*Julieta Simari**

# Diferentes incumbencias de trabajo docente en el nivel superior de la provincia de Buenos Aires


## Resumen

El presente artículo se desprende de una investigación finalizada para obtener el título de Magíster en Política Educativa. Analiza las diferentes incumbencias de trabajo docente dentro del nivel superior de la provincia de Buenos Aires, que se dan entre los profesorados de educación primaria y educación secundaria, respectivamente, con un recorte temporal entre 1999 y 2022.

Para identificar los motivos de esas diferencias de trabajo se utilizó una metodología cualitativa de análisis y comparación de normativas nacionales, provinciales y de los diseños curriculares (DC) de los profesorados, en la búsqueda de identificar características que pudieran explicar por qué los profesorados de educación secundaria tenían incumbencias de trabajo docente dentro del nivel superior, y no así los profesorados de educación primaria, aunque ambos tuvieran en la actualidad una formación de cuatro años de duración.

Para ampliar la información documental y normativa se realizaron entrevistas a agentes clave. La triangulación de estos datos permitió corroborar que no existen argumentaciones suficientes dentro de la normativa y los DC para explicar por qué los


* Profesora de Educación Primaria (ISFD N° 34), licenciada en Educación, especialista y magíster en Política Educativa (Unahur). Doctoranda en Educación por la misma casa de estudios. Jefa de trabajos prácticos regular en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) y docente de la Universidad Nacional de Hurlingham (Unahur). Docente e investigadora en la formación docente de grado en universidades nacionales y en ISFD de la provincia de Buenos Aires. Integrante del equipo técnico pedagógico de la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires. Filiación: Unahur, UNIPE, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: julietasimari@gmail.com. Orcid: 0009-0003-1750-1565

egresados de los profesorados del nivel secundario pueden trabajar en el nivel superior y participar de la formación de sus futuros colegas, y los egresados del profesorado de educación primaria no pueden hacerlo.
Ante esto, las diferencias históricas en la formación de maestros y profesores cobran un sentido particular y ponen de manifiesto un mayor reconocimiento del saber disciplinar y específico de la educación secundaria por sobre el de la educación primaria. Esta característica representa un impacto en la configuración de las posiciones docentes de esos colegas, tanto de manera simbólica como material, constituyendo una deuda del sistema formador.

## Palabras Clave

Trabajo docente • incumbencias • formación docente • nivel superior • educación primaria

Different Responsibilities of Teaching Work at the Higher Education Level in the Province of Buenos Aires

## Abstract

This article stems from research completed for a Master's degree in Educational Policy. It analyzes the different teaching responsibilities within Higher Education in the province of Buenos Aires, specifically between Primary and Secondary Education teacher training programs, covering the period from 1999 to 2022.
To identify the reasons for these differences, a qualitative methodology was used, analyzing and comparing national and provincial regulations, as well as the curriculum designs of the teacher training programs. The aim was to identify characteristics that could explain why Secondary Education teacher training programs had teaching responsibilities within Higher Education, while Primary Education teacher training programs did not, even though both currently offer four-year programs.
To expand the documentary and regulatory information, interviews were conducted with key stakeholders. Triangulation of this data confirmed that there is insufficient justification within the regulations and curriculum frameworks to explain why graduates

of secondary teacher training programs can work at the higher education level and participate in the training of their future colleagues, while graduates of primary teacher training programs cannot.
Given this, the historical differences in teacher training take on particular significance and highlight a greater recognition of the disciplinary and specific knowledge of secondary education over that of primary education. This characteristic impacts the configuration of these colleagues' teaching positions, both symbolically and materially, constituting a shortcoming of the teacher training system.

**Keywords**

Teaching work • responsibilities • teacher training • higher education level • primary education

## Introducción

El presente artículo aborda las diferentes incumbencias de trabajo que tienen las carreras de profesorado para el nivel primario y secundario en la provincia de Buenos Aires. Estas diferencias representan una deuda histórica del sistema educativo de la provincia en su reconocimiento y habilitación para el desempeño profesional de distintos niveles. Más allá de las incumbencias para el nivel en el que se forman, los profesorados del nivel secundario cuentan con mayor reconocimiento que los profesorados del nivel primario dentro de la jurisdicción al momento de habitar la educación superior. Aunque se encontraron antecedentes que investigaron el recorrido histórico de formación de estas carreras de profesorado, sus diferencias y planes de estudio (Davini, 1998; Diker y Terigi, 2003), pocos lo hicieron de manera comparativa. En este sentido, este artículo se desprende de la tesis de investigación para obtener el título de Magíster en Política Educativa por la Universidad Nacional de Hurlingham (Unahur), la cual analizó y describió las normativas que atañen a la temática y contempló cómo las posiciones docentes (Southwell, 2020; Vassiliades, 2011) operan en el terreno y constituyen prácticas que restringen el acceso al trabajo en el nivel superior.

Para llevar adelante la investigación, se seleccionaron los diseños curriculares (DC) del Profesorado en Educación Primaria y, de la educación secundaria, las carreras de Matemática y Lengua y literatura. La selección de estas últimas dos disciplinas como recorte del nivel se debe a la naturaleza de los contenidos que le dan forma y que articulan a la escuela primaria: desde la Ley Nº 1.420/1884 en adelante la escuela primaria se encargó de enseñar las primeras nociones de las letras y los números (Puiggrós, 1993). Además, los profesorados de educación secundaria en Matemática y en Lengua y literatura sufrieron modificaciones en sus planes de estudio en el año 2017, lo que permitió la comparación con planes anteriores.

Este artículo aborda la problemática en cuestión en un período específico: 1999-2022. Se toma el año inicial como fecha en la que fueron sancionados los DC del nivel secundario del plan anterior, hasta el año 2022. A partir del recorrido histórico de los profesorados de nivel primario y nivel secundario, se analizaron la normativa nacional y provincial, las propuestas curriculares, la extensión en la duración de las carreras y las voces de actores clave, para comprender el porqué de las incumbencias de trabajo que habilitan para el desempeño en cada nivel.

Este trabajo nos permitirá poner en juego el impacto de la matriz histórica de la formación docente inicial (FDI) en un campo actual poco indagado: las diferentes incumbencias de trabajo que tienen los profesorados del nivel primario y secundario en la educación superior de la provincia de Buenos Aires.

## Punto de partida y recorrido histórico

En la República Argentina la educación superior es bifronte: comprende la universitaria y la de los institutos superiores. Esta última corresponde a nuestra rama de interés, más específicamente los institutos superiores de formación docente (ISFD). Estos dos ámbitos encuentran su marco regulatorio en la Ley de Educación Superior (LES) Nº 24.521/1995 que, en su Artículo 4º, establece como finalidad del nivel proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica.

El profesorado del nivel primario está atravesado por la tradición pedagógica del normalismo que imperó en nuestro territorio a fines del siglo XIX, relacionado

con la idea de construir un Estado nación y una sociedad homogénea a través de las escuelas normales (Alliaud, 2007; Birgin, 1999; Davini, 1998). Hacia mediados del siglo XX, la formación de docentes del nivel se incluyó en las escuelas secundarias, otorgando títulos de maestros y maestras como extensión del bachillerato. Fue recién en el año 1969, bajo la Resolución Ministerial Nº 2.321, cuando se aprobó el plan de estudios que los incluía en el nivel terciario con la titulación de profesores (Rodríguez, 2019). Sin embargo, sus duraciones iban entre dos y tres años, por lo que se consideraban carreras cortas (Alliaud y Antelo, 2009).

