

ALQUIMIA EDUCATIVA

Volumen 12 Núm. 1 / 2025

FORMACIÓN DOCENTE EN TRANSICIÓN: CONTINUIDADES Y RUPTURAS ENTRE LA RESOLUCIÓN CFE 24/07 Y LA 476/24

Dra. María Natalia Lencina
Facultad de Humanidades, UNCA
marialencina77@gmail.com



Cristian Rafael Barrios
Facultad de Humanidades, UNCA
rafael2020barrios@gmail.com



RESUMEN

El presente trabajo, titulado “Formación docente en transición: continuidades y rupturas entre la Resolución CFE 24/07 y la 476/24”, analiza los cambios recientes en la política curricular de la formación docente en Argentina a partir de la aprobación de la Resolución CFE N° 476/24. El estudio se centra en la comparación con la Resolución CFE N° 24/07, normativa clave surgida tras la sanción de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206. A través de un enfoque crítico y comparativo, el artículo examina continuidades y rupturas en torno a los sentidos político-pedagógicos, el rol del INFoD, el modelo formativo, la estructura curricular, los enfoques de evaluación y el grado de federalización.

Se destacan como ejes innovadores de la nueva normativa la incorporación del enfoque por capacidades profesionales, la flexibilización de las trayectorias formativas mediante el sistema de créditos y la inclusión de la educación híbrida como componente estructural. Al mismo tiempo, se mantienen principios fundantes como la duración mínima de las carreras, la organización en tres campos formativos y el compromiso con una docencia crítica y situada. Finalmente se concluye que la Resolución CFE 476/24 implica una transformación profunda del sistema formador que, aunque se presenta como una actualización, configura un nuevo modelo de formación docente inicial. No obstante, también advierte sobre las tensiones entre lo normativo y lo práctico, destacando los desafíos que enfrenta su implementación en un país atravesado por desigualdades estructurales.

PALABRAS CLAVES: Formación docente- Política curricular- continuidades y rupturas.

ABSTRACT

This study examines the recent curricular policy reforms in teacher education in Argentina following the enactment of FEC Resolution No. 476/24. Building on a critical and comparative approach, it analyzes continuities and ruptures in relation to FEC Resolution No. 24/07, a key regulation implemented after the National Education Law No. 26,206. The analysis focuses on the political-pedagogical purposes, the role of INFoD, the training model, curricular structure, evaluation approaches, and the degree of federalization. The new regulation introduces innovative elements, such as the incorporation of a professional competencies-based approach, the flexibilization of training pathways through a credit system, and the inclusion of hybrid education as a structural component. At the same time, it preserves foundational principles, including the minimum program length, the organization into three training fields, and the commitment to critical and contextually situated teaching. The study concludes that FEC Resolution No. 476/24 constitutes a profound transformation of the teacher training system which, although presented as an update, effectively establishes a new model of initial teacher education. Nonetheless, it highlights the tensions between normative frameworks and practical implementation, underlining the challenges of applying the reform in a country marked by deep structural inequalities.

KEYWORDS: Teacher training- Curriculum policy- Continuities and ruptures.

INTRODUCCIÓN

La educación, entendida como bien común, constituye un derecho social irrenunciable y una herramienta estratégica para la construcción de sociedades más justas, democráticas e inclusivas. En este marco, la formación docente adquiere un lugar central, ya que define en gran medida la capacidad del sistema educativo para garantizar el acceso equitativo a saberes significativos y para sostener propuestas pedagógicas situadas, críticas y comprometidas con la transformación social.

Desde la sanción de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 en 2006, la política formativa argentina avanzó hacia la construcción de marcos comunes y federalmente acordados. En ese contexto, la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N.º 24/07 instituyó los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, con el propósito de superar la fragmentación del sistema, garantizar principios de calidad, equidad y coherencia pedagógica y profesionalizar la tarea docente.

La creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) en 2007 acompañó este proceso como una política estratégica de jerarquización del campo formador. El INFoD permitió articular acciones federales con las jurisdicciones, sostener el desarrollo de normativas clave y promover condiciones materiales, institucionales y pedagógicas para consolidar un verdadero sistema formador nacional. Su enfoque democrático, situado y participativo colocó a los docentes y estudiantes como protagonistas de la producción de saber pedagógico, alejándose de modelos tecnocráticos y centralistas. De este modo, el INFoD se convirtió en un actor fundamental para el despliegue de una política formativa coherente, integradora y con sentido federal.

En esta línea, resulta indispensable comprender que la innovación curricular debe asumirse como una política institucional y colectiva, sostenida más allá de los cambios coyunturales o de gestión. Tal como señala Vogliotti (2022), “cuando la innovación es apropiada por las instituciones como parte de un proceso de construcción política y social sostenido, deja de ser episódica y se convierte en estrategia transformadora” (p. 78). Esta perspectiva permite analizar los cambios normativos no como hechos aislados, sino como momentos dentro de una trayectoria de transformación más amplia.

Más de quince años después, el CFE aprobó en 2024 la Resolución CFE N.º 476/24, que actualiza y reemplaza la normativa anterior. Esta decisión se enmarca en un escenario profundamente transformado por cambios sociales, tecnológicos y pedagógicos, muchos de ellos acelerados por la pandemia de COVID-19: el crecimiento de la educación híbrida, la centralidad de las tecnologías digitales, el surgimiento de nuevas subjetividades y la necesidad de trayectorias más flexibles y articuladas han puesto en tensión los modelos tradicionales de formación.

En este contexto, el presente artículo se propone examinar las continuidades y rupturas que se evidencian entre ambas resoluciones —la 24/07 y la 476/24— en el campo de la formación docente, considerando sus fundamentos pedagógicos como sus implicancias político-institucionales. A través de un análisis comparativo, se busca comprender qué aspectos se sostienen como pilares del sistema formador y cuáles representan giros significativos en el modo de concebir la docencia, la enseñanza y la formación inicial. Asimismo, se reflexiona sobre los desafíos que enfrenta su implementación real, especialmente en contextos caracterizados por la desigualdad, la fragmentación territorial y las tensiones entre lo normativo y lo posible. Con ello, este trabajo pretende aportar a la construcción de una mirada crítica, situada y colectiva sobre las políticas formativas en Argentina, en un momento clave para fortalecer y renovar el carácter público, inclusivo y democrático de la educación.

1. SENTIDO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE LA ACTUALIZACIÓN NORMATIVA

1.1. FORMACIÓN DOCENTE COMO POLÍTICA PÚBLICA ESTRATÉGICA

En el marco de las políticas públicas educativas en Argentina, la formación docente se ha constituido como un eje estratégico y prioritario para el desarrollo del sistema educativo y la consolidación de una ciudadanía democrática. Esta perspectiva es compartida por las resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) N.º 24/07 y N.º 476/24, que en diferentes contextos históricos reconocen el rol central que desempeña la formación de maestros y profesores en la mejora de la calidad educativa y en la promoción de una sociedad más justa. Ya en 2007, la Resolución CFE N.º 24/07, al aprobar los primeros Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, establece que “la formación docente tiene la finalidad de preparar docentes con capacidad de enseñar, generar y transmitir los valores necesarios [...] para el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa” (CFE, 2007, p. 1). Esta concepción se funda en una noción de educación entendida como bien público y derecho personal y social garantizado por el Estado, en consonancia con los principios establecidos en la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (artículos 2, 3 y 7).

La actualización de estos lineamientos mediante la Resolución CFE N.º 476/24 refuerza esta mirada estratégica al afirmar que “la calidad formativa y de la enseñanza tienen una relación

directa con la mejora del sistema educativo” (CFE, 2024, p. 1). En efecto, uno de los fundamentos principales del nuevo documento es que “la calidad de los sistemas educativos es directamente proporcional a la calidad formativa y de enseñanza de sus docentes” (CFE, 2024, p. 1), lo que convierte a la formación docente en una política estructural para la transformación del sistema educativo. Como lo señala Davini (2015): “el proceso de formación de los docentes [...] está estrechamente vinculado con el desarrollo de capacidades para la acción en prácticas situadas” (p. 9), por tanto es necesario que la formación pueda concretarse como una experiencia contextualizada, vinculada directamente con los escenarios reales de intervención. En tanto, “la formación inicial tiene una importancia sustantiva, generando las bases para la intervención, en sus dimensiones política, sociocultural y pedagógica” (INFoD, 2015, p. 5). Este carácter fundacional incide directamente en “la concreción efectiva del derecho a la educación” y justifica que el mejoramiento de la formación inicial sea considerado una “condición necesaria —aunque no suficiente— del mejoramiento de los logros del sistema educativo en su conjunto” (INFoD, 2015, pp. 5–6).

Esta concepción estratégica sitúa a la formación docente no solo como una política sectorial, sino como una política de Estado vinculada al desarrollo nacional. Al reconocer su función en la promoción de la equidad, la inclusión y el desarrollo humano, los lineamientos se articulan con una visión de justicia educativa. En este sentido, el fortalecimiento institucional de los institutos de formación docente, la asistencia técnica federal y la construcción de consensos interjurisdiccionales se convierten en condiciones imprescindibles para la consolidación de un sistema formador robusto y coherente.

1.2. ¿POR QUÉ VOLVER A DISCUTIR LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES?

La revisión de los lineamientos curriculares responde a una necesidad periódica de actualización pedagógica y política. Ya en 2007, se sostenía que “la estructura, organización y dinámica curricular de la formación docente inicial deben ser periódicamente revisadas con el fin de mejorarlas y adecuarlas a los desafíos sociales y educativos y a los nuevos desarrollos culturales, científicos y tecnológicos” (CFE, 2007, p. 12). Esta idea de revisión permanente vincula la formación docente con el devenir de la sociedad y con la necesidad de responder a los cambios de época. La Res. CFE N.º 476/24 justifica la actualización en función de “la experiencia recogida durante ese período, los cambios sociales y educativos y los desafíos impuestos por las tecnologías emergentes” (CFE, 2024, p. 1). Se inscribe en el marco del Plan Nacional de Alfabetización, reconociendo que los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales muestran serias dificultades en áreas clave como la comprensión lectora y la matemática. Por lo tanto, sostiene que es indispensable abordar de manera integral y federal la formación docente inicial como respuesta al “problema de la alfabetización” (CFE, 2024, p. 2).

Otro argumento que emerge con fuerza en 2024 es el de avanzar hacia un nuevo modelo curricular que supere el “conocimiento repetitivo” y promueva “el desarrollo de capacidades profesionales docentes”, en sintonía con lo planteado por la Resolución CFE N.º 337/18 (CFE, 2024, p. 2). Este enfoque busca trascender los modelos tradicionales y encarar la enseñanza desde una matriz basada en saberes, haceres, habilidades y actitudes, coherente con los desafíos de la educación contemporánea.

Esta necesidad de revisión debe inscribirse en una lógica de innovación entendida no solo como renovación técnica, sino como posicionamiento político-pedagógico. Como afirma Vogliotti (2022), cuando señala la “disputa por los sentidos de la educación y de la formación docente” (p. 78), y que exige pensar las actualizaciones normativas como procesos deliberados de resignificación institucional y no como respuestas reactivas a emergencias o modas pasajeras. La revisión, por tanto, redefine el rol docente frente a una realidad social cambiante. Discutir los lineamientos supone interrogar qué conocimiento es relevante, cómo se organiza el currículum y qué perfil docente necesita hoy el país. En este proceso, el Estado asume una función reguladora que, sin desconocer la autonomía jurisdiccional, garantiza marcos comunes de calidad, equidad y validez nacional para las trayectorias formativas en todo el territorio.

