

LOS PROYECTOS DE FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL COMO ANALIZADORES DE LA PROPUESTA FORMATIVA

UNA INVITACIÓN A REVISAR EL ACOMPAÑAMIENTO A LAS TRAYECTORIAS FORMATIVAS Y EL VÍNCULO CON EL TERRITORIO.

Mg. Claudia Fernández Tobal

cfernandez@infed.edu.ar

(INFoD-MEN)

Lic. Francisca Fischbach

franciscaif@infed.edu.ar

(INFoD-MEN)

Lic. Paula Varela

pvarela@infed.edu.ar

(INFoD-MEN)

Resumen

El presente trabajo se propone analizar algunos aspectos de la política pública “Proyectos de Fortalecimiento Institucional” (PFI) implementada a lo largo de los años 2021 y 2022. La misma es una línea universal con financiamiento, dirigida a todos los Institutos superiores de formación docente (ISFD) de gestión estatal del país que se enmarca en el Plan Estratégico 2021-2023 del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). Para el análisis, se realizó una lectura crítica y en profundidad de una muestra representativa de los 690 proyectos que se presentaron entre las 24 jurisdicciones en el que se focalizó en el acompañamiento a las trayectorias de las y los estudiantes de la formación docente y la ampliación del territorio

formativo al ampliar y fortalecer las relaciones interinstitucionales con escuelas y con organizaciones sociales y comunitarias (OSC).

Palabras claves: Política educativa pública - Institutos Superiores de Formación Docente - Acompañamiento a las trayectorias educativas - Territorio formativo - Vínculos interinstitucionales - Formación docente inicial.

“En el proceso de construcción de proyectos, ¿qué recordamos para construir ese horizonte histórico? ¿Cuánto resignificamos en las prácticas presentes nuestra identidad pedagógica? En el acto crítico y creativo de asumir la responsabilidad histórica por construir lo inédito viable (e inviable), estamos obligados a proyectarnos tejiendo lazos entre el pasado y el porvenir.”

Paleso, A. (2022: 183)

1. La política pública educativa “Proyectos de Fortalecimiento Institucional”

La política PFI desarrollada a lo largo del año 2021; se propuso fortalecer a los institutos superiores de formación docente (ISFD) de gestión estatal de Argentina, generar un impacto en la formación docente inicial y en el sistema de educación obligatoria.

Los propósitos centrales eran que los niños, niñas y jóvenes recuperen el vínculo con la escuela y el conocimiento; acompañar las trayectorias de los estudiantes tanto de los niveles obligatorios como de la formación docente (FD); ampliar las relaciones interinstitucionales con escuelas y con organizaciones de la comunidad y generar condiciones para que los actores intervinientes en los PFI, desarrollen la práctica reflexiva y la producción de saber pedagógico.

Tal como se planteaba en la convocatoria nacional, las instituciones optaron entre cuatro modalidades en la cual enmarcar su propuesta. La primera, Proyectos territoriales en articulación con escuelas de los distintos niveles. La segunda, Proyectos territoriales en articulación con OSC. La tercera, Proyectos territoriales que vinculan al ISFD, las escuelas y las OSC. La cuarta, Proyectos institucionales o interinstitucionales de formación docente en los que se esperaba que los ISFD refuerzan su red de trabajo interno a partir de la revinculación de las y los estudiantes de la formación docente que hayan desvinculado de la carrera, o cuyas

trayectorias se presenten intermitentes. A partir de elegir una de ellas, los ISFD diseñaron un proyecto institucional que fue evaluado por la Dirección de Educación Superior (DES) de cada provincia con el acompañamiento y seguimiento del INFoD.

Cabe señalar que esta política pública buscó transformar la realidad, en este caso, la misma se inicia en el 2021, contexto en el que el Estado Nacional asume la responsabilidad de generar condiciones para la mejora en un contexto complejo, caracterizado por la agudización de desigualdades estructurales en el marco de la pandemia mundial de Covid 19. La desigualdad educativa y la desvinculación de niños, niñas, jóvenes y adultos de la escuela e ISFD se profundizó, adquiriendo características comunes en todo el país y particulares, en cada una de las regiones y localidades.

Como se señala en el informe final del “Relevamiento Cuantitativo Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica en los Institutos Superiores de Formación Docente” (Dente [et al.], 2020), según los 794 equipos de gestión de ISFD de gestión estatal y privada de 21 jurisdicciones del país que participaron del estudio, aproximadamente el 20% de los estudiantes de nivel superior, dejó de cursar la carrera en el año 2020.