Por el contrario, los profesorados del nivel secundario se consolidan con la aparición de los colegios nacionales en 1863, entendiendo que para ingresar a la docencia se necesitaba la adquisición de un capital cultural institucionalizado (Arata y Mariño, 2013). A mediados del siglo XX se los incluyó dentro del nivel superior, con una duración de cuatro años en sus planes de estudio, y se introdujo la enseñanza para el nivel secundario en las universidades nacionales. Conocer esta configuración histórica permitió generar condiciones para el sistema formador desde una base no homogénea desde los inicios de la FDI (Birgin, 2014).

Durante la década de 1990, en donde se sitúa el punto de partida de este estudio, la LES encuentra su sanción en el marco de la Ley Federal de Educación (LFE) Nº 24.195/1993. Este contexto se caracterizó fundamentalmente por la reformulación del rol estatal, la primacía del mercado como organizador de las relaciones sociales y económicas, el financiamiento de los procesos de reforma educativa y la injerencia de organismos internacionales en la política educativa (Bernatené, 2022). En el año 1999, se produce la reformulación de los DC de los profesorados de nivel primario y secundario en la provincia.

En el año 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) N°26.206, se deja de considerar como “no universitarios” a los ISFD. El Artículo 76 de dicha ley establece la creación del Instituto Superior de Formación Docente (INFoD), que comienza a funcionar en el año 2007. El INFoD planteó tres criterios básicos que atravesaron su planeamiento: la priorización de la dimensión política, la apuesta por la construcción federal de políticas nacionales y la decisión de encarar un proceso de planeamiento integral y estratégico (Aguirre y Porta, 2020).

En este contexto, el Consejo Federal de Educación (CFE) en la Resolución Nº 24/2007[1] establece la creación de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la FDI, cuya duración de las carreras de profesorado no debe ser menor a cuatro años de duración.

Esta misma normativa, en complementación con la Resolución (CFE) Nº 74/2008, establece las denominaciones comunes para los títulos de las carreras de profesorado. Otorga el marco reglamentario para que el INFoD trabaje en la validación nacional de estos, lo cual fue producto del desgranamiento en la oferta y duración de las carreras como consecuencia de la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos. En este contexto, la Resolución (CFE) Nº 8.320/2009 aprueba la creación de los profesorados de educación superior, con especialidad en treinta disciplinas diferenciadas y una duración de cinco años. Sin embargo, en el caso de la provincia de Buenos Aires esta resolución no fue implementada, por lo que no existen profesorados para ese nivel dentro de los ISFD del territorio, a excepción de los que proponen las universidades.

En la provincia de Buenos Aires, la Resolución Nº 4.154/2007 modificó el plan de estudios del profesorado del nivel primario, ampliando su duración de tres a cuatro años, igualándolo con los profesorados del nivel secundario.

La habilitación de trabajo con la que cuentan responde al nivel educativo que se menciona en la titulación. Sin embargo, al consultar las incumbencias de trabajo en el Nomenclador de Títulos abierto a la comunidad de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires en el portal ABC, el profesorado de educación primaria no cuenta con habilitación para desempeñarse en tareas y puestos laborales dentro del nivel superior; habilitación con la que sí cuentan los profesorados del nivel secundario.

Cuando hablamos de incumbencias, nos referimos a las acciones que constituyen un acontecimiento necesario en la distribución social de "funciones", siguiendo una regulación normalizada de tareas, acciones, responsabilidades inherentes



1. Al momento de publicación de este artículo esta Resolución ha sido reemplazada por la Resolución (CFE) Nº 476/2024.

a campos de saber y hacer específicos, pretendidamente delimitados y armónicamente consensuados (Fuentes y Cruz, 2014). Si nos circunscribimos al problema que este artículo plantea, entendemos por incumbencias a los espacios y tareas que se pueden desempeñar a partir de la titulación obtenida.

De esta manera, al pensar las incumbencias de trabajo se aborda la construcción de un concepto que acompaña y complementa a este estudio: las posiciones docentes. Southwell (2020) las define como el conjunto de movimientos culturales que realizan las y los docentes a través de la enseñanza. Esta relación no es fija ni definitiva, por lo que el vínculo con el saber está en permanente búsqueda. Por lo tanto, la posición docente se construye a partir de la circulación de sentidos y de discursos históricos que regulan y organizan el trabajo de enseñar. Esta idea parte de la tradición filosófica, reconoce la vinculación histórica entre la docencia y el Estado, el normalismo y el concepto de vocación; y considera a cualquier tipo de acto social un acto de producción de sentido a través de la mediación del lenguaje.

La autora sostiene que, para construir una posición docente, se deben incluir los diversos discursos que existen sobre la tarea de enseñar, lo que torna central el análisis de los sentidos de las acciones, disposiciones e instituciones en las que se desarrollan. Los elementos que tienden a configurar posiciones son: los mandamientos históricos de la profesión, las condiciones laborales, los debates colectivos, las experiencias acumuladas, las orientaciones institucionales, entre otros.

La centralidad de este término permite asentar posicionamientos teóricos e históricos sobre las áreas de incumbencia laboral con las que cuentan las carreras de profesorado de nivel primario y nivel secundario. Además, contribuye a la línea investigativa que venimos desarrollando por incluir los aspectos culturales y contextuales del desempeño docente que podrían estar incidiendo en las decisiones de incumbencias.

## Metodología

La investigación presentó un enfoque metodológico cualitativo con análisis comparado. Se tomó como estudio de caso las diferencias de acceso al trabajo docente

en el nivel superior de la provincia de Buenos Aires entre los años 1999-2022, mediante la comparación de normativas y DC sancionados en ese período. Tal como se mencionó anteriormente, la justificación de este período se basó en la sanción de los DC de las carreras del nivel secundario implementadas a partir de 1999. Dentro de ese tiempo, se fueron elaborando y modificando las leyes y resoluciones nacionales y provinciales y, a su vez, algunos DC. Limitar el período hasta el 2022 encuentra justificación en el trabajo de campo realizado para la investigación, en el que se entrevistó a agentes políticos clave durante ese año.

La comparación controlada es uno de los formatos que asumen los estudios de caso para la contrastación de teorías (Van Evera, 2002). Para esta selección de casos, se siguió el método de diferencias de John Stuart Mill, en el que se eligieron casos con características generales similares (profesorados para el nivel primario de los planes 2003 y secundario de los planes 1999 y 2017), y valores diferentes de la variable de estudio (incumbencias de trabajo docente en el nivel superior).

Dentro del marco de la investigación, se propuso la siguiente hipótesis:

> Las carreras de profesorados de educación primaria y las carreras de los profesorados del nivel secundario no contemplan iguales incumbencias de trabajo docente en el nivel superior, siendo estas carreras de igual duración temporal. El análisis de la normativa nacional y jurisdiccional, y los DC de las carreras, si bien brindan información y delimitaciones sobre la problemática, no expresan argumentaciones suficientes para explicar las causas de estas diferencias. Al contrastar esta información con la voz de agentes clave, se puede inferir que la delimitación y conformación histórica de estas carreras es uno de los aspectos que explicaría el desigual acceso a los puestos de trabajo.

