

Políticas de Formación del Profesorado en Latinoamérica

Teachers Education Policies in Latin America *Políticas de Formação de Professores na América Latina*

JOSÉ RUBENS LIMA JARDILINO¹

ANDRÉIA NUNES MILITÃO²

MARCELO MOCARZEL³

PRESENTACIÓN

Problematizar la formación del profesorado en el contexto latinoamericano exige contextualizar el panorama político y económico de este espacio geográfico. Nos basamos en la perspectiva teórica desarrollada por Brenda Carranza (2020), que señala una «erosión de las democracias latinoamericanas» que se traduce, según la autora, en «el fracaso de los sistemas democráticos, los procesos de polarización social, ascenso de la extrema derecha, el retorno del ultraconservadurismo, la recesión democrática y la escalada autoritaria» (Carranza, 2020, p. 1, traducción nuestra). Esos elementos contribuyen a procesos de retroceso en el ámbito educativo, en particular en lo que respecta a las cuestiones relacionadas con las minorías sociales. Los ataques se materializan en cambios en los textos curriculares, ya sean dirigidos a la educación básica o centrados en la educación superior, con especial atención a la formación del profesorado.

Tomando como referencia temporal el año 2018, Marta Lago (2018) caracteriza como *annus horribilis* los sucesos que marcan el fin de la tercera ola de democracias. Para la autora, “en esta nueva América Latina no son necesarios los golpes de estado, se llega al autoritarismo por la vía de las elecciones. Es una ola de malestar de un pueblo empoderado por la democracia por la educación, la libertad de expresión y mayores grados de educación”. Carranza (2020, p. 1, traducción nuestra)

1 Organizador de la Sección Temática.

2 Organizador de la Sección Temática.

3 Editor de la Sección Temática.

añade que «el *annus horribilis* de 2018 comienza con elecciones en Costa Rica, Paraguay, Venezuela, Colombia y México, y culmina con la elección de Jair Messias Bolsonaro en Brasil, acontecimiento este último que condensa en América Latina el ascenso mundial del autoritarismo por vías democráticas».

Con relación a Brasil, Chaloub (2020, p. 192, traducción nuestra) considera que

la longevidad de las representaciones negativas de América Latina en el debate público brasileño y cómo, sobre todo después de 1945, la narrativa de los países latinoamericanos como un enemigo cercano o un ejemplo erróneo fue relevante para construir la identidad de varias tradiciones de la derecha brasileña.

A partir del Gobierno de Bolsonaro, se rompe con una política exterior basada en el multilateralismo y el estrechamiento de las alianzas estratégicas y se opta por una política contraria al globalismo y al multilateralismo (Vidigal; Bernal-Meza, 2020).

Más recientemente, Avilay Suppo (2023, p. 124, traducción nuestra) consideran que «promover la democracia, contener el populismo y resistir al autoritarismo son retos fundamentales en Brasil y [en todo] el continente latinoamericano». Los autores destacan que «los graves acontecimientos antidemocráticos del 8 de enero de 2023 en Brasilia sugieren, entre otras cuestiones, que la calidad del régimen político democrático brasileño sigue amenazada por actores políticos y sociales extremistas».

A finales del siglo XX comienza un período marcado por la oscilación en el enfoque de las políticas en Latinoamérica, esta que se ve «sacudida por sucesivas transiciones en su orden democrático». A ese respecto, Leo (2022, p. 7, traducción nuestra) afirma que:

[...] el final de la década de 1990 se caracterizó por el predominio de gobiernos que enfatizaban el papel del Estado y las políticas de reparto. A partir de mediados de la década de 2000, una ola de regímenes liberales, menos intervencionistas y basados en iniciativas favorables al mercado, ocupó el espectro político de la región. Recientemente, la década de 2020 ha vuelto a ser testigo del surgimiento de nuevos (y el regreso de antiguos) líderes políticos con una orientación más izquierdista, como es el caso de México, Argentina, Chile, Colombia y Brasil.

En un movimiento oscilante, el período comprendido entre 2018 y 2022 se caracteriza por una nueva «ola progresista» con cambios en la geopolítica de Latinoamérica. Destacan en este ámbito: México (Andrés Manuel López Obrador, 2018), Argentina (Alberto Ángel Fernández, 2019), Chile (Gabriel Boric, 2021),

Colombia (Gustavo Petro, 2022) y Brasil (Luís Inácio Lula da Silva, 2023) (Leo, 2022). En el otro extremo, Uruguay, Ecuador, Paraguay y Guatemala eligieron representantes de la derecha de orientación neoconservadora/neoliberal.

