

Políticas de formación continua de docentes en América Latina: entre la regulación global, la performatividad y las mediaciones nacionales

Adriana Regina de Jesus Santos ^I  Larissa Hernández ^{III} Matilde Duarte de Krummel ^{II} Maria Isabel Trybalski Eichholz ^{IV}  

Resumen

Las políticas de formación continua docente se han consolidado como un eje estratégico de las reformas educativas en América Latina, particularmente bajo la influencia de organismos multilaterales como UNESCO. En este contexto, el presente estudio problematiza cómo las directrices globales orientan las políticas de formación continua y de qué manera estas son contextualizadas en los escenarios nacionales. El objetivo consistió en comprender comparativamente las políticas de formación continua docente en Brasil, Argentina, Paraguay y El Salvador, identificando convergencias, tendencias y especificidades en relación con la regulación global, la performatividad y las contextualizaciones nacionales. La investigación tuvo un enfoque cualitativo de naturaleza analítico-comparativa, sustentado en el análisis documental. El corpus de estudio tuvo como referencia principal informes de la UNESCO y documentos normativos e institucionales de los países seleccionados. El análisis se organizó a partir de categorías previamente definidas, tales como concepción de formación continua, relación con la carrera docente, regulación y articulación con procesos de evaluación. Los hallazgos evidencian la presencia de lógicas performativas asociadas a mecanismos de evaluación, regulación y responsabilización docente. Asimismo, se identifican modelos diferenciados de formación continua: Argentina prioriza enfoques situados y colectivos; Paraguay presenta una gobernanza alineada a regulaciones globales y necesidades locales; Brasil evidencia características híbridas y fragmentadas; mientras que El Salvador desarrolla políticas orientadas al fortalecimiento institucional y la actualización docente vinculada a procesos de mejora educativa. Se concluye que la formación continua docente en América Latina constituye un campo entre racionalidades globales y contextualizaciones nacionales, en el que las políticas educativas son reinterpretadas según las particularidades históricas, institucionales y territoriales de cada país, lo que demanda propuestas más críticas, contextualizadas y articuladas con las prácticas docentes.

Palabras clave: Formación continua docente; políticas educativas; América Latina; regulación global; performatividad.

- I. Postdoctorado en Educación por la Universidad Federal Fluminense. Docente del Departamento de Educación y del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Estatal de Londrina. E-mail: adrianar@uel.br
- II. Doctora en Educación por la Universidad de Almería, España. Docente investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación y la Comunicación, Universidad Autónoma de Asunción, Paraguay. E-mail: maduarte@uaa.edu.py
- III. Doctora en Educación por la Universidad de Navarra, Pamplona (España). Directora de la Escuela de Posgrados de la Universidad Católica de El Salvador (UNICAES), El Salvador. E-mail: larissa.hernandez@catolica.edu.sv
- IV. Magister en Deporte por la Universidad Nacional de La Plata. Profesora de Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. E-mail: pp2ude@gmail.com

Políticas de formação continuada de professores na América Latina: entre a regulação global, a performatividade e as mediações nacionais

Resumo

As políticas de formação continuada docente têm se consolidado como um eixo estratégico das reformas educacionais na América Latina, particularmente sob a influência de organismos multilaterais como a UNESCO. Nesse contexto, o presente estudo problematiza como as diretrizes globais orientam as políticas de formação continuada e de que maneira estas são contextualizadas nos cenários nacionais. O objetivo consistiu em compreender comparativamente as políticas de formação continuada docente no Brasil, Argentina, Paraguai e El Salvador, identificando convergências, tendências e especificidades em relação à regulação global, à performatividade e às contextualizações nacionais. A pesquisa teve abordagem qualitativa de natureza analítico-comparativa, fundamentada na análise documental. O corpus de estudo teve como principal referência relatórios da UNESCO e documentos normativos e institucionais dos países selecionados. A análise foi organizada a partir de categorias previamente definidas, tais como concepção de formação continuada, relação com a carreira docente, regulação e articulação com processos de avaliação. Os achados evidenciam a presença de lógicas performativas associadas a mecanismos de avaliação, regulação e responsabilização docente. Além disso, identificam-se modelos diferenciados de formação continuada: a Argentina prioriza abordagens situadas e coletivas; o Paraguai apresenta uma governança alinhada às regulações globais e às necessidades locais; o Brasil evidencia características híbridas e fragmentadas; enquanto El Salvador desenvolve políticas orientadas ao fortalecimento institucional e à atualização docente vinculada a processos de melhoria educacional. Conclui-se que a formação continuada docente na América Latina constitui um campo marcado por tensões entre racionalidades globais e contextualizações nacionais, no qual as políticas educacionais são reinterpretadas segundo as particularidades históricas, institucionais e territoriais de cada país, o que demanda propostas mais críticas, contextualizadas e articuladas com as práticas docentes.

Palavras-chave: Formação continuada docente; políticas educacionais; América Latina; regulação global; performatividade.



