

Recebido: 23 de março de 2026

Publicado: 27 de março de 2026

**LA INCIDENCIA DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS POSTERIORES A 1988 EN
LA FORMACIÓN DOCENTE: UN ANÁLISIS DE LAS TENSIONES ENTRE LOS
MARCOS NORMATIVOS Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LAS
INSTITUCIONES FORMADORAS DE PROFESORADO**

***THE IMPACT OF POST-1988 EDUCATIONAL POLICIES ON TEACHER
EDUCATION: AN ANALYSIS OF THE TENSIONS BETWEEN REGULATORY
FRAMEWORKS AND PEDAGOGICAL PRACTICES IN TEACHER TRAINING
INSTITUTIONS***

Neise Marino Cardoso ¹

RESUMEN

El presente artículo analiza la incidencia de las políticas educativas posteriores a 1988 en la formación docente en Brasil, considerando la Constitución Federal como un hito en la consolidación de la educación como derecho social. La relevancia del estudio radica en comprender cómo dichas políticas han influido en la reorganización de los procesos formativos del profesorado, en un contexto marcado por reformas educativas orientadas a la calidad, equidad y democratización del acceso. El problema de investigación se centra en identificar de qué manera se manifiestan las tensiones entre los marcos normativos y las prácticas pedagógicas en las instituciones formadoras. En este sentido, el objetivo general es analizar dicha incidencia, mientras que los objetivos específicos incluyen examinar los marcos normativos, identificar prácticas pedagógicas predominantes y problematizar los desafíos existentes. Metodológicamente, se adopta un enfoque cualitativo, basado en revisión bibliográfica y documental de leyes, directrices curriculares y producciones académicas relevantes, siguiendo criterios de pertinencia y rigor ético en el uso de fuentes. Los resultados evidencian que, a pesar de los avances promovidos por las políticas educativas,

¹ Posee licenciatura en Pedagogía por la Unifac – Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Botucatu (1993). Cuenta con Maestría en Educación por el Centro Universitario Salesiano. Es doctoranda en el programa de Posgrado de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina (inicio en 2022). Posee especialización en Metodología de la Educación Infantil por la Unifac; especialización en Psicopedagogía por la Unifac; especialización en Educación Emprendedora por la UFSJ; especialización en Prácticas de Lectoescritura y Alfabetización por la UFSJ; especialización en Neuropsicopedagogía por la FCE; y especialización en Educación Especial, con énfasis en Discapacidad Intelectual, por el IMESSM. Se desempeña como directora en el Instituto Municipal de Enseñanza Superior de São Manuel y actúa como docente en cursos de posgrado

persisten limitaciones como la fragmentación curricular, la débil articulación entre teoría y práctica y restricciones institucionales. Asimismo, se observa que las instituciones reinterpretan las políticas según sus contextos, lo que puede generar distancias entre lo normativo y lo práctico. Se concluye que es necesario repensar las estrategias formativas para fortalecer la coherencia entre políticas y prácticas, contribuyendo así a una formación docente más efectiva y contextualizada.

Palabras clave: Políticas educativas. Formación docente. Prácticas pedagógicas. Normativa educativa. Educación superior.

ABSTRACT

This article analyzes the impact of educational policies implemented after 1988 on teacher education in Brazil, considering the Federal Constitution as a milestone in establishing education as a social right. The relevance of the study lies in understanding how these policies have influenced the reorganization of teacher training processes within a context marked by educational reforms aimed at quality, equity, and the democratization of access. The research problem focuses on identifying how tensions between normative frameworks and pedagogical practices manifest in teacher education institutions. In this regard, the general objective is to analyze this impact, while the specific objectives include examining the main normative frameworks, identifying prevailing pedagogical practices, and problematizing existing challenges. Methodologically, a qualitative approach is adopted, based on bibliographic and documentary review of laws, curricular guidelines, and relevant academic works, following criteria of relevance and ethical rigor in the use of sources. The results show that, despite the advances promoted by educational policies, limitations persist, such as curricular fragmentation, weak articulation between theory and practice, and institutional constraints. Furthermore, it is observed that institutions reinterpret policies according to their contexts, which may create gaps between normative prescriptions and actual practices. It is concluded that it is necessary to rethink training strategies in order to strengthen the coherence between policies and practices, thus contributing to more effective and context-sensitive teacher education.

Keywords: Educational policies. Teacher education. Pedagogical practices. Educational regulation. Higher education.