El panorama trae a la memoria la «ola rosa» que impactó el continente hace casi dos décadas, aunque ahora con tendencias aún más acentuadas, ya que la izquierda también está presente en la República Dominicana, con Luis Abinader (2020), en Bolivia, con Luis Arce (2020), y en Honduras, con Xiomara Castro (2021), entre otros (incluido Nicolás Maduro, en Venezuela, uno de los gobernantes más duraderos de la región, en el poder desde 2012). Sin embargo, las circunstancias que enmarcan los períodos históricos en referencia son significativamente diferentes (Leo, 2022, p. 10, traducción nuestra).

La educación se caracteriza comúnmente como un ámbito esencial para el desarrollo socioeconómico, la reducción de la pobreza y la promoción de la equidad social, lo que demuestra las concepciones y el proyecto social defendidos por un determinado gobierno o Estado. Esta percepción está particularmente presente en el contexto de Latinoamérica, desde su período colonial hasta la actualidad. De este modo, se produce una hiperidealización de la política educativa en el cumplimiento de este *desideratum* latinoamericano, aunque sustentado sólo ideológicamente en el discurso de la modernización y el desarrollo económico. En esta sección temática, analizamos cinco territorios que, en Latinoamérica, son como «tipos ideales»⁴ para el análisis del continente: México, Guatemala, Colombia, Chile y Brasil, ya que representan una diversidad de enfoques y retos en las políticas educativas de la región.

El escenario de las políticas educativas en México, Guatemala, Colombia, Chile y Brasil ha experimentado cambios significativos en las últimas décadas. En México, en los últimos 70 años, las políticas han dado lugar a reformas educativas que han resultado en reformas para atender a cada gobierno de turno, como afirma Mendonza (2019)⁵.

4 El tipo ideal (del alemán *idealtyp*) o un **tipo puro** se refiere a una construcción mental de la realidad, en la que el investigador enumera las características del objeto de estudio con el fin de construir un «todo tangible», es decir, un TIPO. Weber entendió esta construcción metodológica como una herramienta teórica, que se ha utilizado ampliamente en sociología hasta nuestros días. El tipo ideal sirve como parámetro de observación, un concepto teórico abstracto con características delineadas únicamente como punto de comparación entre el objeto observado y la abstracción teórica. Se trata de un modelo conceptual que rara vez, o casi nunca, se encuentra enteramente en la realidad.

5 Este texto forma parte del libro dirigido por Patricia Ducoing que presenta los resultados de las investigaciones sobre el modelo educativo de 2016 orientado por la Reforma Educativa en México. *In*: Ducoing Watty, P. (coord.). *Educación básica y reforma educativa*. IISUE/UNAM: México, 2019. (Colección Educación).

Si ha existido una tradición arraigada en el Estado mexicano a lo largo del siglo XX y [...] XXI, ha sido lo de plantear cambios en las orientaciones, las políticas y el andamiaje institucional y legal del sistema educativo nacional en función de las orientaciones políticas del gobierno federal a cada sexenio (Mendonza, 2019, p. 51).

En la misma línea, algunos intelectuales mexicanos, en especial los vinculados al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM, ofrecen una reflexión profundamente crítica sobre la «era de las reformas educativas» (1990-2000). Barriga (2017), al analizar este periodo, destaca la vinculación de las reformas con un proyecto educativo global, aunque se observen singularidades en cada país. Sin embargo, estas ideas «novedosas» de la «Era de las reformas» retoman problemas y concepciones ya abordados en la historia del pensamiento educativo, pero desconocidos para los reformadores, lo que genera incertidumbres y desorientación en los sistemas educativos de los territorios.

Guatemala ha luchado por superar retos históricos de acceso y calidad, especialmente para las poblaciones indígenas. Los cambios que ha experimentado el país frente a los retos impuestos a lo largo del siglo XX a estos pueblos (más de 23 naciones y pueblos originarios que han conservado sus lenguas y tradiciones) están directamente relacionados con la educación. Este sector es uno de los ámbitos que requieren transformaciones y que ha permitido la realización efectiva de las reformas educativas exigidas por los Acuerdos de Paz⁶.

No es sin razón que estos acuerdos insisten en señalar la necesidad de reformas estructurales en el sistema educativo guatemalteco para construir una sociedad inclusiva e igualitaria. Lamentablemente, investigadores y movimientos sociales han demostrado que las condiciones enumeradas en la reforma educativa, treinta años después de la firma de dichos acuerdos, no han logrado modificar de manera significativa las condiciones educativas. Por supuesto, hay indicios de cambios en las prácticas educativas debido a la involucración del cuerpo docente guatemalteco en la búsqueda de la transformación en diversos sectores de la sociedad, especialmente en la única universidad pública del país, la Universidad San Carlos de Guatemala (USAC), y dentro de esta, la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media (EFPEM), lo que se traduce en un esfuerzo hercúleo para formar profesores y atender la educación en todo el país, desde la capital hasta los territorios indígenas y rurales más remotos. Según Cortez, Rivas y Crispin (2021):

6 Los Acuerdos de Paz de 1996 establecieron medidas para alcanzar la igualdad educativa en Guatemala, entre ellas el aumento del acceso a la escolarización, la promoción de la enseñanza bilingüe, el fomento de la participación de la comunidad, la reforma del currículo escolar y el establecimiento de instituciones descentralizadas. Sin embargo, muchas de las demandas de los Acuerdos de Paz siguen sin cumplirse, incluida la introducción oficial de las lenguas indígenas de manera integral en el sector educativo.