Teacher continuing education policies in Latin America: between global regulation, performativity, and national mediations

Abstract

Teacher continuing education policies have become consolidated as a strategic axis of educational reforms in Latin America, particularly under the influence of multilateral organizations such as the UNESCO. In this context, the present study problematizes how global guidelines shape continuing education policies and how these policies are contextualized within national settings. The objective was to comparatively understand teacher continuing education policies in Brazil, Argentina, Paraguay, and El Salvador, identifying convergences, trends, and specificities regarding global regulation, performativity, and national contextualizations. The research adopted a qualitative analytical-comparative approach, grounded in documentary analysis. The study corpus was primarily based on reports from the UNESCO and normative and institutional documents from the selected countries. The analysis was organized around previously defined categories, such as the conception of continuing education, its relationship with the teaching career, regulation, and articulation with evaluation processes. The findings reveal the presence of performative logics associated with mechanisms of evaluation, regulation, and teacher accountability. Furthermore, distinct models of continuing education were identified: Argentina prioritizes situated and collective approaches; Paraguay presents governance aligned with global regulations and local needs; Brazil demonstrates hybrid and fragmented characteristics; while El Salvador develops policies oriented toward institutional strengthening and teacher updating linked to educational improvement processes. It is concluded that teacher continuing education in Latin America constitutes a field marked by tensions between global rationalities and national contextualizations, in which educational policies are reinterpreted according to the historical, institutional, and territorial particularities of each country. This scenario demands more critical, contextualized, and practice-oriented proposals connected to teaching practices.

Keywords: Teacher continuing education; educational policies; Latin America; global regulation; performativity.



Introducción

El presente artículo presenta reflexiones derivadas de la participación de las autoras en la Mesa Redonda titulada Articulación del currículo y las trayectorias formativas de los estudiantes en el contexto latinoamericano, realizada en el marco del I Encuentro Internacional de Grupos de Investigación en Educación de América Latina – PPEdu y del IV Encuentro de Investigadores de la Red de Investigación en Perspectivas Educativas Latinoamericanas – RIPEL, denominado Desafíos Educativos Contemporáneos en América Latina: Investigación, Formación Docente y Justicia Social en Contextos Diversos, desarrollado en Brasil entre los días 8 y 14 de abril de 2026.

Las discusiones desarrolladas en la mesa evidenciaron la necesidad de ampliar el debate acerca de la formación docente en América Latina, especialmente frente a las profundas transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales que atraviesan los sistemas educativos contemporáneos. A partir de las reflexiones compartidas por los investigadores participantes, emergió la comprensión de que pensar las trayectorias formativas, los currículos y los procesos educativos latinoamericanos implica, necesariamente, problematizar las políticas de formación docente y los desafíos enfrentados por los profesores en contextos marcados por desigualdades sociales, disputas curriculares y procesos de internacionalización de las políticas educativas.

En este escenario, en las últimas décadas, la formación continua de docentes ha asumido un papel central en las políticas educativas de América Latina, siendo ampliamente reconocida como una estrategia fundamental para la mejora de la calidad educativa y el fortalecimiento de los sistemas de enseñanza. Este movimiento ocurre en un contexto marcado por transformaciones sociales, políticas y económicas que reconfiguran el papel de la escuela y del trabajo docente, al mismo tiempo que intensifican la influencia de organismos internacionales, como la UNESCO, en la definición de directrices educativas a escala global.



En este escenario, la formación continua deja de ser comprendida únicamente como un proceso complementario a la formación inicial y pasa a ocupar un lugar estratégico en la regulación de las políticas docentes, siendo frecuentemente articulada con la carrera, la evaluación y los resultados educativos. No obstante, esta centralidad no se traduce en uniformidad, ya que las políticas de formación están atravesadas por disputas teóricas, políticas y epistemológicas, reflejando diferentes concepciones de educación, docencia y desarrollo profesional.

Es en este contexto que se inscribe la problemática de este estudio, que busca comprender cómo se estructuran las políticas de formación continua de docentes en América Latina y de qué modo las directrices globales se materializan en los contextos nacionales. Se parte de la hipótesis de que, aunque existe convergencia en el plano discursivo especialmente bajo la influencia de agendas internacionales, la materialización de estas políticas ocurre de forma diferenciada, mediada por contextos históricos, institucionales y políticos específicos.

El objetivo del estudio consiste en comprender comparativamente las políticas de formación continua de docentes en Brasil, Argentina, Paraguay y El Salvador, evidenciando convergencias, especificidades y tensiones. El análisis se fundamenta en los aportes de Roger Dale y Stephen Ball, que permiten comprender la formación docente en el marco de la Agenda Globalmente Estructurada para la Educación y de la cultura de la performatividad, destacando los procesos de regulación, estandarización y producción de subjetividades que atraviesan las políticas educativas contemporáneas.