Respecto a los niveles obligatorios, el informe preliminar de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME, 2020) muestra que, de la proporción de estudiantes matriculados a comienzos del año lectivo 2020, en el nivel primario, 9 de cada 10 equipos directivos manifiestan que al menos un 80% de estudiantes mantuvo algún contacto con el equipo docente; esta proporción es de 8 de cada 10 en el nivel inicial, y de 7 de cada 10 en el nivel secundario.

En dicho marco, la concreción de los PFI se presentó como una iniciativa que propuso generar condiciones institucionales para sostener la pertenencia de estudiantes y formadores en contextos de excepcionalidad, promoviendo acciones formativas de vinculación con la educación obligatoria. En ese sentido, se articuló con el proyecto Acompañar: Puentes de Igualdad perteneciente al Ministerio Nacional de Educación y con el particular modo en que esta política ha sido contextualizada en cada región. Asimismo, se puso en diálogo con otras políticas nacionales del INFoD como la de Acompañamiento a las trayectorias de las y los estudiantes de FD, las jornadas institucionales en el marco de Nuestra Escuela, entre otras.

2. Sentido y propósitos del trabajo. Algunas hipótesis e interrogantes

A nivel país, se recibieron 690 PFI - 324 de la región centro, 132 de la región NOA, 119 de la región NEA, 58 de la región Cuyo y 57 de la región Patagonia - es decir, que el 75% de los ISFD de Gestión estatal se han presentado a esta convocatoria.

Para el presente trabajo nos propusimos analizar específicamente, los proyectos institucionales de modalidad dos y de modalidad cuatro, ya que partimos de dos conjeturas que desarrollaremos en los subtítulos que siguen a continuación. En primer lugar, que la concreción de los PFI generó condiciones institucionales para acompañar las trayectorias educativas de estudiantes en contextos de excepcionalidad en vínculo con el territorio. En segundo lugar, estos proyectos, podrían considerarse como analizadores para visitar la propuesta formativa y contribuir, de esta manera, al fortalecimiento institucional a partir de profundizar las relaciones interinstitucionales que amplían el territorio formativo. Y, por último, nos interesa recuperar algunos sentidos y representaciones que se pusieron en juego al momento de diseñar los proyectos, identificar tensiones y compartir aportes.

En ese marco, luego de la lectura de una muestra de PFI representativa de las 24 jurisdicciones llevamos adelante un análisis como primera aproximación a los sentidos que subyacen en la etapa de diseño de los mismos. A partir de allí, se espera llegar a conclusiones que orienten la lectura crítica y en profundidad de la totalidad de los proyectos y su puesta en relación con la evaluación realizada por los distintos actores intervinientes. Es en este sentido que consideraremos las políticas, la producción de conocimiento e investigación y el sistema y las prácticas de formación docente, (Vezub, 2015) como ámbitos en diálogo que configuran el campo de la formación docente.

Cabe señalar que concebimos a los PFI como analizadores, *“un dispositivo artificial –un microscopio..., el ojo, el cerebro- que produce la descomposición de una realidad en sus elementos”* (Lapassade, 1974) de la política educativa pública que es eje del presente trabajo porque funcionan como un revelador de las instituciones superiores de formación docente, sus dinámicas y estructura. De allí que, los resultados de este trabajo nos permitirá construir saber para promover en futuras convocatorias y acciones con los distintos niveles de responsabilidad; procesos de problematización, análisis e intervención, en forma situada y contextualizada. Así

como, recuperar problemas, desafíos de la formación docente inicial para intervenir en pos de su mejora.

3. El vínculo con el territorio, sentidos formativos encontrados

Guiándonos por el interrogante acerca de en qué sentido los PFI promueven la reflexión sobre nuevas (y otras) prácticas de enseñanza y el desarrollo de experiencias formativas transformadoras en los futuros docentes, en este apartado compartiremos algunos de los sentidos formativos y significados que surgen de los proyectos de la modalidad que articula las instituciones formadoras con las organizaciones comunitarias.