La formación de profesores ha sido un reto en el Sistema Educativo de Guatemala, razón por la cual se dan a conocer nueve prácticas pedagógicas relevantes de igual número de maestras de los niveles de preprimaria y primaria del sector público, que participaron en un proceso de profesionalización en pregrado y grado en la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media/EFPEM de la Universidad de San Carlos de Guatemala, en donde evidenciaron aportes del desarrollo educativo escolar y comunitario que puso de manifiesto su esfuerzo y perseverancia por mejorar los aprendizajes de los niños y niñas y buscar siempre el anhelo de convertir la teoría que se recibe en las aulas universitarias en prácticas de innovación, como producto de un ejercicio con responsabilidad en la labor docente (Cortez; Rivas; Crispin, 2021, p. 8-9).

El escenario de las políticas educativas en Colombia no difiere del de los demás países del bloque regional. El país se enfrenta a los mismos problemas heredados históricamente de la colonia y tiene ante sí retos para este nuevo siglo, tales como: superar la desigualdad entre la educación pública y privada, así como las asimetrías entre las zonas urbanas y rurales; la afluencia de refugiados y migrantes venezolanos también representa un desafío para el sistema educativo colombiano, todo ello implicado en la búsqueda de la superación del fenómeno de la violencia a través de los Acuerdos de Paz⁷. Las reformas de la década de 1990 no garantizaron la universalidad, la calidad y la equidad, lo que provocó altas tasas de abandono escolar, especialmente en las escuelas rurales, aunque el sindicato de docentes, la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE), ha ejercido una influencia considerable en la política educativa y ha inhibido un mayor protagonismo de las fuerzas neoliberales y del capital en las políticas educativas. Como afirma Martínez (2004), la ideología reformista neoliberal lleva a concebir la educación en función del carácter técnico de capacitar a la población para aumentar la productividad económica. Ello implica, como consecuencia, que la formación del formador (profesor), desde su formación inicial, se base en la formación de un sujeto orientado con herramientas metodológicas

7 Este tema merece una larga nota: Ante el contexto histórico de violencia, el Estado colombiano ha buscado la paz en diferentes épocas, ya que esta es un derecho constitucional de todos los ciudadanos y un deber del presidente de la República de Colombia. Como resultado de las negociaciones, se obtuvo el Acuerdo de Paz, compuesto por seis puntos: Política de desarrollo agrario integral; Participación Política; Víctimas del conflicto armado; Fin del conflicto; Solución al problema de las drogas ilícitas; e Implementación y verificación. Los negociadores pretendían alcanzar un acuerdo definitivo que pusiera fin a la violencia directa (consecuencia visible del conflicto), así como abordar las causas estructurales del conflicto armado. Sin embargo, el Acuerdo de Paz no consistió exclusivamente en el fin de la guerra en términos militares y bélicos, sino que, por el contrario, ha articulado compromisos que buscan equilibrar las desigualdades sociales con el objetivo de garantizar la paz, especialmente en los sectores de la salud, la economía, la educación, el trabajo y los ingresos de los colombianos. Consulte: Moreno Millán F. El concepto de paz en la constitución política de Colombia de 1991: reconstrucción dialéctica de su significado a partir de la jurisprudencia de la corte constitucional. **RDUCN**, 2014, n.21, v.2, pp.305-46 e Mondragón-Sánchez EJ, Barreiro RG, Lopes MVO, Pinheiro AKB, Aquino PS, Pinheiro PNC. Impact of the Peace Agreement on the social determinants of health in Colombia. **Rev. Bras. Enferm.** 2021; n. 74, v.2, e20200892.

y operativas con el fin de producir aprendizajes efectivos que solo estén en sintonía con el desarrollo económico, haciendo que las políticas para el sector sean pensadas como un problema técnico y no como un problema político.