1.3. LA ACTUALIZACIÓN COMO LECTURA DE ÉPOCA

Tanto en 2007 como en 2024, los procesos de definición y revisión curricular son interpretados como una lectura del tiempo histórico que los enmarca. La sanción de la LEN en 2006 permitió los primeros lineamientos curriculares nacionales para la formación docente. Como señala la resolución CFE N.º 24/07, estos lineamientos no se constituyen como una ruptura sino como una oportunidad para “potenciar los logros, dar respuestas a los nuevos escenarios y mejorar algunas de sus debilidades o vacíos aún presentes” (CFE, 2007, p. 11).

En el contexto actual, la actualización impulsada por la Resolución CFE N.º 476/24 se presenta como una respuesta a un escenario social complejo, signado por la desigualdad, la digitalización y las nuevas demandas de profesionalización. En este sentido, el documento plantea que los docentes deben estar preparados para una educación vinculada con la comunidad y sensible al entorno, recuperando “la noción de sociedad educadora” (CFE, 2024, p. 1).

En este sentido, la pandemia de COVID-19 no solo interrumpió el modelo clásico de presencialidad, sino que evidenció una transformación profunda del aula y la clase. Como destacan Díaz y Lencina (2024), “la virtualidad no fue solo un medio, sino un nuevo entorno educativo que puso en tensión los formatos clásicos de la clase, resignificando el rol docente y la organización de los saberes” (p. 117). Esta experiencia marcó un punto de inflexión que profundizó las discusiones sobre la enseñanza y los desafíos pedagógicos contemporáneos, influyendo directamente en los nuevos lineamientos curriculares.

Además, se destaca que el nuevo enfoque curricular busca integrar tradición e innovación, afirmando que los nuevos lineamientos pretenden “dialogar con la cultura contemporánea” y responder de manera efectiva a la necesidad de garantizar una “formación docente integral, inclusiva y efectiva” (CFE, 2024, p. 2). Esta perspectiva exige reconocer que “en la formación docente, lo que se enseña no puede entenderse como una simple aplicación de técnicas, sino como una práctica deliberada y situada, con intenciones políticas, sociales y éticas” (Davini, 2015, p. 15), lo cual interpela directamente la manera en que se construyen y actualizan los currículos.

2. FUNDAMENTOS HISTÓRICOS Y CONTEXTUALES DE AMBAS RESOLUCIONES

2.1. LA LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL COMO FUNDAMENTO NORMATIVO: ANCLAJES Y PROYECCIONES EN LOS LINEAMIENTOS 24/07 Y 476/24

La LEN N.º 26.206, sancionada en 2006, constituye el marco normativo central del sistema educativo argentino en el siglo XXI. Tanto la Resolución CFE N.º 24/07 como la Resolución CFE N.º 476/24 retoman sus principios rectores y los traducen en lineamientos concretos para la formación docente inicial, evidenciando una continuidad normativa en torno a los objetivos, el enfoque pedagógico y la estructura del sistema formador.

La Resolución CFE N.º 24/07 puede considerarse el primer gran ejercicio de “traducción normativa” de la LEN en el ámbito de la formación docente. En ella se operacionalizan principios clave de la ley, entre ellos: la finalidad de la formación docente (art. 71), entendida como la preparación de profesionales capaces de enseñar y de transmitir valores orientados a la construcción de una sociedad más justa; el rol del Estado nacional (art. 74), con competencias en el diseño de políticas comunes y articuladas; y la función del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) como organismo rector de estrategias formativas de alcance federal (art. 76). Además, incorpora la noción de la educación como bien público y derecho social (arts. 2, 3 y 7), otorgando a la formación docente un sentido profundamente democrático, igualitario y emancipador.

Asimismo, la Resolución 24/07 establece una estructura mínima para los profesorados —2600 horas y cuatro años de duración— organizada en tres campos formativos: general, específico y práctica profesional. Esta disposición responde al art. 75 de la LEN, que promueve la coherencia nacional en la formación. También se contempla el derecho de los docentes a condiciones institucionales adecuadas (art. 67), reflejado en un enfoque que favorece el desarrollo profesional sostenido como garantía de calidad educativa.

Por su parte, la Resolución CFE N.º 476/24, aprobada en 2024, actualiza los lineamientos previos sin abandonar los principios estructurantes de la LEN, citados expresamente en su formulación. El art. 71 mantiene su centralidad en la definición del perfil docente, mientras que el art. 74 legitima al Consejo Federal de Educación como espacio de concertación para la actualización curricular. El INFoD reafirma su rol estratégico (art. 76), ahora con mayores responsabilidades en la implementación, seguimiento y acompañamiento de los procesos de transformación formativa.

La Resolución 476/24 también incorpora referencias al art. 139, que avala la participación de las jurisdicciones en la revisión de lineamientos, expresando así un renovado impulso hacia el consenso federal. A su vez, ratifica el compromiso con los principios rectores de la LEN: inclusión, justicia educativa, diversidad, educación ambiental, educación sexual integral y participación ciudadana.

En síntesis, ambas resoluciones reflejan, con énfasis particulares, una voluntad sostenida de profundizar los lineamientos de la LEN. Aunque responden a contextos históricos diferentes —la 24/07 en el marco de la reconstrucción postfragmentación del sistema, y la 476/24 frente a desafíos tecnológicos y demandas de flexibilidad—, ambas reconocen en la LEN su principal fundamento normativo. Desde allí, proyectan una formación docente comprometida con el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la construcción democrática del conocimiento.

2.2. EL ROL DEL INFOD EN LA CONSOLIDACIÓN DEL SISTEMA FORMADOR.

La creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) en 2007 marcó un punto de inflexión en las políticas públicas dirigidas a la formación docente en Argentina. Nacido en el marco de la implementación de la LEN N.º 26.206, el INFoD resultó clave para la aplicación de la Resolución CFE N.º 24/07, que por primera vez estableció lineamientos curriculares comunes para la formación inicial. Su constitución permitió avanzar hacia un sistema formador nacional, articulado y con sentido federal, superando la histórica fragmentación jurisdiccional. De acuerdo con Piovani, Benvenuto y Alonso (2023), el trabajo del INFoD posibilitó “un proceso federal de jerarquización y fortalecimiento de la formación docente” (p. 1), mediante políticas innovadoras articuladas con las provincias. Dando lugar a la conformación de un sistema formador nacional, respaldado por un sólido andamiaje normativo y por recursos técnicos y financieros que promovieron mejoras en la calidad y el acceso a la formación. Uno de sus aportes más destacados fue el enfoque federal, que reconoció las particularidades regionales sin renunciar a una perspectiva común. En palabras de los autores: “sus acciones han sido de vital importancia para andamiar las propuestas formativas de las jurisdicciones [...] respetando las singularidades propias de cada región y provincia del territorio nacional” (Piovani et al., 2023, p. 1).

El sentido político-pedagógico que guio su accionar se distanció de modelos tecnocráticos y prescriptivos, valorando el saber pedagógico producido en el ejercicio docente. Así, promovió el trabajo colaborativo, la articulación con los niveles obligatorios y el reconocimiento de los docentes como productores de conocimiento. También impulsó la construcción de propuestas formativas que documentaran y socializarán ese saber, generando espacios de investigación y publicación.

Durante los últimos años, su intervención se estructuró en seis ejes: desarrollo normativo, transformación curricular y de las prácticas, fortalecimiento institucional, mejora de la enseñanza y el aprendizaje, trayectorias estudiantiles e investigación y producción de conocimiento (Piovani et al., 2023, p. 2). Estas líneas de acción han consolidado una política nacional orientada a institucionalizar la formación docente como campo de responsabilidad estatal, con enfoque federal, sentido democrático y énfasis en la profesionalización.

2.3. LA RESOLUCIÓN CFE N.º 24/07: CONTEXTO POS-LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL.

La Resolución CFE N.º 24/07 se inscribe en el contexto inmediato a la sanción de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006), constituyéndose como un instrumento clave para traducir sus principios en políticas curriculares concretas, especialmente en el ámbito de la formación docente.

Desde sus considerandos, la resolución explicita su anclaje en artículos centrales de la LEN, en particular el art. 71, que define la formación docente como proceso de preparación de profesionales comprometidos con la justicia social y el desarrollo nacional, y el art. 76, que reconoce al INFoD como organismo rector del sistema formador. La resolución se posiciona, así como una herramienta destinada a alinear las políticas formativas con los objetivos estratégicos del sistema educativo nacional.

Su aprobación representa una respuesta a los problemas estructurales del sistema, especialmente la fragmentación y desigualdad entre jurisdicciones. En este sentido, el Estado

nacional asume el compromiso de promover políticas integradoras que fortalezcan la formación docente como base de una ciudadanía democrática y participativa (CFE, 2007, p. 11). La LEN es leída, en este marco, como una “oportunidad histórica” para revisar y reformular el sistema formador en clave federal.

Entre sus disposiciones más relevantes se encuentra la unificación estructural de las carreras docentes, con una duración común de cuatro años para todos los profesorados (CFE, 2007, p. 31), en línea con el art. 75 de la LEN. Esta medida busca no solo homogeneizar criterios académicos, sino también elevar los estándares de formación en niveles tradicionalmente postergados, como el inicial y el primario.

La resolución establece que los Lineamientos Curriculares Nacionales deben ser marco de referencia para todas las jurisdicciones, respetando su autonomía, pero garantizando al mismo tiempo una base común de formación. Se enfatiza que: “Los Lineamientos Curriculares Nacionales alcanzan a las distintas jurisdicciones y [...] a las propuestas de formación docente dependientes de las universidades” (CFE, 2007, p. 17), lo cual expresa una visión federal articulada.

El modelo formativo propuesto promueve la integración de campos de conocimiento (general, específico y de práctica), así como la movilidad estudiantil y el reconocimiento nacional de títulos, en sintonía con el mandato de equidad e integración de la LEN. Uno de los problemas que busca enfrentar la resolución es la dispersión de la oferta formativa. Según el INFoD (2015), existían más de 1500 titulaciones vigentes con marcadas diferencias en duración, contenidos y régimen académico. Esta fragmentación obstaculizaba la movilidad estudiantil y la consolidación de una base común. Como señala el informe: “El alto grado de fragmentación y dispersión de la oferta” (INFoD, 2015, p. 7) dificultaba la construcción de una política educativa coherente y federal.

En resumen, la Resolución CFE N.º 24/07 representa un hito en la consolidación de un sistema nacional de formación docente: estructurado, integrador y federal, orientado a reducir desigualdades históricas, elevar estándares académicos y fortalecer una ciudadanía pedagógica común.

2.4. LA RESOLUCIÓN CFE N.º 476/24: POSPANDEMIA, DIGITALIZACIÓN Y NUEVOS DESAFÍOS

El escenario educativo contemporáneo ha sido profundamente impactado por la pandemia de COVID-19, que aceleró la digitalización y evidenció desigualdades estructurales. En este nuevo contexto, la formación docente inicial emerge como un campo estratégico para garantizar tanto la calidad como la equidad educativa.

Como advierte el Ministerio de Educación de la Nación (2022), la continuidad pedagógica durante la crisis requirió adaptaciones según contextos muy diversos, revelando resultados desiguales (p. 16). Esto evidencia la necesidad de formar docentes preparados para escenarios híbridos, donde el acceso a conectividad y tecnología se vuelve condición clave de equidad.

