

La Formación del Profesorado reformada: Acuerdos Federales sin Planes Nacionales

The Reformed Teacher Education System: Federal Agreements Without National Plans

María Laura Pico

Universidad de Buenos Aires, Argentina


 <https://ror.org/0081fs513>

marialaurapico@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0002-6619-1914>

Guillermo Ramón Ruiz

Universidad de Buenos Aires, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

 <https://ror.org/03cqe8w59>

gruiz@derecho.uba.ar

 <https://orcid.org/0000-0001-8170-2191>

Recepción: 20 Marzo 2026

Aprobación: 14 Mayo 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

La calidad educativa se ha constituido en una política supranacional que ha tenido una difusión global sin precedentes. En función de los usos que ha tenido la evaluación como política educativa, se evidencia que el enfoque sumativo ha prevalecido y que ha impactado en la docencia y en las políticas que regulan su formación inicial y continua. En este artículo se analiza a la formación docente a la luz de las políticas de evaluación de la calidad educativa y sus efectos sobre los sistemas formadores y las presiones para reformarlos. Se describen las características generales de la formación docente en Argentina para analizar la reforma iniciada en el año 2024 como parte de los procesos de recomposición paleoliberalista, pero también como reflejo de la organización federal del sistema educativo argentino. Se establecen líneas de interpretación de la reforma iniciada y sus vinculaciones con los antecedentes de las décadas previas.

Palabras clave: calidad de la educación, evaluación de la calidad, formación del profesorado, reformas educativas, rol del Estado.

Abstract

Educational quality has become a supranational policy that has seen unprecedented global dissemination. Given the ways in which assessment has been used as an educational policy, it is evident that the summative approach has prevailed and has had an impact on teaching and on the policies governing initial and continuing teacher education. This article analyses teacher education in the light of educational quality assessment policies and their effects on schooling systems and the pressures to reform them. The general characteristics of teacher education in Argentina are described in order to analyze the reform initiated in 2024, both as part of the processes of paleoliberalism restructuring and as a reflection of the federal organization of the Argentinean education system. Lines of interpretation are established regarding the reform initiated and its links to the background of previous decades.

Keywords: quality of education, quality assessment, teacher education, education reforms, role of the government.

1. Introducción

Esta contribución se ubica en una línea de investigación sobre el gobierno del sistema educativo argentino que contempla la comprensión de dos aspectos problemáticos: las recurrentes reformas estructurales del sistema en las últimas décadas y la forma federal del Estado argentino. La complejidad de lo federal tiene efectos diferenciales a la hora de aplicar las reformas escolares en el ámbito subnacional, lo cual requiere de un rol promotor del derecho a la educación por parte del Estado. Es aquí donde resulta importante el análisis del desarrollo argumentativo de la legislación que encuadra los procesos de reforma educativa. La calificación de una norma como federal es objeto de arduos debates conceptuales y de no pocos problemas para su precisión. Ello es debido a que, en el derecho argentino, el Congreso Nacional puede emitir diversos tipos de normas con distinto alcance y jerarquía (Scioscioli, 2015).

Al analizar la reconfiguración de la organización institucional del sistema educativo (entendida como configuradora de las prácticas y distribución de recursos de gobierno a la luz del rol del Estado federal), se evidencian notorios cambios en las políticas de formación docente inicial y continua. Dichos cambios indican la forma en que el Estado ha modificado la distribución de competencias entre los niveles de gobierno (federal, nacional, subnacional) en lo que refiere a las políticas de formación del profesorado para la educación obligatoria. En particular, se destaca el pasaje de una red descentralizada a la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (que supuso la re-conducción del sistema formador a partir de planes quinquenales entre los años 2007 y 2021) y más recientemente la configuración de una nueva red a partir de 2024. En todos los casos, la calidad de la formación y su acreditación ha estado presente, pero con diferentes niveles de intensidad.

2. Metodología

El diseño de investigación incluye una triangulación de técnicas cuantitativas y cualitativas entre las que se destacan el análisis de contenido de documentos normativos y curriculares, la generación de tipificaciones y la formulación de grillas comparativas. Para realizar el estudio del objeto de investigación se tomaron como unidades de análisis a las normas que regularon los cambios y a los documentos oficiales que las justificaron e interpretaron, tanto nacionales como de los Estados subnacionales; ya sea que se refieran a la competencias de los órganos de coordinación y gobierno del sistema, como el Consejo Federal de Educación (en adelante CFE) o bien aquellas que —definidas por las autoridades subnacionales— atañen a la política curricular así como a la evaluación y acreditación de la formación docente.

En particular, desde la política educativa, se considera que la política curricular constituye una dimensión que posibilita el estudio de los contenidos socialmente significativos (Biddle, Good y Goodson, 2000), su forma de distribución en la población a través de la estructura académica graduada de los sistemas educativos, en función de sus niveles y circuitos y sus diferenciaciones en los planos nacional y subnacional. La codificación de temas y categorías se hizo manualmente (Kunz y Cardinaux, 2019; Martínez-Lirola, 2022). La reconstrucción teórica de esta tarea dio lugar a una hermenéutica que se realiza desde formatos de análisis críticos de los corpus discursivos que constituyen estas fuentes normativas.

3. Resultados

3.1 La calidad de la educación y su evaluación

En las últimas décadas, diversos estudios comparativos internacionalmente estandarizados han sido promovidos y desarrollados por diferentes Organismos Internacionales (en adelante OI). En dichos estudios la idea de calidad educativa ha generado un baremo (Plá, 2018) y se ha constituido en una política supranacional

con una difusión global sin precedentes a través de la producción de textos científicos que dan sustento a las propuestas de los OI. Ellos la convierten en una meta a lograr en los diferentes países que fundamentan proponer procesos de reconversión (Rizvi y Lingard, 2013; Valle López, 2015; Espejo Villar, 2022).¹ Esto dio lugar a procesos de reformas educativas que han promovido la ampliación de las responsabilidades educativas, a otros agentes no estatales, para lograr una educación de calidad, lo cual favoreció posturas subsidiarias del Estado en la materia (Paviglianiti, 1988; Davini, 2015; Jarquín-Ramírez, 2021). La conformación de una pedagogía de la calidad ha generado así una subversión. La enseñanza se orienta a lograr una educación de calidad y a la vez el ajuste financiero sobre la educación pública utiliza a la calidad (y su aparente neutralidad) como argumento para racionalizar el gasto en educación: se debe financiar la educación de calidad (Lawn, 2013; Rizvi y Lingard, 2013; Plá, 2018). A ello se suma un supuesto no comprobado científicamente por el cual se sostiene que el establecimiento de parámetros altos para rendimiento académico de estudiantes, docentes e instituciones (escuelas y universidades) mejoraría la calidad educativa.