Las líneas de acción y estrategias propuestas y desarrolladas dan cuenta de los diversos modos en que las instituciones formadoras resignifican las prácticas pedagógicas presentes y construyen otros y, muchas veces, nuevos, sentidos formativos sobre las experiencias pedagógicas que plantean desarrollar. Como en todo proceso de diseño, los proyectos recuperan y retoman aspectos que se vienen trabajando, resignificando prácticas y dispositivos; construyendo de esta manera, nuevos sentidos en relación con el territorio.

Recuperamos la idea de Carballada (2021) quien plantea que, el territorio es un escenario posible de intervención y, en este sentido puede transformarse en dispositivo. Por otra parte, interesa recuperar la idea del autor acerca de que:

... “la intervención en lo social tiene la posibilidad de desarrollar una forma de conocer que implica aprender a leerlo y, también una construcción de conocimiento sobre éste. La intervención territorial, puede ser entendida como la posibilidad de desarmar, re construir para armar de nuevo historias, comprensiones, explicaciones, imaginarios para que éstos sean transformados, revisitados, ahora por nuevas lógicas, procesos e historias. De esta manera, desde una perspectiva territorial este proceso implica también la búsqueda y construcción de nuevos encuentros y diálogos” (p.93).

Intentaremos avanzar sobre algunas ideas, acerca de cómo se dio ese proceso de trabajo, de diálogo con las OSC y cuáles han sido algunos de los sentidos formativos que pudimos identificar en las líneas de acción y estrategias desarrolladas en los proyectos. Por otra parte, pero en vínculo con lo anterior, nos preguntamos en qué medida estos proyectos, además, permitieron la reflexión sobre nuevas (y otras) prácticas de enseñanza y el desarrollo de una experiencia formativa transformadora en los futuros docentes en el vínculo con el territorio y con las OSC.

Un primer análisis de estos proyectos muestra distintos sentidos formativos que pueden identificarse en las líneas de acción y/o en las estrategias propuestas y, por lo tanto, en las formas de acompañamiento a las trayectorias formativas que abrieron, ampliaron y autorizaron otros sentidos formativos, lo que implica también, pensar a las instituciones como productoras de condiciones para la enseñanza. Como se planteó, las líneas de acción constituyeron, asimismo, modos de acompañamiento a las trayectorias formativas, a los procesos formativos de los y las estudiantes, desde las instituciones formadoras. Tal como señala Cols (2006), *“ese recorrido se lleva a cabo en el marco de una institución formadora (...) que se despliega en prácticas institucionales y en la acción pedagógica de cada uno de los profesores implicados en la tarea formativa”* (p. 6)

En segundo lugar, se puede apreciar la especificidad que asumió la tarea pedagógica en el proceso de trabajo con las OSC ya que, entendemos se trata de construir vínculos diferentes, en espacios innovadores, que no parecerían constituir parte de las instancias formativas en las que habitualmente se desarrollan las experiencias pedagógicas, en la mayoría de las instituciones de formación docente.

Presentaremos una primera aproximación de carácter exploratorio que intenta dar cuenta de esa diversidad de sentidos, considerando que estos expresan ciertos énfasis en determinados aspectos -que se consideran prioritarios o relevantes- enunciados en las líneas de acción y actividades pedagógicas diseñadas en los proyectos. En este sentido, no deberían entenderse como únicos tópicos o ejes que definen el sentido formativo propuesto.

Vemos, por un lado, cierta ampliación de los sentidos respecto del rol y la práctica docente

mediante la incorporación (de diverso modo) de la dimensión comunitaria del rol, promoviendo de esta manera movimientos que complejizan las miradas respecto al ejercicio profesional docente. Otros sentidos formativos enfatizan el propósito de conocer estos nuevos espacios, sus demandas y necesidades y de promover intercambios para la construcción de acuerdos en relación con las propuestas a desarrollar.

En otros casos, el foco está puesto en la producción de materiales y recursos para la enseñanza y su implementación en acciones pedagógicas en diversos espacios comunitarios, a veces, como oportunidad para profundizar y ampliar las relaciones entre la teoría y la práctica en el marco de los aprendizajes promovidos por las instituciones formadoras. Esto llevó a profundizar, por un lado, la articulación entre campos de la formación docente y, por otra parte, a resignificar la vinculación con el territorio como un espacio articulador entre las instituciones y las organizaciones. De esta manera se puede identificar otro eje cuyo énfasis está puesto en el trabajo en redes y pone el centro en el diseño de actividades socioeducativas para acompañar los procesos de vinculación de estudiantes con las instituciones educativas.