Formación docente, agenda global y performatividad

La comprensión de la formación continua de docentes en América Latina exige situar en el interior de un campo teórico que articule políticas educativas, globalización y trabajo docente, considerando las especificidades históricas y sociales de la región. En este sentido, los aportes de Roger Dale y Stephen Ball



ofrecen herramientas analíticas fundamentales para comprender las dinámicas que atraviesan la formulación e implementación de las políticas de formación docente en la contemporaneidad, especialmente en el contexto de creciente interdependencia entre sistemas educativos. La noción de Agenda Globalmente Estructurada para la Educación (AGEE), propuesta por Dale, permite comprender cómo las políticas educativas nacionales son progresivamente influenciadas por procesos globales que exceden las fronteras de los Estados-nación. Según el autor:

Las agendas educativas son moldeadas por fuerzas supranacionales que establecen parámetros comunes de organización, evaluación y regulación de los sistemas educativos. En el contexto latinoamericano, esta influencia se materializa a través de la actuación de organismos internacionales, como la UNESCO, que han orientado reformas educativas dirigidas a la mejora de la calidad y la equidad de los sistemas de enseñanza (Dale, 2004, p. 436).

Como destaca la UNESCO (2013, p. 13), “las políticas docentes en América Latina han adquirido una centralidad creciente en las agendas educativas, siendo consideradas un factor clave para la mejora de los aprendizajes”. En este sentido, la formación continua de docentes pasa a ser concebida como un elemento estratégico para el logro de metas educativas, frecuentemente asociada a principios de eficiencia, estandarización y medición de resultados. Esta perspectiva, aunque contribuye a la institucionalización de las políticas docentes, también evidencia la presencia de una racionalidad normativa que tiende a la homogeneización de las prácticas formativas, desconsiderando, en muchos casos, las especificidades de los contextos locales.

Esta tendencia se ve reforzada en el escenario latinoamericano por reformas educativas que articulan formación, carrera y evaluación docente. Como señala el Global Education Monitoring Report, “las políticas docentes deben integrar la formación inicial y continua, la carrera profesional y los sistemas de evaluación como parte de un enfoque sistémico” (UNESCO, 2025, p. 27). Sin embargo, como indican estudios regionales, esta integración se



produce de manera desigual, generando modelos distintos que reflejan tanto la influencia global como las mediaciones nacionales.

De manera complementaria, los análisis de Stephen Ball sobre la cultura de la performatividad permiten problematizar los efectos de estas políticas sobre el trabajo docente. Para el autor, la performatividad constituye un “régimen de regulación que utiliza juicios, comparaciones e indicadores como forma de control y cambio organizacional” (Ball, 2017, p. 210). En el contexto latinoamericano, esta lógica se expresa en la creciente valorización de indicadores de desempeño, evaluaciones estandarizadas y mecanismos de responsabilización, que reconfiguran las identidades profesionales docentes y orientan los procesos formativos.

No obstante, la formación docente en América Latina no puede reducirse a esta dimensión regulatoria. Por el contrario, se configura como un campo marcado por tensiones, resistencias y posibilidades de reinención. Autores como António Nóvoa y Maurice Tardif enfatizan la importancia de comprender la formación como un proceso situado, construido en el interior de la profesión y articulado a la experiencia de los docentes. En esta línea, Nóvoa (2009, p. 30) firma que: “la formación de profesores debe construirse dentro de la profesión, valorizando los saberes y las prácticas docentes, destacando la centralidad de la escuela como espacio formativo”.

En consecuencia, en el contexto latinoamericano, esta perspectiva adquiere relevancia al considerar las desigualdades sociales, culturales y educativas que atraviesan los sistemas de enseñanza, exigiendo políticas formativas que dialoguen con las realidades locales. Como señala la UNESCO (2013, p. 33), “los procesos de desarrollo profesional docente deben responder a las necesidades concretas de los contextos escolares y de los estudiantes”, lo que refuerza la importancia de modelos de formación situados y contextualizados.

En esta misma dirección, Dermeval Saviani contribuye al afirmar que la formación docente debe estar vinculada a un proyecto educativo comprometido con la transformación social, comprendiendo la educación como una práctica



histórica y socialmente situada. Para el autor, “la educación es un fenómeno propio de los seres humanos y se define como una práctica social que se realiza en relaciones históricas concretas” (Saviani, 2008, p. 13), lo que implica reconocer su carácter político y formativo más allá de perspectivas tecnicistas. Esta comprensión tensiona la lógica instrumental presente en muchas políticas contemporáneas, reafirmando la dimensión crítica y emancipadora de la formación docente.

De este modo, el marco teórico adoptado permite comprender la formación continua de docentes en América Latina como un campo atravesado por múltiples racionalidades, en el cual se articulan, de manera contradictoria, procesos de regulación global y prácticas locales de resistencia, mediación y reinención. Esta comprensión resulta fundamental para analizar las políticas de formación docente no solo como instrumentos técnicos, sino como expresiones de disputas más amplias en el campo de las políticas educativas.

Análisis comparativo de las políticas de formación continua en América Latina

El análisis comparativo de las políticas de formación continua de docentes en, Argentina, Brasil, Paraguay y El Salvador, tomando como referencia el informe Políticas docentes en América Latina: análisis de casos y opciones (UNESCO, 2013), el Global Education Monitoring Report (UNESCO, 2025), además de documentos normativos e institucionales de los países seleccionados, permite evidenciar que, aunque existen convergencias en el plano discursivo, especialmente en lo referido a la centralidad atribuida a la formación docente como estrategia para mejorar la calidad educativa, las formas de materialización de estas políticas presentan diferencias significativas, fuertemente condicionadas por contextos históricos, institucionales y políticos específicos.