En realidad, la evaluación en sí misma es sustantiva para el mejoramiento de los procesos de los cuales es subsidiaria: la enseñanza y el aprendizaje, sobre todo este último, base del trabajo docente y de la educación en su conjunto (Litwin, 2008). En estas tareas el rol docente es clave, ya que debe tener información fiable acerca de la naturaleza de la enseñanza como actividad, de sus finalidades, del aprendizaje y de las características de sus estudiantes y de los conocimientos que debe enseñarles (Anijovich, 2010). La evaluación es un proceso de recolección sistemática de información para emitir un juicio de valor y tomar decisiones. Es más, la evaluación como política pública puede ser legítimamente comparativa o no comparativa. Por ejemplo, antes del inicio del proceso de evaluación cabría realizar una comparación entre los servicios por los que se puede optar; también se podría efectuar la comparación luego de la utilización del servicio. Incluso podría ser periódicamente comparativa para que dé lugar a la mejora del servicio. Asimismo, podría no ser comparativa durante el proceso de ejecución o desarrollo del servicio de modo que pueda concentrarse en lo que resulte mejor para este desarrollo (Alkin, 1990; Vizcarra Herles, Boza Condorena y Monteiro de Aguiar Pereira, 2011; Niremborg, 2013).

No obstante, más allá de las definiciones que brindan la pedagogía y la didáctica, la evaluación es una cuestión técnica, política, ética y psicológica (House, 2000). Hay diversas formas de evaluación que, como proceso cognitivo, implican una comparación porque para establecer un juicio de valor sobre algo se necesita contrastar con algo. En otras palabras, cómo se construyen los criterios de comparación para valorar los objetos de evaluación. Desde este punto de vista, pueden destacarse dos grandes enfoques: la evaluación preordenada (Stake, 2006) y la evaluación deliberativa (House, 2000).²

En la actualidad las evaluaciones preordenadas se han generalizado a través de sistemas de indicadores y de la evaluación por estándares. Parten del supuesto de que se conoce de antemano cómo deben ser las cosas. Los criterios de comparación se construyen antes de observar los fenómenos. En este enfoque hay variantes, los objetivos iniciales pueden ser considerados como los puntos de referencia para la evaluación, pero también el conocimiento experto. Los indicadores permiten establecer comparaciones con otros fenómenos u objetos de estudio semejantes, y la medición continua de los mismos indicadores permite estudiar diferentes tendencias (Roig, 2013). Desde mediados del siglo XX comenzó a predominar la evaluación criterial, y se han definido los enfoques de evaluación formativa y sumativa (Scriven, 1967). La primera supone una evaluación concebida como parte de un proceso de cambio que aporta información que contribuye a modificar eso que se evalúa, que está en proceso de desarrollo; mientras que la segunda implica centrar los esfuerzos en medir los efectos de eso que se evalúa (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Stake, 2006). En suma, en función de los usos que ha tenido la evaluación como política educativa, se evidencia, que el enfoque sumativo es el que prevalece en las evaluaciones estandarizadas internacionales y regionales (Rizvi y Lingard, 2013; Plá, 2018; Jarquín-Ramírez, 2021; Espejo Villar, 2022). Todo ello ha impactado en la docencia y en las políticas que regulan su formación inicial y continua.

3.2 Las reformas en la formación de profesorado

Diversas investigaciones que se han desarrollado en múltiples ámbitos (académicos, políticos, nacionales e internacionales) y con diferentes orientaciones o enfoques han dado lugar a una solvente evidencia a partir de la década 1970 sobre la centralidad que tiene la enseñanza en el plano institucional de la escuela como el factor más determinante de los aprendizajes de los estudiantes (Ferry, 1991, 1997; Liston y Zeichner, 1993; Davini, 1995; Hargreaves, 1996; Biddle, Good y Goodson, 2000; Darling-Hammond, Chung y Fellow, 2002; Loewenberg Ball y Forzani, 2009; Loughran y Hamilton, 2016; Souto, 2016). Estas investigaciones han promovido el mayor interés de las políticas públicas sobre la calidad de la enseñanza en todo el mundo, y consecuentemente han afectado las concepciones sobre los sistemas de formación de los docentes, los que han comenzado a ser revisados de manera crítica y con diferentes propósitos para reformarlos.

Las orientaciones de las reformas de los sistemas de formación de profesorado se pueden organizar en torno a multiplicidad de cuestiones que debería atender el diseño e implementación de una política para la formación docente, entre las cuales se podrían mencionar las siguientes:

- a. Desde el punto de vista de la formación, es decir, de lo que se estudia en la formación de profesorado: ¿Cómo se desarrolla la formación inicial de los docentes? ¿Cómo se ingresa a las instituciones formadoras? ¿Por qué se definen estándares de calidad de formación docente?
- b. En lo que atañe al campo profesional: ¿Qué caminos siguen los docentes en actividad? ¿Cuáles son sus actuales condiciones de trabajo?
- c. Desde el punto de vista de la planificación del sistema, cabría preguntarse: ¿Qué docentes son necesarios para cada uno de los niveles del sistema escolar? ¿Cuántos docentes son necesarios? ¿Cuáles deberían ser sus perfiles profesionales? ¿Inciden (en la planificación) los estándares de calidad de la formación?

Estas son solo una fracción de las potenciales preguntas (algunas derivadas de la investigación, otras del desarrollo de políticas públicas para el sector) que pueden orientar u orientan la adopción de políticas de formación docente. Para responderlas se requiere una fundamentación empírica y teórica, así como una aspiración de planificación para sistemas formadores que deberían ser actualizados de manera continua para responder a las necesidades de la enseñanza, las que son diferentes en función de cada uno de los niveles educativos que conforman la estructura académica de un sistema escolar.