En términos generales, estos procesos de trabajo permitieron desarrollar propuestas formativas situadas y en contexto, en función de las demandas y necesidades de la comunidad, y de los acuerdos con las organizaciones con las que se llevó a cabo el proceso de trabajo; lo que implicó, para las instituciones formadoras, reflexionar acerca de la relevancia y la significatividad de los saberes adquiridos en la formación y la necesidad de su contextualización.

En síntesis, consideramos que este trabajo fortaleció la vinculación entre los ISFD y las organizaciones comunitarias, entendiéndolas como espacios articuladores de historias, sujetos, sentidos que pueden constituirse en espacios formativos a partir del desarrollo de actividades y líneas de acción con sentido formativo, y, también, de procesos de reflexión y análisis sobre las experiencias desarrolladas lo que permite sostener, ampliar y fortalecer espacios de trabajo colaborativos entre estas instituciones. Por otra parte, favoreció la problematización de perspectivas más tradicionales acerca de la enseñanza.

4. El acompañamiento a las trayectorias formativas en los Proyectos de Fortalecimiento Institucional

Este apartado reúne una serie de reflexiones e interrogantes acerca de los procesos de acompañamiento que llevaron adelante los ISFD en el marco de la línea de Fortalecimiento Institucional. Tal cómo se señaló anteriormente la intención es recuperar algunos sentidos y representaciones que se pusieron en juego al momento de diseñar los proyectos, identificar tensiones y compartir aportes.

En primer lugar, nos interesa mencionar la diversidad de líneas de acción que se abrieron y desarrollaron en los proyectos de modalidad cuatro para acompañar y sostener el recorrido de los y las estudiantes de la formación docente, particularmente en lo que respecta a las propuestas formativas y a las prácticas de enseñanza. Nos preguntamos, ¿los PFI permitieron repensar el acompañamiento a las trayectorias formativas?

A continuación, y a partir de este primer interrogante nos proponemos abordar algunas reflexiones acerca de la idea de trayectoria, haciendo foco en las trayectorias formativas, en tanto que recorridos que transitan estudiantes, que se forman como futuros docentes. Consideramos al estudiante de la formación docente en un doble sentido, como estudiantes del nivel superior y, por otro lado, como futuro formador, acompañando trayectorias escolares en los niveles obligatorios. Reconociendo a ese estudiante de hoy, de aquí y ahora, en formación y, en el mismo momento, imaginando un sujeto que será en un futuro docente. En ese gesto, en ese movimiento el proyecto formativo, se transforma en un proyecto que anticipa un sentido y define un trayecto deseado.

Sostienen algunos autores que una trayectoria formativa se narra, se construye con otros en un tiempo, en un espacio compartido, en el marco de una relación pedagógica particular, entramada entre formadores/as, co-formadores/as y futuros formadores/as. Es en esa relación pedagógica que va tomando forma esa trayectoria (Nicastro y Greco, 2009). La lectura y el análisis de los proyectos nos invitó a preguntarnos: ¿De qué está “hecho” el acompañamiento a las trayectorias formativas en la formación docente? ¿Qué aspectos y dimensiones lo componen? ¿A través de qué gestos, formas, experiencias y relaciones se construye y acompaña una trayectoria formativa?

Observamos en la muestra utilizada para el análisis que muchos ISFD diseñaron una propuesta pedagógica colectiva e inclusiva. Se pusieron en diálogo y entramaron experiencias de las instituciones formadoras, de las OSC y de las escuelas asociadas, con el propósito de desarrollar estrategias en concordancia con los desafíos que impuso la pandemia para hacer efectivo el cumplimiento del derecho a la educación dispuesto en la Ley de educación nacional.

En esas propuestas se abordaron aspectos de la institución-organización aportando a la producción de nuevas condiciones institucionales, revisando y repensando las estrategias de acompañamiento, que produjeron movimientos transformadores tanto en los y las estudiantes como en los y las formadores y formadoras. Indagamos las líneas de acción diseñadas por los institutos e identificamos el desplazamiento en la mirada de lo individual hacia lo institucional.