Para la recolección de datos se consultó el Nomenclador de Títulos, Certificaciones y Cursos, perteneciente a la DGCyE de la provincia de Buenos Aires y disponible en el portal web ABC. Además, se procedió a la lectura exhaustiva de normativas nacionales y provinciales (un total de cinco leyes y catorce resoluciones), en busca de información acorde a la temática.

Se analizaron los DC de los profesorados seleccionados: un total de seis, siguiendo la cronología de origen y creación, publicados y homologados por las siguientes resoluciones de la provincia:

Tabla N° 1: DC analizados

| Profesorado | Plan anterior | Plan vigente |
|---|---|---|
| Educación primaria | Resolución N° 5.118/2002 y N° 4.664/2003 | Resolución N° 4.154/2007 |
| Lengua y literatura | Resolución N° 13.259/1999, 29/2003 y 4.664/2003 | Resolución N° 1.862/2017 |
| Matemática | Resolución N° 13.259/1999 | Resolución N° 1.861/2017 |

Fuente: elaboración propia.

El trabajo incluyó entrevistas en profundidad a funcionarias político-gubernamentales de la gestión nacional y provincial. De este modo, se obtuvo información en palabras de los actores que enriquecieron los resultados de las indagaciones cualitativas (Marradi *et al.*, 2010).

## Análisis de la normativa nacional

Para la selección de las leyes, resoluciones y normativas que conforman este apartado se realizó una búsqueda en los portales web de entidades gubernamentales nacionales y provinciales. Siguiendo la lógica comparativa, fueron analizadas y contrastadas según su procedencia. En la presentación de esta información, se consideraron las leyes nacionales y las resoluciones derivadas de estas leyes, y se dividen en dos categorías temáticas: las relativas a la formación docente y las relativas a la política curricular.

Luego, se avanzó en el análisis y comparación de las leyes educativas de la provincia y las resoluciones que, en un vaivén entre ambos períodos, determinan

los requisitos y modalidades de ingreso al nivel superior de la provincia de Buenos Aires.

Teniendo en cuenta el recorte temporal de la investigación, la legislación nacional de este período estuvo signada por dos leyes nacionales: LFE Nº 24.195/1993 y LEN Nº 26.206/2006. En lo que respecta únicamente al nivel superior, la legislación nacional no se ha modificado, siendo la Ley de Educación Superior (LES) Nº 24.521/1995 la única vigente en el período.

Si bien la normativa no arroja datos específicos sobre las incumbencias del trabajo docente, los Artículos 46 y 47 de la LFE refieren a sus derechos y obligaciones. Se espera que los docentes ejerzan su profesión con libertad e ingresen al sistema mediante concursos de idoneidad profesional a partir de sus propios méritos y su actualización profesional.

En 1995 se sancionó la LES Nº 24.521, que sienta las bases, estructura, distribución y trabajo docente del nivel.

Si bien no se establecen datos certeros respecto a las incumbencias de trabajo, se menciona que los planes de estudio de las instituciones no universitarias se establecerán respetando los lineamientos del CFE, para así poder otorgar títulos de validez nacional. También, al igual que en la LFE, se hace mención al modo de ingreso al nivel:

> El ingreso a la carrera docente en las instituciones de gestión estatal de educación superior no universitaria se hará mediante concurso público y abierto de antecedentes y oposición, que garantice la idoneidad profesional para el desempeño de las tareas específicas (Título III, Capítulo 2, Artículo 20, Ley Nº 24.521/1995).

En el marco de la LFE, el CFE emitió varias resoluciones sobre el reordenamiento del nivel superior luego de la transferencia a las jurisdicciones. En búsqueda de una respuesta a nuestra hipótesis, la Resolución (CFCyE) Nº 52/1996 menciona la variabilidad de las titulaciones y formaciones por niveles, expresando una marcada diferenciación entre primaria y secundaria. Para el tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB) y el Polimodal, se establecen criterios que fortalecen la capacitación posterior del personal directivo y docente, compatibilizando los contenidos con las

carreras universitarias afines y buscando profundizar una mejor articulación con el nivel universitario. Estos criterios solo aparecen explicitados para el tercer ciclo, pero no para el primero y el segundo, lo que hoy entendemos como *educación primaria*.

La historicidad que caracteriza al magisterio como fuente de un saber generalista continúa sosteniéndose en este tipo de prácticas y en la reproducción de "modelos incorporados" (Alliaud, 2007), que no se comparten con el nivel medio al que se le pondera la articulación universitaria.

Recuperando la hipótesis sobre las incumbencias docentes, si bien no se las nombra de manera explícita en esos documentos, se hace mención a las titulaciones como la posesión de una certificación legal que demuestra idoneidad para el desarrollo de la tarea docente, definición con la que también acuerda Mignone (2013). Esta premisa constituye un punto de partida que, con el transcurso del tiempo, sostiene el documento, requiere de una complementación obligatoria mediante un proceso de reacreditación, con articulación de las universidades, que se basa en los sistemas de formación docente del resto del mundo (Inciso 1.7, Resolución Nº 52/1996).

En la Resolución (CFCyE) Nº 52/1996 la organización del currículum para la formación docente se despliega en el Inciso 4. Allí, se establece que los egresados docentes de la educación inicial y del primero y segundo ciclo de la EGB deberán contar con conocimientos de todos los contenidos básicos comunes (CBC). Además, estas carreras tenían una extensión mínima de 18.001 horas reloj presenciales de actividad académica, teórica y práctica, siendo el 50% de esas horas destinadas a la formación orientada.

Por su parte, los egresados docentes del tercer ciclo de la EGB y el Polimodal debían poder enseñar y desarrollar los contenidos referidos a su disciplina o área. Estas carreras tenían una extensión de 28.002 horas reloj presenciales, siendo un 60% de esas horas destinadas a la formación orientada y otro 30%, a la formación general y especializada.

Esta diferenciación guarda una estrecha relación con nuestra hipótesis, ya que podríamos inferir que parte de las diferencias que se registran en las incumbencias de trabajo docente de los títulos de profesorado del nivel primario y secundario emitidos en ese contexto se debe a la cantidad de horas reloj destinadas a la

formación, debido a que la diferencia entre primero y segundo ciclo de la EGB, con respecto al tercero, es de 10.000 horas reloj.

A comienzos de los años 2000 se produce un amplio cambio gubernamental: el Estado amplió su participación en la redistribución y desarrollo del bienestar social (Levitsky y Roberts, 2011). En ese escenario, se sanciona en 2006 la LEN. Esta normativa establece la derogación de la LFE y representa un punto de inflexión, ya que modifica la organización y estructura del sistema educativo nacional y del nivel superior en particular. Principalmente porque deja de denominar a la educación como un servicio para reconocerla como un derecho y modifica también la denominación de instituciones no universitarias a *ISFD*, transformando algunos artículos de la LES.