Esto último da cuenta de la centralidad que tienen las políticas de formación docente en la medida en que ellas redundan en el resto del sistema escolar en todas sus modalidades y niveles. En lo que respecta a la formación docente inicial aquí se la define como aquella que forja los cimientos de la acción y provee de saberes y capacidades de gran complejidad para enseñar en las escuelas, a la vez que prepara al magisterio futuro para afrontar las transformaciones venideras en lo que respecta al conocimiento, a la didáctica, y al propio trabajo de enseñar en las instituciones (Ferry, 1991, 1997; Berliner, 2000; Molinari y Ruiz, 2009; Davini, 2015). Como se verá, las políticas argentinas de formación de profesorado han receptado y traducido el movimiento de reforma educativa global en torno a la calidad.

3.3 El sistema binario de formación de profesorado en la Argentina

Argentina posee un nivel de educación superior binario, es decir, está compuesto por dos sectores: el universitario (conformado por Universidades públicas, nacionales y provinciales; y Universidades privadas) y el terciario.³ Este último depende de los Estados subnacionales y está constituido por instituciones públicas y privadas que se focalizan en la formación de profesorado, la formación técnica profesional y la formación artística.

Para el sector terciario, las normativas nacionales (la Ley 26206, así como diversas Resoluciones del CFE) establecieron una línea de regulación que trató de resolver la fragmentación que evidenciaba el sistema (Davini,

2015). El CFE aprobó los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Resolución CFE N°24/07) que constituyeron hasta el año 2024 el marco regulatorio de los diseños curriculares subnacionales para los distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional, para garantizar niveles de formación y resultados equivalentes (García y Pico, 2020). Como consecuencia, la formación docente inicial debía tener una duración de cuatro años con un mínimo de 2.600 horas reloj distribuidas en formación general (entre el 25% y el 35% de la carga horaria total), formación específica (entre el 50% y el 60% de la carga horaria total), formación en la práctica profesional (entre un 15% y un 25% de la carga horaria total).

4. Discusión

4.1 Los antecedentes de las reformas en la formación de profesorado: el primer ciclo

Una de las características que adquirió la formación docente en la Argentina, sobre todo a partir de la década de 1960, ha sido la fragmentación y heterogeneidad. La situación contemporánea se explica por una sucesión de reformas que acontecieron desde el año 1992, con la transferencia de las instituciones terciarias nacionales de formación de profesorado a los Estados subnacionales (dispuesta por la Ley 24049) y sobre todo por la Ley Federal de Educación aprobada en el año 1993 (Ley 24195). Todo ello profundizó la diversificación dispersa que caracterizaba a la estructura académica del sistema (Paviglianiti, 1988; Feldfeber e Ivanier, 2003; Diker y Serra, 2008; Vezub, 2009; Ruiz, 2011; Davini, 2015). La reforma de aquella década dispuso que:

- a. La formación de los nuevos docentes se debía planificar de acuerdo con la estructura académica definida por la Ley Federal de Educación⁴.
- b. Había que reciclar a los docentes en actividad para los nuevos roles profesionales derivados del nuevo diseño institucional y académico del sistema educativo nacional.
- c. Había que diseñar los contenidos básicos comunes (en adelante CBC) para la formación docente para cada uno de los niveles del sistema educativo reformado.
- d. El desarrollo de CBC para la formación docente era responsabilidad del nivel subnacional, debido a la transferencia de institutos terciarios ejecutada, la cual resultó muy conflictiva (entre el gobierno nacional y los gobiernos provinciales y los sindicatos docentes).
- e. Como elemento regulador del sistema nacional de formación docente se estableció la creación de una Red Federal de Formación Docente Continua, cuyos criterios y organización federales se orientaron a la calidad (aunque no se la definió explícitamente en aquellas normas).

La organización y puesta en marcha de la Red Federal generó una descentralización sin mecanismos de resguardo de la unidad sistémica del conjunto. A pesar de esta situación, que incluía realidades subnacionales muy diferentes, se acordó en el seno del CFE la implantación masiva de la capacitación de los docentes en ejercicio, la cual iba a estar a cargo de la Red Federal, para la cual el Ministerio de Educación de la Nación se reservaba el rol de órgano de decisión y financiamiento al constituirse en la Cabecera Nacional de la mencionada red.⁵

Por su parte, a través de la Resolución N° 32 de 1993, el Consejo Federal aprobó el documento que da lugar a la organización normativa de la Red Federal de Formación Docente Continua, (Documento Serie A N°3: Alternativas para la Formación, el Perfeccionamiento y la Capacitación Docente). En este documento no sólo se definieron las instancias de capacitación de los docentes en ejercicio, sino que además se sentaron las bases para la formación de los futuros docentes. Bajo la adopción del concepto de formación continua, se dividió a la formación docente en cuatro instancias:

- a. Formación inicial.

- b. Perfeccionamiento de los docentes en actividad.
- c. Capacitación de graduados docentes para los nuevos roles profesionales.
- d. Capacitación pedagógica de graduados no docentes.

Según la caracterización que efectúan algunos autores (Diker y Serra, 2008; Vezub, 2009; Davini, 2015), los CBC presentaban una organización del conocimiento dividida en dos grandes bloques: los relativos a la educación y los correspondientes a las disciplinas que se enseñan en las escuelas. Los primeros daban cuenta de la formación pedagógica específica de los docentes y presentaban una baja carga horaria relativa a conocimientos políticos y culturales. Los segundos presentaban una mayor carga horaria de los CBC y se concentraban en la instrucción. Los Estados subnacionales han adoptado los CBC sin mayores adecuaciones y sin la incorporación, en ninguna de las instancias del desarrollo de la política curricular, del saber de los docentes ya que la definición de los contenidos quedó en manos de los expertos del currículum en el nivel central de definición. Por ello, tanto la formación docente inicial y continua como la lógica de capacitación en cascada de los cursos para los docentes en ejercicio se organizó sobre la base de una modalidad que prevía la incorporación de nuevos contenidos bajo la forma tradicional del perfeccionamiento tecnocrático, sin que ello redundara necesariamente en la mejora de la (imprecisamente definida) calidad de la formación de profesorado.