Desde esta perspectiva, las reformas orientan la educación y la formación de docentes hacia la preparación de recursos humanos, aún basada en la superada teoría del capital humano, aunque ideológicamente revestida bajo la égida del desarrollo y las tecnologías por la «fetichización de la mercancía»⁸. La educación se ha concebido y organizado según la lógica empresarial para satisfacer las exigencias del capital y no la formación del individuo. Naturalmente, la consecuencia inmediata fue la masificación de la educación. En definitiva, esta ha sido, en todo el continente, en el conjunto de la «era de las reformas», la estrategia de desarrollo educativo en el sector público y privado con el fin de satisfacer las demandas del capital y poco relacionadas con la formación del «sujeto latinoamericano»⁹. La educación se ha concebido y organizado según la lógica empresarial para satisfacer las exigencias del capital y no la formación del individuo. Naturalmente, la consecuencia inmediata fue la masificación de la educación. En definitiva, esta ha sido, en todo el continente, en el conjunto de la «era de las reformas», la estrategia de desarrollo educativo en el sector público y privado con el fin de satisfacer las demandas del capital y poco relacionadas con la formación del «sujeto latinoamericano, utilizado aquí para contrastar con el término muy utilizado en la intelectualidad del siglo XX *«Hombre latinoamericano»* en términos de identidad continental, sin tener en cuenta su diversidad:

El concepto de América Latina corresponde actualmente a una región que, según Araujo (2006), supera los 700 millones de habitantes y engloba un total de 12 países de América del Sur, 7 de América Central y 14 del Caribe, es decir, los países que se encuentran al sur del Río Grande, el río que separa México de Estados Unidos. Su superficie total es de 21 000 kilómetros cuadrados y sus idiomas principales son el portugués, el español, el inglés y varias lenguas indígenas. En cuanto al origen conceptual del término, se trata de un tema controvertido en la literatura, por lo que no existe una única interpretación, sino varias (Souza, 2011, p. 31, traducción nuestra).

8 En el concepto marxista utilizado para la mercancía, la «fetichización» es el proceso de atribuir un valor o significado excesivo a un objeto, idea o parte del cuerpo, convirtiéndolo en un fetiche.

9 Roberto Reis, en su artículo «El espacio de la latinoamericanidad», abordó, entre otras especificidades, los principios libertarios del hombre latino, en el que el autor reflexiona sobre la identidad forjada en el término: «El hombre latinoamericano era el objeto y no el sujeto de su historia. Porque la historia nos fue impuesta por el colonizador. Mientras Latinoamérica no asumió (no asume) la condición de su proceso histórico, la realidad vigente entre nosotros fue (ha sido) la europea. Es decir, fuimos (somos) culturalmente dependientes. Y, por supuesto, la dependencia cultural es consecuencia de una dependencia económica y política (Reis, 1988, p. 26).

Todo este caleidoscopio sociopolítico, económico y multicultural nos impone una complejidad de análisis en cualquier aspecto en que se analice este inmenso continente.

En la segunda mitad del siglo XX, un período de intensas reformas económicas en América Latina, la teoría y la práctica económicas en Chile y otros países en desarrollo estuvieron dominadas por las ideas promovidas por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) de las Naciones Unidas. Chile es la punta de lanza de este modelo, presentándose como un Estado fuerte, proteccionista y con desarrollo «interno», que prioriza la industrialización como forma de salir del subdesarrollo. Estas ideas no eran solo de la izquierda, de los partidos políticos de derecha, ya que algunos miembros del sector empresarial también las apoyaban. Y la CEPAL se convierte en un instrumento de análisis de los escenarios para el desarrollo en un panorama de capitalismo mundial:

Chile fue un laboratorio para el neoliberalismo en su versión más pura (o extrema). Se llevaron a cabo reformas drásticas impensables en una democracia, bajo órdenes militares, sin crítica ni oposición, y con un enorme coste social y humano, gracias a una dictadura que utilizaba la fuerza bruta para bloquear cualquier debate (Matamala, 2021, traducción nuestra).

Pero no se puede afirmar que Chile estuviera aislado, como sostiene David Harvey (1992), ya que la visión de este largo período de expansión de posguerra (1945 a 1973) se basó en prácticas propias del capitalismo en un conjunto de cuestiones como: control del trabajo, tecnologías, hábitos de consumo y configuraciones de poder político-económico denominadas modelo fordista-keynesiano. Para Harvey (1992, p. 119, traducción nuestra), este modelo ha fracasado:

El colapso de este sistema a partir de 1973 inició un período de rápidos cambios, fluidez e incertidumbre. No está claro si los nuevos sistemas de producción y marketing, caracterizados por procesos de trabajo y mercados más flexibles, movilidad geográfica y rápidos cambios en los hábitos de consumo, garantizan o no el título de un nuevo régimen de acumulación, ni si el renacimiento del espíritu emprendedor y el neoconservadurismo está asociado al cambio cultural.

El autor denomina este momento como una transición del fordismo a un «régimen de acumulación flexible» en un nuevo modo de regulación y que, en la historia más reciente, se compone de todos los matices de lo que se ha caracterizado como neoliberalismo, fruto de las numerosas mutaciones que ha sufrido el capitalismo como modelo económico a lo largo de la historia. Es en este intervalo donde se sitúan Chile y toda Latinoamérica.