Tal constatación corrobora la idea de que las políticas educativas en América Latina se configuran como procesos complejos de mediación entre



directrices globales y realidades nacionales, tal como señalan estudios regionales (Fanfani, 2007; Oliveira, 2018).

En términos cuantitativos, los informes indican que más del 80% de los países latinoamericanos cuentan con políticas nacionales de desarrollo profesional docente, aunque con niveles desiguales de cobertura, institucionalización y efectividad. Como destaca la UNESCO (2013, p. 19), “la mayoría de los países de la región han avanzado en la formulación de políticas docentes, aunque persisten brechas en su implementación”. No obstante, este avance debe ser comprendido a la luz de transformaciones más amplias que atraviesan los sistemas educativos latinoamericanos, marcados por procesos de reforma, descentralización y redefinición del rol del Estado (Gentili, 2011).

Desde la perspectiva de la Agenda Globalmente Estructurada para la Educación (AGEE), propuesta por Roger Dale, se observa que la expansión de estas políticas se produce en consonancia con directrices globales que enfatizan la articulación entre formación, carrera y evaluación docente. Datos del Global Education Monitoring Report (UNESCO, 2025) y del informe Políticas docentes en América Latina indican que cerca del 70% de los países de la región vinculan la formación continua con la progresión en la carrera, reforzando que “las políticas docentes deben integrar formación, evaluación y desarrollo profesional como un sistema coherente” (UNESCO, 2025, p. 33). En este contexto, la docencia pasa a ser progresivamente regulada por dispositivos institucionales que redefinen sus condiciones de ejercicio y su identidad profesional.

Estas iniciativas reflejan la influencia de agendas internacionales orientadas al fortalecimiento de competencias docentes, innovación pedagógica y transformación digital, evidenciando la inserción progresiva de El Salvador en dinámicas asociadas a la Agenda Globalmente Estructurada para la Educación. La formación continua y permanente del cuerpo docente ha experimentado una evolución significativa a lo largo de las últimas décadas, caracterizada por la implementación de diversas reformas educativas y



modificaciones en las políticas públicas que han tenido como objetivo principal fortalecer y potenciar el desarrollo profesional de los docentes.

En este sentido, las políticas de formación continua de docentes presentan una configuración particular, enmarcada en procesos de modernización educativa que se desarrollan en contextos con desafíos estructurales y una significativa influencia de agendas externas. En las últimas décadas, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT) ha impulsado diversas iniciativas orientadas al fortalecimiento de competencias docentes, especialmente en áreas como el uso de tecnologías digitales. Estas iniciativas reflejan la creciente influencia de agendas internacionales orientadas a la modernización educativa y al fortalecimiento de competencias profesionales docentes, evidenciando procesos de articulación entre políticas nacionales y directrices promovidas por organismos internacionales.

Desde la perspectiva de Roger Dale, esta dinámica puede interpretarse como parte de la inserción progresiva de El Salvador en la Agenda Globalmente Estructurada para la Educación, particularmente en lo relacionado con innovación pedagógica, transformación digital y mejora de la calidad educativa. La innovación pedagógica y la actualización disciplinar. Si bien estos esfuerzos reflejan avances importantes en la promoción del desarrollo profesional docente, también evidencian la necesidad de continuar fortaleciendo su articulación con la carrera docente y su consolidación como un sistema integrado y sostenible en el tiempo.

En este sentido, se observa una creciente incorporación de modalidades virtuales y semipresenciales, particularmente desde la educación superior, que ha contribuido a ampliar las oportunidades de acceso a la formación docente en distintos contextos territoriales. Esta clasificación pone de manifiesto la interacción entre orientaciones internacionales y dinámicas nacionales, lo que plantea oportunidades para el fortalecimiento progresivo de políticas formativas más integradas y contextualizadas.



La expansión de estas modalidades también evidenció uno de los desafíos vinculados con las desigualdades de acceso tecnológico, la conectividad y el desarrollo de competencias digitales docentes, especialmente en contextos educativos con limitaciones estructurales. Esta situación reforzó la necesidad de fortalecer procesos formativos contextualizados y sostenibles que respondan a las transformaciones contemporáneas del trabajo docente.

En El Salvador, el MINEDUCYT (El Salvador, 2021) ha promovido la implementación de un modelo de acompañamiento pedagógico que integra procesos de mentoría y coaching educativo. Dicho enfoque se sustenta en el seguimiento sistemático de la labor docente en su contexto de desempeño, proporcionando retroalimentación constructiva y apoyo permanente para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas.

Desde el planteamiento de Stephen Ball, estos procesos de acompañamiento pedagógico también pueden comprenderse como mecanismos de regulación y seguimiento del desempeño docente, orientados al fortalecimiento de prácticas alineadas con estándares institucionales y dinámicas de mejora educativa. En este sentido, la formación continua adquiere no solo una dimensión formativa, sino también una función estratégica dentro de los procesos contemporáneos de gestión educativa.