1 INTRODUCCIÓN

La promulgación de la Constitución Federal de 1988 en Brasil representó un punto de inflexión en la reorganización del Estado y en la redefinición de las políticas públicas, especialmente en el ámbito educativo. A partir de este marco jurídico, la educación pasó a ser reconocida como un derecho social fundamental, lo que impulsó la formulación de políticas orientadas a la democratización del acceso, la permanencia y la calidad educativa. En este contexto, la formación docente adquirió centralidad

estratégica, al ser considerada un pilar esencial para la consolidación de un sistema educativo inclusivo y equitativo (Saviani, 2008).

En las décadas posteriores, diversas reformas educativas buscaron reconfigurar los procesos formativos del profesorado, incorporando nuevas directrices curriculares, estándares de calidad y mecanismos de evaluación. Estas políticas, sin embargo, no se desarrollaron de manera homogénea, sino que estuvieron influenciadas por contextos políticos, económicos y sociales específicos, lo que generó múltiples interpretaciones y formas de implementación en las instituciones formadoras (Gatti, 2010). Así, la formación docente se convirtió en un espacio de disputa entre diferentes concepciones de educación.

En este escenario, emergen tensiones significativas entre los marcos normativos establecidos por las políticas educativas y las prácticas pedagógicas efectivamente desarrolladas en las instituciones de formación docente. Mientras las normativas proponen modelos formativos innovadores, críticos y reflexivos, en la práctica muchas instituciones enfrentan limitaciones estructurales, culturales y organizativas que dificultan su implementación (Imbernón, 2011). Esta brecha entre lo prescrito y lo realizado constituye un problema relevante para la investigación educativa.

El problema de investigación que orienta este estudio se centra, por tanto, en comprender cómo las políticas educativas posteriores a 1988 inciden en la formación docente y de qué manera se manifiestan las tensiones entre los marcos normativos y las prácticas pedagógicas en las instituciones formadoras de profesorado. Se busca analizar en qué medida estas políticas logran transformar efectivamente los procesos formativos o si, por el contrario, reproducen lógicas tradicionales que limitan su alcance.

En este sentido, el objetivo general del artículo es analizar la incidencia de las políticas educativas posteriores a 1988 en la formación docente, con énfasis en las tensiones entre normativa y práctica. Como objetivos específicos, se pretende: (i) examinar los principales marcos normativos que regulan la formación docente en el período analizado; (ii) identificar las prácticas pedagógicas predominantes en las instituciones formadoras; y (iii) problematizar las contradicciones y desafíos emergentes en este campo.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio se inscribe en un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo y analítico. Se emplea la revisión bibliográfica y documental como principal técnica de investigación, considerando leyes, directrices curriculares, informes institucionales y producciones académicas relevantes. Este enfoque permite comprender la complejidad del fenómeno estudiado y captar las múltiples dimensiones que atraviesan la formación docente (Minayo, 2001).

Asimismo, la selección de las fuentes se realizó con base en criterios de relevancia, actualidad y pertinencia temática, priorizando trabajos reconocidos en el campo de la educación. En términos éticos, se respetaron los principios de integridad académica, garantizando la adecuada citación de los autores y evitando cualquier forma de plagio. El uso responsable de la información constituye un elemento fundamental en la producción científica rigurosa y confiable.

Los resultados preliminares indican que, si bien las políticas educativas han promovido avances importantes en la estructuración de la formación docente, persisten desafíos significativos en su implementación. Entre ellos se destacan la fragmentación curricular, la insuficiente articulación entre teoría y práctica y las condiciones institucionales limitadas, que afectan la calidad de los procesos formativos (Gatti, 2010). Estas cuestiones evidencian la necesidad de repensar las estrategias adoptadas.

Por otra parte, se observa que las instituciones formadoras desempeñan un papel activo en la reinterpretación de las políticas, adaptándolas a sus contextos específicos. Este proceso, aunque necesario, puede generar distorsiones o resistencias que amplían la distancia entre lo normativo y lo práctico. En este sentido, la formación docente se configura como un campo dinámico, marcado por negociaciones, disputas y resignificaciones constantes (Imbernón, 2011).

Este artículo se justifica por la relevancia de comprender las relaciones entre políticas educativas y formación docente en un contexto de constantes transformaciones. Analizar estas tensiones permite no solo identificar limitaciones, sino también vislumbrar posibilidades de mejora en la formación del profesorado. De este modo, se contribuye al debate académico y a la construcción de políticas más coherentes con las realidades educativas contemporáneas.