En el contexto latinoamericano, Chile ha sido considerado como el país «modelo» que se adhirió, con todas las consecuencias que ello conllevó, a los deseos del neoliberalismo desde sus orígenes. En este contexto, diversas investigaciones y estudios señalan que la Reforma Global ha promovido una hegemonía neoliberal (Verger; Moschetti; Fontdevila, 2017; Verger; Zancajo; Fontdevila, 2016), siendo Chile el protagonista más receptivo a todas las iniciativas del capital en el ámbito de la globalización económica y los adornos que destinan sus políticas a soluciones de mercado, aunque estas vayan en contra de las demás fuerzas sociales y de los problemas de alta complejidad del tejido social, entre ellos la educación.

En términos globales, el ingreso de la doctrina neoliberal en el campo educativo ha sido posibilitado en buena medida por dos vías: por privatización como proceso estructural y por instalación de tecnologías de Nueva Gestión Pública (NGP). Respecto de la primera, surge como causa y efecto de las lógicas de reorganización del aparataje estatal que ha conllevado en todo el orbe la progresiva incorporación del sector privado al campo educativo a través de diversos agentes que se encargan de brindar el servicio educativo en distintos contextos (Palacios Díaz, 2020, p. 33).

No será posible desvelar todas estas repercusiones en el marco del modelo neoliberal implementado en Chile y la reconfiguración del Estado chileno. La tendencia privatizadora en Chile, en su reforma estructural del Estado, para acoger y experimentar el modelo vigente, en el que se evidencian rápidamente los cambios hacia un Estado meramente regulador de las políticas públicas y financiador de entidades público-privadas, en el ámbito de los grandes campos del antiguo estado del bienestar social (salud y educación) que, en rigor, nunca hemos experimentado en Latinoamérica.

Teniendo en cuenta este contexto más amplio, las Políticas de Formación del Profesorado acompañan la historia de la educación en Latinoamérica, desde los viajes de los educadores políticos del Cono Sur, en busca de conocer los sistemas educativos en Europa y los métodos empleados en la enseñanza, hasta un momento de urbanización y exigencias educativas para las poblaciones que se encontraban

en fase de crecimiento. Como señalan los estudios sobre los viajeros a partir de sus itinerarios, mapas, guías (Madeira¹⁰, 2018) y publicaciones posteriores en libros Sarmiento¹¹(1886) Varela¹²(1945).

En el siglo XX, Latinoamérica siguió fijándose en los modelos y experiencias del Norte para pensar su modelo pedagógico, sus prácticas educativas y la formación de sus docentes. Los últimos años del siglo XX estuvieron impregnados de un pensamiento reformista, bajo la égida del capital y cargado de soluciones neoliberales, con la justificación ideológica de que la educación era el elemento clave responsable por el desarrollo. el continente se vio asolado por todo tipo de modelos y experiencias de reforma educativa (sistema) en la enseñanza (experiencias pedagógicas) y, comúnmente, entre esos paliativos para salir del subdesarrollo, la formación del profesorado estuvo presente como elemento fundamental en dichas reformas.

En este sentido, esta sección temática busca realizar un análisis, tras dos décadas del nuevo siglo, sobre las consecuencias y los logros de estas reformas educativas y sus impactos específicos en las políticas de formación docente, tomando como referencia algunos países latinoamericanos (México, Guatemala y otros países centroamericanos; Colombia, Chile, Argentina y Brasil en el Cono Sur). Se entiende que la formación del profesorado, como parte importante de las políticas educativas, se ve afectada por el escenario más amplio aquí descrito; sin embargo, las influencias y relaciones establecidas no se producen de forma mecánica, sino que se desarrollan de manera compleja, con múltiples y variados agentes que interactúan en disputas sobre proyectos sociales en diferentes instancias. Se necesitan análisis empíricos y enfoques críticos para comprender estas relaciones en cada país de Latinoamérica, como parte de movimientos más amplios, pero con sus especificidades locales.

La presente Sección Temática reúne textos procedentes de cinco países de Latinoamérica: México, Colombia, Chile, Brasil y Argentina. El artículo *Políticas de Formación Docente para el profesorado de educación básica en México*, de Patricia Ducoing-Watty e Ileana Rojas-Moreno, se centra en las políticas estatales dirigidas a la formación de docentes de educación básica, es decir, para profesores que trabajan

10 Graziela M. Madeira. *Preparações do olhar: leituras sobre terras estrangeiras nos relatos de viagem de latino-americanos à Europa e aos Estados Unidos no século XIX*. In: Epígrafe, São Paulo, v. 5, n. 5, pp. 117-138, 2018.

11 Domingo F. Sarmiento. *Viajes por Europa, África y América* (con varias ediciones, incluido el *ebook*). En este libro relato sobre sus viajes por Europa, África y América entre 1845 y 1848, Sarmiento, además de reflexionar sobre los lugares y costumbres, aprovecha para buscar modelos de referencia para el continente americano. Fue enviado a Europa y Estados Unidos con financiación del Gobierno chileno, concretamente del Ministerio de Instrucción Pública, para evaluar los sistemas de enseñanza primaria de los principales países occidentales.