4.2 El ciclo de reformas del presente siglo

El ciclo previamente descrito, marcado por la fragmentación y heterogeneidad del sistema, no logró superarse con la implementación de la Red Federal de Formación Docente Continua. Las desigualdades provinciales y la debilidad de los acuerdos federales profundizaron la fragmentación del sistema (Alliaud, 2017). Tampoco se pusieron en funcionamiento mecanismos sistemáticos de calidad de la formación. A la vez, con el cambio de gobierno nacional en 2003, el régimen de validación nacional de títulos de la formación de profesorado quedó sin efecto. Ello se notó sobre todo a partir de la reforma introducida por la Ley de Educación Nacional (Ley 26206, aprobada en 2006), por la cual el Estado nacional asumió un rol más proactivo en la regulación de la formación de profesorado. Un ejemplo de ello fue la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (en adelante INFD), como el organismo responsable de aplicar las regulaciones emanadas del CFE en materia de validez nacional de títulos y certificaciones. En ese escenario, el INFD conformó la Comisión Federal de Evaluación, que estuvo encargada de verificar el cumplimiento de los requisitos establecidos para otorgar la validez oficial de los títulos de formación de profesorado (Resoluciones del CFE N°24/07, N°74/08, N°83/09 y N°183/12).

A partir de esas políticas sectoriales, el trayecto de formación inicial fue pensado “para lograr el acceso a aquellos saberes que permitirán a los docentes hacer frente a las primeras experiencias profesionales y seguir el camino de la formación continua” (García y Pico, 2017: p. 73). En el período posterior a la sanción de la Ley 26206, el CFE realizó una intensa tarea de reforma del profesorado, que fue encuadrada en planificaciones quinquenales, en las cuales la calidad estuvo presente, pero sin la misma intensidad discursiva que en la reforma de la década previa:

- Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010 (Resolución del CFE N°23/07):
- Objetivos y Acciones 2008 (Resolución del CFE N°46/08)
- Objetivos y Acciones 2010-2011 (Resolución del CFE N°101/2010)
- Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015 (Resolución del CFE N°167/12), incluido, más tarde, en el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 (Resolución del CFE N°188/12)
- Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 (Resolución del CFE N°286/16).

Los tres planes muestran —al menos en el plano normativo— una continuidad en las políticas de formación docente que se sostuvo durante diferentes gobiernos. El primer plan (2007-2010) se estructuró en torno a tres áreas: desarrollo institucional, desarrollo curricular y desarrollo profesional. Entre los diagnósticos detectados, se reconoció el carácter fragmentado y heterogéneo de los planes de estudio como resultado de la reforma curricular previa, en la que se instituyeron los CBC y los procesos de acreditación de las instituciones de formación docente y sus propuestas formativas; para lo cual se elaboraron Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Inicial (Resolución del CFE N°24/07) que establecieron el marco regulatorio para la elaboración de los diseños curriculares subnacionales. El segundo plan (2012–2015) tuvo líneas de acción orientadas al planeamiento y desarrollo del sistema nacional de formación docente y a la implementación de una evaluación integral de la formación docente, que en esta etapa se inició con la evaluación de los diseños curriculares y de estudiantes de la formación docente. Asimismo, el plan propuso fortalecer el desarrollo curricular, la formación continua, la investigación, trayectorias de los estudiantes y consolidar la formación pedagógica con recursos digitales. En el tercer plan nacional (2016-2021) las políticas de formación de profesorado se articularon en torno a cuatro principios: justicia educativa, valoración de los docentes, centralidad de la práctica y renovación de la enseñanza. Las acciones se orientaron a tres objetivos: mejorar la calidad de la formación inicial, garantizar la cantidad necesaria de docentes con titulación correspondiente y fortalecer las prácticas de docentes y directivos en ejercicio. En esta etapa, se incluyó una evaluación a los estudiantes del último año de la formación inicial.

En suma, podría sostenerse que los primeros planes se orientaron a reconstruir una identidad para el sistema formador, con un despliegue de políticas de alcance nacional que intentaron jerarquizar, articular y dinamizar la formación docente como una cuestión estratégica para la mejora del sistema educativo (Piazzentino y Tourn, 2020). En el último, se advierte un desplazamiento desde la mirada centrada en el sistema hacia una focalización en el docente, y con mayor presencia del discurso de la calidad. Mientras los dos primeros planes, dirigieron sus intenciones al conjunto del sistema formador y contemplaron el papel de los Estados subnacionales en el desarrollo de las políticas específicas, el último se planteó a partir de acciones directas sin desmedro del trabajo colaborativo en el plano subnacional (Molinari, Nanni, Ruiz y Pico, 2022). Más allá del cambio de orientación, cuyo análisis excede los alcances de este artículo, resulta importante señalar que esta política de planificaciones quinquenales fue discontinuada en 2021, lo que generó efectos en el funcionamiento y articulación del sistema.

4.3 La reforma del profesorado en el contexto de recomposición libertaria

En diciembre de 2023 se inició el período presidencial Javier Milei. Su gobierno emprendió cuestionamientos a las características de la educación y sobre todo al rol del Estado en este terreno. Lo primero a destacar fue la eliminación del Ministerio de Educación: la cartera fue reducida a una secretaría dentro de un Ministerio de Capital Humano. A la par se comenzó a enfatizar la idea de *sociedad educadora* para no cumplir con las obligaciones estatales en materia educativa, fijadas por la Constitución. Ello se tradujo en políticas que dieron lugar a un acelerado desfinanciamiento: se eliminó el Fondo Nacional del Incentivo Docente y el Fondo para Conectividad de Estudiantes; se suspendieron las normas sobre financiamiento educativo, de ciencia y tecnología, y de educación técnico profesional; se redujo el presupuesto universitario que afectó severamente el funcionamiento de las Universidades Nacionales (a las cuales además se les dejaron de transferir los fondos para el desarrollo de sus proyectos I+D).