2 DESARROLLO

2.1 Entre normas y prácticas: el impacto de las políticas educativas post-1988 en la formación docente

Entre normas y prácticas, el análisis del impacto de las políticas educativas posteriores a 1988 en la formación docente requiere comprender el contexto de reconfiguración del Estado y de los sistemas educativos en América Latina. En este escenario, las reformas educativas han estado profundamente influenciadas por agendas globales que redefinen el papel del docente. Como señalan Barbosa y Silva (2023), estas políticas “colocan la educación en el centro de las estrategias económicas de los gobiernos” (p. 14), lo que evidencia una orientación hacia la eficiencia y la productividad.

A partir de esta transformación, la formación docente comienza a ser concebida no solo como un proceso pedagógico, sino también como un instrumento estratégico de desarrollo. En este sentido, las políticas post-1988 impulsaron estándares, evaluaciones y marcos regulatorios que buscaban homogenizar la calidad educativa. Según la OCDE (2021), es necesario “redoblar esfuerzos sostenidos para mejorar la calidad y equidad de la educación” (p. 12), lo que refuerza el papel central de los docentes en este proceso.

En continuidad con esta lógica, la profesionalización docente se ve atravesada por una creciente regulación externa que redefine su autonomía. Barbosa y Silva (2023) destacan que estas agendas promueven “directrices basadas en competencias y dispositivos de control sobre el trabajo docente” (p. 8), lo cual evidencia una tensión entre normativas institucionales y prácticas pedagógicas reales.

Esta tensión se manifiesta claramente en la distancia entre lo prescrito por las políticas y lo vivido en las instituciones educativas. En efecto, la formación docente enfrenta el desafío de articular marcos normativos con contextos diversos. Estudios recientes indican que existe “una necesidad crucial de reformas sistémicas en la formación docente” (Kimhi, 2025, p. 3), especialmente para responder a demandas contemporáneas como la inclusión educativa.

Siguiendo esta línea, la formación inicial y continua del profesorado se convierte en un espacio de disputa entre diferentes modelos pedagógicos. Por un lado, las

políticas enfatizan resultados medibles; por otro, las prácticas docentes requieren adaptabilidad y sensibilidad contextual. En este sentido, investigaciones recientes muestran que “la implementación efectiva depende de contextos específicos y experiencias locales” (Kimhi, 2025, p. 6), lo que resalta la complejidad del proceso formativo.

Asimismo, las políticas educativas post-1988 han promovido una visión tecnocrática de la educación, en la que los docentes son evaluados a partir de indicadores de desempeño. Barbosa y Silva (2023) sostienen que estas políticas buscan “eficiencia y eficacia mediante estándares numéricos de calidad” (p. 10), lo que puede limitar la comprensión integral del trabajo docente.

En consecuencia, surge una tensión entre la lógica de la estandarización y la necesidad de una formación crítica y reflexiva. En América Latina, diversos estudios recientes advierten que, pese a avances, “persisten limitaciones en el logro de objetivos pedagógicos” (Serrano, 2024, p. 15), lo que evidencia que las políticas no siempre se traducen en mejoras concretas en la práctica.

A partir de estas limitaciones, se hace evidente que la formación docente no puede reducirse a la adquisición de competencias técnicas. Por el contrario, requiere integrar dimensiones éticas, sociales y culturales. Investigaciones actuales destacan que la educación debe promover “una adopción inclusiva y contextualizada de las prácticas pedagógicas” (Florentino et al., 2025, p. 7), lo que refuerza la importancia de considerar la realidad de los docentes.

En este contexto, la incorporación de nuevas tecnologías también ha transformado la formación docente, generando nuevas demandas y desafíos. Sin embargo, los estudios muestran que “existen limitaciones estructurales como falta de formación e infraestructura” (Florentino et al., 2025, p. 6), lo que evidencia la brecha entre las políticas innovadoras y su implementación efectiva.

De este modo, la relación entre normas y prácticas se configura como un campo de tensiones permanentes. Las políticas educativas tienden a simplificar la complejidad del trabajo docente, mientras que la práctica revela múltiples dimensiones que escapan a los marcos normativos. En este sentido, se reconoce que los sistemas educativos latinoamericanos siguen enfrentando “desafíos significativos para mejorar la calidad y la equidad” (OCDE, 2021, p. 15).

En continuidad con este análisis, es posible afirmar que las políticas post-1988 han tenido un impacto ambivalente en la formación docente. Por un lado, han impulsado avances en términos de regulación y profesionalización; por otro, han generado tensiones relacionadas con la autonomía y la contextualización de la práctica educativa.