En contraste, Argentina presenta un enfoque que tensiona esta racionalidad, al privilegiar políticas de formación continua basadas en la valorización de la experiencia docente y en la construcción colectiva del conocimiento. Programas vinculados al Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) alcanzan altos niveles de participación (entre el 75% y el 85%), con fuerte énfasis en la formación situada. La UNESCO señala que “las políticas argentinas promueven espacios colectivos de formación que valorizan la experiencia docente y el trabajo colaborativo” (UNESCO, 2013, p. 102).

En Brasil, los datos revelan un escenario más heterogéneo y marcado por discontinuidades, con una participación docente estimada entre el 50% y el 70%. A pesar de la expansión de las políticas formativas, persisten desafíos



vinculados a la fragmentación y a la débil articulación entre los distintos niveles de gobierno. Como destaca la UNESCO (2013, p. 76), “la fragmentación de las políticas y la débil articulación entre niveles de gobierno constituyen desafíos persistentes”. Esta configuración evidencia, como señala Dalila Andrade Oliveira, la coexistencia de múltiples racionalidades en el campo educativo brasileño, atravesadas por tensiones entre regulación, autonomía y desigualdades estructurales.

El sistema de formación de los docentes en Paraguay, tanto en su proceso de formación inicial, como la formación docente continua, plantea como eje orientador la educación como un bien público, entendida como un derecho fundamental de toda persona que habita un determinado territorio, el derecho a acceder a una educación de calidad. Alineado a la Agenda 2030 de la ONU y a los objetivos de Desarrollo sostenible (ODS) priorizados por la UNESCO (2016) a fin de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

En línea al enfoque de Roger Dale, la formación continua de los docentes de Paraguay se ha intensificado a partir de la Nueva Formación Docente Inicial y en Servicio, como política diseñada a partir de consultas centradas en el aprendizaje centrado en el estudiante, con la articulación de la teoría y la práctica, las habilidades para la vida, el aprendizaje experiencial y colaborativo a lo largo de toda la vida, con fuerte implicancias de la Agenda 2030 de la Organización de Naciones Unidas (UNESCO, 2016).

En cuanto al enfoque de Stephen Ball, la formación docente continua de Paraguay se configura en un proceso sistémico, dinámico, de constante perfeccionamiento, que desarrolla las competencias necesarias para el desempeño idóneo y comprometido de un profesional de la educación, que tenga una visión prospectiva, capaz de adaptarse a las demandas del entorno, a fin de reorientar los procesos, las acciones y elevar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes con miras al desarrollo integral de la persona. Por tanto, se centra en un currículo abierto, enfocado en el desarrollo de competencias,



aprendizaje experiencial y colaborativo, el fortalecimiento de la práctica pedagógica, con metodologías innovadoras para lograr la transformación educativa.

Con el fin de profundizar esta interpretación, el Cuadro 1 sistematiza un análisis crítico de las políticas de formación continua en los países estudiados, evidenciando las racionalidades predominantes, los modos de inserción en la agenda global y los efectos de estas políticas sobre el trabajo docente. La lectura del cuadro permite comprender la formación continua como un campo de disputas, en el que se confrontan distintos proyectos formativos y diversas concepciones de la docencia.

Cuadro 1 – Sistematización del análisis crítico de las políticas de formación continua en los países estudiados.

Categoría analítica	Brasil	Paraguay	Argentina	El Salvador
Racionalidade predominante	Híbrida e contraditória	Transformación educativa basada en competencias y el trabajo colaborativo	Crítica e colaborativa	Modernización educativa y fortalecimiento de competencias
Relação com a Agenda Global (AGEE)	Forte influência, com mediações locais fragmentadas	Marcada incidencia de las agendas globales y cooperación internacional	Mediação crítica e relativa autonomia	Influencia significativa de agendas internacionales y cooperación educativa
Concepção de formação docente	Formação como política pública ampliada, porém desarticulada	Formación docente como componente estratégico de la calidad educativa	Formação como prática social e coletiva	Formación orientada al acompañamiento pedagógico y actualización profesional.
Efeitos sobre o trabalho docente	Intensificação do trabalho e dispersão formativa	Fortalecimiento del desempeño en el aula, nuevos modelos formativos con transformación digital en las aulas	Fortalecimiento da colaboração e reflexão pedagógica	Incremento de exigencias formativas y adaptación tecnológica.

(Continúa)



(Continuación)

Categoría analítica	Brasil	Paraguay	Argentina	El Salvador
Potencial emancipatório da formação	Limitado, devido à fragmentação	Limitado por fragmentaciones que afectan su sostenibilidad e impacto en las prácticas pedagógicas.	Elevado, pela centralidade da prática e do coletivo	Moderado, condicionado por limitaciones estructurales
Leitura à luz de Stephen Ball	Presença parcial da performatividade	Moderada presencia de la performatividad	Resistência à lógica performativa	Presencia creciente de regulación pedagógica y seguimiento docente.
Leitura à luz de Roger Dale	Inserção na agenda global com mediações frágeis	Fuerte implicancia de las agendas globales	Reinterpretação local da agenda global	Inserción progresiva en dinámicas globales de regulación educativa.