La Resolución CFE N.º 476/24 responde a estos desafíos incorporando transformaciones significativas. Reconoce que las tecnologías digitales han reconfigurado las condiciones de enseñanza y de aprendizaje, y plantea que: “Frente a los nuevos desafíos de las tecnologías emergentes, la formación docente tiene que garantizar una adecuada preparación para asegurar que la distancia no sea una barrera” (CFE, 2024, p. 2).

Entre sus principales innovaciones se encuentran la incorporación de modalidades híbridas, criterios de evaluación flexibles y un sistema de créditos, con el fin de acompañar las trayectorias estudiantiles sin descuidar la calidad. También profundiza el enfoque por capacidades docentes, formulado en la Resolución CFE N.º 337/18, orientado a articular saberes conceptuales y competencias profesionales.

Las capacidades propuestas giran en torno a ejes como el dominio disciplinar, la gestión del aula, la intervención en contextos diversos y la formación continua. La centralidad del trabajo de enseñar se convierte en un principio rector: “La Formación Docente Inicial debe orientarse a promover la centralidad del trabajo de enseñar” (CFE, 2024, p. 7). En esta línea, resulta fundamental reconocer que “la enseñanza es una de las actividades humanas de mayor peso político porque implica siempre un posicionamiento ético-político por parte de quien la ejerce” (Davini, 2015, p. 16), lo que exige formar docentes capaces de intervenir críticamente en realidades complejas.

Otro aspecto clave es la implementación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), que buscan garantizar una base común de saberes relevantes: “Priorizar la enseñanza de los NAP significa enseñar aquellos saberes centrales, relevantes y significativos que se establecen en los acuerdos federales” (CFE, 2024, p. 6).

La pandemia visibilizó además la necesidad de repensar las formas tradicionales de enseñanza. Como sostiene Díaz (2020), se produjo una ruptura con el modelo presencial clásico y una migración forzada hacia entornos virtuales, lo que obligó a reconfigurar las propuestas metodológicas y didácticas.

Estas nuevas mediaciones pedagógicas, sin embargo, no son neutras. Como señala Sibilia (cit. en Díaz, 2020), los artefactos tecnológicos implican creencias y valores propios de su época, y cada herramienta condiciona ciertos usos (p. 53). Además, el acceso desigual a la tecnología sigue siendo una barrera estructural: en algunas provincias, menos del 35% de los hogares utiliza computadora (Díaz, 2020, p. 54).

Esta visión es congruente con el análisis de Díaz y Lencina (2024), quienes sostienen que “la planificación de clases con tecnologías digitales exige capacidades docentes múltiples: desde el dominio técnico hasta la gestión de interacciones asincrónicas, pasando por la sensibilidad pedagógica para leer los contextos de los estudiantes” (p. 122).

No obstante, este contexto también representa una oportunidad para revisar formatos curriculares, modelos didácticos y dinámicas institucionales. Según Díaz (2020), es posible “reconstruir la didáctica del nivel superior” mediante nuevas formas de enseñanza (p.61). En definitiva, la Resolución CFE N.º 476/24 no solo actualiza el marco normativo, sino que abre un horizonte para reformular la formación docente desde una perspectiva situada, inclusiva y centrada en el desarrollo de capacidades, articulando renovación pedagógica, enfoque federal y mediaciones tecnológicas.

No obstante, estos desafíos también habilitan oportunidades de revisión pedagógica profunda. Díaz y Lencina (2024) afirman que “las experiencias de clases híbridas revelaron desigualdades estructurales en el acceso y uso de tecnologías, pero también abrieron la posibilidad de repensar las propuestas desde una lógica más situada, colaborativa y flexible” (p. 124).

2.5. CAMBIOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO QUE MOTIVAN LA REVISIÓN

La Resolución CFE N.º 476/24 se fundamenta en un conjunto de transformaciones estructurales que afectan tanto al sistema educativo como a la sociedad en su conjunto. A diferencia de la Resolución CFE N.º 24/07 —centrada en establecer una base común luego de la sanción de la Ley de Educación Nacional—, esta nueva normativa surge como respuesta a una demanda urgente de mejora en la calidad educativa.

Uno de los principales factores que impulsan esta actualización curricular es el diagnóstico crítico sobre los aprendizajes. Como señala el documento: “En los últimos años, las evaluaciones nacionales e internacionales han evidenciado que un número significativo de nuestros estudiantes no logra alcanzar los niveles básicos en comprensión lectora, habilidades fundamentales de escritura y matemática” (CFE, 2024, p. 2).

Esta constatación coloca a la formación docente en el centro de las políticas educativas, en tanto herramienta clave para intervenir sobre los núcleos críticos del sistema. Particularmente, la alfabetización se configura como una prioridad federal ineludible.

Además, se reconoce el impacto de los cambios sociales y culturales, que exigen docentes capaces de actuar pedagógicamente en contextos diversos y complejos. Se afirma que: “En un mundo cada vez más complejo, los docentes deben estar preparados para una educación vinculada a su comunidad y sensible a las necesidades de su entorno” (CFE, 2024, p. 1).

En este marco, la resolución recupera el concepto de “sociedad educadora”, proponiendo un mayor protagonismo de las comunidades en el proceso formativo. Al mismo tiempo, se plantea la necesidad de fortalecer la articulación entre niveles del sistema y entre actores institucionales, superando la fragmentación jurisdiccional: “Se vuelve necesario abordar de manera integral y a nivel federal los desafíos de la formación docente [...] para tener un modelo concertado nacional que permita desarrollar una acción conjunta” (CFE, 2024, pp. 2-3).

Asimismo, se plantea una transformación profunda de los dispositivos de evaluación, incorporando nuevas lógicas pedagógicas más flexibles, contextualizadas y centradas en la retroalimentación formativa: “Se propone una nueva dinámica de evaluación que avance hacia plazos flexibles según trayectorias, evaluaciones diversas y equivalentes, retroalimentación basada en evidencias para mejorar” (CFE, 2024, p. 3).

En síntesis, los cambios que motivan la revisión de los Lineamientos Curriculares responden a la necesidad de construir una formación docente más pertinente, situada y orientada a la mejora de los aprendizajes reales. La Resolución CFE N.º 476/24 se inscribe así en un nuevo paradigma formativo que articula calidad, equidad y compromiso con los desafíos contemporáneos del sistema educativo argentino.

3. COMPARACIÓN ESTRUCTURADA ENTRE AMBAS RESOLUCIONES

3.1. PROPÓSITOS Y FINALIDADES

La formación docente inicial en Argentina ha estado históricamente atravesada por tensiones entre la formación técnica, la profesionalización pedagógica y el compromiso social. En la Resolución CFE N.º 24/07, los propósitos de la formación docente se centran en la constitución de un sujeto profesional crítico, capaz de asumir con responsabilidad social la tarea de enseñar. El texto explicita que “formar docentes es formar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación de las personas, el

desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa” (Consejo Federal de Educación [CFE], 2007, p. 12). Este enfoque subraya el rol de la educación como herramienta de transformación social, vinculando la formación docente con los postulados de la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

En cambio, la Resolución CFE N° 476/24 mantiene la centralidad de la enseñanza como finalidad de la formación, pero redefine el alcance de esta función, enfatizando la mejora concreta de los aprendizajes, en particular los relacionados con los procesos de alfabetización inicial y comprensión lectora. En este sentido, plantea como horizonte la necesidad de una “formación orientada al desarrollo de capacidades profesionales docentes que habiliten a enseñar en contextos complejos, con foco en los saberes prioritarios, especialmente en los primeros años escolares” (CFE, 2024, p. 2). Asimismo, destaca el compromiso con la mejora de los resultados educativos, atendiendo al impacto de la pandemia y al debilitamiento de los aprendizajes básicos en las trayectorias escolares.

Este giro refleja un desplazamiento desde una lógica político-pedagógica hacia una lógica orientada por indicadores de mejora, lo que responde también a una lectura situada del presente educativo, en el que la cuestión de la calidad y la equidad adquieren mayor centralidad como condiciones de justicia educativa.

Además de lo ya expresado, cabe señalar que la Resolución 24/07 se inscribe en un momento de refundación del sistema formador argentino, luego de la promulgación de la Ley de Educación Nacional N 26.206. Esta normativa pone el foco en la inclusión educativa, el respeto por la diversidad y la construcción de ciudadanía democrática. En coherencia con ello, la resolución posiciona al futuro docente como un sujeto constructor de sentido, capaz de problematizar su entorno y generar prácticas transformadoras desde una mirada situada e integral (CFE, 2007, pp. 10–13).

La Resolución 476/24, en cambio, surge en un contexto pospandémico y en un escenario global atravesado por nuevas demandas pedagógicas, tecnológicas y socioemocionales. Por ello, refuerza el compromiso con una formación basada en resultados medibles, vinculados con la mejora del desempeño docente, la alfabetización y la justicia educativa (CFE, 2024, p. 3). No abandona los ideales formativos anteriores, pero los traduce en acciones concretas, incorporando mecanismos de monitoreo, evaluación y acompañamiento institucional para garantizar una formación de calidad con impacto directo en los aprendizajes escolares.

3.2. CONCEPCIÓN DEL ROL DOCENTE Y MODELO FORMATIVO

El rol docente es entendido en la Resolución CFE N° 24/07 como una construcción identitaria atravesada por dimensiones éticas, políticas y profesionales. Se concibe al docente como “trabajador de la cultura, intelectual comprometido, sujeto de derechos y de conocimiento, mediador pedagógico y político que enseña en contextos históricos concretos” (CFE, 2007, p. 25). Esta caracterización propone una formación profundamente crítica, orientada a una práctica reflexiva que permita tomar decisiones pedagógicas sustentadas.

Por su parte, la Resolución CFE N.º 476/24 articula este enfoque con una actualización del modelo formativo desde el paradigma de las capacidades profesionales docentes. En este marco, define cuatro capacidades troncales: 1) dominar los saberes a enseñar, 2) gestionar la enseñanza, 3) intervenir en el escenario institucional y comunitario, y 4) sostener el propio

proceso formativo (CFE, 2024, pp. 6–7). Estas capacidades son operacionalizadas mediante una matriz de descriptores pedagógicos, lo que permite establecer criterios de evaluación y seguimiento de las trayectorias estudiantiles. En este sentido, “el docente necesita contar con normas básicas generales para la acción práctica de enseñar, a partir de las cuales pueda construir sus propuestas y elaborar su propia experiencia” (Davini, 2015, p. 14), lo que subraya la importancia de equilibrar orientación normativa con autonomía pedagógica.

El cambio es significativo: mientras que en 2007 se apostaba por una formación basada en la reflexión crítica y el compromiso ético-político del sujeto docente, en 2024 se propone una profesionalización centrada en la enseñanza efectiva, el trabajo colaborativo institucional y la mejora continua de las prácticas. El docente es concebido como un profesional reflexivo, pero también como un agente responsable de garantizar los aprendizajes prioritarios de todos los estudiantes.

En la Resolución 24/07, la formación del docente como “intelectual crítico” se vincula estrechamente con los aportes de la pedagogía crítica latinoamericana. El modelo formativo se apoya en la idea de formación situada, en la investigación pedagógica como parte constitutiva de la docencia, y en la autonomía profesional como rasgo distintivo del quehacer docente (CFE, 2007, pp. 25–28). En este sentido, se valoran tanto los saberes académicos como los saberes construidos en la práctica y en la experiencia escolar.