En este marco, el CFE sancionó distintas resoluciones que buscaban el reacomodamiento de un nuevo sistema educativo nacional con mayor presencia estatal en la formación docente. A diferencia del período anterior, cuando cada jurisdicción había tomado sus propias decisiones, incluso a contramano de lo que establecía el gobierno nacional, la normativa emitida por el organismo en este contexto adquiere un carácter de cumplimiento obligatorio (Feldfeber y Gluz, 2012).

Una de las resoluciones más relevantes del CFE es la Nº 24/2007. Allí, el Estado nacional se compromete a superar la fragmentación y desigualdad educativa en la que se encontraba el sistema, elevando los niveles de calidad educativa y particularmente de la formación docente. Para esto, establece que la organización y dinámica curricular de la formación docente inicial debe ser periódicamente revisada, homologando la formación inicial en cuatro años para todas las carreras de profesorado, alcanzando un mínimo de 2.600 horas reloj.

Esta decisión representa un correlato con el Artículo 75 de la LEN, mencionado anteriormente, ya que amplía el reconocimiento y la duración de todas las carreras de formación docente. Sobre todo en lo que respecta al nivel primario, en sintonía con nuestra hipótesis, por primera vez en su historia la carrera abandona la organización de curso elemental (Davini, 1998) para igualarse con la formación y duración del nivel secundario.

Los lineamientos nacionales de esta normativa conformaron un marco regulatorio y anticipatorio de los DC que se sancionaron en ese período, sobre todo,

los vinculados a la formación del nivel primario, donde las provincias, viendo ampliada la duración de tres a cuatro años, debieron emitir a la brevedad nuevos planes de estudio.

En relación con las titulaciones y con una estrecha vinculación con la hipótesis de esta investigación, la Resolución (CFE) Nº 83/2009 acuerda que las jurisdicciones podrán desarrollar la carrera presencial de "Profesorado de Educación Superior". Las jurisdicciones tendrán la responsabilidad de implementar esta carrera en institutos, decidir sobre su oportunidad y localización, elaborar el diseño curricular y definir las condiciones de ingreso y/o equivalencias.

Se establece la nominación de título "Profesor/a de Educación Superior en...": Música, Danza, Artes Visuales, Plástica, Teatro, Expresión Corporal, Educación Especial, Educación Intercultural Bilingüe, Ciencias Sagradas, Educación Física, una sola lengua extranjera o de pueblo originario, Agronomía, Antropología, Biología, Ciencia Política, Ciencias de la Administración, Filosofía, Física, Geografía, Historia, Lengua y Literatura, Matemática, Psicología, Química, Sociología, Informática, Tecnologías, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Economía y Ciencias de la Educación.

La Resolución expresa que el currículum de estas carreras de profesorado contará con una carga horaria mínima de 2.860 horas reloj y una duración total de cinco años. Como principal diferenciación de los profesorados que venimos analizando, extiende su duración un año más y considera, en su construcción curricular, el estudio específico de las tareas, actividades y sujetos propios del nivel superior.

Dentro de las nominaciones disponibles para la carrera podemos observar cómo aparecen todas las especificidades y disciplinas que conciernen al nivel secundario, pero no así al nivel primario o niveles afines. Para esos casos, se considera la especificidad "Ciencias de la Educación" como un aspecto más global y generalista. Esto iría en sintonía con la caracterización histórica de la formación docente del nivel primario y el rasgo de terciarización de estas carreras (Davini, 1998), con una formación técnico-profesionalizante (Southwell, 2020).

Esta identificación permite que nos preguntemos: ¿por qué no se propone la creación de un Profesorado de Educación Superior en el nivel primario? ¿Quiénes

están a cargo de la formación de formadores de este nivel? ¿Qué perfiles y saberes formativos se consideran válidos para el nivel?

## Análisis de la normativa provincial

Con respecto a la normativa de la provincia de Buenos Aires, en el marco de la LFE la jurisdicción regía su organización educativa bajo la Ley Nº 11.612/1995. Con la sanción de la LEN, la provincia derogó su ley anterior y promulgó la Nº 13.688/2007.

En ambas normativas, los derechos y obligaciones docentes sientan sus bases en la Ley Provincial Nº 10.579/1992 del Estatuto del Docente, destacando el desarrollo de sus carreras profesionales, el ejercicio de la docencia sobre la base de la libertad de cátedra, la capacitación estatal gratuita, el acceso a los cargos por antecedentes y oposición, etc. (Título IV, Capítulo IV, Artículo 93, Ley Nº 13.688/2007).

Nuevamente encontramos en esta normativa de la provincia información general de sistema pero no respuestas explícitas en cuanto a las diferencias que desarrollamos en nuestra hipótesis. Sin embargo, podemos adelantar que en los organismos y políticas que acompañan la Ley se mencionan agentes encargados de fiscalizar y cumplimentar el Estatuto Docente de la provincia. Si bien se analizará en próximos apartados, el Artículo 60 del Estatuto es fundamental en la determinación de las incumbencias de trabajo docente al momento de realizarse los concursos de antecedentes y oposición para los aspirantes a cargos en el nivel superior.

En vinculación con nuestra hipótesis de investigación, el organismo dependiente de la DGCyE para la fiscalización de la normativa y de las incumbencias de trabajo docente en el territorio lo conforman los Tribunales de Clasificación. Estos se encargan de controlar los listados por orden de méritos, dictaminar los períodos de ascensos, reincorporaciones y traslados, y verificar la participación de los concursos, entre otras acciones. La participación y el dictamen de este tribunal es de central importancia en los concursos docentes del nivel superior de la provincia.

Si bien se amplía la información del nivel superior, en lo que a nuestra hipótesis respecta, no se especifica información directa respecto de las incumbencias de trabajo.

El acceso y la cobertura de cargos para el nivel superior en la provincia de Buenos Aires se rigen bajo la Resolución (DGCyE) Nº 5.886/2003.[2] Este formato se sustenta en una acumulación de títulos, especializaciones, cursos, antecedentes, conceptos y certificaciones de antigüedad, que se ajustan a una valoración numérica que da cuenta de las condiciones de cada docente (Canessa *et al.*, 2019).

Estas acciones se sustentan en lo establecido por el Estatuto Docente de la provincia, que en su Artículo 58 expresa que se consideran como títulos habilitantes a aquellos que aseguran: la formación pedagógica general, el conocimiento integral del educando según el nivel, los fundamentos psicopedagógicos de la función específica y el dominio de los procedimientos y contenidos respecto al nivel. Según los Artículos 61 y 62, la validez de las titulaciones, especializaciones y certificados bonificantes no pierden vigencia y son evaluados por los Tribunales de Clasificación.

Sin embargo, el artículo de mayor importancia, mencionado en la resolución, es el Nº 60:

> Son antecedentes valorables para el ingreso:
>
> a) Los títulos docentes habilitantes para el cargo, módulos u horas cátedra.
> b) La antigüedad de los títulos.
> c) El promedio de títulos.
> d) El domicilio real en el distrito para el cual se solicita empleo.
> e) La antigüedad docente en cargos del escalafón en que se solicitó ingreso.
> f) La antigüedad docente en el ítem escalafonario.
> g) Las calificaciones de los dos (2) últimos años.
> h) Otros títulos y certificaciones bonificantes. La reglamentación podrá establecer otros antecedentes valorables de acuerdo con el nivel y/o modalidad y fijará las condiciones mínimas exigibles a los títulos y certificados directamente vinculados y complementarios de la formación docente.