Fuente: Elaboración propia con base en el informe Políticas docentes en América Latina: análisis de casos y opciones (UNESCO, 2013) y en el informe Global Education Monitoring Report (UNESCO, 2025).

El cuadro presentado evidencia que la formación continua de docentes en América Latina se configura como un campo atravesado por distintas racionalidades, reflejando modos diferenciados de apropiación y mediación de las directrices globales en los contextos nacionales. Esta constatación dialoga con la perspectiva de Roger Dale, al indicar que las políticas educativas no son simplemente transferidas, sino reinterpretadas a partir de condiciones históricas e institucionales específicas, siendo “crecientemente moldeadas por fuerzas globales que redefinen prioridades y formas de regulación” (Dale, 2004, p. 436).

Esta tendencia también es problematizada por Nora Rut Krawczyk e Vera Lucia Vieira, quien señala que las reformas educativas en América Latina, especialmente a partir de la década de 1990, han estado fuertemente influenciadas por modelos gerenciales que introducen mecanismos de



evaluación externa, accountability y estandarización curricular, redefiniendo el rol del Estado y del trabajo docente (Krawczyk; Vieira, 2012, p. 34). En esta dirección, la formación continua pasa a ser concebida como un instrumento de adecuación de los docentes a estándares previamente establecidos, lo que tiende a reducir su autonomía profesional.

En contraposición, Argentina evidencia la posibilidad de construir modelos formativos orientados por perspectivas más colaborativas, situadas y críticas, valorizando la experiencia docente y la producción colectiva de saberes. Esta configuración se aproxima a los planteamientos de Maurice Tardif, al reconocer que “los saberes de los docentes son plurales, heterogéneos y se construyen a lo largo de la experiencia profesional” (Tardif, 2014, p. 36), y también dialoga con los análisis de Myriam Feldfeber, quien destaca la existencia de disputas en el campo de las políticas docentes entre perspectivas tecnocráticas y propuestas que valorizan la formación como un proceso colectivo y contextualizado (Feldfeber, 2010, p. 78).

Brasil, por su parte, revela una posición intermedia y contradictoria, marcada por la coexistencia de múltiples lógicas de regulación, lo que expresa, como señala Dalila Andrade Oliveira, la presencia de “procesos heterogéneos y desiguales de regulación del trabajo docente” (Oliveira, 2018, p. 52). Asimismo, esta realidad puede comprenderse desde la perspectiva de Dermeval Saviani, quien sostiene que la educación, en tanto práctica social históricamente situada, debe estar vinculada a un proyecto formativo comprometido con la transformación social, siendo “una práctica que se realiza en las relaciones concretas de la sociedad” (Saviani, 2008, p. 13). Esta perspectiva tensiona la lógica tecnicista presente en muchas políticas contemporáneas de formación docente.

Al respecto, Paraguay transita hacia modelos formativos que atienden la diversidad, inclusión y transformación digital en las aulas con la Nueva Formación Docente enmarcada en la transformación educativa que busca modernizar el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de un enfoque



basado en competencias, superando las brechas y adaptando la enseñanza a nuevos contextos socioculturales, con la formación y la cooperación entre pares, con diferentes alternativas de acompañamiento a la tarea de los docentes para mejorar la calidad educativa (Paraguay, 2019).

En el caso de El Salvador, se observa un movimiento de modernización educativa articulado al fortalecimiento de competencias docentes y a la incorporación de procesos de actualización profesional vinculados a las transformaciones tecnológicas y organizacionales de la enseñanza. La formación continua aparece orientada principalmente al acompañamiento pedagógico, al seguimiento del desempeño docente y a la adaptación de los profesores a nuevas exigencias curriculares y digitales, evidenciando una fuerte incidencia de agendas internacionales y mecanismos de cooperación educativa. Este escenario revela una inserción progresiva en dinámicas globales de regulación educativa, en las cuales la profesionalización docente se vincula crecientemente a procesos de monitoreo, evaluación y mejora de resultados.

La sociedad actual vive en un entorno cambiante, en constante transformación, en un mundo conectado donde la formación docente trasciende sus escenarios locales, capaz de interconectarse con otras realidades, tanto en el plano local como en el internacional, que le permite incorporar nuevos conocimientos, modificar sus propias concepciones. En esta línea, como argumenta Pablo Gentili, las políticas educativas en América Latina deben entenderse como espacios de disputa entre distintos proyectos societarios, en los cuales se confrontan racionalidades orientadas por la lógica del mercado y la regulación, y perspectivas que afirman la educación como un derecho social, constituyéndose en “un campo de tensiones entre mercantilización y democratización” (Gentili, 2011, p. 47).