Estas medidas fueron completadas con la creación de: 1) el *Programa de vouchers educativos*, a pesar de que se mantienen los subsidios a los centros escolares privados, o sea, se suman el financiamiento a la oferta y a la demanda; 2) un *Plan de Alfabetización* carente de una planificación integral precisa en su diseño. El Estado nacional delegó en los Estados subnacionales la ejecución de este último, así como también la responsabilidad

de compensar los ajustes que realizó en el sector; y con ello dio lugar a diferentes respuestas, en función de las capacidades estatales de cada Estado provincial (Ruiz, 2024; 2025).

¿Cómo interpretar estas reformas? ¿Cómo comprender el lugar que tiene la educación en la agenda del gobierno libertario? Por un lado, una respuesta se encuentra en la corriente política a la que adscribe el presidente Milei, el paleoliberalismo. En ella se articulan ideas libertarias de libre mercado, junto con otras reaccionarias. Esta síntesis compleja y contradictoria apunta a erradicar al keynesianismo, al enfoque de derechos humanos, a la perspectiva de género y al feminismo, con un sesgo de antiintelectualismo. En este sentido, para esta corriente los derechos constituyen una obligación para integrar a grupos vulnerables, lo cual resulta injusto e invasivo de la libertad individual. Ubicado en esta perspectiva, el gobierno de Milei denuncia al Estado y al colectivismo existente en el país como las causas de todas las crisis. Su propuesta supone su desmantelamiento desde dentro del propio Estado y se vincula estrechamente con una recomposición desde las derechas extremas que se evidencian en muchos países occidentales. Ellas constituyen un avance notorio y continuo de ideologías que si bien poseen matices (y que han sido denominadas de maneras diferentes), ganan elecciones democráticas, usan los medios de comunicación y sobre todo las redes sociales para cuestionar a los derechos humanos (DDHH), la justicia social y el principio de igualdad. Se montan sobre los cambios graduales, previamente mencionados, ocurridos desde la década de 1970, pero han amplificado las críticas y han exacerbado el rol subsidiario del Estado en las políticas sociales (Castro, 2024; Nunes, 2024; Ruiz, 2024; 2025; Urbán, 2024; Díez-Gutiérrez y Jarquín-Ramírez, 2025).

Ahora bien, lo interesante para este estudio está constituido por dos Resoluciones del CFE que han irrumpido en las políticas de formación docente a través de lineamientos curriculares y sistemas de evaluación y acreditación del sistema de formación, en el contexto de recomposición libertaria. Dichas normas son las siguientes:

1. La Resolución del CFE N°476 (del 29 de agosto de 2024) aprueba los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial (y reemplazó a la Resolución del CFE N°24 del año 2007). En ella se dispone que las carreras de Profesorado para un nivel de enseñanza deben tener un rango de duración entre un mínimo de 2300 horas reloj y un máximo de 2800 horas reloj. Se prevén Carreras de Profesorado Multinivel (cuya duración debe alcanzar un mínimo de 2600 horas reloj y un máximo de 2800 horas reloj); Trayectos de Formación Docente para Nivel Superior en concurrencia con título de base (con un mínimo de 600 horas reloj y un máximo de 800 horas reloj). Se mantiene la duración de 4 años con 32 (treinta y dos) semanas de clase por cada año de la carrera. Las unidades curriculares pueden asumir un régimen de cursada cuatrimestral de 16 (dieciséis) semanas o anual de 32 (treinta y dos) semanas. Los campos de conocimiento se mantienen y se modifica levemente su distribución. La formación general ocupa entre el 20 % y 30 %, la formación específica, entre 45 % y el 55 % y la práctica profesional, entre el 25 % y 35 %. La residencia se sostiene en el último año, a la cual se sugiere que se incluyan propuestas híbridas o de educación a distancia. Se habilita que hasta un 50% de formación pueda ser virtual. Los Estados subnacionales, al definir sus diseños curriculares podrán optar por dejar hasta un máximo de 20% de la carga horaria total para la instancia de decisión sobre los Espacios de Definición Institucional (EDI). Asimismo, se sugiere que los diseños curriculares organicen la distribución del saber entre 30 y 40 unidades curriculares. En esta norma se contemplan algunas normas preexistentes, tales como: 1) la Resolución CFE 340/18, destinada a asegurar un espacio específico para la Educación Sexual Integral en los planes de estudio, en consonancia con la Ley 26150; 2) la Ley 27642 de Alimentación Saludable; y 3) la Ley 27621 de Educación Ambiental Integral. Además, se sugiere la inclusión de una unidad curricular sobre Educación Inclusiva, dirigida al tratamiento de la inclusión de personas con discapacidad. Para el espacio curricular de Alfabetización, se incorporan lineamientos para cada nivel obligatorio. En los contenidos de Didáctica General se propone incorporar saberes para la Educación Híbrida.

2. La Resolución del CFE N°477 (aprobada el 2 de septiembre de 2024): creó el Sistema Federal Integrado de Evaluación, Certificación y Acreditación Institucional de la formación docente (en adelante SiFIECA), a la par que derogó a la Resolución 347 de 2018 —del CFE— por la cual se había creado una Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación (que nunca se puso en marcha). Posteriormente, en noviembre del mismo año, se instituyó el SiFIECA —mediante la Resolución 483/24— allí se menciona que dicha propuesta fue sometida a dos instancias de evaluación por parte de la Asamblea Federal, y se aprobó un nuevo documento de base. El SiFIECA se plantea mejorar y fortalecer el sistema formador en su conjunto, en los tres niveles de responsabilidad política —nacional, subnacional e institucional— su financiamiento estará a cargo del INFD. En el documento que acompaña a la Resolución del CFE se propone una perspectiva de evaluación participativa que enumera a los actores involucrados (equipos directivos y de gestión administrativa, docentes, no docentes, estudiantes, egresados y responsables de la conducción del sistema formador y sus equipos técnicos, tanto en el nivel jurisdiccional como nacional), aunque no se define cómo se generarán las condiciones para garantizar su participación efectiva en el proceso y los resultados. Resulta interesante mencionar que en el punto 12 del documento de base, se establece que las Direcciones de Educación Superior (en adelante DES) de los Estados subnacionales, en coordinación con el Estado nacional, deberán garantizar la planificación de la cobertura de los puestos de trabajo que requiere el sistema educativo. Se prevé orientar la formación docente y reducir la escasez de educadores titulados, aunque no se precisan las acciones a realizar.