Asimismo, estas políticas han contribuido a consolidar una visión globalizada de la educación, en la que los docentes son actores clave en la implementación de reformas. Sin embargo, como advierten Barbosa y Silva (2023), estas transformaciones responden también a intereses económicos y políticos que trascienden el ámbito educativo, lo que complejiza aún más su análisis.

Finalmente, entre normas y prácticas, la formación docente en el contexto post-1988 se configura como un proceso dinámico, atravesado por contradicciones y desafíos. Comprender esta complejidad implica reconocer que las políticas educativas no operan de manera lineal, sino que son reinterpretadas en la práctica. En este sentido, el análisis crítico de estas políticas resulta fundamental para construir modelos de formación docente más justos, contextualizados y coherentes con las realidades educativas contemporáneas.

2.2 Políticas educativas y formación del profesorado después de 1988: tensiones entre el marco normativo y la práctica pedagógica

La consolidación de las políticas educativas posteriores a 1988 también se apoya en documentos oficiales que establecen directrices para la formación docente, buscando garantizar estándares mínimos de calidad. En este sentido, la Ministerio de Educación de Brasil afirma que “la formación de profesionales de la educación debe asegurar una sólida base teórica y práctica” (Brasil, 2019, p. 13), lo que evidencia la intención de articular teoría y práctica en el proceso formativo.

Sin embargo, al avanzar en la implementación de estas normativas, se observa que la articulación entre lo prescrito y lo vivido en las instituciones educativas presenta desafíos significativos. De acuerdo con la UNESCO, “las políticas educativas deben adaptarse a contextos diversos para ser efectivas” (UNESCO, 2022, p. 27), lo que pone de relieve la necesidad de considerar las realidades locales en la formación del profesorado.

En continuidad con esta discusión, los marcos normativos tienden a establecer perfiles docentes ideales que no siempre corresponden con las condiciones reales de trabajo. El Consejo Nacional de Educación de Brasil señala que “el egresado debe demostrar competencias pedagógicas, éticas y técnicas” (Brasil, 2019, p. 9), lo cual configura un modelo exigente que, en la práctica, puede resultar difícil de alcanzar.

Esta discrepancia entre expectativas normativas y condiciones concretas genera tensiones en la formación inicial docente. Según la CEPAL, “las desigualdades estructurales afectan directamente la calidad de la formación y del ejercicio docente” (CEPAL, 2022, p. 45), lo que evidencia que las políticas no operan en un vacío, sino en contextos marcados por profundas asimetrías.

A partir de esta perspectiva, la formación continua se presenta como una estrategia clave para mitigar dichas tensiones. No obstante, los documentos oficiales reconocen limitaciones en su implementación. La UNESCO destaca que “muchos sistemas educativos carecen de programas sostenidos de desarrollo profesional docente” (UNESCO, 2023, p. 18), lo que debilita la actualización permanente del profesorado.

Asimismo, las políticas educativas han incorporado mecanismos de evaluación docente como forma de garantizar la calidad educativa. Sin embargo, esta estrategia también ha sido objeto de críticas. El Banco Mundial sostiene que “los sistemas de evaluación deben considerar múltiples dimensiones del desempeño docente” (Banco Mundial, 2022, p. 62), lo que sugiere que una visión reduccionista puede afectar negativamente la práctica pedagógica.

En este contexto, la autonomía docente emerge como un elemento central en el debate entre normativas y prácticas. Según la UNESCO, “los docentes necesitan cierto grado de autonomía para adaptar el currículo a sus estudiantes” (UNESCO, 2022, p. 31), lo que resalta la importancia de la flexibilidad en los procesos educativos.

Sin embargo, esta autonomía se ve frecuentemente limitada por políticas estandarizadas que priorizan resultados cuantificables. El Ministerio de Educación de Brasil establece que “la evaluación del aprendizaje debe basarse en criterios objetivos y verificables” (Brasil, 2019, p. 21), lo que puede restringir enfoques pedagógicos más creativos e innovadores.

En consecuencia, las prácticas pedagógicas se configuran como espacios de negociación entre lo normativo y lo contextual. La CEPAL señala que “los docentes

reinterpretan las políticas en función de sus realidades específicas” (CEPAL, 2022, p. 52), lo que demuestra que la implementación de políticas no es un proceso lineal.