Por su parte, Denise Vaillant (2024) plantea la necesidad de repensar la formación docente en América Latina frente a contextos cambiantes que impactan profundamente en las sociedades. En este escenario, resulta fundamental atender tanto las realidades locales como las de la región, al



tiempo que se construyen puentes hacia desafíos y aspiraciones globales, como la educación para la paz. Sostiene que las formas de aprender, trabajar e interactuar se configuran en el marco de profundas transformaciones sociales ocurridas en las últimas décadas, dinámicas que afectan especialmente a las escuelas y a sus docentes. En síntesis, la educación contemporánea es llamada a responder de manera flexible y contextualizada a las transformaciones sociales, articulando las demandas del entorno inmediato con una perspectiva global, inclusiva e integradora.

Así, la formación continua en América Latina se configura como un campo tensionado por múltiples racionalidades, en el que se articulan, de manera contradictoria, procesos de estandarización y performatividad asociados a la Agenda Globalmente Estructurada para la Educación, junto con iniciativas que buscan afirmar la formación como una práctica crítica, situada y socialmente comprometida. Esta comprensión permite reconocer, en consonancia con Antonio Gramsci, que este campo se constituye también como un espacio de disputa hegemónica, en el cual “la hegemonía se establece mediante la dirección intelectual y moral, y no solo por la coerción” (Gramsci, 2001, p. 48).

Además, los datos analizados evidencian que la expansión cuantitativa de la formación continua, aunque representa un avance en el reconocimiento de la centralidad del desarrollo profesional docente, no garantiza por sí sola su calidad, coherencia ni efectividad. Según indican los informes examinados, dicha expansión ocurre, en muchos casos, de manera desvinculada de procesos estructurados, continuos y contextualizados de formación, lo que refuerza la necesidad de políticas que articulen no solo la ampliación de la cobertura, sino también la pertinencia pedagógica, la continuidad formativa y su arraigo en las prácticas escolares.

De este modo, la formación continua de docentes en América Latina continúa estando fuertemente marcada por una racionalidad técnico-instrumental, asociada a las dinámicas de regulación y performatividad de las políticas educativas contemporáneas, aunque, en contextos específicos, se



identifican iniciativas que buscan resignificarla como un espacio de reflexión crítica y transformación de la práctica pedagógica.

Consideraciones finales

Las consideraciones desarrolladas a lo largo de este estudio permiten afirmar que la formación continua de docentes en América Latina se configura como un campo estratégico y, al mismo tiempo, profundamente tensionado por disputas políticas, económicas y pedagógicas que atraviesan las políticas educativas contemporáneas. El presente trabajo tuvo como objetivo analizar comparativamente las políticas de formación continua docente en Brasil, Paraguay, Argentina y El Salvador, buscando evidenciar convergencias, especificidades y tensiones en el contexto de influencia de las agendas globales para la educación.

A partir de un enfoque cualitativo de naturaleza analítico-comparativa, fundamentado en el análisis documental de informes de la UNESCO y de normativas nacionales, fue posible comprender que la formación continua trasciende la dimensión meramente técnica o instrumental, constituyéndose en un espacio de disputa entre diferentes racionalidades de formación, regulación y concepción del trabajo docente.

Los resultados evidencian que, aunque existe una convergencia discursiva en torno a la valorización de la formación continua como estrategia para la mejora de la calidad educativa, su materialización en los distintos contextos nacionales ocurre de manera desigual y heterogénea. En gran medida, las políticas analizadas revelan la creciente influencia de organismos internacionales y de dinámicas globales de regulación educativa, orientadas por principios de eficiencia, evaluación, performatividad y responsabilización docente.

En este contexto, Argentina se destaca por la construcción de experiencias formativas más colaborativas, contextualizadas y críticas, valorizando la práctica docente, la producción colectiva de saberes y la dimensión situada de



la formación. Tales características evidencian posibilidades de construcción de modelos formativos potencialmente emancipadores, comprometidos con una perspectiva democrática y colectiva del trabajo educativo.

Brasil, por su parte, presenta un escenario marcado por contradicciones y discontinuidades. Aunque se observa una ampliación significativa de políticas y programas de formación continua, persisten problemas relacionados con la fragmentación institucional, la desarticulación entre los diferentes niveles de gestión y la coexistencia de racionalidades formativas distintas, muchas veces orientadas por lógicas tecnicistas y performativas que limitan la autonomía docente y fragilizan procesos formativos más críticos y contextualizados.

En Paraguay, la formación continua evidencia avances importantes en la incorporación de políticas vinculadas a la inclusión, la diversidad y la transformación digital, especialmente mediante propuestas que buscan fortalecer el acompañamiento pedagógico y la cooperación entre pares. Sin embargo, permanecen desafíos relacionados con la centralización de las políticas, las desigualdades territoriales y las dificultades para consolidar procesos formativos estructurados y sostenibles, aspectos que restringen el fortalecimiento de la profesión docente como práctica social transformadora.

El caso de El Salvador evidencia cómo los procesos de modernización educativa y digitalización de la enseñanza han impulsado nuevas dinámicas de formación continua, orientadas principalmente al fortalecimiento de competencias y a la adaptación docente frente a nuevas demandas curriculares y tecnológicas. No obstante, aún persisten desafíos vinculados a la institucionalización, sostenibilidad y contextualización de estas políticas, especialmente en lo que respecta a las condiciones estructurales y a la consolidación de propuestas formativas capaces de dialogar con las realidades concretas de las escuelas y de los docentes.