2. Al momento de publicación de este artículo, esta resolución ha sido reemplazada por la Resolución (DGCyE) Nº 6.175/2025, con fecha de implementación a partir del ciclo lectivo 2026.

Esta información es sustancial para la hipótesis de esta investigación, ya que se establece, en primer lugar, el reconocimiento de los títulos habilitantes y solo en el último ítem aquellos títulos con categoría de bonificantes.

Como hemos mencionado en la introducción y veremos en el siguiente apartado, los títulos del profesorado del nivel primario no cuentan con esas habilitaciones. Esta diferenciación se dio en términos históricos incluso entre los docentes del nivel que habían egresado de las escuelas normales provinciales y eran considerados "prácticos", en comparación con quienes habían cursado en las escuelas normales nacionales, que eran considerados "intelectuales" o "científicos" (Ivanier *et al.*, 2004).

Esta caracterización permite recuperar el concepto de *posiciones docentes* (Southwell, 2009), ya que sus construcciones parten de los mandamientos históricos, sociales y culturales de la profesión que, en este caso, se evidencian negativamente para el nivel primario.

Este recorrido, destinado a la normativa, no aborda de lleno lo referido a las incumbencias de trabajo de las carreras seleccionadas, por lo que no resulta suficiente para corroborar nuestra hipótesis de trabajo. Sin embargo, es indispensable para comprender el armado general del sistema educativo y la configuración de los DC de la provincia.

## Análisis de los DC y las incumbencias de trabajo

En la contrastación de nuestra hipótesis de investigación, que identifica las diferencias en las incumbencias de trabajo del nivel superior de la provincia de Buenos Aires, consideramos relevante la descripción y el análisis de los DC de las carreras de los niveles primario y secundario entre los años 1999 y 2022.

Como ya se ha mencionado, para las carreras que contemplan al nivel secundario se realizó una selección de las disciplinas considerando a Lengua y literatura y Matemática, por constituir saberes básicos y enseñanzas que también se desarrollan en la escuela primaria.

Los DC están conformados por una selección de elementos culturales que contribuyen a una propuesta político-educativa, en vinculación con otros proyectos político-sociales, sostenidos por los grupos que impulsan y determinan un currículum

(De Alba, 1998). Conocer qué contenidos y saberes se enseñan en las carreras de profesorado de la provincia, sus características y diferenciaciones es una fuente valiosa para pensar las incumbencias de trabajo en el nivel superior como un lugar de construcción de la propia identidad de los sujetos, de manera material y simbólica (Resolución –DGCyE– Nº 3.655/2007).

En el marco de la LFE y la Ley Provincial Nº 11.612/1995, la carrera de profesorado de educación primaria recibió la denominación "Profesorado de Primero y Segundo Ciclo de la EGB", contemplada en las Resoluciones (DGCyE) Nº 5.118/2002 y Nº 4.664/2003, con una duración total de tres años.

Con la sanción de la LEN, la derogación de la LFE y la puesta en acto de la Resolución (CFE) Nº 24/2007, la ampliación en la duración de la carrera y el contexto sociopolítico de la provincia le imprimió a la formación del nivel otras características.

Bajo la Ley Provincial Nº 13.688/2007, la DGCyE emitió la Resolución Nº 4.154/2007, que dio origen al nuevo plan de estudios bajo la denominación "Profesorado de Educación Primaria".

La principal diferenciación entre la titulación de los profesorados radica en sus años de duración. Mientras que en la Resolución Nº 4.664/2003 cuenta con tres años, una carga horaria de 2.112 horas totales y una división en 27 materias; en la Nº 4.154/2007 cuenta con cuatro años, una carga horaria declarada de 2.816 horas totales y una división de 41 unidades curriculares, en concordancia con la normativa nacional, Resolución (CFE) Nº 24/2007, que establece un piso mínimo de formación de 2.600 horas.

Sobre los perfiles de egresados a los que apunta cada documento, el plan anterior muestra un mayor grado de generalidad y poca precisión sobre el nivel, en comparación con el plan vigente que reconoce el estudio del DC, las instituciones y los sujetos que componen el nivel primario.

En el caso de los profesorados de Lengua y literatura, la normativa amparada en la LFE y la Ley Provincial Nº 11.612/1995 la constituye la Resolución (DGCyE) Nº 13.259/1999, que aprueba varios planes de estudio de distintas disciplinas, destinando su Quinta Parte al "Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Lengua y Literatura".

Con la sanción de la LEN y la consecuente derogación de la LFE, la denominación de los profesorados de tercer ciclo de la EGB y la Educación Polimodal encontraron una contrariedad: se continuaron expidiendo títulos y certificaciones de un nivel educativo ahora inexistente, ya que se creó el nivel secundario.

En el marco de la Ley Provincial Nº 13.688/2007, no fue hasta el 2017, es decir diez años más tarde, que se revisaron esos DC y la DGCyE aprobó la Resolución Nº 1.862/2017, derogando el plan de estudios anterior.

Considerando las horas reloj, el plan vigente disminuye en dieciséis horas anuales, lo que no implica una variación significativa y puede verse reflejado en la disminución de una unidad curricular. La principal diferencia radica en la distribución horaria entre los espacios y campos del conocimiento, que reconoce una centralidad y ampliación en el campo de la Práctica y en la especificación de las temáticas que se abordan en cada uno de los años. Solo para el cuarto año de la Práctica, donde se desarrolla el período de residencia, la cantidad de horas anuales de un plan a otro se amplía en 100 horas.

Para el caso del Profesorado en Matemática, en el marco de la LFE y la Ley Provincial Nº 11.612/1995, la Resolución (DGCyE) Nº 13.259/1999 aprobó los DC de numerosas disciplinas, siendo su Cuarta Parte destinada al "Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y la Educación Polimodal en Matemática".

Con la sanción de la LEN, la derogación de la LFE y de la ley provincial anterior, este plan de estudios sufrió la misma dificultad que el de Lengua y literatura: la expedición de estos títulos hacía mención a niveles educativos inexistentes, como el Tercer Ciclo del EGB y el Polimodal. La Resolución (DGCyE) Nº 1.861/2017 derogó el plan de estudios anterior y dio origen al "Profesorado de Educación Secundaria en Matemática".

Considerando las horas reloj, el plan vigente disminuye en veintiocho horas anuales, lo que no implica una variación significativa pero sí mayor que su par de Lengua y literatura, aunque aumenta tres unidades curriculares. Este dato contribuye a pensar que el aumento en la distribución de materias no sería proporcional a la cantidad de horas reloj de cursada.