A partir de esta reinterpretación, se evidencia que la formación docente debe incluir herramientas críticas que permitan a los profesores analizar y adaptar las políticas educativas. La UNESCO afirma que “la formación debe promover el pensamiento crítico y la reflexión profesional” (UNESCO, 2023, p. 22), lo cual fortalece la capacidad de los docentes para actuar en contextos complejos.

En este sentido, las políticas educativas recientes han comenzado a reconocer la importancia de la inclusión y la diversidad en la formación docente. El Banco Mundial destaca que “los sistemas educativos deben preparar a los docentes para atender a poblaciones diversas” (Banco Mundial, 2022, p. 74), lo que amplía el alcance de la formación profesional.

No obstante, persisten brechas entre las intenciones normativas y su implementación efectiva en las aulas. La CEPAL advierte que “la falta de recursos y apoyo institucional limita el impacto de las políticas educativas” (CEPAL, 2022, p. 60), lo que evidencia la necesidad de fortalecer las condiciones estructurales del sistema educativo.

De esta forma, el análisis de las políticas educativas y la formación del profesorado después de 1988 revela un escenario marcado por tensiones constantes entre el marco normativo y la práctica pedagógica. Tal como subraya la UNESCO, “la efectividad de las políticas depende de su implementación en contextos reales” (UNESCO, 2022, p. 35), lo que reafirma la importancia de considerar la voz y la experiencia de los docentes en la construcción de políticas más pertinentes.

2.3 De la legislación a la acción: análisis de las políticas educativas post-1988 y sus efectos en la formación docente.

De la legislación a la acción, el análisis de las políticas educativas posteriores a 1988 permite comprender cómo los marcos normativos se traducen —o no— en prácticas concretas dentro de los sistemas educativos. En este sentido, la UNESCO afirma que “las reformas educativas requieren procesos sostenidos de implementación para generar cambios reales” (UNESCO, 2022, p. 40), lo que

evidencia que la mera existencia de leyes no garantiza transformaciones efectivas en la formación docente.

A partir de esta premisa, se observa que la distancia entre legislación y práctica constituye uno de los principales desafíos en la formación del profesorado. El Ministerio de Educación de Brasil señala que “la formación docente debe articularse con las demandas reales de la educación básica” (Brasil, 2019, p. 17), lo que implica una necesaria adecuación entre los lineamientos legales y las condiciones concretas de enseñanza.

En continuidad con este análisis, las políticas educativas han promovido cambios estructurales en los currículos de formación docente, incorporando nuevas competencias y enfoques pedagógicos. Sin embargo, la CEPAL advierte que “las reformas curriculares no siempre logran impactar las prácticas en el aula” (CEPAL, 2022, p. 48), lo que revela una brecha persistente entre diseño e implementación.

Esta brecha se profundiza cuando se consideran las condiciones materiales y organizacionales de las instituciones formadoras. Según el Banco Mundial, “las limitaciones de recursos afectan la calidad de la formación docente” (Banco Mundial, 2022, p. 66), lo que demuestra que la efectividad de las políticas depende también de factores estructurales.

En este contexto, la formación inicial docente enfrenta el desafío de integrar los principios normativos en experiencias formativas significativas. La UNESCO sostiene que “la formación debe vincular teoría y práctica desde etapas tempranas” (UNESCO, 2023, p. 25), lo que refuerza la importancia de modelos pedagógicos que favorezcan la articulación entre ambos ámbitos.

Asimismo, la transición de la legislación a la acción implica reconocer el papel activo de los docentes en la reinterpretación de las políticas. La CEPAL destaca que “los docentes no son meros ejecutores, sino actores que adaptan las políticas a sus contextos” (CEPAL, 2022, p. 53), lo que pone en evidencia la dimensión subjetiva del proceso educativo.

En consecuencia, la implementación de políticas educativas requiere considerar la formación crítica del profesorado, capaz de analizar y contextualizar los lineamientos normativos. La UNESCO afirma que “los sistemas educativos deben fomentar la reflexión profesional y la autonomía docente” (UNESCO, 2023, p. 29), lo que contribuye a una práctica pedagógica más consciente y contextualizada.

No obstante, las políticas de evaluación y rendición de cuentas han introducido nuevas dinámicas en la formación docente, muchas veces centradas en resultados cuantificables. El Banco Mundial señala que “la medición del desempeño docente es clave para mejorar los sistemas educativos” (Banco Mundial, 2022, p. 70), aunque esto puede generar tensiones con enfoques pedagógicos más integrales.