Desde la perspectiva teórica de Roger Dale (2004), el estudio permitió identificar que las políticas de formación docente en América Latina se encuentran crecientemente insertas en una Agenda Globalmente Estructurada



para la Educación, en la cual organismos internacionales y dinámicas transnacionales influyen en la definición de prioridades, modelos de gestión y formas de regulación educativa. Sin embargo, el análisis también demuestra que dichas directrices no son incorporadas de manera homogénea o lineal, sino reinterpretadas y mediadas por condiciones históricas, políticas e institucionales específicas de cada país.

Asimismo, las reflexiones desarrolladas permiten problematizar la relación entre expansión y calidad de la formación continua. Aunque los datos revelan un aumento significativo en la cobertura y en la oferta de programas formativos, esta ampliación no siempre se acompaña de procesos continuos, articulados y contextualizados, lo que limita el impacto efectivo de las políticas sobre el trabajo pedagógico y el desarrollo profesional docente.

En este escenario, se concluye que la formación continua de docentes en América Latina constituye un campo de tensiones entre racionalidades globales y necesidades locales, donde se confrontan proyectos distintos de educación, de escuela y de trabajo docente. Más que ampliar el acceso a programas de formación, se hace necesario construir políticas integradas, democráticas y contextualizadas, comprometidas con las condiciones concretas de las escuelas, con la valorización de los saberes docentes y con la promoción de procesos formativos críticos y emancipadores.

Finalmente, este estudio contribuye al avance de las discusiones sobre políticas de formación docente en América Latina, al evidenciar tanto los límites como las potencialidades presentes en las experiencias analizadas. Como proyección futura, se considera fundamental ampliar investigaciones que incorporen las prácticas concretas de formación en contextos locales, las percepciones de los docentes y las formas mediante las cuales las políticas son apropiadas, reinterpretadas y resignificadas en el cotidiano escolar.



Referencias

BALL, Stephen J. **Foucault as educator**. London: SpringerBriefs in Education, 2017.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/abstract/?lang=pt> Acceso en: 18 mayo 2026.

FANFANI, Emílio Tenti. La condición docente: análisis comparada de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay. **Cadernos de Pesquisa**, Buenos Aires, v. 38, n. 135, p. 841-844, 2007. Disponible en: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/336/342>. Acceso en: 18 mayo 2026.

FELDFEBER, Myriam. **Políticas educativas y trabajo docente: ¿nuevas regulaciones, nuevos sujetos?**. Buenos Aires: Noveduc, 2010.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA Vera Lucia. **Uma perspectiva histórico-sociológica da Reforma Educacional na América Latina: Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990**. Brasília: Liberlivro, 2012.

EL SALVADOR. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. **Plan estratégico de formación docente 2021-2025**. San Salvador: MINEDUCYT, 2021.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Ciencias. **Nueva formación docente: tareas para la mejora de la calidad**. Asunción: MEC, 2019.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.



OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2018.v27.n53.p43-59>.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. **Políticas docentes en América Latina: análisis de casos y opciones**. Santiago: OREALC/UNESCO, 2013.

UNESCO. **Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action: towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all**. Paris: UNESCO, 2016. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>. Acceso en: 18 mayo 2026.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2025: Leadership in education**. Paris: UNESCO, 2025.

VAILLANT, Denise. **Formación docente en un mundo interconectado**. Madrid: UNED- Sociedad Española de Educación Comparada, 2024. DOI: 10.5944/reec.44.2024.37806.



Cómo citar

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; KRUMMEL, Matilde Duarte de; HERNÁNDEZ, Larissa; EICHHOLZ, Maria Isabel Trybalski. Políticas de formación continua de docentes en América Latina: entre la regulación global, la performatividad y las mediaciones nacionales. **Educação em Análise**, Londrina, v. 11, p. 1-23, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2026.v11.55229>

Recibido: 11 de mayo de 2026

Aceptado: 18 de mayo de 2026

Publicado: 14 de julio de 2026



CRediT

Reconocimiento:	No aplicable
Financiación:	No aplicable
Conflicto de intereses:	Los autores certificán que no tienen ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.
Aprobación ética:	No aplicable
Contribución de los autores:	SANTOS, A. R. de J. e KRUMMEL, M. D. declaran haber realizado conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, redacción - borrador original, supervisión, validación, visualización, redacción - revisión y edición;” HERNÁNDEZ, L. E EICHHOLZ M. I. T. declaram ter realizado a curadoria de dados, análise formal, investigação, metodologia, redação - rascunho original, supervisão, validação, visualização e revisão.

Equipo Editorial

Redactora de sección:	Letícia Bassetto Secorum
Miembro del equipo de producción:	Ronald Rosa
Ayudante de redacción:	Gislaine Franco de Moura
Maquetación y Diseño:	Carolina Motter Pizoni - Escritório de Apoio ao Editor Científico