A partir del análisis de los planes de estudio del primer y segundo ciclo de la EGB y de los profesorados de Lengua y Literatura y Matemática para el Tercer Ciclo de

la EGB y el Polimodal, en el marco de la LFE y la Ley Provincial N° 11.612/1995, se pueden trazar algunas comparaciones:

Tabla N° 2: Comparación de los planes de estudio en el marco de la LFE

| Profesorado/ dimensión | Profesorado de primero y segundo ciclo de la EGB | Profesorado de tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Matemática | Profesorado de tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Lengua y literatura |
|---|---|---|---|
| **Duración en años** | 3 años | 4 años | 4 años |
| **Cantidad de horas reloj** | 2.112 | 3.132 | 3.120 |
| **Cantidad de materias** | 27 | 31 | 39 |

Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, el Profesorado de Primero y Segundo Ciclo de la EGB posee un año menos de duración, en relación con los de un área específica dentro del tercer ciclo y el Polimodal. Por lo que la diferencia sustancial se observa en la cantidad de horas que comprende la totalidad del plan de estudios.

Por su parte, el Profesorado de Matemática cuenta con doce horas más y ocho materias menos, en relación con Lengua y literatura. A su vez, la diferencia de horas se acrecienta con el de primero y segundo ciclo, siendo de 1.020 horas menos en comparación con Matemática y 1.008 horas menos en comparación con Lengua y literatura.

Otra diferencia se encuentra en los perfiles de egresados que explicitan los DC. Mientras en los destinados al tercer ciclo de la EGB y la Educación Polimodal el acento está situado en la profundización de la especificidad de la disciplina y en los manejos de idoneidad que los egresados deben manifestar al respecto, en el Profesorado de Primero y Segundo Ciclo se destacan saberes más generales y concretos, que ponen el acento en un desarrollo socioafectivo equilibrado y en una educación ética, en primer lugar, estableciendo luego los saberes específicos del nivel.

Sobre los planes de estudio del Profesorado de Educación Primaria y los profesorados de educación secundaria en Matemática y Lengua y Literatura, amparados en la LEN y la Ley Provincial Nº 13.688/2007, se evidencian las siguientes características.

En primer lugar, se establece la equiparación en la cantidad de años de duración para las tres carreras, como puede verse en la Tabla Nº 3:

Tabla Nº 3: Comparación de los planes de estudio en el marco de la LEN

| **Profesorado/dimensión** | **Profesorado de Educación Primaria** | **Profesorado de Educación Secundaria en Matemática** | **Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura** |
|---|---|---|---|
| **Duración en años** | 4 años | 4 años | 4 años |
| **Cantidad de horas (reloj)** | 2.816 | 3.104 | 3.104 |
| **Cantidad de materias/ unidades curriculares** | 41 | 34 | 38 |

Fuente: elaboración propia.

Si bien las carreras de educación secundaria reducen brevemente su cantidad de horas en relación con los planes anteriores, continúan siendo superiores al de educación primaria por 288 horas reloj, las cuales se expresan en nueve horas más por semana.

Nuevamente la distribución de la cantidad de materias no representa un dato significativo de decisión en las incumbencias. El Profesorado de Educación Primaria es el que mayor cantidad de unidades curriculares posee, seguido por el Profesorado de Lengua y literatura y, en último lugar, por el de Matemática.

Luego del análisis de la estructura y conformación de cada uno de los DC mencionados, se realizó la búsqueda de las incumbencias de trabajo de cada carrera dentro de los alcances jurisdiccionales.

La provincia de Buenos Aires cuenta con un Nomenclador de Títulos abierto a la comunidad que especifica las incumbencias de trabajo docente según la denominación de las carreras. El acceso a este Nomenclador se da a través de la plataforma ABC de la DGCyE en la sección “Servicios”. Desde allí, pueden realizarse consultas de todos los títulos habilitantes o cursos bonificantes dentro de la provincia.

Se evidencia allí que los profesorados del tercer ciclo de la EGB y el Polimodal y la educación secundaria cuentan con reconocimiento laboral dentro del nivel superior, mientras que los profesorados del primer y segundo ciclo de la EGB y la educación primaria no lo tienen.

La mayor parte de las incumbencias de trabajo radican en el nivel para el que forman y se expresa dentro de la denominación del título. Sin embargo, pudimos observar cómo en los casos del tercer ciclo y la Educación Polimodal el nivel superior apareció contemplado para todas las áreas, aunque dentro de las conjunciones del título y no exclusivamente dentro de las habilitaciones. La consideración del título dentro de la categoría de conjunciones hace referencia a que este debe ser considerado en conjunto con otras certificaciones y formaciones pedagógicas para alcanzar así la función de habilitante.

En el caso del Profesorado de Primer y Segundo Ciclo de la EGB, la carrera contaba con una duración menor, por lo que inicialmente se consideró la hipótesis de que la diferenciación de incumbencias radicaba en el tiempo destinado a la formación, la cual contemplaba una duración entre dos años y medio y tres años, por lo que se la consideraba carrera corta (Diker y Terigi, 2003).

En el período de terciarización, a mediados de los años setenta, la expansión de los ISFD (Birgin, Moscato e Ingratta, 2019) se dio con el traspaso de los profesorados de Primaria (Davini, 2015), lo que implicó la demanda de más docentes para cubrir los nuevos puestos laborales. Sin embargo, esos cargos fueron cubiertos, en su mayoría, por profesionales universitarios que no tenían una formación pedagógica de base, pero cuyo saber universitario significaba mayor legitimidad (Diker y Terigi, 2003; Pineau y Birgin, 2015).

Esta disputa por el conocimiento y por el lugar del nivel superior también tuvo un conflicto respecto al tercer ciclo de los años noventa y sobre los docentes que debían, o no, estar a cargo del nivel. A las docentes del nivel primario la creación de la EGB les permitió, mediante un sistema de cursos y acreditaciones, transformarse en "maestras reconvertidas" habilitadas para el trabajo en el tercer ciclo (Pineau y Birgin, 2015), continuando luego su desempeño en el ciclo básico de la escuela secundaria.

Al derogarse la LFE y modificarse los planes de estudio, la ampliación de la duración del Profesorado de Educación Primaria y su igualación con los profesorados del

nivel secundario podía suponer una misma consideración para las incumbencias del nivel superior. Sin embargo, el nomenclador de títulos arrojó que el nuevo plan de estudios tampoco tenía incumbencias de trabajo dentro del nivel superior, como puede verse reflejado en la Tabla N° 4:

Tabla N° 4: Datos del Nomenclador de Títulos de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires

| **Profesorado** | **Incumbencia en el nivel superior** |
|---|---|
| Profesorado de Primero y Segundo Ciclo de la EGB | No posee |
| Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Matemática | Todas las áreas |
| Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Lengua y Literatura | Todas las áreas |
| Profesor de Educación Primaria | No posee |
| Profesor de Educación Secundaria en Matemática | Todas las áreas |
| Profesor de Educación Secundaria en Lengua y Literatura | Todas las áreas |

Fuente: elaboración propia

Es importante recordar que a nivel nacional existen desde el año 2009 los profesorados de educación superior, de cinco años de duración, con una totalidad de 2.860 horas reloj establecidos por la Resolución (CFE) N° 83/2009. Sin embargo, la implementación de las políticas educativas no se realizó de la misma manera en todas las jurisdicciones (Morelli e Iturbe, 2018), por lo que la provincia de Buenos Aires no contempla esa formación dentro de los ISFD.