La Resolución 476/24 amplía esta concepción con un enfoque de profesionalización basado en estándares de desempeño. La propuesta se articula con documentos previos, como el Marco de Referencia para las Capacidades Profesionales Docentes (CFE, 2018) y los avances en evaluación docente. Este modelo formativo busca asegurar que el egresado esté en condiciones de enseñar en contextos de creciente diversidad, desigualdad y complejidad institucional. Así, la formación inicial se concibe como una base común para el desarrollo profesional continuo, articulando saberes disciplinares, pedagógicos y tecnológicos.

3.2 BIS. DIVERSIDAD COMO EJE ESTRUCTURANTE DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Una de las novedades más trascendentales de la Resolución CFE 476/24 es la inclusión explícita de la diversidad como eje estructurante de la formación docente inicial. Mientras que la Res. 24/07 aludía a la diversidad de forma implícita, en el marco de una docencia situada y contextualizada, la nueva resolución explicita la necesidad de formar docentes capaces de enseñar a todos y todas, reconociendo la heterogeneidad sociocultural, lingüística, territorial, de género, identidad, discapacidad y trayectorias.

Este enfoque se articula con la formulación de capacidades profesionales centradas en el saber enseñar en contextos reales, donde la diversidad no se considera una dificultad a superar, sino una condición constitutiva del hecho educativo. La formación debe contemplar el desarrollo de competencias para diseñar propuestas inclusivas, flexibles y culturalmente relevantes. En este marco, se integran elementos como la diferenciación pedagógica, la evaluación adaptada, el trabajo colaborativo con familias y comunidades, y el uso de tecnologías accesibles (CFE, 2024). Como señala Davini (2015), “la diversidad de situaciones en las aulas y su complejidad [...] requiere del docente la organización de configuraciones didácticas particulares” (p. 13), lo cual demanda una preparación profesional atenta a las singularidades del contexto.

De este modo, la diversidad adquiere una dimensión ética y política, en línea con un proyecto pedagógico centrado en el derecho a aprender de todos los estudiantes, superando lógicas

homogeneizadoras o deficitarias que históricamente han atravesado a la escuela y la formación docente.

3.3. ESTRUCTURA CURRICULAR: CAMPOS, DURACIÓN Y ORGANIZACIÓN

La estructura curricular establecida en la Resolución CFE N.º 24/07 se organiza en tres campos fundamentales: Formación General, Formación Específica y Formación en la Práctica Profesional. Esta arquitectura, resultado de debates previos sobre la formación docente en Argentina, busca articular teoría y práctica, promoviendo una formación progresiva y situada. La duración mínima estipulada es de cuatro años, con una carga horaria de al menos 2.600 horas reloj, de las cuales un 20 % puede ser definido por las instituciones según su contexto y sus proyectos institucionales (CFE, 2007, p. 31).

La Resolución 24/07 define los campos curriculares como espacios con identidad propia, articulados desde una lógica transversal. La Formación General brinda herramientas epistemológicas, filosóficas y políticas para comprender el sistema educativo y la tarea docente. La Formación Específica aborda los contenidos disciplinares y sus didácticas, y la Formación en la Práctica Profesional promueve la reflexión crítica sobre la acción docente (CFE, 2007, pp. 32–34). Esta organización busca romper con la fragmentación curricular y propiciar una mirada integradora de los saberes.

La Resolución CFE N.º 476/24 introduce una revisión profunda de esta estructura sin modificar la duración mínima, pero incorporando nuevas formas de organización. Se mantienen los tres campos formativos, aunque reorganizados desde una lógica de capacidades profesionales y trayectorias formativas.

Este rediseño apunta a otorgar mayor flexibilidad organizativa a las instituciones formadoras, a la vez que busca mejorar la pertinencia, equidad y calidad de las propuestas. La incorporación de herramientas como los créditos académicos, la hibridación y los dispositivos de seguimiento evidencia una concepción sistémica y procesual de la formación docente. Además, estas transformaciones responden a las particularidades de cada territorio, sin perder de vista el carácter nacional y federal del sistema (CFE, 2024, pp. 14–19).

Pese a los cambios introducidos por la Resolución 476/24, los criterios comunes establecidos en la Resolución 24/07 continúan operando como base estructural de la formación docente. Estos incluyen la duración de cuatro años para todas las carreras, una carga horaria mínima de 2.600 horas reloj, la organización en tres campos formativos y la implementación de la residencia pedagógica en el último año (INFoD, 2015, p. 9). Estos lineamientos han permitido establecer “niveles de formación equivalentes en las distintas jurisdicciones”, garantizando la calidad de la oferta, la movilidad estudiantil y el reconocimiento nacional de los títulos (INFoD, 2015, p. 9).

En síntesis, mientras que la Resolución 24/07 sentó las bases de una formación docente con criterios comunes y estructura unificada, la Resolución 476/24 representa una actualización que busca responder a las nuevas demandas del sistema educativo. La propuesta se orienta hacia una formación más flexible, situada y centrada en capacidades, manteniendo la estructura tripartita, pero redefiniendo su organización en función de trayectorias más personalizadas y contextualizadas.

3.4. Evaluación y certificación.

En el marco de la Resolución CFE N° 24/07, la evaluación aparece como un componente clave del desarrollo curricular, pero con menor nivel de desarrollo en cuanto a sus procedimientos e instrumentos. Si bien se promueve una evaluación centrada en procesos de mejora continua, la normativa no establece mecanismos específicos de acreditación o certificación diferenciada (CFE, 2007, p. 56).

Por el contrario, la Resolución CFE N.º 476/24 incorpora un enfoque integral de la evaluación, entendido como componente estructurante del currículum. Propone una evaluación formativa y sumativa que contemple la diversidad de trayectorias, el seguimiento individualizado de los estudiantes, el uso de rúbricas, portafolios y la retroalimentación pedagógica. Además, introduce un sistema de créditos académicos y plantea la evaluación institucional como herramienta de mejora continua (CFE, 2024, pp. 30–36). Este nuevo paradigma evaluativo no solo apunta a certificar aprendizajes, sino a acompañar las trayectorias estudiantiles, a diversificar las estrategias de enseñanza y a generar condiciones más equitativas para la acreditación y egreso.

El tratamiento de la evaluación en la Resolución 24/07 se inscribe dentro de un paradigma formativo, más centrado en los procesos que en los resultados. Aunque reconoce la importancia de la acreditación, pone el acento en la evaluación como instancia de reflexión pedagógica, autorregulación del aprendizaje y construcción de conocimiento profesional (CFE, 2007, pp. 55–57). Sin embargo, no se establecen lineamientos claros respecto a la sistematización de criterios, instrumentos o escalas de valoración.

La Resolución 476/24 avanza considerablemente en este plano, proponiendo una evaluación institucional que abarque tanto los aprendizajes de los estudiantes como la calidad de la propuesta formativa. Introduce instrumentos como rúbricas, portafolios, informes diagnósticos y autoevaluaciones, promoviendo una cultura de la evaluación como mejora (CFE, 2024, pp. 30–35). También se destaca la evaluación del acompañamiento tutorial, del ingreso, de los dispositivos de apoyo y del egreso, buscando asegurar la coherencia entre la planificación, la enseñanza y la acreditación de saberes.

3.5. GRADO DE FEDERALIZACIÓN Y AUTONOMÍA INSTITUCIONAL

Tanto la Resolución CFE N° 24/07 como la CFE N° 476/24 sostienen una estructura de federalización curricular en tres niveles: nacional, jurisdiccional e institucional. No obstante, el grado de desarrollo y articulación de estos niveles presenta diferencias significativas.

La Resolución 24/07 establece márgenes de flexibilidad para las instituciones (hasta un 20 % de la carga horaria), con criterios generales de adecuación a los contextos locales. Sin embargo, no incluye mecanismos específicos para garantizar la equidad entre jurisdicciones ni establece contenidos comunes de alcance nacional (CFE, 2007, p. 31).

La Resolución 476/24, en cambio, promueve una política federal más activa, introduciendo los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) como base común de referencia para todas las instituciones formadoras del país (CFE, 2024, p. 5). Además, propone un sistema de monitoreo y evaluación interjurisdiccional, fortaleciendo la articulación entre el INFoD, las direcciones provinciales y los institutos.

De este modo, la autonomía institucional sigue siendo reconocida, pero enmarcada en una lógica de articulación y coherencia sistémica. La política curricular se posiciona como un dispositivo para garantizar el derecho a una formación docente de calidad con validez nacional.

El enfoque federal en la Resolución 24/07 responde a la necesidad de garantizar una base común nacional, sin desconocer las especificidades jurisdiccionales e institucionales. Se busca un equilibrio entre el cumplimiento de acuerdos básicos y la posibilidad de adaptación al contexto social, cultural y geográfico de cada región. No obstante, se observa una menor institucionalización de los mecanismos de articulación interjurisdiccional (CFE, 2007, p. 31). La Resolución 476/24 consolida una política de federalismo cooperativo, reforzando los marcos comunes mediante los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), las orientaciones para el diseño jurisdiccional y los sistemas de monitoreo. En este marco, se promueve una mayor coordinación entre Nación, provincias e instituciones formadoras para garantizar condiciones de calidad y equidad.

4. INNOVACIONES DE LA RESOLUCIÓN CFE N.º 476/24

4.1. SISTEMA DE CRÉDITOS Y TRAYECTORIAS FLEXIBLES

La Resolución CFE N.º 476/24 introduce un cambio estructural en la organización de la formación docente inicial mediante la adopción del sistema de créditos académicos como herramienta clave para la planificación, evaluación y flexibilización de las trayectorias formativas. Esta innovación responde a la necesidad de construir marcos curriculares más inclusivos y ajustados a las condiciones reales de los estudiantes, promoviendo una formación centrada en el sujeto que aprende y no exclusivamente en los tiempos estandarizados de la institución.

El crédito académico, tal como lo define la normativa, equivale a 25 horas de trabajo del estudiante, incluyendo tanto las horas de enseñanza directa (presenciales o virtuales) como el tiempo estimado de dedicación a actividades de estudio autónomo, producción académica, realización de prácticas, participación en evaluaciones y otras tareas previstas en el marco curricular (CFE, 2024, p. 35). De esta forma, se establece una unidad común que permite cuantificar la carga horaria de cada espacio formativo, no solo en función del tiempo institucional, sino del esfuerzo total requerido por parte del estudiante.

Esta concepción tiene múltiples ventajas. En primer lugar, permite transparentar la carga académica real de cada tramo formativo, equilibrando de manera más justa la distribución del tiempo y el esfuerzo. En segundo lugar, habilita la comparación, articulación y eventual reconocimiento de trayectos formativos entre distintas instituciones, incluso entre niveles del sistema educativo superior, facilitando la movilidad estudiantil y el diseño de itinerarios más personalizados. Y, en tercer lugar, permite reconocer y acreditar experiencias de aprendizaje que no necesariamente ocurren en el aula tradicional, como proyectos de investigación, actividades de extensión, participación en prácticas institucionales o trayectos de formación continua.

A diferencia del modelo curricular lineal y rígido vigente en la Resolución CFE N.º 24/07, este nuevo enfoque promueve trayectorias más flexibles y diversas. Los estudiantes podrán organizar su formación en función de sus tiempos, posibilidades, intereses y contextos, con mayor autonomía y protagonismo. Esto es especialmente significativo en un país con altas tasas de estudiantes-trabajadores y con amplias desigualdades geográficas y sociales.