La evaluación de los diseños curriculares y a la validez nacional de títulos, continua a cargo del INFD y de la Comisión Federal de Evaluación. El desarrollo curricular continuará bajo la órbita del INFD junto con las DES. La autoevaluación institucional se llevará a cabo en los Institutos a través de la aplicación de cuestionarios sobre percepciones a docentes, estudiantes, egresados y equipos directivos con una posterior jornada de autoevaluación. La evaluación de las condiciones institucionales estará a cargo de la Unidad Federal de Evaluación (en adelante UFE) —integrada por pares evaluadores de otras provincias que formen parte de un registro federal aprobado por el INFD—. Esta UFE elaborará un informe para que el INFD defina la acreditación total (por 6 años) o parcial (por 3 años), concluido el período de vigencia, deberá reiniciarse el ciclo de autoevaluación-evaluación. En el punto 50.3 del documento de base se explicita que, una vez alcanzado el universo de instituciones del país, la acreditación será utilizada para el otorgamiento de la validez nacional de títulos y orientará a las jurisdicciones en la definición de la localización de nuevas ofertas de formación docente, sin detallar los criterios que se utilizarán para orientar estas definiciones. Por último, es importante señalar que, en consonancia con la Ley 26206, se garantiza el resguardo de la identidad de sujetos e instituciones evaluados, con el fin de evitar cualquier forma de estigmatización (artículo 97).

Un elemento a destacar es que la evaluación propuesta a través del SiFIECA se presenta con un carácter sistémico, al articular una escala micro y una macro. En el plano micro, se plantea el fortalecimiento de las capacidades técnicas y metodológicas de los institutos terciarios para el desarrollo de procesos colectivos de autoevaluación y producción de información, orientados al diseño e implementación de políticas institucionales de mejora. Sin embargo, este enfoque tiende a homogeneizar realidades institucionales profundamente desiguales, al colocar en un plano de aparente equivalencia a instituciones con condiciones materiales, trayectorias y capacidades muy disímiles, trasladando a los propios institutos la responsabilidad principal por los procesos de mejora. En el plano macro, por su parte, se sostiene que la evaluación permitiría garantizar el cumplimiento de las cuatro funciones del sistema de formación docente —formación docente inicial, formación docente continua, investigación y apoyo pedagógico a las escuelas (artículo 72 de la Ley 26206; Resolución CFE N°30/07)—. No obstante, el dispositivo no explicita de qué modo la evaluación se traduciría en acciones concretas del Estado nacional orientadas a asegurar dichas funciones inherentes al sistema en su conjunto. De este modo, la propuesta parece desplazar la responsabilidad del Estado hacia los niveles institucional y jurisdiccional, sin definir mecanismos efectivos de intervención, acompañamiento y

financiamiento que permitan garantizar el cumplimiento de estas funciones a escala nacional. Si bien la propuesta actual alude a experiencias previas de evaluación de estudiantes realizadas en los años 2014 y 2017, estas no son retomadas. Además, no se contemplan las universidades que forman docentes, pese a que la Resolución CFE N°347/18 (derogada en el artículo 6 de la Resolución N°477/24) no solo las incluía, sino que se proponía articular con la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.

5. Conclusiones

Para concluir este análisis normativo, podría destacarse que, si bien luego de la aprobación de la Ley de Educación Nacional se consolidó un rol más proactivo del Estado nacional para organizar las políticas de formación de profesorado —lo cual se reflejó en las planificaciones quinquenales que, desde el año 2007, intentaron dar una dirección a la compleja realidad de las instituciones formadoras a partir de lineamientos federales—, la discontinuidad de estas políticas en 2021 y la redefinición del rol del Estado nacional a partir de 2023 en materia educativa dieron lugar a un nuevo esquema (desde el plano normativo) en el cual la calidad y su evaluación adquieren centralidad.

Precisamente, merece la pena detenerse en ciertos hallazgos que muestran similitudes entre las políticas de la década de 1990 y la reforma actualmente promovida por el gobierno libertario, donde se evidenciaría una continuidad o un resurgimiento del discurso de la calidad aplicado en particular a la formación de profesorado. Tanto la Red Federal de Formación Docente Continua (de la década de 1990) como el SiFIECA (creado en 2024) se estructuran en torno a dispositivos de acreditación de la calidad que inciden directamente en la validez nacional de los títulos.⁶ En los dos casos, el objeto de la evaluación se centra en las instituciones y en sus propuestas formativas; aunque el SiFIECA amplía el foco hacia las condiciones institucionales y las trayectorias estudiantiles. Los criterios de evaluación, en ambos dispositivos, presentan bajos niveles de explicitación. En ambos casos, la acreditación institucional constituye una condición necesaria para el reconocimiento y la validez nacional de los títulos. Finalmente, más allá de las diferencias en el diseño, la lógica predominante que atraviesa ambos dispositivos se inscribe en una lógica de control propia del movimiento de reforma educativa global y su pedagogía de la calidad. Esto a pesar de que el SiFIECA sea formulado discursivamente desde una perspectiva participativa y formativa.

Por último, la ausencia de un plan nacional que articule de manera estratégica las acciones a implementar para la mejora de la formación docente inicial y continua, tal como lo hicieron los planes quinquenales plasmados entre 2007 y 2021, pone de manifiesto que el SiFIECA se configura más como un mecanismo de control que, como un dispositivo de evaluación formativa, ya que prevalece un enfoque sumativo en su configuración. Si bien se plantea como objetivo mejorar la calidad del sistema que forma a maestros y profesores mediante la eficiencia en la gestión, el funcionamiento institucional, la responsabilidad por el desarrollo de dichas políticas queda delegada en los institutos y en los Estados subnacionales.

