas de la lógica de esos programas, repensarlos en función de la historia que ya tenía la provincia de Buenos Aires en esas políticas, etc. Capacitación particularmente tenía ese costado porque en muchas provincias las políticas nacionales de capacitación se implementan casi sin mediaciones porque no hay una estructura propia muy densa de la política provincial para la capacitación docente, no así en el caso de la provincia de Buenos Aires donde los CIIE, ya tienen una larga tradición, una larga historia, hay un cuerpo de capacitadores muy sólido y de mucha trayectoria. (M. Legarralde, comunicación personal, 31 de mayo de 2024)

De esta manera, las políticas nacionales se hacen presentes también en la articulación de la oferta formativa sobre la que intervienen los equipos provinciales. A partir de los recorridos previos de capacitación con los que contaba la provincia, se buscaba compatibilizar esas propuestas diseñadas desde el nivel nacional.

La oferta a distancia

En el año 2005 comenzó a desarrollarse un campus virtual denominado “Tiza Digital” sobre la base de Moodle. Este campus actuó como base para lo que años después pasaría a ser el Campus Virtual ABC. A través de este campus se llevaron adelante de manera sostenida una serie de acciones de capacitación no presencial que formaron parte, y lo continúan siendo, de la estrategia formativa de la Dirección de Formación Docente Continua, en pos de la diversificación de dispositivos de capacitación. En lo que refiere al trabajo de los CIIE y su relación con el campus virtual, al inicio de las acciones las tareas se encontraban vinculadas a cuestiones administrativas:

Al principio el CIIE tenía una acción mucho más administrativa sobre el campus, es decir, el campus cuando se cerraba la cohorte, le decía a los CIIE que la gente tenía que ir a rendir un examen presencial. [...] Lo administrativo era te tomo el examen y lo certifico y armo el acta, pero yo no fui parte ni de la convocatoria ni nada. (E. Layana, comunicación personal, 27 de mayo de 2024)

Sin embargo, con el paso del tiempo el trabajo abocado al campus virtual se fue complejizando, en tanto las propuestas que se desarrollaban de manera presencial comenzaron a tener su propia adaptación a la virtualidad, al tiempo que la participación de los CIIE y su demanda de propuestas virtuales aumentaba:

El campus virtual ha trasladado al territorio la difusión, ha trasladado también las vacantes, de hecho, hay CIIE que piden aulas especiales, con cupos especializados y se los van dando, o sea que eso fue un cambio de las dos partes, se fueron entendiendo. De alguna manera el Campus Virtual nació como algo más centralizado y eso fue derramándose sobre el territorio.[...] hoy se convirtió en algo desde la gestión, de la gestión territorial, donde aparecen convocatorias a inspectores, a jefes distritales, a cada uno de los directores de las escuelas que les hacen llegar las ofertas virtuales, aparecen también estas ofertas virtuales especializadas y dirigidas en determinados CIIE y distritos, eso ha dejado de ser administrativo para convertirse en un hecho de integración. (E. Layana, comunicación personal, 27 de mayo de 2024)

De esta manera, las propuestas de formación docente continua a distancia pasaron a configurar parte estable de la oferta de capacitación de la provincia a través de una amplia oferta de cursos que se ofrecen de manera gratuita y con puntaje.

Los oferentes externos

Como hemos visto, en la capacitación docente el Estado giró durante este período hacia un rol activo en la provisión de cursos gratuitos, la cual fue acompañada por la regulación de la oferta externa a la provincia de Buenos Aires, que en muchos casos implica adentrarse en el amplio mercado privado. En relación con la regulación de la capacitación externa, para ofrecer propuestas de formación docente acreditadas, las instituciones oferentes pasaron a empadronarse en la Dirección de Formación Continua, en el Área de Proyectos Externos Res. DGCyE N° 1716/07). Las propuestas eran allí evaluadas y en caso de ser aprobadas se derivaban al Tribunal de Clasificación donde se le asignaba un puntaje. Un

hecho significativo fue la modificación del puntaje relativo que otorgaban los cursos de instituciones privadas, estableciendo criterios de calidad para su asignación (Res. DGCyE N° 4730/09) Estas acciones se desarrollaban bajo la intención de jerarquizar y recuperar el valor de la capacitación por parte del Estado. La dispersión y desregulación de la oferta privada generaba distintas consecuencias, entre ellas, “la banalización de una herramienta que es el puntaje, que termina convirtiéndose en un blef, en una mercancía” (C. Venturino, comunicación personal, 25 de mayo de 2024).