12 José Pedro Varela. *Impresiones de viaje en Europa y América*: correspondencia literaria y crítica, 1867-1868. Montevideu: Ed. Nicolás Fusco Sansone, Editorial Liceo, 1945.

en los niveles preescolar, primario y secundario, en el contexto mexicano. Las autoras destacan la incidencia del cambio de gobierno en la definición de los programas y políticas, así como de los diferentes modelos de formación.

El texto, titulado *¿Cómo se reflejan las políticas de formación de graduados en química en los programas existentes en Colombia? Un estudio comparativo: 2015-2023*, de Ricardo Andrés Franco Moreno y Diana Elvira Soto Arango, presenta los resultados de una investigación documental orientada al análisis comparativo sobre cómo las políticas de formación de profesores en general y de graduados en química en Colombia se reflejan en los seis programas de licenciatura en Química existentes en el país. Puesto que, durante el período estudiado, se produjeron cambios importantes y sensibles en las políticas educativas que orientan la formación inicial de docentes.

El artículo *La formación inicial docente en Chile a la luz de las políticas de inclusión educativa y la justicia social: 30 años de desarrollo*, de Ilich Silva-Peña, Eddy Paz-Maldonado y Pía Ramírez-Vásquez, El artículo analiza el período posterior a la dictadura civil-militar en Chile, destacando los gobiernos de la Concertación que iniciaron una serie de cambios en el ámbito educativo, incorporando la inclusión educativa como parte de la política educativa. Recupera en la producción del área elementos de las políticas de formación inicial de docentes en los últimos 30 años, desde la perspectiva de la inclusión y la justicia social. Permite comprender las principales orientaciones para la formación de docentes a partir de las políticas establecidas.

El artículo *Proyectos político-pedagógicos en la reconfiguración de la formación docente inicial de Argentina durante el siglo XXI*, de María Elena Martínez y Viviana Seoane, se centra en el análisis de la formación inicial docente en las primeras décadas del siglo XXI en Argentina. A partir de una revisión bibliográfica y documental, se caracterizan los procesos políticos y pedagógicos del sistema de formación inicial docente, así como los cambios actuales derivados del período pospandémico, llevando a la reconfiguración del sistema de formación docente.

El artículo *Políticas de formação de professores no Brasil: resistências e embates 2019-2023*, de Lucília Augusta Lino, Maria da Conceição Calmon Arruda y Adriana Cabral Pereira de Araujo, analiza el proceso de desmantelamiento de las políticas de formación de docentes en Brasil, a partir de la aprobación de la Resolución CNE/CP n.º 02/2019, destacando las resistencias y los enfrentamientos de las entidades del ámbito educativo contra la imposición de esta propuesta de desnaturalización de la formación y el movimiento para su revocación. Este análisis considera el contexto de desmantelamiento de las políticas educativas después de 2016 y los avances del ideario neoliberal en la educación en los últimos años. Demuestra, además, la importancia de la articulación de las entidades nacionales del ámbito educativo en el movimiento de resistencia a las reformas.

El artículo *Políticas de formação continuada de professores no Brasil: avanços e retrocessos*, de Regivane dos Santos Brito y Claudio Pinto Nunes, discute las políticas de formación continua de los docentes, sus avances y retrocesos en los últimos años. Los análisis evidencian que estas políticas han marcado una agenda global articulada en torno a la calidad de la educación y que esta calidad está asociada a los avances en el nivel de formación de los docentes, lo que refuerza el debate sobre los cursos de licenciatura y sobre las oportunidades de formación de posgrado para el profesorado.

El texto *Privatização e filantropia na formação continuada de professores da educação básica: como pensa e atua a Associação Bem Comum*, de Eliane da Silva Felipe, analiza la relación entre privatización, filantropía y formación continua de docentes, identificando redes políticas y actores que actúan en el mercado de servicios educativos. A través de una investigación documental y bibliográfica, analiza la actuación de la Asociación Bem Comum a partir del Programa Alfabetiza Pará, adaptación local de la Alianza para la Alfabetización en Régimen de Colaboración (Parc).

El artículo *A formação de gestores escolares no Rio Grande do Sul: Trabalho Docente, Gerencialismo e Performatividade*, de Álvaro Moreira Hypolito, Simone Gonçalves da Silva y Bruno Souza Garcia, analiza un programa de formación de gestores escolares de la red estatal de enseñanza de RS, compuesto por Ciclos de Formación de Gestores, destinados a equipos directivos de escuelas estatales. Analiza la formación, la relación entre formación y trabajo docente y la cultura de la performatividad. Conceptualiza teóricamente que la propuesta de formación se basa en el gerencialismo, en un proceso de control y responsabilización, articulado con las políticas de evaluación externa.