Las recientes Resoluciones del CFE aquí descriptas (N°476/24 y N°483/24) forman parte de este recorrido, pero muestran algunas particularidades respecto de sus predecesoras, que se explican a la luz de la recomposición libertaria del sistema educativo. Ambas Resoluciones dejan sin efecto a Resoluciones anteriores —la N°24/07 y la N°347/18— y presentan definiciones novedosas con un bajo nivel de precisión. Asimismo, ello no se condice con la situación institucional del INFD (tema que excede los límites de este trabajo) que se encuadra en la desjerarquización del Ministerio de Educación, degradado a Secretaría. Estos elementos invitan a plantear algunos interrogantes: ¿cómo garantizar desde el Estado federal un sistema integrado y articulado de formación docente, con propuestas híbridas o a distancia? ¿Con qué recursos cuentan las instituciones y las provincias para llevar adelante las modificaciones propuestas en los nuevos Lineamientos? ¿Cómo asegurar formaciones equivalentes entre profesorados ya en marcha con 2600 horas o más con nuevas propuestas de 2300 horas? ¿Qué mecanismos permitirán que los resultados de evaluaciones incidan en la mejora de las

condiciones institucionales y en la planificación de la oferta de formación docente? Estas son algunas de las cuestiones que llevan a pensar en el compromiso efectivo del Estado federal bajo un gobierno libertario.

Estos interrogantes se inscriben en los debates actuales sobre evaluación de la calidad educativa y reflejan las influencias profundas del movimiento de reforma educativa global que, en la actualidad local, enfatizan una perspectiva economicista, centrada en la medición de resultados y la rendición de cuentas (Gorostiaga y Tello, 2011). Al mismo tiempo, cuestionan la evaluación de la calidad presente en las normativas analizadas, y ponen en evidencia los conflictos no resueltos entre la mejora y el control (Marquina, 2017). Ello no solo no es abordado, sino que se resuelve —en el plano discursivo— mediante propuestas de evaluación formativa con un bajo nivel de precisión. En este marco, la mejora queda asociada con los resultados de la evaluación más que con procesos de planificación e inversión del Estado nacional, cuya ausencia se vuelve evidente en la falta de definición de planes nacionales de formación docente.

Asimismo, se omite problematizar la no neutralidad de la evaluación, vinculada tanto a la indefinición de los propósitos que orientan la evaluación de la calidad educativa como al predominio de la lógica de control y el énfasis en la regulación (Vizcarra Herles et al., 2011). De este modo, la evaluación se reconfigura como un dispositivo de gobierno que, lejos de contribuir a la mejora del sistema formador, opera como sustituto de la política pública, y desplaza la responsabilidad del Estado nacional hacia las jurisdicciones, las instituciones y los resultados de la evaluación.

PREVIEW VERSION

Referencias

- Alkin, M. (1990). *Debates on Evaluation*. Newbury Park, Estados Unidos: Sage.
- Alliaud, A. (2017). 90-2000-90. Un análisis político de la educación y la formación docente actual. *Educación en Córdoba*, (34), pp. 26–30.
- Anijovich, R. (comp.). (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Berliner, D. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(5), pp. 358-371.
- Biddle, B., Good, T., y Goodson, I. (Coords.). (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Castro, I. (14 de junio de 2024). El Parlamento Europeo se derechiza con el ascenso de las fuerzas ultras y el batacazo de liberales y verdes. *El Diario.es*. Recuperado de: https://www.eldiario.es/internacional/extrema-derecha-dispara-elecciones-europeas-sondeos_1_11434839.html
- Darling-Hammond, L., Chung, R., y Felow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach?. *Journal of Teacher Education*, 53(4), pp. 286-302.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Davini, M. C. (2015). *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina: Informe final*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Díez-Gutiérrez, E. J., y Jarquín-Ramírez, M. R. (2025). Políticas educativas comparadas de la extrema derecha en Europa. *Revista Española de Educación Comparada*, (46), pp. 326–342. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.46.2025.41869>
- Diker, G., y Serra, J. (2008). *La cuestión docente Argentina: las políticas de capacitación docente*. Buenos Aires, Argentina: LPP.
- Espejo Villar, B. (2022). Los procesos de importación y exportación de la privatización educativa. La gobernanza blanda como marco político de las transferencias internacionales. En A. Martín García y B. Espejo Villar (Coords.), *Educación en la sociedad global. Lecturas de la agenda política y social* (pp. 73-97). Barcelona, España: Octaedro.
- Feldfeber, M., e Ivanier, A. (2003). La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(18), pp. 421-445.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- García, M. V., y Pico, M. L. (2020). El impacto diferencial de las reformas educativas. El caso de los profesorado de Psicología en dos jurisdicciones argentinas. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(17), pp. 58-75.
- García, M. V., y Pico, M.L. (2017). Políticas de formación docente inicial: reflexiones sobre la experiencia argentina. *Journal of Supranational Policies of Education*, 6, pp. 70-86. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/9338/9566>
- Gorostiaga, J., y Tello, C. (2011). Globalización y reforma educativa en América Latina: Un análisis intertextual. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47), pp. 363–388. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200006>

- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid, España: Morata.
- House, E. (2000). *Evaluación, ética y poder*. Madrid, España: Morata.
- Jarquín-Ramírez, M. (2021). *La pedagogía del capital. Empresarios, nueva derecha y reforma educativa en México*. Madrid, España: FOCA-Akal.
- Kunz, A., y Cardinaux, N. (2019). *Investigar en Derecho*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Lawn, M. (2013). *The rise of data in education systems: Collection, visualization and use*. Oxford, Reino Unido: Symposium.
- Liston, D., y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, España: Morata.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contexto*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Loewenberg Ball, D., y Forzani, F. M. (2009). The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), pp. 497-511. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487109348479>
- Loughran, J., y Hamilton, J. (Eds.) (2016). *International Handbook of Teacher Education*. Berlín, Alemania: Springer.
- Marquina, M. (2017). *Yo te evalúo, tú me evalúas. Estado, profesión académica y mercado en la acreditación de carreras en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Martínez-Lirola, M. (2022). *El análisis crítico del discurso y la pedagogía crítica: explorando sus relaciones y sus aplicaciones didácticas*. Granada, España: Comares.
- Molinari, A., Nanni, S., Ruiz, G., y Pico, L. (30 de junio de 2022). Planes quinquenales nacionales como políticas de formación docente: Algunas continuidades en sus definiciones para un Estado federal [ponencia]. En *Jornadas Nacionales de Investigación y Formación Docente en Argentina*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JNIFD/IJNIFD/paper/view/7708/0>
- Molinari, A., y Ruiz, G. (2009). Consideraciones acerca de la investigación en las instituciones de formación de profesores. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), pp. 129-140. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4086/pr.4086.pdf
- Niremberg, O. (2013). *Formulación y evaluación de intervenciones sociales*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Nunes, R. (2024). *Bolsonarismo y extrema derecha global. Una gramática de la desintegración*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.
- Paviglianiti, N. (1988). *Diagnóstico de la Administración Central*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación y Justicia de la Nación.
- Piazzentino, R., y Tourn, L. R. (2020). Planes de formación docente en la Argentina (2007-2019): Una lectura desde la dimensión política. *Linhas Críticas*, 26, e27688. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.27688>
- Plá, S. (2018). *Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad*. México DF., México: IISUE-UNAM.
- Rizvi, F., y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid, España: Morata.
- Roig, H. (2013). Evaluación preordenada y evaluación deliberativa: en busca de alternativas para la evaluación en la universidad. En M. C. Nosiglia (Comp.), *La evaluación universitaria* (pp. 25-30). Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.