Además, el sistema de créditos permite vincular de manera más fluida la formación docente inicial con la formación continua y el posgrado. La acumulación de créditos, organizada en

torno a competencias y saberes relevantes, puede habilitar la construcción de trayectos articulados a lo largo de toda la vida profesional, en consonancia con los principios de la educación permanente promovidos por la UNESCO (2015). Así, la lógica de créditos no solo reorganiza lo existente, sino que proyecta una arquitectura curricular más abierta, dinámica y situada en el tiempo.

Finalmente, la adopción de créditos también facilita una gestión pedagógica más precisa, al permitir monitorear el avance de cada estudiante mediante unidades de medida homogéneas. Esto favorece el desarrollo de sistemas de seguimiento más eficaces, que contemplen las necesidades de acompañamiento personalizado, la planificación de recursos docentes y la toma de decisiones institucionales basadas en evidencia. En resumen, la inclusión del sistema de créditos y la consiguiente flexibilización de las trayectorias no es solo una reforma administrativa: constituye un cambio pedagógico y político de fondo, orientado a garantizar una formación docente más equitativa, contemporánea y centrada en las personas.

4.2. INCORPORACIÓN DE TECNOLOGÍAS Y EDUCACIÓN HÍBRIDA

La Resolución CFE N.º 476/24 formaliza la incorporación de la educación híbrida como un componente estructural del currículo, reconociendo los aprendizajes y desafíos surgidos durante y después de la pandemia por COVID-19. Este enfoque combina instancias presenciales y no presenciales mediante el uso de entornos virtuales, herramientas digitales y recursos tecnológicos, promoviendo “una enseñanza que trascienda el aula física y que amplíe las oportunidades de aprendizaje, especialmente en contextos geográficos y sociales heterogéneos” (CFE, 2024, p. 29).

No se trata de una simple adaptación técnica, sino de una propuesta pedagógica con profundas implicancias metodológicas. Implica rediseñar los formatos tradicionales de enseñanza hacia una lógica basada en la interacción dialógica y la mediación tecnológica. En este marco, la formación docente adquiere un rol central, ya que debe preparar a los futuros educadores para diseñar, implementar y evaluar propuestas didácticas en contextos híbridos. Esto exige el desarrollo de competencias específicas tanto en el manejo de tecnologías como en el diseño pedagógico que favorezca la interacción, la colaboración y la autonomía del estudiante.

La inclusión de tecnologías en los formatos pedagógicos también busca reducir brechas educativas y democratizar el acceso al conocimiento. En esta línea, se promueve una alfabetización digital crítica que no se limite al uso instrumental de herramientas, sino que fomente capacidades reflexivas para analizar el impacto cultural, ético y político de las tecnologías en los procesos educativos. Así, la educación híbrida no se presenta únicamente como una modalidad, sino como una estrategia para garantizar el derecho a una educación de calidad en escenarios diversos y crecientemente complejos (CFE, 2024, pp. 29-30).

La pandemia evidenció la necesidad urgente de fortalecer la formación docente en competencias digitales. En respuesta, el INFoD y el INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica) implementaron estrategias específicas de capacitación, y más del 60 % de las jurisdicciones provinciales desarrollaron políticas de formación en contextos de virtualidad (Ministerio de Educación, 2022). El desafío actual es sostener y profundizar estas iniciativas, entendiendo que “la inclusión digital se ha de entender como un derecho de la ciudadanía”, el cual debe estar acompañado de entornos de aprendizaje adecuados, contenidos pertinentes y

propuestas formativas construidas desde un enfoque pedagógico, no meramente técnico (Ministerio de Educación, 2022, pp. 21–22).

En este marco, la Resolución CFE 476/24 establece que hasta el 50 % de las clases de los profesorados podrán desarrollarse en modalidad virtual. Esta disposición introduce una transformación sustantiva en el régimen académico de la formación docente inicial, históricamente presencial. Según una nota especializada, este cambio busca “modernizar la formación de los docentes, sin resignar la calidad” y apunta a “un uso intensivo y planificado de las tecnologías digitales” como parte constitutiva del nuevo paradigma formativo (Infobae, 2024).

4.3. ARTICULACIÓN CON LA FORMACIÓN CONTINUA Y DE POSGRADO

La Resolución CFE N.º 476/24 promueve una visión integral de la carrera docente, estableciendo puentes entre la formación inicial, la formación continua y el posgrado. Esta articulación responde a la necesidad de construir trayectorias formativas que acompañen a los docentes a lo largo de su vida profesional, reconociendo que la actualización permanente es una condición esencial para una enseñanza de calidad (CFE, 2024, p. 6). En este sentido, se superan las viejas dicotomías entre formación de base y formación en servicio, proponiendo un enfoque de continuidad, diálogo y retroalimentación permanente.

La normativa prevé la inclusión de trayectos formativos complementarios que permitan la acreditación de saberes previos y la articulación con nuevas ofertas académicas. También se establece que las experiencias desarrolladas durante la formación inicial (como proyectos de investigación o apoyo pedagógico a escuelas) pueden convertirse en base para futuras especializaciones. Esto habilita una progresión más fluida entre niveles educativos y títulos, además de facilitar el acceso a nuevas oportunidades profesionales.

Esta perspectiva se enmarca en un paradigma de profesionalización docente que no solo demanda conocimientos actualizados, sino también capacidades para reflexionar, investigar y transformar la práctica. La articulación entre los distintos momentos de la carrera docente fortalece una identidad profesional sólida, dinámica y situada. La Resolución, en este sentido, no solo organiza curricularmente la formación, sino que también propone una arquitectura institucional que garantice trayectos formativos coherentes, articulados y de calidad.

4.5. NUEVAS FORMAS DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

La Resolución CFE N.º 476/24 incorpora una concepción renovada de la evaluación, entendiéndose como una herramienta formativa, procesual y situada. Promueve una dinámica evaluativa basada en la diversidad de instrumentos, la flexibilidad temporal y la retroalimentación significativa como ejes centrales para el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles (CFE, 2024, pp. 30–32). Esta perspectiva desafía los enfoques tradicionales centrados en la medición estandarizada, apostando en cambio por prácticas evaluativas más inclusivas y contextualizadas.

Uno de los lineamientos clave es el uso de rúbricas y criterios transparentes, que orienten tanto la enseñanza como el aprendizaje. Además, se subraya que la evaluación debe convertirse en una instancia de desarrollo de capacidades metacognitivas, promoviendo la autorregulación, la autoevaluación y el aprendizaje autónomo. En este sentido, se considera importante que la

evaluación ayude al estudiante a reconocer sus errores, repensar lo que ha aprendido y construir nuevos conocimientos mediante la reflexión

En sintonía con ello, se plantea la necesidad de fortalecer los sistemas institucionales de seguimiento, a fin de generar datos e indicadores que orienten decisiones pedagógicas informadas. Este seguimiento debe integrar dimensiones cualitativas, particularmente relevantes en contextos de vulnerabilidad, y no limitarse a una lectura meramente cuantitativa de las trayectorias. Así, la evaluación deja de ser un acto final y aislado, para convertirse en un proceso continuo, dialógico y contextualizado, que contribuye a garantizar el derecho a una educación de calidad para todos.

Cabe señalar que esta perspectiva no surge de forma abrupta. Entre 2007 y 2015, uno de los avances más significativos fue la instalación de prácticas sistemáticas de evaluación curricular. A partir de 2009, se promovió la idea de que “el diseño y la evaluación curricular son procesos complementarios y convergentes”, orientados a la mejora continua de la formación (INFoD, 2015, p. 14). Esto implicó tanto la evaluación de los diseños curriculares para el otorgamiento de validez nacional como la implementación de dispositivos que permitieran analizar su desarrollo efectivo en los institutos.

Dichas prácticas incluyeron el relevamiento de experiencias institucionales, la participación de directivos, docentes y estudiantes, así como la elaboración de informes jurisdiccionales e institucionales. Desde esta perspectiva, la evaluación adquiere un enfoque pedagógico más profundo. Como señala el propio documento del INFoD, “la incorporación de este tipo de evaluación, focalizada en criterios pedagógicos, [...] aporta una cuota de rigurosidad en el cumplimiento de las condiciones curriculares, asegurando no solo la movilidad de los docentes por el territorio nacional sino la calidad equivalente de la formación brindada en todo el país” (INFoD, 2015, p. 15).

Una novedad relevante es la decisión de incorporar mecanismos sistemáticos de evaluación externa a los institutos de formación docente, con el propósito de monitorear la calidad de la oferta educativa. Según se informó en medios nacionales, “la evaluación de los institutos superiores será obligatoria y tendrá carácter federal”, constituyéndose en una herramienta clave para fortalecer el sistema formador a partir de datos objetivos y comparables (Infobae, 2024).

5. CONTINUIDADES Y RUPTURAS: ¿REFORMA O REFUNDACIÓN?

La Resolución CFE N° 476/24 se presenta como una revisión profunda del marco normativo anterior, representado por la Resolución CFE N° 24/07. Si bien ambas comparten fundamentos legales comunes, como los artículos 71, 74 y 76 de la LEN N 26.206, el nuevo documento introduce un cambio sustantivo en la concepción de la formación docente, lo que habilita el interrogante: ¿estamos ante una reforma o una refundación? Desde el plano discursivo, la 476/24 afirma no ser “fundacional” y reconoce los “debates y consensos previos” (CFE, 2024, p. 2). Sin embargo, la derogación explícita de la Resolución 24/07 (CFE, 2024, art. 4) y la reconfiguración estructural de los diseños curriculares permiten leerla como una refundación. En efecto, los cambios no se limitan a actualizaciones menores o ajustes en contenidos, sino que abarcan dimensiones medulares del sistema formador: se redefine el perfil del egresado, se incorpora el enfoque por capacidades, se promueve la flexibilidad curricular con créditos y trayectorias personalizadas, y se institucionaliza la educación híbrida. Esta complejidad sitúa

la reforma como una verdadera reestructuración de la formación docente, desde una lógica de sistema. La nueva resolución plantea que “la calidad de los sistemas educativos es directamente proporcional a la calidad formativa y de enseñanza de sus docentes” (CFE, 2024, p. 1), lo que implica una apuesta integral a la mejora de todo el medio formador.

Por otro lado, la 476/24 asume el desafío de responder a transformaciones culturales, tecnológicas y sociales que impactan directamente en la enseñanza. No se trata solo de una adecuación a las tendencias globales, sino también de una respuesta a los diagnósticos sobre los déficits del sistema, especialmente en alfabetización, comprensión lectora y formación en capacidades. En este sentido, el documento propone “una acción conjunta que desde una impronta federal desarrolle propuestas curriculares para una formación docente integral, inclusiva y efectiva” (CFE, 2024, p. 2). Esta afirmación evidencia un cambio de paradigma respecto a la fragmentación y dispersión que la 24/07 buscaba remediar.

Finalmente, aunque ambas resoluciones coinciden en su encuadre normativo general y su vocación federal, las diferencias de orientación pedagógica y estructural son lo suficientemente significativas como para entender la Resolución 476/24 no como una simple reforma, sino como un nuevo modelo de formación docente inicial. En ese sentido, la 476/24 constituye una refundación del dispositivo normativo de formación docente en Argentina.