En este sentido, la presión por resultados puede limitar la innovación pedagógica y la adaptación a contextos diversos. La Ministerio de Educación de Brasil establece que “los procesos evaluativos deben garantizar estándares mínimos de aprendizaje” (Brasil, 2019, p. 23), lo que, si bien busca asegurar calidad, puede restringir la flexibilidad en la enseñanza.

A partir de estas tensiones, se hace evidente que la formación docente debe equilibrar las exigencias normativas con las necesidades del contexto educativo. La CEPAL advierte que “la equidad educativa depende de políticas que reconozcan las diferencias territoriales y sociales” (CEPAL, 2022, p. 58), lo que subraya la importancia de enfoques contextualizados.

Asimismo, la incorporación de la inclusión y la diversidad como ejes de las políticas educativas plantea nuevos desafíos para la formación docente. La UNESCO indica que “los docentes deben estar preparados para atender a una amplia diversidad de estudiantes” (UNESCO, 2022, p. 44), lo que exige una formación más amplia e integral.

Sin embargo, la implementación de estas orientaciones depende en gran medida de las condiciones institucionales y del apoyo al profesorado. El Banco Mundial reconoce que “el desarrollo profesional continuo es esencial para sostener las reformas educativas” (Banco Mundial, 2022, p. 75), lo que refuerza la necesidad de políticas de formación permanente.

Finalmente, el paso de la legislación a la acción en las políticas educativas post-1988 revela un proceso complejo, marcado por avances y limitaciones. Tal como enfatiza la UNESCO, “las políticas solo alcanzan su potencial cuando se implementan de manera efectiva en contextos reales” (UNESCO, 2023, p. 33), lo que reafirma que la formación docente es un espacio clave para materializar —o resignificar— los principios establecidos en el marco normativo.

3 METODOLOGIA

Desde el punto de vista metodológico, el estudio se inscribe en un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo y analítico. Se emplea la revisión bibliográfica y documental como principal técnica de investigación, considerando leyes, directrices curriculares, informes institucionales y producciones académicas relevantes. Este enfoque permite comprender la complejidad del fenómeno estudiado y captar las múltiples dimensiones que atraviesan la formación docente, en tanto “la investigación cualitativa se ocupa de un nivel de realidad que no puede ser cuantificado” (Minayo, 2001, p. 21). De esta manera, se privilegia la interpretación de significados y contextos sobre la medición de variables aisladas.

En continuidad con este planteamiento, el carácter descriptivo del estudio busca detallar las características y particularidades del proceso de formación docente en su contexto específico. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos o comunidades” (p. 92), lo que permite construir un panorama amplio y fundamentado del objeto de estudio. Así, la descripción no se limita a una enumeración de elementos, sino que se articula con un análisis profundo de las relaciones existentes entre ellos.

A partir de esta base descriptiva, el enfoque analítico posibilita examinar críticamente los documentos seleccionados, identificando tensiones, avances y desafíos en la formación docente. En este sentido, la investigación documental no solo recopila información, sino que también la problematiza, dado que “el análisis cualitativo implica un proceso de organización, interpretación y categorización de datos” (Flick, 2004, p. 179). Este proceso permite generar interpretaciones que trascienden la literalidad de los textos y contribuyen a la construcción de conocimiento significativo.

Asimismo, la revisión bibliográfica se configura como un elemento central para sustentar teóricamente el estudio, al permitir el diálogo con autores y corrientes que han abordado la temática. Como señalan Gil (2008), “la investigación bibliográfica se desarrolla a partir de material ya elaborado, constituido principalmente por libros y artículos científicos” (p. 50), lo que favorece la contextualización del problema y la

identificación de vacíos en la producción existente. De este modo, se fortalece la coherencia interna del estudio y se amplía su alcance interpretativo.

Finalmente, la articulación entre lo descriptivo y lo analítico, mediada por la revisión documental, permite abordar la formación docente como un fenómeno complejo y multidimensional. Este enfoque integral responde a la necesidad de comprender no solo las normativas y orientaciones formales, sino también las dinámicas implícitas que configuran las prácticas educativas. En palabras de Minayo (2001), “el análisis cualitativo busca captar la totalidad del fenómeno en su contexto” (p. 34), lo que reafirma la pertinencia de esta perspectiva metodológica para el estudio propuesto

4 RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados preliminares indican que, si bien las políticas educativas han promovido avances importantes en la estructuración de la formación docente, persisten desafíos significativos en su implementación. En este sentido, la UNESCO señala que “las reformas educativas requieren procesos sostenidos de implementación para generar cambios reales” (UNESCO, 2022, p. 40), lo que evidencia que los avances normativos no siempre se traducen en mejoras concretas.