A partir del análisis y la recopilación de estos datos podemos dar cuenta de cómo los propios egresados de los profesorados del nivel secundario, en este caso de Matemática y Lengua y literatura, pueden trabajar y participar en la formación de sus futuros colegas dentro de los ISFD.

Al no ocurrir lo mismo dentro del circuito de egresados de los profesorados de educación primaria, es valioso preguntarse: ¿Quiénes están a cargo de la formación del nivel primario? Incluso en la normativa sobre los profesorados de educación superior antes mencionada, se observa que las titulaciones contemplan

todas las disciplinas específicas del nivel secundario, añadiendo a las Ciencias de la Educación. Es en esta última disciplina que se engloban y consideran muchas de las incumbencias de trabajo para el nivel superior de la formación del nivel primario. Esto constituye un problema, ya que estos docentes no tienen habilitación para el nivel primario, es decir, no pueden desempeñarse como maestras o maestros y muchas veces no conocen el funcionamiento del nivel en profundidad, aunque sí pueden participar en la formación de docentes del nivel.

Las diferencias que venimos señalando también se experimentan dentro del nivel universitario. Muchas instituciones de este tipo tienen ofertas de profesorados universitarios y superiores de manera masiva en muchas disciplinas específicas del nivel secundario (Mollis, 2010), característica que no es compartida por la oferta de profesorados universitarios y superiores propios del nivel primario.

Vinculando todos estos datos con las posiciones docentes (Southwell, 2020; Vassiliades, 2011), los elementos que tienden a configurarlas son: los mandatos históricos de la profesión, las condiciones laborales, los debates colectivos, las experiencias acumuladas, las orientaciones institucionales, entre otras.

Los mandatos históricos de la formación del nivel primario estuvieron vinculados a la vocación desde un aspecto clerical. Dubet (2005) reconoce un cambio en esa naturaleza y contempla el valor subjetivo de las competencias de trabajo, al volverse este más profesional mediante el alargamiento de la formación pedagógica, como se dio en la formación del nivel entre la LFE y la LEN.

Por lo tanto, si bien las posiciones docentes nunca están cerradas y se definen constantemente, la historicidad que caracteriza a la formación del nivel primario representa una posición diferenciada con el nivel secundario, que se materializa, entre muchas otras características, en las incumbencias de trabajo dentro del nivel superior de la provincia de Buenos Aires.

## Voces de la educación superior

Los apartados anteriores estuvieron destinados a la revisión de documentos prescriptivos, como leyes, resoluciones y DC de los profesorados seleccionados, con el

objetivo de identificar en ellos información sobre las diferentes incumbencias de trabajo docente en el nivel superior.

Luego del exhaustivo recorrido por los documentos, no se lograron identificar allí las razones de las diferentes incumbencias, en relación con nuestra hipótesis. Por tal motivo se decidió sumar las voces de referentes de la educación superior, a nivel nacional y provincial, mediante dos entrevistas semiestructuradas, con el objetivo de ampliar la información, intercambiar miradas y aportar testimonios.

La revisión de lo ya existente obliga a centrar la mirada en las incumbencias de trabajo. Las palabras de ambas referentes sirven en este sentido como un aporte para pensar las diferencias que venimos observando desde el inicio de la investigación.

La referente provincial entrevistada, expresa:

> Te lo voy a decir desde lo pedagógico, no te lo voy a decir desde la incumbencia. Desde lo pedagógico, la formación docente de los profesorados no está pensada en su totalidad para las áreas de incumbencia que tiene después ese egresado (2022).

Esta afirmación abre un vínculo directo con nuestra hipótesis, la cual sostiene que, a pesar de contar con información normativa y curricular sobre la formación de los profesorados seleccionados, los datos no son suficientes para explicar por qué los profesores de educación secundaria pueden desempeñarse dentro del nivel superior, y no así los profesores de educación primaria. Y agregan:

> En los noventa los ISFD dejaron de tener incumbencias en el nivel superior. Eso quedó exclusivamente para la Universidad. [...] Por lo cual, faltan muchísimos [docentes] [...] Entonces hicieron normativas en cada una de las jurisdicciones, regularizando en algún caso esta situación, que les permitan a los profesores de educación secundaria asumir cátedras del nivel superior específicas para esa jurisdicción. *No quiere decir que ese título de educación secundaria tenga alcance, tenga incumbencia* [...] *Les han dado como un permiso* (referente nacional, 2022; la cursiva es propia).

Sobre esta mirada a nivel nacional, la provincia de Buenos Aires experimenta las mismas dificultades:

> La formación docente de un profesor de Lengua y literatura, en su formación superior, no está pensada para ser profesor de Lengua del Profesorado de Primaria [...] Lo que pasa es que el tema de las incumbencias después lo habilita, pero ahí hay una vacancia de pensar en una formación. Ahora, *¿es una vacancia o debería haber un postítulo, un trayecto formativo, que después de la formación sea un tema de formación permanente?* (referente provincial, 2022; la cursiva es propia).

Entendiendo la complejidad de la problemática, las palabras de las referentes nos permitieron conocer la diferenciación que existe en la legitimidad de los saberes disciplinares del nivel secundario, en detrimento de los saberes generalistas del nivel primario.

Asimismo, localizan que las decisiones sobre las incumbencias radican en los Tribunales de Clasificación. Por eso, su eventual resolución debiera generarse mediante reclamos hacia estos organismos en el reconocimiento de esas incumbencias, entendiendo que ninguno de los títulos analizados contempla la formación para el nivel superior.

## Conclusiones

El objetivo de esta investigación se centró en las diferencias de acceso al trabajo docente en el nivel superior de la provincia de Buenos Aires. Nos detuvimos en las asimetrías que se producen entre los egresados de los Profesorados de Educación Secundaria, en detrimento de los egresados del Profesorado de Educación Primaria de los ISFD; lo que configura una desigualdad entre las posiciones docentes construidas entre esos colegas.

Las disparidades que se vienen señalando dentro de los profesorados nos llevan a pensar que la diferencia sustancial podría encontrarse dentro de las materias,

contenidos y saberes que se ponen en juego en la formación. Para ello, se analizó la política curricular que dio origen a los planes de estudio y los propios DC de las carreras seleccionadas, tanto en el encuadre de la LFE como dentro de la LEN, también de manera comparada.

Considerando nuevamente que ninguno de los seis DC seleccionados contempla una formación y enseñanza para el nivel superior, la hipótesis histórica sobre un mayor reconocimiento de los saberes específicos del nivel secundario, en detrimento de los saberes más generales del nivel primario, comienza a cobrar sentido para explicar el porqué del reconocimiento de esas incumbencias.

Las entrevistas reforzaron lo que señalamos inicialmente: los títulos expiden habilitaciones solo para el nivel específico en el que forman. A pesar de ello, la no implementación de la Resolución (CFE) Nº 83/2009 en la provincia de Buenos Aires genera que no se cubra la demanda de cargos en el nivel superior por profesores exclusivos del nivel y deba recurrirse a egresados de los profesorados del nivel secundario. Ahora bien, ¿por qué esa consideración no se da también para los egresados de los profesorados del nivel primario?