5.1. LO QUE PERMANECE: PRINCIPIOS, CAMPOS FORMATIVOS, DURACIÓN MÍNIMA

A pesar del carácter refundacional de la nueva resolución, es posible identificar continuidades importantes que garantizan cierta estabilidad y coherencia respecto a la normativa anterior. En primer lugar, ambas resoluciones comparten los principios fundantes de la LEN. Tanto la 24/07 como la 476/24 definen a la educación y al conocimiento como “bienes públicos y derechos personales y sociales” (CFE, 2007, p. 11; CFE, 2024, p. 3), y sostienen la idea de una docencia comprometida con la justicia social, la inclusión y la igualdad de oportunidades.

Una segunda continuidad estructural está dada por el mantenimiento de los tres campos formativos tradicionales: formación general, formación específica y formación en la práctica profesional. En 2007 se establecía que “los distintos planes de estudio [...] deberán organizarse en torno a tres campos básicos de conocimiento” (CFE, 2007, p. 31), estructura que se conserva en la 476/24 bajo una lógica de transversalidad e integración. En esta última, se afirma que “la docencia requiere de capacidades que se integran como contenidos a enseñar, gestionar y evaluar”, las cuales se articulan con los campos mencionados (CFE, 2024, p. 13).

La duración mínima de los profesorado también se mantiene. Ambas resoluciones establecen una carrera de cuatro años con una carga horaria mínima de 2.600 horas reloj. En la 24/07 se explicitaba que “la duración total de todas las carreras de profesorado alcanzará un mínimo de 2.600 horas reloj a lo largo de cuatro años” (CFE, 2007, p. 31), mientras que la 476/24 reitera esa exigencia como base estructural para los nuevos diseños (CFE, 2024, p. 13).

Asimismo, se conserva la posibilidad de definir institucionalmente una parte del diseño curricular. La 24/07 permitía que hasta un 20 % de la carga horaria fuera destinada a la definición institucional (CFE, 2007, p. 31). La nueva resolución retoma este criterio, aunque amplía sus alcances bajo el concepto de Espacios de Definición Institucional (EDI), que pueden incluir formatos combinados, unidades opcionales y trayectos diferenciados (CFE, 2024, pp. 14-29). Esta continuidad resignificada refleja una voluntad de autonomía institucional compatible con la regulación federal.

5.2. LO QUE CAMBIA: ENFOQUE POR CAPACIDADES, FLEXIBILIDAD CURRICULAR.

Uno de los cambios más profundos introducidos por la Resolución CFE 476/24 es la adopción de un enfoque por capacidades profesionales como eje estructurante del currículo. A diferencia de la 24/07, centrada en campos del saber y objetivos formativos amplios, la 476/24 propone que “los cambios propiciados se centran en saberes para el hacer en tanto capacidades profesionales y no solo contenidos conceptuales” (CFE, 2024, p. 8). Este giro pedagógico no es menor: implica un desplazamiento desde una lógica disciplinar y teórica hacia un modelo orientado al desempeño profesional situado.

El documento establece una matriz de capacidades —dominar saberes, gestionar la enseñanza, intervenir institucionalmente, comprometerse con el desarrollo profesional— que se articulan progresivamente a lo largo de la formación. Estas capacidades no solo organizan los contenidos, sino también los formatos de enseñanza, la evaluación y las trayectorias de formación. Se busca así una profesionalización efectiva de la docencia, no basada únicamente en la adquisición de conocimientos, sino en el desarrollo integrado del “saber, saber hacer y saber ser” (CFE, 2024, p. 8).

Además, la resolución introduce una significativa flexibilización del currículo. Se incorpora un sistema de créditos que permite reconocer trayectos formativos diversos, promover la movilidad entre carreras y articular con la formación continua. Esta novedad responde a la necesidad de atender las heterogeneidades territoriales y las vacancias docentes: “la formación docente debe garantizar trayectorias flexibles sin resignar calidad formativa” (CFE, 2024, p. 2). En este marco, los EDI y las unidades opcionales adquieren un papel central en la personalización de los recorridos formativos.

Otra innovación relevante es la institucionalización de la educación híbrida como parte integral del currículo. La 476/24 propone “habilitar la incorporación de formatos híbridos en la formación que amplíen el proceso de enseñanza más allá del tiempo presencial en las aulas” (CFE, 2024, p. 2). Esta decisión responde tanto a las transformaciones digitales como a los aprendizajes obtenidos durante la pandemia, y constituye un nuevo criterio de diseño curricular. En este sentido, la resolución avanza en reconocer que la presencialidad no es la única forma válida de enseñanza, y que el trabajo sincrónico y asincrónico, mediado por tecnologías, puede complementar (y en ciertos contextos, potenciar) la formación docente.

La educación híbrida no se presenta solo como una estrategia metodológica, sino como un principio organizador que atraviesa formatos, temporalidades, recursos y vínculos pedagógicos. La resolución dedica un capítulo completo a esta cuestión, en el que sostiene que su implementación debe permitir “alcanzar mayores niveles de acceso y permanencia, sostener trayectorias y fortalecer la inclusión educativa” (CFE, 2024, p. 29). Esta orientación revela un intento por democratizar la formación docente en un país con profundas desigualdades territoriales y de conectividad. Sin embargo, también implica una transformación profunda en las prácticas docentes, en la infraestructura institucional y en los marcos evaluativos, que no serán automáticos ni exentos de resistencia.

Desde esta perspectiva, la inclusión de la educación híbrida redefine no solo los medios sino también los fines de la formación docente. Ya no se trata únicamente de formar para la escuela presencial tradicional, sino para escenarios pedagógicos expandidos, que requieren nuevas competencias digitales, mayor autonomía del estudiantado y una nueva arquitectura curricular. Por tanto, la 476/24, al incorporar formalmente la hibridez como política curricular,

compromete al sistema formador con una transformación estructural que va mucho más allá del uso de plataformas digitales.

5.3. TENSIONES ENTRE LO NORMATIVO Y LO PRÁCTICO

Las transformaciones propuestas por la Resolución CFE 476/24 introducen importantes innovaciones en la formación docente, pero también generan tensiones entre los marcos normativos y las condiciones reales de aplicación en los institutos de formación. Uno de los principales desafíos radica en la implementación del enfoque por capacidades, el cual demanda nuevas metodologías de enseñanza y evaluación que muchos equipos institucionales aún no dominan plenamente. Tal como señala la resolución, “estas capacidades se trabajarán como un contenido que hay que enseñar, gestionar y evaluar” (CFE, 2024, p. 13), sin embargo, no siempre se cuenta con los recursos ni con la formación docente adecuada para llevarlo a cabo de manera efectiva.

Otro aspecto clave es la incorporación del sistema de créditos y de trayectorias flexibles, que requiere una estructura de gestión institucional compleja, así como capacidades administrativas que no se encuentran generalizadas en todos los contextos. Aunque el documento establece que el INFoD brindará “asistencia técnica y financiera a las jurisdicciones” (CFE, 2024, art. 3), la implementación de estas políticas sigue estando condicionada por desigualdades materiales y simbólicas que atraviesan al país. La experiencia histórica muestra que las reformas ambiciosas, si no se acompañan de políticas activas de apoyo, corren el riesgo de fracasar en su aplicación efectiva.

Un ejemplo concreto de estas tensiones es la incorporación de la educación híbrida. Si bien la normativa reconoce su potencial democratizador, muchas instituciones enfrentan serias limitaciones en términos de infraestructura tecnológica, conectividad y formación específica. En este contexto, la inclusión de modalidades virtuales puede, en lugar de reducir, acentuar desigualdades existentes. La propia resolución reconoce esta dificultad al señalar que “la distancia no debe ser una barrera en el trabajo colaborativo y otras experiencias significativas de aprendizaje” (CFE, 2024, p. 2), pero su cumplimiento está supeditado a la implementación de políticas compensatorias que aseguren el acceso equitativo.

En el plano de la evaluación de los aprendizajes, también se presentan importantes desafíos. El nuevo paradigma propuesto promueve una “evaluación con criterios transparentes, rúbricas y retroalimentación basada en evidencias” (CFE, 2024, p. 2), lo cual implica una transformación profunda de la cultura institucional. Pasar de una evaluación tradicional, centrada en contenidos, a una evaluación orientada al desarrollo de capacidades requiere tiempo, formación y acompañamiento sostenido. En este punto, el riesgo de desfasaje entre la norma y la práctica es considerable y debe ser monitoreado cuidadosamente para evitar que la evaluación se convierta en un punto crítico del proceso formativo.

Una de las áreas donde más claramente se ha evidenciado la brecha entre la normativa y su implementación es el Campo de la Práctica Profesional Docente. A pesar de que la renovación curricular incrementó su carga horaria y aseguró su presencia a lo largo de toda la carrera, diversos seguimientos institucionales han detectado “cierta debilidad en el desarrollo del campo como consecuencia de la desarticulación entre este campo y los espacios correspondientes a la formación teórica” (INFoD, 2015, p. 13). Asimismo, se ha identificado

una fuerte variabilidad entre instituciones respecto a la definición de contenidos, criterios de evaluación y vínculos con las escuelas asociadas.

Esta fragmentación ha generado, incluso dentro de una misma jurisdicción, “distintos niveles de calidad en la formación de los futuros docentes aun cursando el mismo plan de estudios” (INFoD, 2015, p. 13), lo que pone de relieve la necesidad de construir condiciones institucionales que favorezcan la articulación entre niveles y equipos, así como la definición de criterios comunes para garantizar una formación docente más equitativa y coherente.

6. IMPLICANCIAS PARA EL SISTEMA FORMADOR

6.1. IMPACTO ESPERADO EN PROFESORADOS E INSTITUTOS

La Resolución CFE 476/24 plantea una transformación estructural en los profesorados y en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), con énfasis en la calidad formativa, la centralidad de la enseñanza y el desarrollo de capacidades profesionales. Esta normativa retoma, amplía y actualiza las definiciones de la Resolución CFE 24/07, al afirmar que la Formación Docente Inicial debe “promover la centralidad del trabajo de enseñar, fortaleciendo el saber conceptual y orientando la enseñanza hacia finalidades pedagógicas” (CFE 476/24, p. 7). Se propone una formación que integre el saber, el saber hacer y el saber ser, habilitando para un ejercicio profesional situado y reflexivo.

Sin embargo, estas orientaciones prescriben transformaciones profundas que no siempre dialogan con las condiciones reales de los institutos. La elaboración de diseños curriculares renovados, la incorporación de nuevas capacidades, la adecuación a formatos híbridos y el desarrollo de evaluaciones con criterios flexibles suponen una inversión institucional sostenida. El mismo documento reconoce que “la experiencia recogida durante ese período, los cambios sociales y educativos y los desafíos impuestos por las tecnologías emergentes, hacen necesaria una actualización” (CFE 476/24, p. 1), pero no explicita con suficiente detalle cómo se garantizarán las condiciones materiales para su implementación.

Existe así una tensión entre el impacto esperado y los márgenes reales de maniobra de los institutos. La Resolución 24/07 ya advertía que “los diseños curriculares no alcanzan por sí mismos para sostener los procesos y resultados de la formación” y que es necesario considerar “las dinámicas y los contextos institucionales y organizacionales que posibiliten y dinamicen su desarrollo” (CFE 24/07, p. 18). En este sentido, cualquier innovación curricular requiere no solo voluntad normativa, sino una política federal que acompañe material y técnicamente a las instituciones formadoras.