El artículo intitulado *Cenários latino-americanos de Formação de Docentes Indígenas: Brasil, Chile e Guatemala (2010-2020)*, de José Rubens Lima Jardimino y Andréia Nunes Militão, analiza las políticas específicas de Formación del Profesorado Indígena en los tres países citados, abarcando el período comprendido entre 2010 y 2020. Se basa en Estudios Comparados y adopta como procedimiento el análisis documental para comprender, en el momento actual, tres escenarios latinoamericanos de formación docente.

La sección temática concluye con la reseña *Em defesa da educação pública*, escrita por Fabio Perboni sobre el libro de Adriana Puiggrós, publicado en Argentina en 2023, que cuestiona los proyectos en disputa en torno a la educación en el siglo XXI, centrándose en el contexto latinoamericano. Refuerza la necesidad de defender el carácter público, universal y transformador de la educación.

El contexto de gestación y publicación de este conjunto de textos se da en un momento marcado por el regreso de Donald Trump a la Casa Blanca con la propuesta de una política *America First* caracterizada, entre otros aspectos, por la persecución

de los inmigrantes latinoamericanos acompañada del avance del autoritarismo, el racismo y la violencia policial/militar como respuesta a los problemas sociales. (Löwy, 2025)¹³.

Basada en la «adhesión incondicional a los Estados Unidos y en la retórica conspirativa que ve una gran hegemonía comunista global, en las últimas décadas ha resurgido un viejo lema de la derecha brasileña, que ve en la ‘latinoamericanización’ de Brasil un camino hacia el desorden, la anarquía y la crisis» (Chaloub, 2020, p. 159, traducción nuestra). Se extiende un discurso contrario a Latinoamérica como agenda de la ultraderecha brasileña contemporánea. Sin embargo, se sabe que se trata de «una construcción duradera de Latinoamérica como otro de la modernidad brasileña» (Chaloub, 2020, p. 160, traducción nuestra).

La escoja de Latinoamérica como otro se deriva de la réplica en el escenario global de una lógica jerárquica interna, en la que existe cierta subalternidad a una cultura a la que no pertenecemos completamente, ya sea como búsqueda de una herencia ibérica perdida o como deseo de reproducir los caminos del centro occidental, casi siempre identificado con los Estados Unidos. En ambas narrativas, existe una fuerte jerarquía que organiza la geopolítica y el orden social brasileño entre niveles, de modo que la naturalización del lugar secundario del país en el orden internacional se replica en la fuerte estratificación político-social, con una marcada división entre élites y masas, en el orden interno (Chaloub, 2020, p. 194, traducción nuestra).

En relación con las cuestiones educativas, Lemos, Silva, Bravo y Silva (2025, p. 2) señalan entre las primeras medidas del Gobierno de Trump

la prohibición de enseñar la «teoría crítica de la raza» en las escuelas públicas; la eliminación de los programas de diversidad, equidad e inclusión en el sector público; la redefinición oficial del género basada en el sexo biológico; la cancelación de la protección de los derechos de los estudiantes LGBTQIAP+ en las escuelas públicas; la reactivación de la construcción del muro en la frontera con México; la reactivación de la separación de familias en la frontera y la represión y la lucha contra la inmigración, criminalizando en particular a los inmigrantes latinoamericanos (Lemos; Silva; Bravo; Silva, 2025, p. 2, traducción nuestra).

13 Löwy (2025, traducción nuestra) añade: «A pesar de sus diferencias, estas figuras de extrema derecha, autoritarias y/o neofascistas de la «Internacional Marrom» tienen mucho en común: (i) autoritarismo, adhesión a un Hombre Fuerte, a un Líder, capaz de «restaurar el orden»; (ii) ideología represiva, culto a la violencia policial, llamamiento al restablecimiento de la pena de muerte y a la distribución de armas a la población para su «defensa contra los delincuentes»; (iii) en nombre de una supuesta «defensa de la familia», rechazo del aborto e intolerancia contra las sexualidades disidentes (LGBTI). Este es un tema muy debatido, con cierto éxito, por sectores religiosos reaccionarios, generalmente neopentecostales, pero a veces también católicos. Este es el aspecto propiamente conservador de su ideología; (iv) neoliberalismo desenfrenado, desmantelamiento de los servicios públicos, privatización y mercantilización generalizadas; (v) odio a la izquierda, a los sindicatos y a los movimientos sociales, especialmente al feminismo y al medioambientalismo; (vi) negación de la crisis climática, rechazo de medidas ecológicas mínimas; (vii) racismo y/o intolerancia religiosa, persecución de minorías, inmigrantes y, a menudo, mujeres».

Por último, cabe destacar que, en un contexto marcado por la inminencia del colapso de los sistemas democráticos, la intensificación de la polarización social y, en particular, el ascenso de la extrema derecha con agendas neoconservadoras, la formación de docentes constituye un campo y un espacio de disputa y resistencia.