A partir de todo el trayecto construido en las páginas precedentes se logró corroborar la hipótesis de investigación. En la producción de esos saberes propios para la tarea docente y particulares en la determinación de incumbencias, el nivel primario produce un saber generalista que no circula de manera masiva, y que eventualmente se recupera mediante experiencias áulicas, pero no a partir de la propia producción (Terigi, 2007). Esta particularidad no se comparte históricamente con los profesorados del nivel secundario, que han tenido mayor reconocimiento en la producción de su saber disciplinar, en los lugares de formación y, por ende, en la posibilidad de acceso a los puestos de trabajo, lo que culmina resultando en un privilegio (Vaillant, 2019).

Teniendo en cuenta estas premisas, es interesante preguntarse: ¿en quiénes delegamos la formación de formadores del nivel primario? Esta investigación ha dejado a la vista que esa formación, por cuestiones administrativas, no puede estar a cargo de sus propios pares, de los propios egresados del Profesorado de Educación Primaria, pero sí puede estar a cargo, dentro del territorio provincial, de los egresados de los Profesorados de Educación Secundaria. Por lo tanto, la mayoría de las

veces la formación de futuros docentes del nivel primario queda delegada a profesionales que no conocen en profundidad la didáctica, funcionalidad y particularidad del nivel para el que forman.

Estas diferencias producen una formación diferenciada en las posiciones docentes de estos actores, ya que estas se configuran a partir de los mandamientos históricos de la profesión, las condiciones laborales y las experiencias acumuladas (Southwell, 2020). Si desde los orígenes del sistema el Profesorado de Educación Secundaria estaba habitado por egresados universitarios, mientras que los Profesorados de Educación Primaria se componían por los mismos egresados de los ISFD, los mandatos son sustancialmente diferentes. Si a eso se suman distintas experiencias que configuran sus condiciones laborales, ya que unos pueden acceder a cargos dentro del nivel superior y otros no, podemos afirmar que las incumbencias de trabajo inciden en la cultura profesional de esos sujetos y en sus posiciones.

En la construcción de esa identidad y en la importancia del trabajo como acto remunerativo, alejado de términos como vocación, el salario percibido por quienes pueden acceder al nivel superior de la provincia es significativamente mayor que el de quienes no pueden hacerlo. Por lo tanto, la diferencia de posiciones no solo es simbólica, sino también material.

Ahora bien, independientemente de los motivos por los que no fuera posible implementar la normativa nacional, ¿qué otras posibilidades de formación podrían ofrecerse para resarcir esa vacancia? ¿Qué lugar podrían ocupar los CIIE provinciales dentro de este conflicto? ¿Cómo impactaría esto en la calidad de la formación docente?

En síntesis, el análisis y la descripción de esta investigación permitieron conocer las diferentes incumbencias de trabajo de docentes egresados de ISFD con carreras de igual duración. Estas diferencias no encuentran una justificación dentro de la normativa nacional y provincial, y arrastran particularidades históricas pertenecientes al prestigio y reconocimiento de los saberes que se enseñan y producen. Acortar las distancias que ocasionan esas particularidades en las posiciones docentes representa una deuda del sistema educativo en general y del sistema formador en particular en la provincia de Buenos Aires.

Esta investigación buscó ser un puntapié para pensar esas distancias. Se espera que futuros trabajos profundicen la temática en busca de posibles soluciones que resignifiquen, amplíen y fortalezcan la calidad educativa de todos los niveles involucrados.

## Referencias


Aguirre, J. y Porta, L. (2020). La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(29), 1-10.

Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Granica.

Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique Grupo Editor.

Arata, N. y Mariño, M. (2013). *La educación en Argentina. Una historia en 12 lecciones*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Bernatené, S. (2022). *La enseñanza en la formación docente. Avatares del Consejo Federal de Educación*. Miño y Dávila.

Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego.* Troquel.

Birgin, A. (2014*). Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del Mercosur.* Teseo.

Birgin, A., Moscato, P. e Ingratta, A. (2019). *¿Nuevos escenarios en la formación docente? Un análisis desde la normativa y las voces de los y las estudiantes*. II Jornadas de Sociología, UNMdP.

Canessa, M., Sottile, E. y Núñez, A. (2019). "Una aproximación a la definición de puesto de trabajo docente, desde la mirada de los trabajadores/as de la educación". En F. Tálamo (comp.), *Política educativa, sindicalismo y trabajo docente* (pp. 342-362). Agmer Editora.

Davini, M. C. (1998). *El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Miño y Dávila.

Davini, M. C. (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.

De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas.* Centro de Estudios sobre la Universidad, Coordinación de Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México.

Diker, G. y Terigi, F. (2003). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta.* Paidós.

Dubet, F. (2005). ¿ Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? *Revista colombiana de sociología*, (25), 63-80.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2012). "Transformaciones recientes en las políticas educativas en Argentina (2003-2011)". En M. Feldfeber y N. Gluz (coords.), *Las políticas educativas después de los años 90* (pp. 43-70). Clacso-Filo:UBA.

Fuentes, M. D. P. y Cruz, V. (2014). *Lo metodológico en Trabajo Social*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

Ivanier, A., Jaimovich, A., Migliavacca, A., Pasmanik, Y. y Saforcada, M. F. (2004). *¿Qué regulan los estatutos docentes? Trabajadores de la educación, relaciones sociales y normativa.* Centro Cultural de la Cooperación.

Levitzky, S. y Roberts, K. (2011). *El resurgimiento de la izquierda latinoamericana.* The Johns Hopkins University Press.

Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2010). *Metodología de las ciencias sociales*. Cengage Learning.

Mignone, E. (2013). Las incumbencias. Universidad de Buenos Aires. *Debate Universitario*, *CAEE-UAI*, *1*(2), 78-109.

Mollis, M. (2010). "La formación de profesores universitarios para el nivel medio y superior: una asignatura pendiente". En M. Andrade Oliveira, M. Feldfeber y D. Martínez, *Nuevas regulaciones en América Latina. Universidad y docencia* (pp. 17-47), Fondo Editorial, Universidad de Ciencias y Humanidades.

Morelli, S. e Iturbe, E. (2018). Tensiones y traducciones en las políticas curriculares para la formación docente en Argentina. *Educação Unisinos*, *22*(1), 44-52.

Pineau, P. y Birgin, A. (2015). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente. *Teoria e Prática da Educação*, *18*(1), 47-61.

Puiggrós, A. (1993). *Sujeto, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna.

Rodríguez L. (2019). Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, *30*(59), 200-235. Universidad Nacional de Entre Ríos. https://www.redalyc.org/journal/145/14561215008/html/

Southwell, M. (2020). *Posiciones docentes: interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. Ministerio de Educación, Cultura. Ciencia y Tecnología.

Vaillant, D. (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina: dilemas y desafíos. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 185-206. https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329

Van Evera, S. (2002). "¿Qué son los estudios de caso? ¿Cómo deben realizarse?". En S. Van Evera, *Guía para Estudiantes de Ciencia Política* (61-103). Gedisa.

Vassiliades, A. (2011). Posiciones docentes frente a la desigualdad educativa: disputas y tramas de sentido en torno de las regulaciones del trabajo de enseñar. *Revista del IICE*, (30), 73-88.

*Recepción: 06/01/2026*

*Aceptación: 03/08/2026*