- Ruiz, G. (Comp.) (2011). *La investigación científica y la formación docente. Los discursos normativos y las propuestas institucionales*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Ruiz, G. R. (2024). Recomposición libertaria y derecho a la educación. *Espacios en Blanco*, 34(2), pp. 239-252. DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-412>
- Ruiz, G. R. (2025). La política educativa del gobierno nacional: el Plan de Alfabetización y la ESI como parte de la recomposición subsidiaria-paleoliberal. *Praxis Educativa*, 29(2), pp. 1–21. DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290207>
- Sciosoli, S. (2015). *La educación básica como derecho fundamental. Implicancias y alcances en el contexto de un Estado federal*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En *Perspectives of curriculum evaluation* (Vol. 1). Chicago, Estados Unidos: AERA.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación: sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona, España: Graó.
- Stufflebeam, D. L., y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid, España: Paidós/MEC.
- Urbán, M. (21 de junio de 2024). Elecciones europeas. *El Viejo Topo*. Recuperado de: <https://www.elviejotopo.com/topoexpress/elecciones-europeas/>
- Valle López, J. M. (2015). Las políticas educativas en tiempos de globalización: la educación supranacional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), pp. 11–21. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2015.67101>
- Vezub, L. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XIV(42), pp. 911-937. Recuperado de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n42/v14n42a14.pdf>
- Vizcarra Herles, N. E., Boza Condorena, E. G., y Monteiro de Aguiar Pereira, E. (2011). Factores para la no neutralidad de la evaluación de la calidad de la educación superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(2). DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v11i2.10207>

Notas

1 Estas metas a la vez se han incorporado en las agendas internacionales para la educación desde 1990 en Jomtien, Tailandia. Se han ratificado en el año 2000 (Dakar, Senegal) y en 2015 (Incheon, Corea del Sur). Esta última tuvo como antecedente —además— la reunión de ministros de educación, auspiciada por la UNESCO, en Mascate, Omán, en 2014. En todos los casos, las metas se han postergado ya que los objetivos de las agendas no se cumplieron. Sin embargo, lo notorio para este trabajo es el surgimiento de una idea acumulativa de calidad, debido a que, en cada una de estas agendas globales, se la añaden más dimensiones, aunque su definición precisa no aparece, se omite, al ser la calidad un concepto dúctil: se utiliza como adjetivo, como finalidad de las políticas sectoriales y como un agente en sí mismo (Plá, 2018).

Hay que aclarar que, junto con las agendas globales de educación, se ubican otras regionales, como el Proyecto Principal de Educación (1979-1999), el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2002-2017), entre otras, que han estado vigentes o bien se han prorrogado tanto en Latinoamérica como en otros continentes. Como traducción regional, en materia de calidad y su evaluación, se verifica el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, creado en 1994 y que desde entonces lleva importantes acciones en esta región.

2 Por razones de espacio no se desarrolla la evaluación deliberativa.

3 Argentina es un Estado federal compuesto por veintitrés provincias y una ciudad autónoma. Según la Constitución Nacional, la educación está bajo la órbita de los veinticuatro Estados subnacionales, los cuales deben regular y financiar el sector público y supervisar la educación privada.

Al Estado nacional le corresponde, según las bases constitucionales, un rol principal e indelegable en esta materia y, consecuentemente, debe aprobar leyes de organización y de base para la educación. Ello conlleva la aprobación de lineamientos curriculares e institucionales para la formación de profesorado, así como políticas sectoriales sobre la acreditación de títulos e instituciones.

Por último, hay que destacar que las Universidades Nacionales cuentan con autonomía reconocida por la Constitución Nacional, lo cual les permite -entre otras atribuciones- tener planes de estudios para la formación docente que no necesariamente coinciden con las regulaciones curriculares de los Estados subnacionales.

En el sector terciario no universitario (que es el analizado en este artículo) hay 1.452 Institutos Superiores de Formación Docente, a los que asistían en 2024 un total de 498.443 estudiantes (Fuentes: Mapa Federal de Institutos, INFD: <https://mapa.infd.edu.ar>; y Sistema Integrado de Consulta de Datos e Indicadores Educativos: <https://data.educacion.gob.ar/nivel/superior>).

4 Aquella Ley estableció 10 años de obligatoriedad escolar desde los 5 años hasta los 14 inclusive, distribuidos en la Educación Inicial (sala de 5) y la Educación General Básica (los 9 restantes organizados en 3 ciclos). Fue derogada en el año 2006 por la Ley 26206.

5 La Red Federal estuvo integrada por: institutos terciarios de formación docente inicial, universidades nacionales, privadas y provinciales, centros de investigación pedagógica y de perfeccionamiento docente y organismos intergubernamentales e internacionales.

6 Resulta interesante señalar que en el inciso j del artículo 93 del proyecto *Ley de Libertad Educativa*, se establece entre las funciones de la secretaría del área educativa la de “promover y organizar, de manera concertada en el ámbito del Consejo Federal de Educación, una red de formación, perfeccionamiento y actualización del personal docente”. Ello es una redacción idéntica a la tenía la Ley 24195 -de 1993- y que encuadró a la Red Federal de Formación Docente Continua descripta previamente.