REFERENCIAS

Barriga, Angel Díaz. **La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria**. 1ª ed. IISUE, Libros UNAM, 2016.

CHALOUB, Jorge. A América Latina como outro: um discurso da direita brasileira. **Agenda Política - Revista de Discentes de Ciência Política da Universidade Federal de São Carlos**, v. 8, n. 1, São Carlos, 2020, 157-201.

CORTEZ SIC, J. E.; RIVAS, O. H. L.; CRISPIN, H. L. Experiências de ensino, casos relevantes na prática de ensino e formação de professores. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e27199, 2021. DOI: 10.18593/r.v46.27199. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27199>. Acesso em: 16 nov. 2024.

Ducoin Watty, Patrícia (coord). **Educación básica y reforma educativa**. Colección Educación. IISUE/UNAM. México, 2019.

Fanny Forero S. F., Camargo Palencia, M. E.; Agudelo CELY, N.C. Políticas y reformas educativas: una mirada genealógica a la formación inicial de maestros en Colombia (1990-2016). In: CARDENAS SOLER, R. N.; MORALES MORA L. M. **Escuelas Normales Superiores**. Investigación y docencia. Tunja: Editorial UPTC, 2023. p.147-177.

HARVAY, D. **A condição pós-moderna**: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

LEMOSA, Esther Luíza de Souza; SILVA, José Fernando Siqueira da; BRAVO, Maria Inês Souza; OLIVEIRA E SILVA, Maria Liduína de. Serviço Social na América Latina e Caribe: 100 anos de história e debates. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, v. 148, n. 1, e-6628440, 2025.

LÖWY, Michael. Donald Trump e a Internacional Marrom. **A Terra é Redonda**. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/donald-trump-e-a-internacional-marrom/>

MADEIRA, Graziela M. **Preparações do olhar: leituras sobre terras estrangeiras nos relatos de viagem de latino-americanos à Europa e aos Estados Unidos no século XIX.** In: Epígrafe, São Paulo, v. 5, n. 5, pp. 117-138, 2018.

MATAMALA, Daniel. The Complicated Legacy of the “Chicago Boys” in Chile. Pro Market do Stigle Center of the Study of the Economy and States. **Booth School of Business.** Chicago of University. In. <https://www-promarket-org.translate.google/2021/09/12/chicago-boys-chile-friedman-neoliberalism>. Acesso em: 15 maio 2025.

MENDONZA ROJAS, Javier. Políticas y Reformas educativas en México, 1959-2016. In. Ducoing Watty. Patrícia (coord) **Educación básica y reforma educativa.** Colección Educación. IISUE/UNAM. México, 2019, p.51-76.

Mondragón-Sánchez E.J, Barreiro R.G, Lopes M.V.O, Pinheiro A.K.B, Aquino P.S, Pinheiro P.N.C. Impact of the Peace Agreement on the social determinants of health in Colombia. **Rev Bras Enferm.** 2021;74(2):e20200892. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0892>.

MORENO MILLAN, Franklin. El concepto de paz en la constitución política de Colombia de 1991: reconstrucción dialéctica de su significado a partir de la jurisprudencia de la corte constitucional. **RDUCN**, Coquimbo, v. 21, n. 2, p. 305-346, 2014. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-97532014000200009&lng=es&nrm=iso>. accedido en: 20 jan. 2025. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-97532014000200009>.

DÍAZ, Diego Palacios; KAWADA, Felipe Hidalgo; MONZÓN, Noemí Suarez, STUARDO, Paulina Saavedra. Leyendo críticamente políticas educativas en la era neoliberal: el caso chileno. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n.175, p. 30–54. <https://doi.org/10.1590/198053146449>

REIS, Roberto. O espaço da latino-americanidade. **Revista Crítica Literária Latinoamericana**, Lima, v. 14, n. 27, p.25-37, jan. 1988.

SOUZA, Ailton de. América Latina, conceito e identidade: algumas reflexões da história PRACS: **Revista de Humanidades do Curso de Ciências Sociais.** UNIFAP, Macapá, n. 4, p. 29-39, dez. 2011.

VARELA, José Pedro. **Impresiones de viaje en Europa y América:** correspondencia literaria y crítica, 1867-1868. Montevideú: Ed. Nicolás Fusco Sansone, Editorial Liceo, 1945.

VERGER, Antoni; MOSCHETTI, Mauro; FONTDEVILA, Clara. **La privatización educativa en América Latina:** una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias. Barcelona: Education International, 2017.

VERGER, Antoni; ZANCAJO, Adrián; FONTDEVILA, Clara. La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 70, p. 47-78, ene./jun. 2016.

WEBER, Max. **Metodologia das Ciências Sociais.** Parte 1. Tradução de Augustin Wernet. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.