En las acciones desarrolladas se identifican diferentes espacios de trabajo institucional e interinstitucional, entre estudiantes, formadores, formadoras, educadoras y educadores tanto de los niveles obligatorios como de las organizaciones sociales y comunitarias. Estos espacios fueron destinados a la planificación y al diseño de encuentros, de actividades y de propuestas implementadas en el territorio. Del mismo modo, incluyen experiencias culturales para favorecer el fortalecimiento de la filiación institucional y académica de los futuros y futuras docentes, considerando la potencia formadora de las actividades pensadas colaborativamente y con la finalidad de sostener, acompañar y configurar esas trayectorias formativas. *“Una trayectoria, es un camino que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de acompañamiento”* Son recorridos, dicen las autoras, subjetivos e institucionales. (Nicastro y Greco, 2009, p.12).

Estas acciones, desplazan progresivamente a los dispositivos de acompañamiento personalizados que hacen foco en condiciones subjetivas de los y las estudiantes (desmotivación, desinterés, déficit y/o dificultades individuales). Es decir, los dispositivos tradicionales, que ponen el foco en el sujeto, en sus déficit y problemas, fueron revisados y reemplazados por otras propuestas de acompañamiento propiciando así, la revisión de algunos aspectos de la propuesta formativa institucional.

Inferimos a partir del análisis, que se propusieron nuevas prácticas de acompañamiento tendientes a revisar dispositivos más tradicionales que, de alguna manera, también invitan a

mirar hacia adentro a las instituciones formadoras; dando cuenta que es posible, a su vez, acompañar los recorridos singulares, desde las prácticas curriculares y de enseñanza.

Por otro lado, en los registros narrativos, los y las estudiantes recuperan y reconstruyen subjetividades a partir del trabajo en el territorio y de las tramas que se configuran en esos vínculos interinstitucionales. Encuentros entre profesores y profesoras, maestros y maestras, referentes barriales y comunitarios en territorios y escenarios diversos y complejos les permitió construir problemas comunes, hacerse nuevas preguntas.

Los dispositivos como los conversatorios con maestras y maestros comunitarias/os les permitió conocer cómo habitan su oficio en las condiciones actuales, en diálogo con sus trayectorias desde sus recorridos y experiencias. Al habitar otros territorios, vimos que se generaron otros espacios de encuentros produciéndose algunas rupturas, respecto a las prácticas habituales inaugurando otros espacios formativos.

Tutorías entre pares y con docentes noveles, grupos de estudio, etc., posibilitaron el análisis y la reflexión curricular para adecuar las propuestas académicas y habilitar diversos itinerarios didácticos diseñados para el sostenimiento de las trayectorias.

Además, proyectos que incorporan redes entre estudiantes con delegados de curso, docentes noveles, coordinadores, referentes de políticas estudiantiles y equipo directivo, configuraron recorridos formativos personalizados, flexibilizando tiempos, espacios de evaluación, de cursado, entre otros.

Para cerrar, nos preguntamos si estas experiencias transitadas por los y las estudiantes, en el marco de los distintos proyectos implementados por las instituciones formadoras favorecieron el desarrollo de otras prácticas formativas poniendo en valor saberes políticos- pedagógicos que se necesitan para desempeñarse en el campo educativo, en los diversos contextos y en estas condiciones de época actuales.

5. Reflexiones finales

Consideramos que los PFI buscaron, desde una dimensión ético-política, visibilizar aspectos naturalizados y acompañar la reflexión de las prácticas de diversos ISFD del país, teniendo en cuenta el entramado subjetivo y el contexto social, político, económico que atraviesa a las mismas.

En el contexto de pandemia, los PFI habilitaron condiciones para re-crear, re-armar miradas y sentidos. Se presentaron como una trama que alojó la inclusión y el acompañamiento a las trayectorias formativas. Asimismo, promovieron que las y los estudiantes de la formación docente vivencien experiencias que, a futuro, les permitan asumir posiciones semejantes a las transitadas por ellas y ellos, en su desempeño profesional.

En cuanto al vínculo con otras instituciones, entendemos que el trabajo con la comunidad, con la diversidad de territorios y contextos, favoreció y promovió el diseño de otras modalidades de intervención, la definición de nuevas prácticas que amplían, complementan y profundizan las prácticas y procesos pedagógicos que se vienen desarrollando en los ISFD. El trabajo con otros/as referentes comunitarios y educadores/as populares permite que las y los futuros docentes entren en diálogo con otras experiencias y perspectivas respecto del territorio, la educación, la enseñanza y el aprendizaje.