Además, se sentaron las bases para la presentación, implementación y supervisión de proyectos externos a través de un esquema calendarizado (Res. DGCyE N° 3817/07). Los contenidos curriculares se convirtieron en el marco para la presentación de proyectos:

La dirección de Formación Continua trabajaba de manera articulada con las direcciones de nivel y de modalidad en el nivel central, recuperando las líneas prioritarias de cada dirección, para bajo disposición de la Dirección de Formación Continua determinar los lineamientos prioritarios o las líneas prioritarias de capacitación, que era un insumo muy importante para poder evaluar un primer criterio para aprobar o no esas ofertas de capacitación de instituciones externas. (S. Robaina, comunicación personal, 9 de mayo de 2024)

Es así que el trabajo articulado con las demás direcciones que mencionamos para la definición de la oferta formativa propia, también se veía reflejado en el marco sobre el cual se insertaría la oferta externa. Por otra parte, las direcciones de los CIIE se vieron involucradas también en el seguimiento de las propuestas de capacitación que se encontraban bajo la responsabilidad de oferentes externos, en pos de garantizar el cumplimiento y calidad de las propuestas. Una de las entrevistadas que tenía a cargo el Área de Oferentes Externos, nos comentó su experiencia con las direcciones de CIIE:

Mi foco fue trabajar más con las direcciones de los CIIE en función de la necesaria supervisión del trabajo que hacen estas instituciones externas. Bueno tenés “x” cantidad de cursos aprobados, luego está cómo esos cursos se concretan en la práctica. Entonces yo hice foco en eso, tenés una cantidad de cursos aprobados, bueno, cómo los desarrollás, qué hacés, vendés un libro, vendés un servicio, decimos que esto se dicta virtualmente, pero no hay una plataforma, no hay un tutor... Ahí hice yo foco y profundizando esa mirada. Bueno, se permitió también supervisar las acciones de las instituciones externas. En definitiva, ver en la práctica concretamente qué es lo que hacían o no, pero encontramos algunas estrategias que permitieron ajustar esas acciones para que efectivamente estuviesen encuadradas en las normativas que estaban vigentes. (S. Robaina, comunicación personal, 9 de mayo de 2024).

Las direcciones de CIIE

Al ser un organismo descentralizado en cada distrito, la gestión de las políticas de formación docente continua a través de los CIIE conllevaba un trabajo particular en la relación entre el nivel central (provincial) y los distritos. En primer lugar, de acuerdo a una de las entrevistadas, “los directores son autónomos en algunas cosas porque justamente los organismos están descentralizados. Replican la política de la provincia, pero con la autonomía de poder llevar adelante y tomar decisiones respecto de su territorio y de su personal” (L. Climis, comunicación personal, 14 de mayo de 2024).

De esta manera, la autonomía aparece como una de las características que posee el rol del director, pero siempre bajo el acuerdo de los actores del distrito:

Lo más difícil no es si le dan permiso o si tiene autonomía para hacer esto o lo otro, lo más difícil es coordinar con los inspectores de ese distrito de esas escuelas y con los directores de esas escuelas la entrada o la acción que quiere realizar. (C. Venturino, comunicación personal, 25 de mayo de 2024)

Asimismo, además de la articulación con los actores del distrito, las direcciones de los CIIE formaban parte de encuentros provinciales con las demás direcciones y la conducción de la Dirección de Formación Continua:

Una de las prácticas que estaban instituidas en la dirección de Formación Continua eran los encuentros a través de cada año o de cada ciclo lectivo, donde se trabajaba con los directores y directoras de CIIE de toda la provincia. En general, esos encuentros se hacían al menos dos veces al año. (S. Robaina, comunicación personal, 9 de mayo de 2024)

La articulación de las demandas escolares

Además de la oferta de formación continua gratuita y con puntaje, los CIIE disponen de un dispositivo dirigido a abordar distintas problemáticas de manera situada y construir instancias formativas en los marcos institucionales de cada establecimiento educativo. La particularidad de este dispositivo, que ha tenido distintos nombres -en el período estudiado Asistencia Técnica Pedagógica, luego Acompañamiento Escuelas y actualmente Mesas de Acompañamiento Didáctico Pedagógica-, es que funciona a demanda. Una de las entrevistadas enfatiza en la dinámica del acompañamiento situado y de cómo se construye esa demanda ante el CIIE:

En cuanto al acompañamiento a las escuelas, el dispositivo actualmente se llama “mesa de acompañamiento pedagógico didáctico” (MAPD). A veces las mesas las ofrecemos desde el CIIE, otras veces las solicita el director o la directora de la escuela. También surgen por demanda de los mismos docentes que concurren a un taller y, otras veces, es por sugerencia de los inspectores que hacemos ese acompañamiento. (A. Fede, comunicación personal, 14 de junio de 2024)

Dentro de esta dinámica, el rol de los inspectores de enseñanza toma centralidad al definir cuáles son las instituciones y las problemáticas a abordar a partir de su conocimiento de la realidad escolar:

Ponerles el oído a las necesidades escolares del distrito significa tener un buen diálogo con los inspectores de enseñanza. [...] Los Inspectores en general suelen determinar qué escuelas van a ser acompañadas porque son los que conocen la realidad escolar, y los equipos formadores distribuyen ese acompañamiento. (A. Fede, comunicación personal, 14 de junio de 2024)

Particularidades de General Pueyrredon

General Pueyrredon se encuentra dentro de los de mayor dimensión de la provincia de Buenos Aires, tanto por la cantidad de servicios educativos que brinda como por sus docentes y estudiantes⁵. Este volumen convierte al distrito, según una de las entrevistadas, en “un distrito donde reina la incertidumbre [...] con realidades sumamente heterogéneas que, sin embargo, comparten problemáticas comunes” (M. C. Quercia, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

⁵ De acuerdo a Datos educativos de la Provincia de Buenos Aires, para el año 2023 General Pueyrredon poseía 744 unidades de servicio por nivel y modalidad, 19.494 alumnos y más de 23.572 cargos docentes.

En cuanto a su CIIE en particular, en este trabajo recuperamos dos aspectos que resaltaron en las entrevistas realizadas. En primer lugar, las características de su edificio que, luego de haber transitados distintos espacios a lo largo de su historia, actualmente comparte el edificio con la Jefatura Distrital:

Espacialmente tiene un lugar muy especial este CIIE porque está en el edificio donde funciona también la Jefatura Distrital. La Jefatura Distrital tiene a su cargo a los Inspectores de Enseñanza de los distintos niveles y modalidades y articula con la Jefatura Regional, es decir, hay como una circulación digamos, una fluidez en tanto el CIIE se interese por eso. (A. Fede, comunicación personal, 14 de junio de 2024)

En segundo lugar, y quizás la característica más relevante del CIIE Pueyrredon durante el período estudiado, fue la impronta que le otorgó Lilian Álvarez, quien fue su directora desde 1993 hasta el 2018, año de su fallecimiento. De acuerdo a una de las entrevistadas que compartió el trabajo con Lilian como ETR:

Lilian Álvarez, era una persona que portaba la formación permanente con mucho orgullo y que realmente lo que quería era que el CIIE tuviera un lugar en el distrito destacado. [...] Ella tenía como dos cosas que la obsesionaban. Una que era fortalecer la cuestión de la I de la investigación, siempre fue como su desafío, que algunos de esos módulos que nosotros teníamos, los ocho módulos que tenía cada ETR, algunos de esos módulos pudieran estar destinados a la investigación y entonces no fuera nominal, sino que fuera algo real. [...] La otra pelea fue el lugar de la formación permanente estatal dentro de la estructura de ascenso jerárquico, ella por ejemplo siempre hinchó, nunca le dieron bola, yo la retomo esa eh, algún día la vamos a hacer, para que el puntaje de los cursos no durará más de cinco años. (J. Montero, comunicación personal, 10 de mayo de 2024)

El fomento y jerarquización de la tarea de investigación de los CIIE junto con la duración del puntaje de los cursos en pos de la actualización y continuidad de las acciones de formación docente continua representaron dos ejes centrales el compromiso desarrollado por Lilian en las acciones del CIIE. Otra de las cuestiones que aparece como característica es la articulación con otros espacios educativos:

Lilian generaba todo el tiempo con SUTEBA un montón de cosas y aparte movilizaba que nosotros hiciéramos ese tipo de cosas. En algún momento hicimos un acuerdo con la Facultad de Psicología y armamos un postítulo primero en abordaje del abuso sexual en la infancia y después determinó siendo de ESI. [...] Con SUTEBA generó muchas cosas, con SADOP también, sobre todo con los sindicatos. Siempre también traccionó con la universidad, esto de que los sábados los cursos en febrero se hicieran en el edificio de la universidad. (J. Montero, comunicación personal, 10 de mayo de 2024)

De esta manera, esa cierta autonomía que mencionamos en líneas anteriores de las direcciones de los CIIE queda plasmada en la voluntad de articular con organizaciones sindicales a nivel local, además de articular con la Universidad Nacional de Mar del Plata para utilizar distintas aulas para el dictado de los cursos de febrero.