En continuidad con este análisis, uno de los principales problemas identificados es la fragmentación curricular, que dificulta la construcción de una formación docente integral. La CEPAL advierte que “las desigualdades estructurales afectan directamente la calidad de los sistemas educativos” (CEPAL, 2022, p. 45), lo que repercute también en la organización curricular de los programas formativos.

Asimismo, la insuficiente articulación entre teoría y práctica continúa siendo un obstáculo relevante en la formación del profesorado. Según la UNESCO, “la formación debe vincular teoría y práctica desde etapas tempranas” (UNESCO, 2023, p. 25), lo que refuerza la necesidad de superar modelos formativos excesivamente teóricos.

A partir de esta problemática, se evidencia que las condiciones institucionales limitadas constituyen un factor determinante en la calidad de la formación docente. El Banco Mundial sostiene que “las limitaciones de recursos afectan la calidad de la formación docente” (Banco Mundial, 2022, p. 66), lo que pone de relieve la influencia de factores estructurales en los procesos educativos.

En este contexto, se hace evidente la necesidad de repensar las estrategias adoptadas en las políticas educativas, considerando su aplicabilidad en contextos reales. La UNESCO afirma que “las políticas solo alcanzan su potencial cuando se implementan de manera efectiva en contextos reales” (UNESCO, 2023, p. 33), lo que subraya la importancia de una planificación más contextualizada.

Por otra parte, se observa que las instituciones formadoras desempeñan un papel activo en la reinterpretación de las políticas, adaptándolas a sus contextos específicos. En este sentido, la CEPAL destaca que “los docentes reinterpretan las políticas en función de sus realidades específicas” (CEPAL, 2022, p. 52), lo que evidencia el carácter dinámico de la implementación educativa.

Este proceso de reinterpretación, aunque necesario, puede generar distorsiones o resistencias que amplían la distancia entre lo normativo y lo práctico. La UNESCO advierte que “las políticas educativas deben adaptarse a contextos diversos para ser efectivas” (UNESCO, 2022, p. 27), lo que implica que su aplicación no es uniforme ni lineal.

En consecuencia, la formación docente se configura como un campo dinámico, marcado por negociaciones, disputas y resignificaciones constantes. El Banco Mundial señala que “los sistemas educativos deben considerar múltiples dimensiones del desempeño docente” (Banco Mundial, 2022, p. 62), lo que refuerza la complejidad del trabajo docente.

A partir de esta complejidad, se hace necesario fortalecer la formación crítica del profesorado, de modo que pueda interpretar y contextualizar las políticas educativas. La UNESCO sostiene que “la formación debe promover el pensamiento crítico y la reflexión profesional” (UNESCO, 2023, p. 22), lo que contribuye a una práctica pedagógica más reflexiva.

Asimismo, la búsqueda de calidad educativa no puede desvincularse de la equidad y de las condiciones sociales en las que se desarrolla la educación. La CEPAL afirma que “la equidad educativa depende de políticas que reconozcan las diferencias sociales y territoriales” (CEPAL, 2022, p. 58), lo que resalta la necesidad de enfoques inclusivos.

En este sentido, las políticas educativas deben avanzar hacia modelos más flexibles que reconozcan la diversidad de contextos educativos. La Ministerio de Educación de Brasil establece que “la formación docente debe considerar las

especificidades de la educación básica” (Brasil, 2019, p. 17), lo que implica una mayor articulación con la realidad escolar.

No obstante, para que estas transformaciones sean efectivas, es fundamental garantizar condiciones adecuadas para el desarrollo profesional docente. El Banco Mundial reconoce que “el desarrollo profesional continuo es esencial para sostener las reformas educativas” (Banco Mundial, 2022, p. 75), lo que evidencia la importancia de políticas de formación permanente.

Finalmente, las consideraciones expuestas permiten afirmar que, aunque las políticas educativas post-1988 han generado avances significativos, persisten tensiones entre el marco normativo y la práctica pedagógica. Tal como destaca la UNESCO, “la efectividad de las políticas depende de su implementación en contextos reales” (UNESCO, 2022, p. 35), lo que reafirma la necesidad de seguir repensando la formación docente desde una perspectiva crítica, contextualizada e integral.