Por otra parte, los PFI constituyen analizadores que nos permiten problematizar los sentidos acerca de “lo formativo” en la formación docente. Además, promueven la reflexión sobre diversas prácticas de enseñanza y la posibilidad de desarrollar experiencias formativas transformadoras en los futuros docentes.

Entendemos que los PFI partieron de reconocer que las prácticas son el soporte del complejo haz de relaciones institucionales, sistema de normas, formas de comportamiento, procesos sociales, etc. Asimismo, como todo dispositivo, se integra, coexiste con otros, y produce sujetos. (Foucault, 1984)

Si bien los PFI como artificio técnico complejo no fueron ajenos a la subjetividad ni a lo social, (Souto, 1999) sabemos que son los sujetos de cada institución quienes fueron desarrollando grupalidad, construyendo saberes a través de involucrarse en el análisis de experiencias, al comunicar, evaluar procesos, entre otros. En ese sentido, sostenemos una posición que busca, como señala Stephen Ball (2016)

“pensar acerca de las políticas como documento, o una cosa, sino como una entidad social que se mueve a través del espacio y cambia mientras se mueve, y cambia a las cosas mientras se mueve, cambia los espacios a través de los cuáles se mueve. Es decir que cambia cosas y también es cambiada mientras se mueve.” (p.6)

Podríamos concluir que la implementación de esta política instaló algunos interrogantes, para interrumpir prácticas y dispositivos habituales de acompañamiento y habilitar otros lazos entre instituciones formadoras, educativas y OSC para sostener las trayectorias. Greco (2022) se pregunta si se puede pensar en territorios comunes más que en instituciones cerradas para diseñar estrategias de acompañamiento a las trayectorias formativas. Señala la autora, que los espacios que habitamos en lo educativo y en lo formativo no pueden pensarse por fuera de ese territorio ya que, por allí transitan las trayectorias, anudándose con otras.

Por último, estos proyectos, también expresaron modos de propiciar y llevar a cabo procesos de construcción de saberes entre las instituciones formadoras y las organizaciones socio comunitarias, un aspecto a seguir profundizando, con vistas a consolidar los procesos de producción colectiva de saberes pedagógicos en el marco del vínculo entre las instituciones formadoras y las organizaciones comunitarias.

Referencias bibliográficas

Arrillaga, C. “La Cartografía Social como Herramienta Educativa” en Revista Scientific. Vol. 3, Nº 10 - Noviembre-Enero 2018-2019 - pág. 232/247

Avelar, M. (2016) Entrevista a Stephen J. Ball: Su Contribución a la Investigación de las Políticas Educativas. *Archivos analíticos de Políticas Públicas* Vol 24.

Carballeda, A. (2021) El territorio como dispositivo de intervención en lo social. Revista diversidad de las culturas. Ciencias Sociales, Artes, Humanidades. Argentina... Brasil... Latinoamérica toda... Vol. Nº1. Centro de Investigaciones sobre Cultura y Naturaleza Andinas (CICNA) FHyCS/UNJu

Cols, E. (2008). “La Formación Docente Inicial como Trayectoria”. Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores. Instituto Nacional de Formación Docente. Argentina.

Foucault, M. (2005) Historia de la sexualidad 3: La inquietud de sí. Siglo XXI.

Greco, M. B. (2022) La autoridad como práctica. Encuentros y experiencias en educación y formación docente. Buenos Aires, Homo Sapiens.

Greco, M. B. y Nicastro, S. (2009) Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Buenos Aires, Homo Sapiens.

INFoD (2021) Proyectos de Fortalecimiento Institucional. Convocatoria 2021. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

INFoD (2022) Proyectos de Fortalecimiento Institucional. Orientaciones para los Equipos Técnicos Jurisdiccionales. Etapa de diseño de los proyectos.

Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Liliana Dente ... [et al.] (2021) Relevamiento cuantitativo nacional del proceso de continuidad pedagógica en los institutos superiores de formación docente. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente.

Paleso, A. (2022) Educación, escuela y territorio(s) en la trama de historicidad. La utopía o lo inédito viable. Revista Argentina de Investigación Educativa vol. II, nro. 3.

Resolución CFE N° 369/2020. Acompañar puentes de igualdad.

Secretaría de evaluación e información educativa (2020) informe preliminar de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Vezub, L. (2015). “Las políticas de formación docente continua en América Latina: viejos y conocidos problemas frente a nuevos desafíos”. Revista Anales de Educación Común, N° 4.