6.2. CONDICIONES INSTITUCIONALES PARA IMPLEMENTAR LOS CAMBIOS

La implementación efectiva de los lineamientos de la Resolución CFE N.º 476/24 exige que las instituciones de formación docente cuenten con capacidades organizacionales fortalecidas, recursos técnicos adecuados y financiamiento suficiente. En este sentido, la norma reconoce explícitamente la necesidad de acompañamiento institucional al establecer como principio general que “EL INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE contribuirá con asistencia técnica y financiera a las jurisdicciones que lo requieran” (CFE 476/24, art. 3). Esto implica que el cambio curricular no puede entenderse como un proceso unilateral de adecuación, sino que requiere del sostén activo del sistema en su conjunto.

No obstante, este compromiso está formulado de manera general, sin especificar mecanismos operativos concretos para su implementación. La experiencia histórica demuestra que la sostenibilidad de las reformas curriculares suele depender de las capacidades internas de cada instituto, lo que acentúa las desigualdades preexistentes entre instituciones con trayectorias consolidadas y aquellas con marcadas vulnerabilidades estructurales. Este problema ya había sido advertido en la Resolución CFE N.º 24/07, al señalar que “es necesario asegurar las dinámicas y los contextos institucionales y organizacionales que posibiliten el desarrollo de los diseños curriculares” (CFE 24/07, art. 2). Sin embargo, casi dos décadas después, esta condición sigue sin resolverse de manera efectiva.

La incorporación de nuevas dimensiones pedagógicas (como la educación híbrida, los sistemas de créditos y la flexibilidad en las trayectorias formativas), si bien representa un avance educativo, plantea desafíos técnicos, didácticos y administrativos que muchas instituciones aún no están en condiciones de afrontar. Por ello, las condiciones institucionales no deben asumirse como dadas ni soslayarse: deben constituirse en el eje de una política pública sostenida de fortalecimiento institucional, si se pretende que las prescripciones normativas se traduzcan en prácticas concretas, significativas y sostenibles.

En este marco, la mejora de las condiciones estructurales de los institutos resulta indispensable. La implementación de políticas de digitalización requiere más que la provisión de dispositivos y conectividad: necesita condiciones institucionales adecuadas que sustenten su uso efectivo. Según el relevamiento realizado durante el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), “más del 66 % de los equipos directivos identificó problemas con el equipamiento tecnológico tanto de docentes como de estudiantes” (Ministerio de Educación, 2022, p. 15). Esta heterogeneidad en el acceso a recursos digitales continúa siendo un factor crítico que condiciona las posibilidades reales de implementación de propuestas de educación híbrida y, por ende, del modelo impulsado por la Resolución CFE N.º 476/24.

6.3. EL ROL DE DOCENTES FORMADORES Y EQUIPOS DE GESTIÓN

Tanto la Resolución CFE 476/24 como su antecedente, la 24/07, destacan el papel clave de los docentes formadores y los equipos de gestión en la construcción de una formación docente de calidad. En particular, la 476/24 señala que el rol docente implica “acciones dirigidas a conducir las tareas de aprendizaje [...] tomando decisiones sobre objetivos de trabajo, estrategias, recursos y tecnologías” (CFE 476/24, p. 10), y que esta capacidad debe construirse también a través de experiencias institucionales colaborativas.

Esta perspectiva otorga al formador un perfil profesional complejo, que articula saberes pedagógicos, tecnológicos, comunitarios y de gestión. Sin embargo, este ideal muchas veces entra en contradicción con los contextos laborales actuales: sobrecarga horaria, escaso tiempo institucional para el trabajo en equipo, limitada formación continua y débil articulación entre teoría y práctica. En este sentido, la Resolución 24/07 ya afirmaba que “el diseño y puesta en marcha de las nuevas propuestas requiere, en paralelo, estimar las necesidades de asistencia técnica y de capacitación para su eficaz desarrollo” (CFE 24/07, p. 18), una afirmación que mantiene plena vigencia.

Por su parte, los equipos de gestión enfrentan el doble desafío de garantizar el cumplimiento de las nuevas orientaciones y sostener procesos institucionales de reflexión, diálogo pedagógico y acompañamiento docente. En la práctica, este rol demanda un liderazgo

pedagógico que trascienda lo administrativo. De no consolidarse una cultura institucional comprometida con el sentido pedagógico de los cambios, existe el riesgo de que los lineamientos se reduzcan a reformas formales sin impacto en las prácticas reales.

6.4. RIESGOS, OPORTUNIDADES Y SENTIDOS EN DISPUTA

La Resolución CFE 476/24 representa una oportunidad para renovar el sistema formador, promoviendo mayor integración federal, actualización pedagógica y articulación con el conjunto del sistema educativo. Al proponer un enfoque basado en capacidades y la incorporación de herramientas como la educación híbrida y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), se abre camino hacia una formación más contextualizada y centrada en aprendizajes significativos. En sus propias palabras, la normativa busca “una acción conjunta que desde una impronta federal desarrolle propuestas curriculares para una formación docente integral, inclusiva y efectiva” (CFE 476/24, p. 4).

No obstante, estos objetivos conviven con múltiples riesgos. Por un lado, el de una implementación desigual entre jurisdicciones, que podría agudizar las brechas existentes en lugar de reducirlas. Por otro, el riesgo de una sobrecarga normativa que termine burocratizando los procesos formativos. A esto se suma la posibilidad de que el discurso de flexibilidad derive en precarización de las condiciones de enseñanza y aprendizaje, especialmente en contextos donde se debilita el rol del Estado como garante del derecho a la educación.

En definitiva, los sentidos en disputa remiten a una pregunta de fondo: ¿qué modelo de formación docente se promueve? ¿Uno centrado en capacidades críticas y contextualizadas, o uno que flexibiliza la formación en función de demandas de eficiencia y reducción de costos? La respuesta no está cerrada en la resolución, sino que dependerá del modo en que los actores educativos (docentes, equipos directivos, instituciones y comunidades) reinterpreten, resistan o resignifiquen los lineamientos en su práctica cotidiana.

6.5. CRÍTICAS Y TENSIONES INTERNAS EN LA RESOLUCIÓN CFE 476/24

Si bien la resolución constituye un avance normativo importante en términos de actualización curricular, diversos aspectos de su formulación merecen ser problematizados a la luz de los desafíos que plantea su implementación.

En primer lugar, se observa una notable ambigüedad en torno a la incorporación de la educación híbrida. La resolución establece que los diseños institucionales deberán promover trayectos formativos “en formatos pedagógicos diversificados” que combinen “el trabajo presencial con el uso de entornos y tecnologías digitales” (CFE 476/24, p. 8). Sin embargo, no se especifican criterios pedagógicos mínimos, porcentajes de virtualidad ni recursos requeridos para una aplicación efectiva. Esta indefinición puede profundizar desigualdades entre instituciones, particularmente en aquellas con infraestructura tecnológica limitada o con problemas de conectividad, lo que contradice el principio de igualdad de oportunidades en la formación docente.

En este marco, la Resolución CFE 476/24 postula una transformación profunda del sistema formador, pero evita asumir con claridad las implicancias de la expansión desregulada de la oferta formativa. Uno de los ejemplos más contundentes es el caso de la provincia de

Catamarca, donde en la última década se registró un incremento del 310 % en la cantidad de egresados docentes (Argentinos por la Educación, 2025, p. 4). Este crecimiento explosivo, lejos de ser sinónimo de mejora del sistema, evidencia una tendencia a la proliferación de propuestas sin mecanismos de planificación, monitoreo ni articulación efectiva con las necesidades del sistema educativo provincial y nacional. La nueva normativa omite cualquier referencia al control de la oferta, a la evaluación de su pertinencia o a los impactos que estos procesos pueden generar en la calidad de la formación, en la inserción laboral y en la percepción social del rol docente. De este modo, la masificación formativa corre el riesgo de convertirse en una estrategia de expansión cuantitativa sin densidad pedagógica ni sostenibilidad institucional.

En segundo lugar, el enfoque centrado en las “capacidades profesionales” como eje articulador de la formación docente (CFE 476/24, p. 13), si bien busca garantizar la calidad formativa y la pertinencia del egreso, corre el riesgo de promover una visión instrumental de la docencia. La definición de las capacidades como “saberes en acción” necesarios para actuar “de manera competente en distintos escenarios” (p. 13) enfatiza los desempeños esperados, pero no considera de forma suficiente las dimensiones éticas, políticas y reflexivas de la práctica docente, claves en contextos de creciente complejidad social y educativa.

Una tercera crítica refiere a la escasa problematización de las condiciones laborales que enfrentan quienes transitan la formación. Aunque la resolución reconoce “el derecho a una formación docente de calidad” y promueve la profesionalización (p. 5), no aborda cómo factores estructurales (como el pluriempleo, la precarización laboral o la fragmentación institucional) inciden en las trayectorias formativas y en el posterior ejercicio profesional. Esta omisión genera una desconexión entre el perfil docente propuesto y las condiciones reales del trabajo educativo.

En cuarto lugar, la resolución presenta una integración limitada de la investigación como práctica formativa. Aunque se la menciona como principio orientador y como función del sistema formador (p. 6), no se articula de forma sustantiva en los trayectos curriculares. Se la vincula con la reflexión sobre la práctica, pero sin propuestas concretas que permitan su desarrollo crítico y sostenido desde los primeros años de formación. Como resultado, la función investigativa permanece como un componente complementario, y no central, en la construcción del saber pedagógico.

Finalmente, la resolución carece de una estrategia clara de financiamiento que garantice la implementación de las transformaciones que promueve. Si bien se menciona que el Instituto Nacional de Formación Docente podrá brindar “asistencia técnica y financiera” a las jurisdicciones (p. 15), no se establecen mecanismos, criterios ni montos específicos destinados a la reestructuración curricular, la adecuación tecnológica o la formación docente continua. Esta indefinición compromete la viabilidad operativa de la propuesta y deja librada su ejecución a las capacidades desiguales de provincias e institutos, reproduciendo inequidades estructurales del sistema.

En síntesis, la Resolución CFE N.º 476/24 introduce lineamientos que, aunque necesarios para actualizar la formación docente, presentan una serie de tensiones internas que deben ser abordadas críticamente. Una política curricular transformadora requiere no solo prescripciones claras, sino también condiciones materiales, pedagógicas e institucionales que hagan posible su realización en contextos diversos.

7. REFLEXIONES FINALES

7.1. ¿QUÉ MODELO DE FORMACIÓN DOCENTE PROPONE LA NUEVA NORMATIVA?

La Resolución CFE N.º 476/24 propone un modelo de formación docente que busca conciliar la tradición humanista-pedagógica con nuevas demandas sociales, tecnológicas y políticas, en el marco de una lógica de actualización y “modernización” curricular. Frente al modelo de formación presentado por la Resolución CFE N.º 24/07, que se inscribía en el proceso de reconstrucción del sistema educativo postcrisis y que apuntaba a consolidar una identidad docente común fundada en la enseñanza como práctica social, la nueva normativa introduce transformaciones significativas. Entre ellas, se destacan la incorporación del enfoque de capacidades, la flexibilización curricular, la organización por créditos y la inclusión formal de la educación híbrida como parte estructurante del trayecto formativo.