Un nuevo relato sobre la trama regulatoria de la formación docente

La selección de los relatos presentados en el apartado anterior nos permite dar cuenta de una serie de elementos que, a nuestro entender, configuran la trama regulatoria de la formación docente continua en la provincia de Buenos Aires para el período estudiado, entre 2005 y 2015. De estos relatos se desprenden desde características fundacionales de los CIIE hasta políticas desplegadas en este período que continúan en la actualidad, o sujetos y articulaciones intervinientes en la definición de la oferta formativa.

La característica central que define a esta trama regulatoria tiene que ver con la definición de los CIIE como organismos descentralizados y su rol como nexo entre la Dirección de Formación Continua y los docentes de cada distrito. Si bien esta conformación no aparece inicialmente en este período, sino que es intrínseca a la fundación de los CIIE, en la etapa estudiada se le otorga carácter de ley al postular la descentralización operativa de la capacitación dentro de la Ley Provincial de Educación en 2007. Además, en esta etapa, la cuestión de la descentralización atravesó a la gestión educativa de la provincia en general, fundamentalmente a partir de la impronta impulsada por Mario Oporto.

Esta consigna que se presenta en los relatos en torno a la descentralización del Estado y la centralización del gobierno para toda la gestión educativa provincial, potencia la estructura ya descentralizada de los CIIE e impulsa el fortalecimiento de los equipos distritales y la cobertura del territorio de toda la provincia. Esta perspectiva descentralizadora conllevó, con los CIIE en particular, el desafío de elaborar una política formativa provincial, a través de una oferta definida en el nivel central, y de llevar adelante su puesta en marcha de manera descentralizada, a través de los equipos de capacitadores distritales.

Las políticas desplegadas en la provincia de Buenos Aires durante este período, se dieron en un contexto particular en relación con la formación docente a nivel nacional. Entre 2003 y 2015, Argentina asistió a un proceso en el cual se sentaron bases para construir políticas comunes nacionales de formación docente y que tuvo como elementos de consolidación de ese proceso a la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y a la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (Birgin, 2018). Este período dejó en materia educativa un saldo favorable en términos de la convalidación normativa de una importante ampliación en las concepciones sobre el derecho a la educación y la responsabilidad del Estado en su aseguramiento (Terigi, 2016).

La provincia asumió esta perspectiva, concibió a la formación docente continua como un derecho y se dispuso a garantizarlo mediante el desarrollo de marcos normativos que organizaron la política formativa para los docentes. En otro trabajo (Marchetti, 2025), luego de realizar un breve recorrido por la historia de los CIIE, identificamos que, a partir de 2005, se consolida el proceso de institucionalización de las políticas de formación docente continua en la provincia. Los lineamientos de gestión que abordamos establecieron las bases para la continuidad en el funcionamiento de los CIIE y de las políticas formativas durante los años siguientes, incluso pese a los cambios de orientación política del gobierno provincial.

Durante este período tuvieron lugar dos políticas fundamentales para el funcionamiento de los CIIE: la conformación de las plantas orgánicas funcionales y la regulación sobre el acceso a los cargos de capacitador. Estas políticas, atravesadas por una perspectiva de derecho a la formación docente continua y de mejora de su calidad, buscaron, por un lado, brindar la posibilidad de que en cada distrito los docentes pudieran acceder a una oferta formativa gratuita y con puntaje; por el otro, generar una instancia de validación de saberes y de la construcción de proyectos de formación por parte de quienes fueran a ocupar los cargos de capacitadores. En el marco de la descentralización, también podemos señalar que con estas iniciativas se buscó cubrir todo el territorio de la provincia con la creación de

nuevos CIIE y consolidar y jerarquizar equipos de capacitación en los distritos con arraigo local.