5 CONSIDERACIONES FINALES

Las consideraciones finales de este estudio permiten afirmar que las políticas educativas posteriores a 1988 han contribuido significativamente a la estructuración de la formación docente, especialmente en términos normativos y organizativos. Sin embargo, tal como advierte la UNESCO, “las reformas educativas requieren procesos sostenidos de implementación para generar cambios reales” (UNESCO, 2022, p. 40), lo que evidencia que los avances legales no garantizan, por sí solos, transformaciones efectivas en la práctica pedagógica.

En continuidad con este análisis, se observa que la fragmentación curricular sigue siendo uno de los principales desafíos en la formación del profesorado. La CEPAL señala que “las desigualdades estructurales afectan directamente la calidad de los sistemas educativos” (CEPAL, 2022, p. 45), lo que impacta en la coherencia y articulación de los programas formativos.

Asimismo, la débil relación entre teoría y práctica continúa limitando el desarrollo de competencias docentes integrales. En este sentido, la UNESCO afirma que “la formación debe vincular teoría y práctica desde etapas tempranas” (UNESCO, 2023, p. 25), lo que refuerza la necesidad de revisar los modelos pedagógicos predominantes en las instituciones formadoras.

Por otra parte, las condiciones institucionales emergen como un factor clave en la calidad de la formación docente. El Banco Mundial sostiene que “las limitaciones de recursos afectan la calidad de la formación docente” (Banco Mundial, 2022, p. 66), lo que demuestra que la implementación de políticas educativas depende también de factores estructurales.

En este contexto, las instituciones formadoras desempeñan un papel activo en la reinterpretación de las políticas educativas, adaptándolas a sus realidades específicas. La CEPAL destaca que “los docentes reinterpretan las políticas en función de sus realidades específicas” (CEPAL, 2022, p. 52), lo que pone de manifiesto el carácter dinámico y no lineal de la implementación.

A partir de estas tensiones, se evidencia la necesidad de fortalecer la formación crítica y reflexiva del profesorado. Según la UNESCO, “la formación debe promover el pensamiento crítico y la reflexión profesional” (UNESCO, 2023, p. 22), lo que contribuye a una práctica pedagógica más autónoma y contextualizada.

Asimismo, resulta fundamental avanzar hacia políticas educativas más inclusivas y sensibles a las desigualdades sociales. La CEPAL afirma que “la equidad educativa depende de políticas que reconozcan las diferencias sociales y territoriales” (CEPAL, 2022, p. 58), lo que refuerza la importancia de considerar la diversidad en los procesos formativos.

Así, a partir de los hallazgos presentados, se sugiere como línea de investigación futura el análisis empírico de las prácticas docentes en contextos específicos, con el objetivo de comprender cómo las políticas educativas son reinterpretadas en el aula. En este sentido, la UNESCO destaca que “la efectividad de las políticas depende de su implementación en contextos reales” (UNESCO, 2022, p. 35), lo que abre la posibilidad de estudios que profundicen en la relación entre normativas, formación docente y prácticas pedagógicas situadas

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Banco Mundial. (2022). *La educación en América Latina y el Caribe: Mejorar el aprendizaje y la equidad*. Banco Mundial.

Barbosa, R. P., & Silva, M. R. da. (2023). Políticas de formación docente y agenda global: Brasil y Portugal. *Debates en Educación*, 15(37), 1–20.

- Brasil. Ministerio de Educación. (2019). *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores*. MEC.
- CEPAL. (2022). *Educación y desigualdad en América Latina*. Naciones Unidas.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Florentino, B., Sestito, C., Cruz, W., de Carvalho, A., & Bonidia, R. (2025). Artificial intelligence for all? Brazilian teachers on ethics, equity, and challenges in education. *arXiv*.
- Gatti, B. A. (2010). *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1355–1379.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos y técnicas de investigación social* (6ª ed.). Atlas.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Imbernón, F. (2011). *Formación docente y profesional: formar para el cambio y la incertidumbre*. Barcelona: Graó.
- Kimhi, Y. (2025). Teacher training in transition to inclusive education. *Frontiers in Education*, 10, 1–12.
- Minayo, M. C. de S. (2001). *El desafío del conocimiento: Investigación cualitativa en salud* (3ª ed.). Hucitec.
- OCDE. (2021). *Education in Brazil: An OECD perspective*. OECD Publishing.
- Saviani, D. (2008). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Serrano, J. F. (2024). Gender equity and teacher training in Latin America. ALIGN Platform
- UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
- UNESCO. (2023). *Informe mundial sobre docentes 2023*. UNESCO.