Esta propuesta curricular promueve, al menos en los planos declarativos, un docente reflexivo, capaz de responder a escenarios complejos y diversos, y de vincular saberes conceptuales, prácticos y actitudinales con experiencias reales del campo profesional. La enseñanza sigue siendo reconocida como “la práctica central del trabajo docente”, pero ahora se incorpora de manera más visible el enfoque por capacidades, entendiéndolo como articulador de los distintos campos de formación (CFE 476/24, p. 7). Así, el modelo formativo busca trascender el paradigma enciclopedista y acumulativo, apostando a una formación situada, situada y situada en la resolución de problemas.

No obstante, esta formulación no está exenta de tensiones. Por un lado, persiste una mirada tecnocrática que puede reducir las capacidades a listados funcionales, desconectados de los contextos sociohistóricos donde se produce la enseñanza. Por otro, la idea de “flexibilización” (aunque valiosa en términos de apertura) corre el riesgo de desdibujar los márgenes de la formación común y de fragmentar la unidad formativa nacional si no está acompañada por condiciones reales de implementación. En este punto, cabe recuperar el señalamiento de la CFE 24/07 sobre la importancia de garantizar una “formación común, situada y profesionalizante”, como base para construir una identidad docente compartida y un horizonte ético-pedagógico común (CFE 24/07, p. 5).

En definitiva, el modelo que se perfila con la Resolución 476/24 no implica una ruptura total con el anterior, pero sí una reformulación significativa que responde a un nuevo contexto político-educativo. El desafío será evitar que la flexibilidad devenga precarización o fragmentación, y lograr que la innovación no sea una coartada para el vaciamiento de contenidos o el debilitamiento del compromiso político de la formación docente.

7.2. DESAFÍOS PARA SOSTENER EL CARÁCTER PÚBLICO, FEDERAL Y DEMOCRÁTICO DEL SISTEMA

El carácter público, federal y democrático del sistema formador constituye no solo un principio organizativo, sino una dimensión política que define el sentido de la formación docente en la Argentina. Las resoluciones analizadas comparten, al menos en el plano de los principios, este compromiso: ambas reconocen a la educación como derecho social, al Estado como garante y al sistema formador como parte del proyecto nacional. Sin embargo, el pasaje de los principios a las prácticas institucionales y jurisdiccionales sigue siendo un terreno de disputa.

La nueva resolución plantea importantes desafíos para sostener estos principios en un contexto de creciente fragmentación institucional, desigualdad social y tensión entre niveles de gobierno. La apertura a modalidades híbridas, la acreditación por créditos y la posibilidad de organizar trayectos personalizados requieren, para no convertirse en dispositivos excluyentes, una fuerte inversión estatal, un acompañamiento situado a las instituciones y mecanismos efectivos de evaluación y seguimiento. De lo contrario, como advierte el propio texto de la resolución, “la formación puede volverse meramente instrumental, sin anclaje ético, político ni profesional” (CFE 476/24, p. 3).

Asimismo, el federalismo educativo aparece tensionado por la necesidad de establecer criterios nacionales comunes y, al mismo tiempo, garantizar la autonomía jurisdiccional. En este sentido, es clave que el Consejo Federal de Educación no se limite a homologar acuerdos mínimos, sino que promueva procesos reales de concertación y co-construcción con las provincias, los institutos y sus comunidades. La CFE 24/07 ya advertía sobre la necesidad de construir “espacios reales de participación docente” para definir los sentidos de la formación, y este sigue siendo un pendiente en muchos territorios (CFE 24/07, p. 10).

Por último, el carácter democrático del sistema formador no puede agotarse en instancias formales de consulta. Exige abrir canales sostenidos de debate curricular, valorar la experiencia de las comunidades pedagógicas y resistir las presiones de modelos estandarizados impuestos desde lógicas de mercado o de organismos internacionales. La democratización no es solo una forma de gobierno institucional, sino también una pedagogía: formar docentes críticos, comprometidos con el bien común y capaces de interpelar las desigualdades estructurales.

7.3. APERTURA PARA LA REVISIÓN PARTICIPATIVA Y SITUADA DE LOS LINEAMIENTOS

La Resolución 476/24 explicita una voluntad de apertura hacia la revisión situada y participativa de los lineamientos, lo que representa una oportunidad para recuperar el protagonismo de los actores territoriales en la configuración curricular. Esta apertura se manifiesta tanto en la posibilidad de que las jurisdicciones adapten los diseños curriculares conforme a sus contextos y necesidades, como en el reconocimiento del rol estratégico de las instituciones formadoras en la interpretación y apropiación de las orientaciones nacionales (CFE 476/24, p. 2 y p. 6).

No obstante, esta voluntad política debe traducirse en condiciones reales de participación: espacios deliberativos, formación pedagógica para el análisis curricular, tiempos institucionales protegidos y respeto por los saberes situados que circulan en los institutos. La revisión participativa no puede limitarse a una lectura técnica de los documentos, ni a una mera validación de decisiones preestablecidas. Debe ser un proceso genuino de diálogo pedagógico, que permita tensionar, resignificar y disputar sentidos sobre qué docente formar, para qué escuela y en qué país.

En este plano, es importante advertir que la apelación a la “autonomía institucional” también puede operar como mecanismo de descentralización de responsabilidades sin acompañamiento estatal. La autonomía sólo es emancipadora si está sostenida por recursos, capacidades institucionales y un marco político que garantice la equidad. De lo contrario, puede reforzar las desigualdades existentes entre institutos y provincias.

Además, la participación requiere también revisar críticamente las formas de evaluación y seguimiento. Si los indicadores de calidad son impuestos verticalmente, sin considerar las particularidades territoriales, se corre el riesgo de transformar el proceso de revisión curricular en una adecuación acrítica a estándares externos. Por ello, una verdadera revisión participativa exige también una democratización de los criterios de evaluación y una pedagogía del acompañamiento más que del control.

7.4. CONSIDERACIONES FINALES: ENTRE PROMESAS DE TRANSFORMACIÓN Y RIESGOS DE DESPLAZAMIENTO

El proceso de actualización curricular que inaugura la Resolución CFE N.º 476/24 abre un escenario de reformulación significativa en la formación docente. No se trata de una ruptura total con el modelo anterior, pero sí de una reconfiguración que introduce nuevas lógicas, lenguajes y estructuras en el campo formador. En este movimiento se evidencian tanto promesas de transformación como riesgos de desplazamiento: por un lado, la posibilidad de diversificar las trayectorias, acercar la formación a los contextos reales de intervención y revalorizar el saber práctico; por otro, la amenaza de fragmentar la identidad profesional, debilitar la formación común y desplazar el sentido político de la docencia como acto ético y colectivo.

Asimismo, uno de los aportes más significativos de la Resolución 476/24 radica en la incorporación explícita, transversal y estructural del enfoque de diversidad. Esta inclusión no es sólo temática o metodológica, sino que redefine la finalidad misma de la formación docente como promotora de justicia educativa. En este marco, la formación no puede pensarse al margen de las diferencias culturales, sociales, cognitivas y territoriales que atraviesan las aulas. Se trata, en definitiva, de un cambio de paradigma que ubica a la diversidad como un principio formativo fundamental y no negociable, con implicancias pedagógicas, éticas e institucionales de gran alcance.

Este nuevo marco normativo, en un contexto de ofensiva neoliberal sobre la educación pública, pone en tensión el papel del Estado como garante de derechos y el lugar de la formación docente como política estratégica. La inclusión de herramientas como los créditos, las unidades opcionales, las evaluaciones diversificadas y las prácticas en entornos híbridos no son neutras: pueden habilitar procesos de democratización si están al servicio de la justicia educativa, o convertirse en instrumentos de segmentación si se subordinan a lógicas eficientistas.

En este escenario, la tarea de revisar críticamente la implementación de la normativa es también una oportunidad para reinscribir la formación docente en una pedagogía emancipadora. Como lo afirmaba la CFE 24/07, formar docentes es formar sujetos “capaces de transformar las condiciones de enseñanza y aprendizaje” (CFE 24/07, p. 7). Por eso, más allá de las innovaciones técnicas o estructurales, lo que está en juego es la concepción: la manera en la que pensamos y comprendemos la educación.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argentinos por la Educación.** (2025). *Institutos de formación docente: más egresados, pero menos estudiantes.* Recuperado de: <https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2025/07/Institutos-de-formacion-docente.pdf>
- Consejo Federal de Educación.** (2007). *Resolución CFE N.º 24/07. Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial.* Ministerio de Educación de la Nación Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_curriculares1.pdf
- Consejo Federal de Educación.** (2024). *Resolución CFE N.º 476/24. Lineamientos curriculares para la formación docente inicial.* Ministerio de Educación de la Nación Argentina. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_476-24.pdf
- Davini, M. C.** (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación.* Instituto Nacional de Formación Docente. [Internet]. Disponible en: <https://cedoc.infed.edu.ar/review/acerca-de-las-practicas-de-docentes-y-su-formacion-de-maria-cristina-davini/>
- Díaz, A. G.** (2020). *Tiempos de pandemia y enseñanza universitaria: recrear las propuestas metodológicas entre el hogar y las plataformas de medios conectivos.* Revista Innovaciones Educativas, 22(Esp.), 50–63.
- Díaz, M. E., & Lencina, M. N.** (2024). *La clase universitaria con tecnologías digitales.* Revista Alquimia Educativa, 11(1), 116–126. Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Catamarca.
- Infobae.** (2024). *“Cambios en la formación docente: permiten 50% de clases virtuales y buscan evaluar los institutos.”* Infobae. Recuperado de: <https://www.infobae.com/educacion/2024/09/14/cambios-en-la-formacion-docente-permiten-50-de-clases-virtuales-y-buscan-evaluar-los-institutos>
- Instituto Nacional de Formación Docente.** (2015). *Memoria 2007–2015: Área de Desarrollo Curricular, Dirección Nacional de Formación e Investigación.* Ministerio de Educación de la Nación. <https://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003603.pd>
- Ley de Educación Nacional N.º 26.206.** Argentina; sancionada el 14 dic 2006; publicada 28 dic 2006 [Internet]. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación.** (2022). *Lecciones aprendidas a partir de la pandemia de Covid-19: Aportes para la modelización de políticas educativas de acceso, permanencia y reingreso a la escuela de niñas, niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad educativa.* https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lecciones_aprendidas_pandemia_covid19.pdf
- Piovani, V., Benvenuto, A., & Alonso, V.** (2023). *Presentación.* En *Las narrativas como dispositivos de desarrollo profesional docente. Articulación, construcción y circulación del saber pedagógico* (pp. 1–3). Instituto Nacional de Formación Docente.
- UNESCO.** (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del ODS 4.* París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vogliotti, A.** (2022). *Innovación curricular como oportunidad política.* En A. Vogliotti & M. C. Nogueira (Comps.), *Innovación curricular en la formación docente. Aportes para la construcción de políticas públicas* (pp. 69–88). Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

ACERCA DE LA AUTORA Y EL AUTOR

María Natalia Lencina: Docente de la Facultad de Humanidades UNCA. Profesora en Filosofía y Ciencias de la Educación y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNCA). Doctora en Ciencias Humanas mención en Educación (UNCA), Tesis "Procesos de Gestión del Conocimiento y Formación Docente: Las concepciones epistemológicas en la construcción del saber específico docente"). Investigadora categoría 3, Programa de Incentivos SECyT: Prácticas Docentes y Curriculum. Profesora titular de Prácticas y Residencia Docentes

Cristian Rafael Barrios: Estudiante Avanzado del Profesorado en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades (UNCA) Auxiliar docente de Segunda categoría en la Cátedra: Práctica Docente I.