En lo que refiere a la oferta de formación docente continua, si bien las propuestas y los ejes de la formación son elaborados por equipos en el nivel central, en el marco de lineamientos definidos por la Dirección de Formación Continua, la articulación con otras direcciones de nivel y sus demandas es un aspecto a considerar. De manera transversal, se articula con las demandas de las direcciones, en donde los lineamientos curriculares y sus modificaciones ocupan un lugar central. Por otra parte, esa oferta construida desde el nivel central es distribuida luego por los CIIE de acuerdo a sus necesidades y de lo que ofrecieron en cohortes anteriores y de lo que demandan los docentes en cada distrito.

Durante este período, la oferta formativa a distancia se expandió y consolidó a través del Campus ABC. De esta manera, se abrió desde la virtualidad otro espacio de formación que diversificó las posibilidades de capacitación de los docentes. Además, la consolidación de la oferta a distancia implicó la construcción de equipos abocados, no sólo al mantenimiento del campus y del acompañamiento de esas propuestas, sino también a la readaptación de propuestas diseñadas para la presencialidad a ambientes virtuales.

En otro pasaje hemos señalado la heterogeneidad que caracteriza a la formación docente continua y fundamentalmente a la superposición de ofertas de formación de distintos niveles. En las entrevistas realizadas, aparece la experiencia del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” y cómo la provincia se apropió de esa propuesta y la adaptó con sus equipos de capacitadores. Es decir, podemos identificar al nivel nacional como parte interviniente en la oferta de capacitación y al mismo tiempo destacar a la provincia que no toma un “enlatado” y lo distribuye en los distritos, sino que lo adapta y articula de acuerdo a sus necesidades.

Dentro de la composición de la oferta formativa que otorga puntaje avalado por la Dirección de Formación Continua, aparecen los oferentes externos, actores de la sociedad civil o privados que construyen ofertas de formación y las presentan ante la provincia. Si bien esta oferta externa se mantuvo durante el período, además de fomentar y garantizar la oferta propia de la Dirección de Formación Continua, creció fuertemente la regulación y el ordenamiento sobre la oferta externa. Acciones como la modificación del puntaje relativo que otorgaban los cursos pagos de instituciones privadas frente al puntaje de la capacitación gratuita impartida desde el Estado, el empadronamiento de instituciones oferentes o la definición de marcos curriculares sobre los cuales desarrollar las propuestas, fueron acompañadas por una articulación con los CIIE para garantizar el dictado efectivo de dichas propuestas. Tanto la certificación de las evaluaciones como de otro tipo de acciones que esas ofertas desarrollaban en los distritos comenzaron a ser supervisadas por las direcciones de los CIIE, velando así por su cumplimiento y la calidad de las propuestas.

Por otra parte, dentro del esquema descentralizado de los CIIE, la autonomía de trabajo de las direcciones de CIIE apareció en las entrevistas como otro elemento destacado. Si bien las direcciones de CIIE no intervienen en la construcción de la oferta formativa que surge del nivel central, si poseen una autonomía de trabajo que les permite articular con sus comunidades y en particular con los inspectores. Como instancia de articulación, se destaca la realización de al menos dos encuentros anuales que la Dirección de Formación Continua llevaba adelante con todos los directores de CIIE de la provincia.

Dentro de esa autonomía que permite la descentralización, aparece la intervención de los CIIE en el dispositivo que en aquel momento se denominó como Asistencia Técnica Pedagógica, y que, pese al cambio de denominación posterior, se centra en un dispositivo de acompañamiento de las demandas que surgen de las escuelas del distrito. Aquí toman centralidad los inspectores como conocedores de la realidad escolar en particular que acercan

al CIIE o a distintas mesas de articulación las necesidades de formación y acompañamiento de las escuelas para que se construyan dispositivos específicos.

Por último, al indagar sobre la experiencia de General Pueyrredon, destacamos, por un lado, la particularidad de compartir su edificio con el Consejo Escolar y la Jefatura Distrital, lo cual permite una cercanía y diálogo en esa articulación territorial que mencionamos en el párrafo anterior. Por otro lado, cuando se indaga en el CIIE General Pueyrredon, se vuelve insoslayable la figura y el recorrido de quien fue su directora desde su reapertura en 1993 hasta 2018, Lilian Álvarez, y la demostración en su experiencia de la libertad de articulación de las direcciones de CIIE con actores de la comunidad educativa local. En las entrevistas se destaca el trabajo con los sindicatos docentes de SUTEBA y SADOP, así como la articulación con la Universidad Nacional de Mar del Plata, incorporando así actores intervinientes a esta trama de la formación docente que hemos abordado.

Reflexiones finales

En una provincia con la magnitud educativa de la provincia de Buenos Aires, que con los CIIE cuenta con 136 organismos descentralizados con más de medio siglo de antigüedad abocados a la formación docente continua, indagar sobre su recorrido histórico, sus políticas, su funcionamiento y los sujetos intervinientes, se vuelve de especial interés para el campo de investigación de las políticas educativas y la formación docente. Con la intención de recuperar los sentidos que los sujetos protagonistas de las políticas educativas le otorgan a su puesta en acto, en este trabajo hemos buscado dar cuenta de una serie de elementos que nos permitan comprender la trama regulatoria de las políticas de formación docente continua en la provincia de Buenos Aires entre 2005 y 2015.

En el estudio realizado sobre los CIIE y las políticas de formación docente continua nos hemos encontrado con una trama regulatoria compleja, que articula la centralidad de la definición de la oferta con la descentralización de los organismos y equipos que llevan adelante los encuentros formativos. Es una trama compuesta por una multiplicidad de actores que intervienen en el desarrollo de las acciones de formación docente que abarcan desde funcionarios y equipos de gestión del nivel central de la Dirección de Formación Continua, junto con los equipos de otras direcciones de nivel, hasta las direcciones de CIIE, equipos de capacitadores, jefes distritales, inspectores y comunidades educativas de cada uno de los distritos de la provincia. En el ámbito de la definición de la oferta formativa, esta trama se vuelve transversal, en tanto articula con las direcciones de nivel y además atiende a las demandas curriculares de cada uno de esos niveles.

Ahora bien, esta trama que busca orientarse de manera centralizada, se vuelve policéntrica al momento de la definición de los dispositivos de acompañamiento territorial. Allí cada uno de los CIIE responde a las demandas de las escuelas de sus distritos, fundamentalmente a través del conocimiento de la realidad escolar por parte del cuerpo de inspectores. En el mismo sentido, la autonomía con la que cuenta cada dirección de CIIE, habilita a una serie de articulaciones con actores locales, como sindicatos, ONG o universidades, que varían entre los distritos y que responden a improntas personales y a características de las comunidades educativas.

Por otra parte, la presencia de actores no estatales en la oferta formativa también se hace presente en esta trama a través de los oferentes externos. Este sector ordenado y reconfigurado durante el período estudiado, se conforma como un espacio en tensión permanente, a partir de la contraposición de intereses en torno a la formación docente gratuita o la comercialización de la misma y las regulaciones impuestas al respecto.

En definitiva, el estudio de esta trama regulatoria nos permitió encontrarnos con un Estado provincial que ha buscado ocuparse de delinear la política de formación docente

continua de una manera centralizada, a través de organismos descentralizados en el territorio, que buscan actuar como nexo y conectan las propuestas de formación para toda la provincia con las demandas locales y la articulación con actores educativos del distrito.



Serie Otros Mundos, acuarela. Maria José Pérez

Referencias bibliográficas

- Aguirre, J. (2022). *El rostro humano de las políticas educativas: narrativas del proyecto de formación docente Polos de Desarrollo*. Eudem.
- Alliaud, A. y Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5 (20), 31-46.
- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Ball, S. (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas, *Propuesta Educativa*, núm. 36, 25-34.
- Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Bana, O. (2020). *Notas para una historia de la formación docente permanente en la provincia de Buenos Aires*. En Birgin, A. (Resp.) Apuntes pedagógicos de la formación docente. Dirección Provincial de Educación Superior de la PBA. Dirección General de Cultura y Educación de la PBA.
- Bana, O. (2021). *Perfeccionar, actualizar y capacitar al magisterio: los Seminarios de Jefatura de Zona y los Centros de Investigaciones Educativas (Buenos Aires, 1959-1985)*. Tesis de Maestría. Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. FLACSO.
- Barroso, J. (2004). La autonomía de las escuelas en el contexto de cambio de los modos de regulación de las políticas y de la acción educativa: el caso portugués. *Revista de Educación* (Madrid), 333.
- Birgin, A. (2012). La formación, ¿una varita mágica? En Birgin, A. (Comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós.
- Birgin, A. (2018). Una nueva institución para el gobierno de la formación docente en Argentina: el INFD. *Revista Praxis Educativa*, 14, (28) 41-63.
- Bolívar, A. (2009). La autonomía en la gestión como nuevo modo de regulación. *Espacios en Blanco*, 19, 35-68.
- Bolívar, A. (2016). Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: nuevas dimensiones en la política educacional. *Revista Internacional De Educação Superior*, 2 (2), 341-365.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Comps.), *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Diker, G. y Terigi, F. (1994). *Panorama de la formación docente en la Argentina*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Feldfeber, M. (2009). Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina. En Feldfeber, M. (Comp.), *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*. Aique.
- Giovine, R. (2008). Nuevos escenarios, nuevas figuras y actores en el gobierno educativo: De la monopolización estatal a la pluralización de centros de regulación de las escuelas. *V Jornadas de Sociología de la UNLP*, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. En Memoria Académica.
- Giovine, R. (2012). *El arte de gobernar el sistema educativo*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

- Gorostiaga, J. (2020). ¿Hacia la regulación postburocrática de los sistemas educativos latinoamericanos? Un análisis del discurso de los organismos multilaterales de la región en el período 2012-2018. *Educar em Revista*, 36.
- Gorostiaga, J. y Pini, M. (2004). Nuevos modelos de gobierno escolar: entre lo global y lo local. *Actas XIII Jornadas de Historia de la Educación*. Sociedad Argentina de Historia de la Educación.
- Imbernón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(2), 1-11.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lauria, D. (2017). *La política educativa en la PBA, 2001-2005: de la crisis a la gobernabilidad*. UNIPE.
- Marchetti, B. (2025). La trama regulatoria de la formación docente continua en la provincia de Buenos Aires: el caso de los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE) entre 2005 y 2015. Actas III Encuentro Internacional de Educación. La democracia desafiada: avances y retrocesos en la educación pública a 40 años de la recuperación democrática. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Marchetti, B., y De Laurentis, C. (2024). Investigación narrativa en políticas educativas. Una aproximación a su estudio desde las voces de los sujetos protagonistas. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 4(7), 110-123.
- Piovani, V., Paz, A. y Huergo, J. (2007). La formación y capacitación de los docentes. En Puiggrós, A. (Coord.), *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Galerna.
- Piovani, V., Paz, A. y Huergo, J. (2007). La formación y capacitación de los docentes. En Puiggrós, A. (Coord.), *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Galerna.
- Porta, L., Aguirre, J. y Ramallo, F. (2018). La expansión (auto)biográfica: Territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa. *Interritorios*, 4 (7), 164-183.
- Porta, L. (2020). La expansión biográfica en investigación educativa. Movimientos y aperturas metodológicas. *Revista Brasileira De Pesquisa (Auto)biográfica*, 5(16), 1747-1764
- Porta, L. y Aguirre, J. (2020). Usina de experiencias: políticas públicas, formación docente y Polos de Desarrollo desde las narrativas de los gestores del proyecto. *Revista del IICE*, 47, 253-269.
- Porta, L. y Yedaide, M. M. (2017). Una narrativa de lo descolonial para el vecindario. En Porta, L. y Yedaide, M. M. (Comps.) *Pedagogía(s) vitale(s)*. Eudem.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18 (52), 39-49.
- Santos La Rosa, M. (2021). La enseñanza de la Historia y la formación docente continua en el ámbito de los CIIE de la región 22. En Palmucci, D. (Coord.) *Actas VIII Jornadas de Investigación en Humanidades*. Editorial de la UNS.
- Serra, J. C. (2004). *El campo de la capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. Miño y Dávila.
- Souto, M. (2016). Complejidad y formación docente. En YUNI, J. (Comp.). *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Encuentro Grupo Editor.
- Suasnábar, C. (2011). Las nuevas formas de regulación educativa, *Propuesta Educativa*, 36, 6-8.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2007). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2004). Nuevos problemas de gobierno de la educación en América Latina. Comentarios a las tesis de François Dubet. En Tenti Fanfani, E. (Org.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. IPEE-UNESCO
- Terigi, F. (2016). Políticas públicas en educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Serie Análisis*, 16.
- Tiramonti, G. (2012). Formas de regular y gobernar el sistema educativo, *Propuesta Educativa*, 33, 7-9.
- Vezub, L. (2019). *Las políticas de Formación Docente Continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países*. IPEE, Oficina para América Latina.
- Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas.