



Dossiê: A educação pública como expressão de disputas: análise de interesses privados e privatistas em contextos do sul global

Políticas educativas y disputas político-pedagógicas en la formación docente: avance de las privatizaciones en Brasil y Uruguay

Políticas educacionais e disputas político-pedagógicas na formação docente: avanço das privatizações no Brasil e no Uruguai

Márcia Cossetin

Universidad Federal de Integración Latinoamericana (Unila)
Brasil

Eloísa Bordoli

Universidad da República
Uruguay

Juliana Fatima Serraglio Pasini

Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS)
Brasil

Resumen:

El objetivo es analizar y comparar los proyectos de formación docente en Brasil y Uruguay en la última década (2014-2024) en la cual las políticas neoliberales y conservadoras se han impulsado en diferentes momentos. El análisis se concentra en tres ejes: nuevas propuestas curriculares; concepción político-pedagógica de la formación docente (finalidades formativas); y cambios institucionales y organizacionales de las instituciones de formación. Son estudiadas las modificaciones en cada país en los tres ejes, identificando los principales frenos en la formación pública y los avances privatizadores, así como las disputas desarrolladas. Se discuten comparativamente los aspectos de los proyectos neoliberales y conservadores de la formación docente de cada país, identificando similitudes y diferencias. El análisis identifica un avance en los procesos de privatización en/de la formación docente.

Palabras clave: Políticas educativas. Formación docente. Privatización de la educación.

Resumo:

Objetiva-se analisar comparativamente os projetos de formação de professores na última década (2014-2024), em que políticas neoliberais e conservadoras foram promovidas no Brasil e Uruguai. A análise se concentra em três eixos: novas propostas curriculares; concepção político-pedagógica da formação de professores (propósitos de formação); e mudanças institucionais e organizacionais nas instituições de formação. São estudadas as mudanças que ocorreram em cada país nessas três áreas, identificando os principais obstáculos à formação pública e avanços privatizadores, bem como as disputas que se desenvolveram. Se discutem comparativamente aspectos dos projetos neoliberais e conservadores da formação de professores em cada país, identificando semelhanças e diferenças. A análise identifica um avanço nos processos de privatização da/na formação docente.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Formação de professores. Privatização da educação.

Introducción

La disputa por el proyecto societal en los países de América Latina no es reciente. En este contexto, el debate sobre las políticas educativas, específicamente sobre la formación docente, en las últimas dos décadas, revela la subordinación de la educación a las políticas económicas implementadas en varios países desde la década de 1990 y que han tenido el efecto de transformar la educación en una mercancía, articulándola a la lógica del mercado y negando su perspectiva como derecho humano.

Como señala Adrião (2018), este proceso es global, aunque sus matices varían según las diferentes realidades económicas y políticas de cada país. Estudios como el de Rikowski (2017) indican que el fenómeno trasciende la privatización de/en la educación, representando la consolidación de la organización social capitalista donde el capital asume la supremacía sobre las instituciones educativas específicas – escuelas, colegios y universidades – en la sociedad contemporánea, incluyendo las instituciones de formación docente.

En sus estudios de investigación sobre la privatización de la educación en Brasil, Adrião (2018) identificó tres dimensiones principales en las que el proceso puede manifestarse: oferta, gestión y currículo. Peroni (2020, p. 2), por su parte, agrega que los procesos de privatización pública “pueden ocurrir vía ejecución y gestión, cuando el sector privado actúa directamente en la oferta de educación, o en la gestión de políticas públicas o escuelas, permaneciendo pública la propiedad”. De este modo, la privatización en la educación puede presentarse de múltiples formas, ya sea directamente a través de la prestación de servicios educativos por parte de instituciones privadas, o mediante la disputa por un proyecto de formación.

El análisis de proyectos educativos y formación docente de la última década exige entender las reformas económico-políticas globales desde los 1990, con repercusiones en Brasil y Uruguay, marcadas por la hegemonía de la ideología neoliberal y la crisis capitalista, engendrados en Latinoamérica desde los 1970.

En la década de 1980, Brasil y Uruguay pasaron por la redemocratización. Sin embargo, esto no eliminó las disputas sobre el proyecto de sociedad y se encontraron afectadas las políticas sociales y educativas, ya que la reorganización económica y política postdictaduras no alteró las relaciones de producción establecidas. En los 1990, Brasil y Uruguay se abrieron al capital y empresas internacionales, lo que estableció una subordinación de las relaciones

sociales a la lógica del mercado. Esto se presentó bajo la justificación del desarrollo económico por medio de la educación.

En estudios realizados en Uruguay, Martinis (2020) y Bordoli (2022) han analizado las tensiones inherentes a los gobiernos progresistas que se sucedieron durante tres lustros en el país (2005–2019), por la persistencia de lógicas neoliberales en el marco de disputas por un modelo societal de mayor equidad. La investigación de Bordoli et al. (2017) profundiza en los cambios introducidos en la reforma tributaria del año 2007 en Uruguay (Ley 18.083, capítulo XIII). Una de las modificaciones clave habilitó un mecanismo de exoneraciones fiscales para empresas que realicen donaciones a instituciones de enseñanza, investigación, salud y apoyo a la niñez, bajo el régimen de “donaciones especiales”. Las empresas deben ser contribuyentes del Impuesto a las Rentas de las Actividades Económicas (Irae) o del Impuesto al Patrimonio (IP), pudiendo descontar un 81,25% del monto donado (Bordoli et al., 2017). En la práctica, este procedimiento de “donaciones especiales” facilitó una “transferencia indirecta de recursos públicos al sector privado”. Esto se debe a que las empresas realizan sus donaciones, mayoritariamente, a las instituciones educativas denominadas “gratuitas de gestión privada”. El proceso de transferencia no es solo económico, sino también simbólico, ya que se sustenta un discurso neoliberal de desacreditación de la educación pública, al tiempo que influye en las finalidades educativas y curriculares de las instituciones “gratuitas de gestión privada”.

En este contexto, el sector privado ha incursionado durante décadas en las instituciones públicas mediante las denominadas “asociaciones público-privadas” (Martinis, 2020). Estas actuaciones se alinean con las directrices de organismos internacionales como el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), así como de otros conglomerados privados internacionales que concentran sus esfuerzos en trabajar con los gobiernos para elaborar y adaptar sus proyectos educativos, con el fin de convertir la educación pública en una inversión lucrativa.

Concretamente, en el ámbito de la privatización de la formación del profesorado, estas inversiones se realizan a través de la oferta de formación inicial y continua, el seguimiento de los sistemas educativos mediante evaluaciones internacionales auspiciadas por organizaciones internacionales, las cuales establecen objetivos que interfieren directamente

en la gestión de los centros, en la actividad pedagógica de los profesores y en la organización curricular. Todo ello resulta en reformas tanto en la enseñanza básica como en la superior, especialmente en lo que respecta al currículo.

El objetivo de este estudio es analizar comparativamente las políticas de formación docente en Brasil y Uruguay entre 2014 y 2024 – década marcada, en momentos temporales diferentes, por el ascenso de gobiernos neoliberales y conservadores en ambos países: la profundización neoliberal se acentuó en Brasil entre 2016-2022, y en Uruguay entre 2020-2024. Adoptamos un enfoque cualitativo, mediante investigación documental y bibliográfica, que profundiza “el mundo de los significados de las acciones y relaciones humanas, [...] que no puede ser capturado en ecuaciones, métodos y estadísticas” (Minayo, 2003, p. 22).

De esta forma, la investigación se centró en la legislación educativa nacional de ambos países, delimitando el lapso temporal de la última década (2014-2024). El análisis se fundamenta en una perspectiva crítica que lo estructura en tres ejes centrales: a) nuevas propuestas curriculares, b) concepción político-pedagógica de la formación docente (propósitos formativos), y c) cambios institucionales y organizativos en las instituciones formadoras. El texto examina los cambios ocurridos en los tres ejes, estableciendo un diálogo comparativo entre los contextos brasileño y uruguayo. El análisis articula esas transformaciones con el proyecto societal hegemónico, orientado por los principios neoliberales, sin desconocer las particularidades históricas y políticas de cada país. A continuación, se presentan las principales fuentes documentales relevadas en Brasil y Uruguay, organizadas en el Cuadro n° 1.

Cuadro n° 1: Fuentes documentales relevadas en Brasil y Uruguay

Uruguay			Brasil		
Rango documental	Años	Documentos	Rango documental	Años	Documentos
Leyes	1985	Ley de Emergencia para la Enseñanza General, N° 15.739	Ley	1996	Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de Brasil, Lei N° 9.394 ⁱ
	2008	Ley de Educación N° 18.437			
	2020	Ley de Urgente Consideración N° 19.889			
Decretos / resoluciones Poder Ejecutivo	2020	Decreto 358: Reconocimiento universitario título	Resoluciones Consejo Nacional de Educación	2015	Resolución N° 2, Consejo Nacional de
	2022	Decreto 355			

					Educación/Consejo Pleno (CNE/CP)
	2022	Decreto 112: requisitos de carreras de formación		2019	Resolución N° 2, Consejo Nacional de Educación/Consejo Pleno (CNE/CP)
ANEP Consejo Directivo Central	2008-2024	Resoluciones del período del ente autónomo		2024	Resolución N° 4, Consejo Nacional de Educación/Consejo Pleno (CNE/CP)
ANEP Consejo de Formación en Educación	2008-2024	Resoluciones del período Consejo desconcentrado			

Fuente: elaboración propia, 2025.

La investigación se estructura en una introducción que contextualiza el estudio. Posteriormente, se abordan los cambios en las políticas educativas y de formación docente en Brasil y Uruguay, relacionándolos con el contexto político y económico de su gestación. Este análisis es crucial, ya que en este marco amplio se definen las normativas para la formación inicial de docentes, vinculadas a las políticas curriculares de la educación básica.

A continuación, el estudio se focaliza en las políticas de formación docente para la educación básica en Brasil y Uruguay (2014-2024), con énfasis en los lineamientos curriculares para la formación inicial. En este apartado, se discuten las nuevas propuestas curriculares, la concepción político-pedagógica de la formación docente y las transformaciones institucionales y organizativas en las entidades formadoras, considerando el período y el ámbito geográfico establecidos.

Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial docente durante la última década en Brasil

La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de Brasil, Lei nº 9.394/1996, (Brasil, 1996) establece que la educación superior puede ser impartida por instituciones públicas y privadas, respaldada por la Constitución Federal (Brasil, 1988), que garantiza la libertad de iniciativa privada en educación. Históricamente, el sector privado domina las matrículas en este nivel, y su expansión se ha visto reforzada por financiamiento público, como becas (Bordoli; Cossetin; Pasini, 2025). Se destaca que la formación docente está prevista, de manera prioritaria, a través de la Educación Superior, conforme lo establece el artículo 62 de la LDB nº 9.394/1996, con la redacción dada por la Ley nº 13.145/2017ⁱⁱ.

La Resolución CNE/CP n. 2/2015 (Brasil, 2015), que estableció las directrices nacionales para la formación docente inicial y continua, subrayó la relevancia de la presencia de las universidades tanto en la relación inseparable entre la formación inicial y la formación continua como en la valoración de la profesión docente, como lo destaca Freitas (2018).

El CNE buscó establecer una política nacional de formación que contemplara también la profesionalización y valorización de los docentes, definiendo “[...] caminos para fortalecer la construcción de la identidad profesional de los docentes de educación básica y mejorar la calidad social de las escuelas públicas” (Freitas, 2018, p. 519). Por otro lado, el sector privado no fue abandonado, ya que se expandió mediante consultorías, asesorías pedagógicas, formaciones cortas y la privatización de contenidos por editoriales, contribuyendo a la formación de los docentes basada en competencias técnicas.

Tras el golpe político de 2016 que destituyó la presidenta Dilma Rousseff, el gobierno de Michel Temer (2016-2018) marcó un retroceso neoliberal, retomando políticas de FHC (Rossi; Mello, 2017). Se realizaron cambios radicales en el sistema educativo brasileños, incluyendo un recorte financiero de 20 años a la educación (2016-2036), que canceló programas y proyectos de formación docente. Además de la desvinculación de la formación inicial y continua del profesorado, hubo la entrada de instituciones privadas para desarrollar estudios de elaboración de currículos de la Educación Básica y Superior, como la Base Nacional Común Curricular (2017) y la Base Nacional Común para la Formación de Profesores de la Educación Básica (BNC-formación) (Brasil, 2019), esta última publicada bajo la administración Jair Bolsonaro (Caetano, 2020. Campos; Durli; Campos, 2019).

Freitas (2018) ya advertía sobre las políticas neoliberales que afectaban la formación docente, destacando la inminente base nacional de formación, ya en elaboración por el MEC, que, posteriormente, cambió la formación docente en cuestiones fundamentales: el currículo de los cursos de grado pasaron a tener como referencia la BNCC, con definición del referente/perfil profesional para la formación docente en función de lo que debe enseñarse, desde la BNCC; centralidad en la evaluación de los estudiantes; y constitución de la evaluación nacional docente (Freitas, 2018). En el gobierno de Jair Bolsonaro no existía una política nacional de formación docente, pero hubo cambios significativos con la Resolución CNE/CP n. 2/2019 (Brasil, 2019).

El período 2016-2022 estuvo marcadamente alineado con las políticas de instituciones como “la OCDE, el Banco Mundial, el BID, así como los conglomerados privados internacionales, que concentran especialistas y financian a los gobiernos para adaptar sus proyectos educativos a los objetivos de sus inversiones” (Peroni; Scheibe, 2017, p. 387). En la formación docente, eso implicó a una formación pragmática en lugar de la praxis educativa. La educación se dio de forma endógena, es decir, la privatización se ha producido a través de “[...] el monitoreo de los sistemas educativos, el patrocinio de evaluaciones internacionales, entre otras acciones, para lo cual se establecen metas a cumplir que interfieren tanto en la gestión como en el propio currículo escolar” (Peroni; Scheibe, 2017, p. 387-388). En otras palabras, se produce una subordinación de la gestión pública a través de la privatización endógena, por las normas del mercado.

La Asociación Nacional por la Formación de los Profesionales de la Educación (Anfope) ha criticado la nueva Resolución n. 4/2024 (Brasil, 2024); ya en 2018, la propuesta del Consejo Nacional de Educación (CNE) de revocar la Resolución CNE/CP n. 2/2015 por la Resolución n. 2/2019, centrada en competencias y habilidades para la formación docente, generó rechazo y manifestaciones públicas, incluso ante el CNE en octubre de 2019 (Brasil, 2015, 2019).

La Resolución n. 4/2024 (Brasil, 2024), que también aborda la cuestión de formación de docentes para la educación básica y su formación inicial y continua, oficializó el desacuerdo con la BNC-Formación, previamente establecida por la Resolución CNE/CP n. 2/2019 (Brasil, 2019). La Anfope señaló los perjuicios de esta última para la formación docente y exigió su revocación y el retorno a la Resolución CNE/CP n. 2/2015 (Brasil, 2015). Con el retorno del gobierno de Lula da Silva, la Anfope, a través del Foro Nacional de Educación en el Grupo de Trabajo (GT) sobre Formación Inicial de Docentes, recomendó la revocación de las Resoluciones CNE/CP n. 2/2019 y n. 1/2020 abogando por el restablecimiento de la Resolución CNE/CP n° 2/2015 (Brasil, 2015), recomendaciones que “fueron reforzadas en diversas reuniones con directores/as y coordinadores/as del MEC, y con consejeros/as del CNE, en busca de un diálogo prometido pero no concretado” (Anfope, 2024).

Según Anfope (2024), la Resolución CNE/CP n. 4/2024 fue promulgada sin el debate necesario. Aunque se realizó una consulta pública electrónicamente, hubo diferencias entre el texto enviado a consulta pública y el Parecer CNE/CP n. 4/2024 (Brasil, 2024), especialmente en cargas horarias, sin que el CNE incorporara las contribuciones recibidas. En conformidad

con Anfope (2024), la resolución que acompaña al Parecer CNE/CP n. 4/2024 retoma aspectos de la Resolución CNE/CP n. 2/2015, pero también de la Resolución CNE/CP n. 2/2019 (Brasil, 2015, 2019, 2024), en lo que califica como un “bricolaje”, reflejando “una improvisación que se pierde en un entramado de elementos conceptuales, basados en investigadores/as prominentes del país” (Anfope, 2024). Así, el Parecer y el Proyecto de Resolución presentan una mezcla de propuestas sin articulación de fundamentos, alejándose de una educación humanizadora y emancipadora.

Al examinar las Directrices Curriculares Nacionales (DCNs) para la formación docente, de las Resoluciones CNE/CP n. 2/2019 y n. 4/2024 (Brasil, 2019, 2024), se observa una énfasis en competencias versus formación integralⁱⁱⁱ, ambas priorizan el “paradigma del aprendizaje” basado en competencias, aunque discursivamente mantienen un equilibrio entre habilidades técnicas y formación crítica, bajo el principio de indisolubilidad entre enseñanza, investigación y extensión; en la privatización y mercantilización persisten el riesgo de que la formación docente se oriente por lógicas de mercado, con programas como Prouni y Fies, favoreciendo a instituciones privadas. La Resolución n. 4/2024 (Brasil, 2024) continúa con métricas de eficacia basadas en estándares de mercado, consolidando el rol central de las instituciones privadas en la formación docente.

Para Anfope, la Resolución n. 4/2024 se aleja de las concepciones construidas en los últimos 40 años, abandonando principios clave como la formación sociohistórica de docentes, la articulación inicial-continua y la valorización de profesores. En su lugar, promueve un modelo fragmentado y desvinculado de una perspectiva emancipadora. Además, en la resolución, elimina de las 400 horas de práctica pedagógica como componente curricular (PCC), con una justificación vaga y generalista del Parecer CNE/CP n. 4/2024 (Brasil, 2024), que apunta los “desafíos inéditos” para las instituciones, considerando fronteras entre las PCC y

[...] la Pasantía Supervisado: ¿en qué se diferencian, complementan e integran? ¿Qué modelos curriculares son adecuados para trabajar la PCC? ¿Cuáles son las ventajas/desventajas de incluir prácticas pedagógicas sin planificación ni evaluación consensuada desde un compromiso ético-político más amplio? (Brasil, 2024, p. 8).

Además, ignora la extensión universitaria como práctica curricular y sugiere que la PCC debería integrar teoría y práctica mediante estrategias que permitan a los futuros docentes: vivenciar la realidad educativa (observación e intervenciones progresivas) y articular reflexión teórica con acciones prospectivas en contextos escolares. En este sentido, la Anfope (2024)

afirma que su defensa histórica se basa en la unidad dialéctica teoría-práctica que debe permear todo el curso (no solo la pasantía), garantizando el trabajo como principio educativo. Esto implica una praxis transformadora (acción-reflexión-transformación). La eliminación de la PCC reduce la formación a solo 400 horas de Pasantía Supervisada (50 horas/semestre en 8 semestres), lo que limita los espacios constitutivos de praxis.

El Parecer CNE/CP n. 4/2024 plantea desarrollar estudios y establecer directrices para la formación de profesionales del magisterio en educación básica y su valorización profesional. Sin embargo, a diferencia de la Resolución CNE/CP n. 2/2015 – que incluía un capítulo dedicado específicamente a la valorización docente – el actual solo menciona superficialmente el tema, sin mecanismos concretos para garantizar una formación con calidad, planes de carrera que aseguren el ingreso por concurso público y la progresión, salarios dignos acordes al piso nacional, o condiciones laborales adecuadas (Anfope, 2024). Frente a las agendas neoliberales que precarizan el trabajo docente, se argumenta que el documento debería articular claramente la tríada trabajo-formación-carrera como eje de valorización profesional.

En la misma manifestación de la Anfope (2024), se señala también que, aunque se menciona la 'unidad comprehensiva' de la teoría de Dermeval Saviani, el texto de la Resolución (4/2024) no logra articular de manera coherente la formación inicial y la formación continua con el trabajo docente propiamente dicho. Omite directrices específicas para la formación continua, desarticulándola de la formación inicial, y se enfoca en prácticas de excelencia en aula como pasantías y regencias, y en la relación orgánica entre teoría y práctica mediante diarios reflexivos y análisis de casos. Sin embargo, pierden su sentido al no sustentarse en la tríada fundamental antes mencionada, cuestionando la conexión sólida entre teoría y práctica con apenas 400 horas de Pasantía Supervisada (50 horas por semestre) (Anfope, 2024).

En cuanto al Sistema Nacional de Educación, el Proyecto se limita a hablar de un “régimen de colaboración”, sin proponer una integración real. Ante esto, la Anfope (2024), defiende la creación de un Subsistema Nacional de Formación Docente que se vincule plenamente al SNE y que se permita recuperar las metas incumplidas del PNE. Además, la base común nacional para la formación docente del Proyecto difiere de la concepción histórica de Anfope, que aboga por principios sociohistóricos emancipadores, el trabajo

colectivo/interdisciplinario como eje central y la gestión democrática, elementos que el documento actual presenta de forma descontextualizada y sin conformar una base verdaderamente coherente.

Según Anfope (2024), el documento destaca por su “silencio cómplice” respecto a la Educación a Distancia (EaD), al no abordar su mercantilización, masificación o falta de regulación, y al promoverla como una “solución rápida” que ignora su impacto negativo en la calidad formativa docente. Además, el Parecer reduce la extensión universitaria a meras “acciones en escuelas de Educación Básica”, contradiciendo abiertamente a la Resolución CNE/CES n. 7/2018 (Brasil, 2018), que la define como un proceso interdisciplinario, político y cultural que promueve la interacción transformadora entre universidad y sociedad. A esto se suma la eliminación injustificada de las 200 horas de actividades académico-culturales y el intento de sustituir las 400 horas de PCC por esta concepción limitada de extensión, disciplinando un espacio que, por naturaleza, debería ser dialógico y abierto.

Finalmente, la Anfope (2024) critica la caracterización del determinismo social que permea algunos argumentos del Parecer, que atribuye los problemas de la formación docente al perfil socioeconómico de los estudiantes, cayendo en un reduccionismo clasista que ignora las causas estructurales de la precarización docente. El Parecer CNE/CP n. 4/2024 (Brasil, 2024) presenta incoherencia epistemológica: menciona la formación continuada (relegándola a solo el 10% de la carga horaria) y no la materializa, mientras promueve un falso consenso al citar principios emancipadores, pero impulsando en la práctica un modelo técnico-fragmentado.

Políticas de Formación Docente en Uruguay: los proyectos en disputa

Brasil y Uruguay, al igual que otros países del Cono Sur, han compartido trayectorias similares en modelos sociales y en políticas educativas, aunque con diferencias por sus particularidades nacionales. Las tramas históricas, las particularidades nacionales y las dimensiones geográficas y poblacionales tan dispares también han marcado diferencias. Como se indicó, en temporalidades diferentes, Brasil y Uruguay, como varios países latinoamericanos en la década de 1970, se caracterizaron por dictaduras cívico-militares, la aplicación de la Doctrina de la Seguridad Nacional y el Plan Cóndor, que coordinó los aparatos represivos de varios países de la región.

La década de 1980 supuso un arduo proceso de negociación y reconstrucción del país a nivel de las estructuras estatales legítimas y, especialmente, el tejido humano y societal

luego de conquistada la democracia tras trece años de oscurantismo. En el plano educativo, la Comisión Nacional Programática (Conapro) acordó una nueva legislación, la Ley de Emergencia para la Enseñanza en General, n° 15.739/1985 (Uruguay, 1985). Esta ley creó el ente autónomo Administración Nacional de Educación Pública (Anep) y reorganizó el sistema educativo por medio de Consejos desconcentrados (Primaria, Secundaria y Técnico Profesional) dependiente de un Consejo Directivo Central. A nivel de la formación docente se creó una Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente dependiente del Consejo Directivo Central. Interesa subrayar que el primer artículo de esta ley establece que:

La enseñanza-aprendizaje se realizará sin imposiciones ni restricciones que atenten contra la libertad de acceso a todas las fuentes de la cultura. Cada docente ejercerá sus funciones dentro de la orientación general fijada en los planes de estudio y cumpliendo con el programa respectivo, sin perjuicio de la libertad de cátedra en los niveles correspondientes (Uruguay, 1985, p. 1).

A su vez, la ley estableció que la formación docente se debe “organizar y realizar a nivel terciario, en todo el territorio de la república [...]. A los efectos, podrá realizar convenios con la Universidad de la República” (Uruguay, 1985, p. 1). En términos generales en los distintos niveles educativos, con relación a los diseños curriculares se desecharon los programas de la dictadura y se retomaron los anteriores de este oscuro período y se actualizaron los contenidos de enseñanza.

En Uruguay, la década de 1990, se caracteriza por un proceso de profundización neoliberal que presenta semejanzas con el de Brasil. En el terreno educativo se impuso una reforma educativa inconsulta y autoritaria que contó con el rechazo de los sindicatos de la educación y de los gremios estudiantiles. En formación docente, la concepción desarrollada puso el énfasis en la capacitación y en la fragmentación de las propuestas formativas de los docentes a través de la creación de un Centro de Capacitación y seis Centros Regionales de Formación de Profesores en el interior del país^{iv}. Si bien era necesario la generación de propuestas formativas para profesores de enseñanza media en el interior del país estos centros regionales contaron con privilegios presupuestales, un régimen docente especial y diseños curriculares diferenciales. Indudablemente, que en un pequeño país como el Uruguay las diferencias en las condiciones y diseños curriculares en la formación docente generó un profundo malestar en el profesorado y la oposición sindical (Bordoli, 2024).

No obstante, es pertinente señalar que, en Uruguay, la reforma educativa de la década del 90 se puede caracterizar como neoliberal moderada o heterodoxa en tanto no implicó un avance privatizador significativo de la educación ni una reducción del presupuesto destinado a la educación pública, sino que este se incrementó en el quinquenio.

Es en los albores del nuevo milenio que, en Uruguay, por primera vez en la historia, asume un gobierno progresista (Frente Amplio) que se extenderá por tres lustros sucesivos (2005-2019). En el período 2020-2024 regresa al gobierno la coalición de partidos conservadores y ubicados a la derecha del espectro político que en plena pandemia inicia un proceso de reducción y deterioro del Estado por medio del desfinanciamiento y una ley de Urgente Consideración que modifica varios organismos del Estado, entre ellos la educación.

Contrariamente, en el período progresista se desarrolló un discurso crítico al proyecto neoliberal y se implementaron políticas redistributivas e igualitarias, pero en un marco de dependencia (Svampa, 2017). En esta línea se fortaleció el Estado, se avanzó en clave de derechos, se crearon fuentes de trabajo, se mejoraron salariales, jubilaciones y pensiones. A modo de ejemplo, el salario real de los docentes aumento en más de un 80% promedio.

A nivel educativo, se operaron modificaciones sustantivas que se consagraron, luego de un amplio debate ciudadano y la realización del Congreso de Educación, con la aprobación de una nueva Ley General de Educación, n. 18.437/2008. En ésta se consagra a la educación:

[...] como un derecho educación humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos los habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa. [...] como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna (Uruguay, 2008a, p. 1).

La nueva ley establece la participación de representantes docentes en los órganos de gobierno de la educación, significando que el conjunto de los maestros y profesores podrán elegir un representante en cada uno de los consejos desconcentrados y dos en el Consejo Directivo Central del Anep. Además, la citada ley prohíbe al Estado suscribir acuerdos o tratados con Estados u organismos que “directa o indirectamente signifiquen considerar a la educación como un servicio lucrativo o alentar su mercantilización” (Uruguay, 2008a, p. 4).

Con respecto a la formación docente, la ley establece la creación de un Instituto Universitario de Educación (IUdeE) y su estructura y funcionamiento. Es pertinente indicar que, en Uruguay, la formación docente es de nivel terciario no universitario en tanto depende

del Consejo de Formación en Educación, que a su vez depende del Consejo Directivo Central de la Anep. La creación de este Instituto Universitario ha sido una vieja reivindicación de los colectivos docentes y estudiantiles del país. A pesar de lo indicado en la Ley General de Educación, el Instituto no se pudo establecer porque, por la Constitución de la República, la creación de un nuevo ente autónomo como sería el IUdeE requiere mayoría especiales en el tratamiento legislativo y los sectores conservadores negaron su voto^v. A continuación, se presenta un comparativo sobre cómo la legislación establece la formación docente en Uruguay, diferenciando entre los sistemas público y privado, organizado en el Cuadro n° 2.

Cuadro n° 2: Uruguay: Formación docente pública y privada

Formación docente pública: organigrama	Formación docente privada: evolución
Constitución de la República: artículo 202: educación ente autónomo	Decreto-Ley 15.661/ 1984 ^{vi} : habilitación Universidades privadas
Administración Nacional de Educación Pública (ANEP): ente autónomo con personería jurídica credo por la ley de Emergencia para la Enseñanza General 15739/85 	2009: primeras carreras de grado de profesores en la Universidad de Montevideo (UM) 2010: primera carrera de grado de maestros en la UM. Habilitada por ANEP
Consejo Directivo Central (Codicen)  Consejo de Formación en Educación (CFE): Formación Docente Terciaria no universitaria	2013 obtuvo la habilitación el Instituto de Formación Docente Elbio Fernández (IFDEF). Habilitada por ANEP ^{vii}
 33 centros de formación docente en todo el país	2020-2024: se expanden las ofertas de formación en educación de grado y postgrado en las UM, IFDEF, Universidad de la Empresa (UDE) y Universidad Católica del Uruguay (UCU)
Matrícula pública: 98,96% hasta 2018 (Uruguay, 2019)	Sin datos oficiales

Fuente: Elaboración propia, 2025.

En el período progresista, también se recompuso el sistema de formación docente y los diseños curriculares. En este sentido, se crea el Sistema Nacional Integrado de Formación Docente (Uruguay, 2008b), que articula los diferentes centros de formación docente de la capital y del interior del país que se habían fragmentado con la reforma educativa de la década de los 90. Paralelamente, luego de un proceso de consulta y debate, se elabora el Plan Único de Formación Docente el cual introduce cambios curriculares en las trayectorias de formación docente a nivel de la formación inicial de los maestros de educación primaria, profesores de educación media, educación técnico profesional y educadores sociales.

Las dificultades sucedidas a nivel del parlamento nacional para aprobar la creación del Instituto Universitario de Educación con las características de ser una universidad pública, autónoma y cogobernada, que desarrollara tareas no solo de enseñanza de los profesionales

para la educación sino también tareas de investigación y actividades de extensión universitaria, no impidió que en el período progresista se fueran produciendo cambios institucionales relevantes. En este sentido, en el año 2010 se avanza hacia el cogobierno al crear el Consejo de Formación en Educación (CFE) que sustituyó a la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente. El nuevo consejo se integra con cinco miembros, tres propuestos por el Codicen, uno electo por los docentes y otro por el orden estudiantil.

Desde 2014, se inicia la organización interna de las carreras de formación docente en tanto se instalan espacios cogobernados: las comisiones de Carrera; de Enseñanza y Desarrollo Curricular; y de Postgrado y Educación Permanente (Uruguay, 2014, 2015a, 2015b)^{viii}. Concomitantemente, el Consejo de Formación en Educación impulsa dos políticas centrales de: a) promoción de educación permanente y el desarrollo de postgrados de sus docentes en convenio con la Universidad de la República y otras universidades públicas de la región; b) llamados a proyectos de investigación de equipos docentes en acuerdo con la Agencia Nacional de Investigación e Innovación.

Con respecto a los cambios curriculares, a partir de 2016 se inicia un proceso amplio y participativo de evaluación de los programas de todas las carreras a los efectos de elaborar nuevos diseños. En este proceso de discusión tuvieron un rol significativo las comisiones de Enseñanza y Desarrollo Curricular, de Carrera y las salas docentes de todo el país. Se elaboraron nuevos diseños; las nuevas autoridades que asumieron en el año 2020 tras el cambio de gobierno homologaron dos de los cinco nuevos diseños (Bordoli, 2024).

El gobierno conservador que asume en marzo de 2020 trae un nuevo modelo para el país y, un nuevo proyecto educativo que rápidamente despliega. El instrumento legal que emplea es una Ley de Urgente Consideración (Uruguay, 2020a) que condensa cambios sustantivos en diversas áreas, entre las que se encuentra la educación. Estos cambios modifican varios de los artículos claves de la Ley General de Educación del año 2008. A modo de ejemplo, se eliminan todos los ámbitos de coordinación de la educación pública como el Sistema Nacional de Educación Pública y el Sistema Terciario de Educación Pública, se eliminan los consejos desconcentrados y se los sustituye por Direcciones Generales, eliminando la participación de los docentes en los ámbitos de gobierno de la educación; y se habilita la posibilidad de que el Estado suscriba acuerdos o tratados con organismos que consideren a la educación como un servicio lucrativo o alienten su mercantilización al modificar ley n.18.437.

Con respecto a la formación docente, se efectúan dos cambios relevantes: a) se elimina el Instituto Universitario de Educación; y b) se crea un programa nacional de fortalecimiento de la formación en educación que dependerá del Ministerio de Educación y Cultura (Uruguay, 2020a). Este programa tiene por objetivo el apoyo del desarrollo de programas universitarios de formación docente, la creación de un sistema nacional de becas, el desarrollo de un sistema de evaluación docente y el apoyo al CFE en sus esfuerzos por mejorar la calidad educativa (Uruguay, 2020a). También se crea un procedimiento, voluntario, para que las carreras de formación docente públicas puedan acceder al nivel universitario (Uruguay, 2020a).

Dos decretos presidenciales y una Resolución del Ministerio de Educación y Cultura^{ix} posteriores a la aprobación de la ley amplían al sector privado los beneficios económicos (becas, apoyos financieros, etc.^x) que la Ley de Urgente Consideración establecía, únicamente, para el sector público. También se amplía al sector privado la posibilidad de acceder al reconocimiento del carácter universitario de las carreras que se presenten ante el MEC a tales efectos. Para aquellos docentes que hubiesen egresado de un centro de formación terciario no universitario se habilitará la posibilidad de efectuar una prueba que si la salvan se les otorgará el título de licenciado en Pedagogía.

Desde 2021, las autoridades de la educación comenzaron a implementar una Transformación Curricular Integral (TCI) en los distintos niveles de la enseñanza (Uruguay, 2021). En esta se observa la incidencia de los lineamientos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que en el trabajo “Revisión de Recursos Educativos: Uruguay” señala la necesidad de establecer un marco de competencia para la profesión docente que ubique en el centro al educando y sus aprendizajes. En esta línea establece que es necesario cambiar la formación en educación e incrementar el profesionalismo docente a través de un marco nacional de competencias docentes, entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades y saberes fundamentales para el ejercicio de la docencia (OCDE, 2016, p. 28). En este sentido la TCI en formación docente indica que se debe:

establecer nuevas competencias para los futuros educadores, que les permitan a ellos y a sus futuros alumnos actuar con felicidad y de manera competente más allá del contexto en el que les toque desarrollarse. En ese sentido el Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores se fundamenta desde el paradigma del aprendizaje permanente y el enfoque competencial (Uruguay, 2022a, p. 33).

En base a la formación en competencias y el “paradigma de los aprendizajes” se modifican los diseños curriculares de la formación inicial. El objetivo es transformar a los educadores en profesionales que posean recursos y competencias adecuadas para que sepan crear espacios motivadores y atrayentes para sus educandos más allá de los contextos concretos (Uruguay, 2022a, p. 34). Paralelamente al diseño de los nuevos planes de formación, se debilitan los espacios institucionales para desarrollar tareas de investigación y extensión. El otorgamiento de becas y estímulos para el desarrollo de postgrados de los docentes de Formación en Educación se redireccionan hacia las universidades privadas del país.

En síntesis, se ha procurado presentar como en la década 2014-2024 se impulsaron dos proyectos radicalmente diferentes para la formación docente. Desde el 2008 hasta el 2019, de forma progresiva se fue desarrollando un proyecto de formación docente que ponía el acento en la construcción de profesionales autónomos, capaces de investigar y participar, colectivamente, en la resolución de problemas. La tríada enseñanza-producción de conocimiento-extensión, base de la universidad latinoamericana, sería la base de esa formación docente. Desde 2014, con la no aprobación del Instituto Universitario de Educación (IUdeE) en el Parlamento nacional, se profundizó en el desarrollo de los cambios institucionales y curriculares de las carreras dependientes del Consejo de Formación en Educación.

A su vez, el proyecto impulsado por el nuevo gobierno en el año 2020 estuvo caracterizado por la eliminación de la posibilidad de crear el IUdeE y la creación de un procedimiento voluntario de reconocimiento del carácter universitario de las carreras de formación docente. Este último se basa en la competencia en tanto divide el Sistema Nacional Único de Formación Docente al permitir que cada carrera se presente por separado ante el MEC para el reconocimiento. Los decretos que instrumentaron este procedimiento extienden a las instituciones privadas el otorgamiento de apoyos económicos a las diversas instituciones privadas que deseen reconocer los títulos de formación docente. Este procedimiento sintetiza un modelo que debilita la clara hegemonía pública de la formación docente del Uruguay y promueve la competencia y el mercado en este nivel formativo – hasta antes, los egresados de la formación docente pública estatal representaban el 98,96% del total (Uruguay, 2019).

En base a lo expuesto, el proyecto de formación impulsado en el 2020 promueve la generación de un nuevo nicho de mercado en el ámbito de la formación docente y un perfil competencial que vacía de contenidos y profesionalismo a los futuros docentes.

Consideraciones Finales: Una mirada comparativa sobre las políticas de formación docente en Brasil y Uruguay (2014-2024)

Este análisis comparativo de los proyectos de formación docente en Brasil y Uruguay (2014-2024) revela cómo las políticas neoliberales y conservadoras han reconfigurado profundamente la educación pública en ambos países, en momentos temporales diferentes. El estudio crítico, enfocado en reformas curriculares, concepciones político-pedagógicas y transformaciones institucionales, revela patrones preocupantes, pero también diferencias entre ambos contextos nacionales.

En Brasil, observamos cómo medidas como la Resolución CNE/CP n. 2/2019 (que derogó la n. 2/2015) y la n. 4/2024 evidencian discontinuidades en la construcción de un proyecto de política de Estado para la formación docente (Brasil, 2015, 2024). Así, la Resolución CNE/CP n. 2/2019 ignoró todo el debate y la construcción colectiva previa, revirtiendo los avances hacia una formación de calidad social para los educadores y para la educación básica (Brasil, 2019).

La Resolución CNE/CP n. 4/2024 en Brasil, según Anfope (2024), es considerada una “mezcla” con la CNE/CP n. 2/2019 (Brasil, 2019, 2024), que redujo drásticamente las horas de práctica pedagógica. Paralelamente, las reformas post-2020 en Uruguay vaciaron los currículos de su contenido sociohistórico. Ambos casos evidencian una tendencia a privilegiar las competencias técnicas en detrimento de una formación crítica y reflexiva, lo que afecta la calidad social de la educación pública.

Un aspecto clave, coherente con la hegemonía capitalista, es la mercantilización de la formación docente, que afecta a la educación en su conjunto y se manifiesta de formas distintas, aunque complementarias: en Brasil, con la expansión del Prouni y Fies, y en ambos países con el redireccionamiento de becas a instituciones privadas. En común, ambas naciones observan un preocupante crecimiento de la educación en el sector privado por medio de beneficios del Estado, que amenaza con convertir la formación docente en una mera mercancía educativa.

La debilitación de las estructuras públicas de formación constituye otro punto de convergencia. Mientras Uruguay cambió el Sistema Nacional Único de Formación Docente,

debilitó la investigación y eliminó la posibilidad de articular un Instituto Universitario de Educación, en Brasil presenciamos constantes ataques al principio de indisolubilidad entre enseñanza, investigación y extensión, base fundamental de las universidades públicas.

Uruguay, desde 2020, adoptó un modelo de beneficio al sector privado, erosionando el sistema público que albergaba el 98,96% (Uruguay, 2019) de la matrícula pública de la formación docente. Paralelamente, en Brasil se observa que el 67,1% de las matrículas en carreras docentes corresponden a instituciones privadas frente a solo 32,9% en públicas, destacando que en la red privada el 90% de las matrículas son en modalidad EaD, mientras que en la pública el 80,3% son presenciales (Inep, 2022). Esto ocurre a pesar de los esfuerzos por defender una formación integral, con la resistencia organizada de entidades como la Anfope. En Uruguay, en el período 2020 -2024 ha habido una disminución de la matrícula pública en formación docente de un 16% (Anep, 2025). No obstante, al no contar con estadísticas del sector privado no es posible inferir una relación directa de esta disminución con las políticas gubernamentales del período que favorecieron el desarrollo del sector privado.

La experiencia uruguaya sirve como una contundente advertencia sobre los riesgos que también enfrenta Brasil: reformas aparentemente técnicas, pero con base societal hegemónica, pueden dismantelar conquistas históricas. Se subraya la urgencia de defender colectivamente los marcos legales progresistas, resistiendo a las reformas neoliberales en curso y profundizando luchas que fortalezcan el derecho a una educación pública, gratuita y de calidad social; garantizando una formación docente sólida, articulada con la formación continua y acentuando una valorización profesional, que incluyen remuneración y condiciones laborales dignas. Esta perspectiva reafirma la necesidad de una formación docente comprometida con un proyecto educativo emancipador y con la transformación social, como pilar fundamental para construir una sociedad justa e igualitaria.

Referencias

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. Dimensiones y formas de la privatización de la Educación en Brasil: caracterización a partir de mapeo de producciones nacionales e internacionales.

Currículo sem Fronteiras, v. 18, p. 8-28, 2018.

ASOCIACIÓN NACIONAL POR LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN (Anfope). **Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024**. Disponible en:

https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf.

Acceso en: 26 mayo 2025.

BORDOLI, Eloísa. Notas sobre las políticas de inclusión educativa en el ciclo progresista: entre la diversificación, la integración y la territorialización. In: BORDOLI, Eloísa; MARTINIS, Pablo. **Impulso y freno en la producción del derecho a la educación en la enseñanza básica.** Implicancias de los ciclos políticos y la crisis sociosanitaria. Montevideo: FHCE-Udelar, 2022. p. 59-91.

BORDOLI, Eloísa.; MARTINIS, Pablo.; MOSCHETTI, Mauro; CONDE, Stefanía.; ALFONZO, Marcelo. **Privatización educativa en Uruguay: políticas, actores y posiciones.** [S. l.]: Internacional de la Educación, 2017.

BORDOLI, Eloísa; COSSETIN, Márcia; PASINI, Juliana Fatima Serraglio. Políticas de enseñanza superior y apoyo a los nuevos profesores en Brasil y Uruguay. **Linhas**, Florianópolis, v. 26, n. 60, p. 159-189, 2025.

BORDOLI, Eloísa. Transformación educativa en formación docente: quiebres y nuevo proyecto (2020 -2023). In: BORDOLI, Eloísa. (Coord.). **La devaluación de la formación docente.** Análisis crítico de la transformación educativa en Uruguay (2020 – 2023). Montevideo, FHCE -Udelar, 2024. P. 23-40.

BORDOLI, Eloísa; DOMINGUEZ, Luis. Nuevos sentidos en la Formación Docente en Uruguay. el incipiente desarrollo de lo privado y las alteraciones del ethos magisterial. In: **Revista Práxis Educacional, Vitória** da Conquista - Bahia - Brasil, v. 14, n. 29, p. 245-266, jul./set. 2018. P. 245 -266.

BRASIL. **Constitución de la República Federativa del Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidencia de la República, 1988.

BRASIL. **Ley nº 9.394, de 20 de diciembre de 1996.** Establece las directrices y bases de la educación nacional. Brasília, DF: Presidencia de la República, 1996.

BRASIL. Consejo Nacional de Educación. Cámara de Educación Superior. Resolución CNE/CP nº 2, de 1 de julio de 2015. Define las Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial de la educación superior (cursos de pregrado, cursos de formación pedagógica [...]). **Diario Oficial de la Unión:** sección 1, Brasília, DF, edición 124, p. 13-14, 2 jul. 2015.

BRASIL. Consejo Nacional de Educación. Cámara de Educación Superior. Resolución CNE/CP nº 2, de 20 de diciembre de 2019. Define las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial de Profesores de Educación Básica y establece la Base Nacional Común para la [...]. **Diario Oficial de la Unión**, Brasília, DF, sección 1, p. 46, 20 de diciembre de 2019.

BRASIL. Consejo Nacional de Educación. Cámara de Educación Superior. Resolución CNE/CP nº 4, de 29 de mayo de 2024. Dispone sobre las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial Superior de Profesionales de la Educación Básica Escolar (cursos de grado, [...]). **Diario Oficial de la Unión:** sección 1, Brasília, DF, edición 102, p. 73, 30 de mayo de 2024.

CAETANO, Maria Raquel. Ahora ;Brasil tiene una Base! La BNCC y las influencias del sector empresarial. **Que Base? Educação em Revista**, 21(2), 65-82, 2020.
<https://doi.org/10.36311/2236-5192.2020.v21n02.06.p65>. Acceso en: 13 ago. 2025.

CAMPOS, Roselaine; DURLI, Zenilde; CAMPOS, Rosânia. BNCC y privatización de la Educación Infantil: impactos en la formación de docentes. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 169-185, ene./may. 2019. Disponible en: <http://www.esforce.org.br>. Acceso en: 18 jul. 2025.

FREITAS, Helene Costa Lopes. 30 Años de la Constitución Avances y retrocesos en la formación docente. **Revista Retratos de la Escuela**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Dados revelam perfil dos professores brasileiros**. Inep, 2022. Disponible en:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/dados-revelam-perfil-dos-professores-brasileiros>. Acceso en: mar. 2025.

LIMA, Francisco das Chagas Silva; ALMADA, Júlio de. Educação Integral: concepções, experiências e a sinalização do projeto de lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020. In: LIMA, Francisco das Chagas Silva; LIMA, Líbia Marques; CARDOZO, Maria José Pires Barros. **Educação Integral: ideário pedagógico, políticas e práticas**. São Luís, MA: Edufma, 2013. P. 242-258.

MARCHESI, Aldo. “Una parte del pueblo uruguayo feliz, contento, alegre”. Los caminos culturales del consenso autoritario durante la dictadura. In: DEMASI, Carlos; YAFFÉ, Jaime; MARCHESI, Aldo; MARKARIAN, Vani; RICO, Alvaro. **La dictadura Cívico-Militar**. Uruguay 1973- 1985, Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2013. p. 323-398.

MARTINIS, Pablo. El progresivo avance de perspectivas conservadoras en la educación uruguaya en la última década. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Investigación Social: teoría, método y creatividad**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAES, Maria Celia Marcondes de. Retirada de la teoría: dilemas en la investigación educativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, núm. 1, pág. 7-25, 2001.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE). **Revisión de Recursos Educativos: Uruguay**. [Resumen]. París: Instituto Nacional de Evaluación Educativa, OCDE Publishing, 2016.

PERONI, Vera Maria; SCHEIBE, Leda. Privatización de y en la educación: proyectos corporativos en disputa. **Retratos de la Escuela**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 387-392, 2017.

PERONI, Vera Maria. Relación público-privada en el contexto del neoconservadurismo en Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e241697, 2020.

ROSSI, Pedro; MELLO, Guilherme. La restauración neoliberal bajo el (des)gobierno Temer. **Revista Carta Capital**, abr. 2017. Disponible en: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/brasil-debate/a-restauracao-neoliberal-sob-o-des-governo-temer>. Acceso en: 13 ene. 2024.

RIKOWSKI, Glenn. Privatización en la educación y formas de productos básicos. **Retratos de la Escuela**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, 2017.

SVAMPA, M. Cuatro claves para leer América Latina. **Nueva Sociedad**, n. 268, 2017.

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Formación en Educación. **Acta n.º 1, Resolución n.º 35**. Comisión de Carrera del 30 de enero de 2014. Montevideo: Anep, CFE, 2014.

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Formación en Educación. **Acta n.º 18, Resolución n.º 47**. Comisión de Postgrado y Educación Permanente del 5 de junio de 2015. Montevideo: Anep, CFE, 2015a.

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Formación en Educación. **Acta n.º 21, Resolución n.º 10.** Creación de la Comisión de Enseñanza y Comisiones de Carrera del 26 de junio de 2015. Montevideo: Anep, CFE, 2015b.

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Formación en Educación. *Acta n.º 38, Resolución n.º 1.* Creación de los Institutos Académicos del 12 de octubre de 2016. Montevideo: Anep, CFE, 2016.

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Formación en Educación. **Acta n.º 37, Resolución n.º 27.** Creación de Instituto de Disciplinas Técnico-Tecnológicas del 17 de octubre de 2017. Montevideo: Anep, CFE, 2017.

URUGUAY. Administración Nacional De Educación Pública, Consejo De Formación En Educación. **Acta n.º 18, Resolución n.º 46.** Creación del Instituto Académico de Educación Social del 5 de junio de 2018. Montevideo: Anep, CFE, 2018.

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Formación en Educación. **Acta Extraordinaria n.º 11, Resolución n.º 2993/2022.** Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores del 5 de diciembre de 2022. Montevideo: Anep, CFE, 2022a.

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Formación en Educación. **Sistema Nacional Único de Formación Docente del 2008.** Montevideo: IMPO, 2008b.

URUGUAY, Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central. **Circular n.º 49, Acta n.º 20, Resolución n.º 1457/2021:** Transformación Curricular Integral. Hoja de ruta del 30 de junio de 2021. Montevideo: Anep, CDC, 2021.

URUGUAY, Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central. **Observatorio de la Educación.** Portal de estadísticas educativas. Matrícula de la educación pública. Montevideo: Anep, CDC, 2025. Disponible en: <https://observatorio.anep.edu.uy/acceso/matricula> Acceso en: jun. 2025.

URUGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. **Ley Emergencia para la Enseñanza General N° 15.739 del 25 de abril de 1985.** Montevideo: IMPO; Centro de información Oficial, 1985.

URUGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. **Ley de Educación N° 18.437 del 12 de diciembre de 2008.** Montevideo: IMPO; Centro de información Oficial, 2008a.

URUGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. **Anuario Estadístico de Educación 2018.** Montevideo: IMPO; Centro de información Oficial, 2019.

URUGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. **Resolución n.º 355/022 del 28 de marzo de 2022.** Montevideo: IMPO; Centro de información Oficial, 2022c.

URUGUAY. Poder Ejecutivo. *Ley de Urgente Consideración N.º 19.889 del 14 de julio de 2020.* Montevideo: IMPO; Centro de información Oficial, 2020a.

URUGUAY. **Decreto n° 358 del 4 de diciembre de 2020.** [...] VISTO: lo establecido en el artículo 198 de la Ley N° 19.889, de 9 de julio de 2020; RESULTANDO: I) que dicha norma establece un procedimiento voluntario para el reconocimiento del carácter universitario de carreras [...]. Montevideo: Presidencia de la República, IMPO, Centro de información Oficial, 2020b.

URUGUAY. **Decreto n° 112 del 5 de abril de 2022.** Reglamentación del art. 31 de la Ley 18.437, art. 198 de la Ley 19.889 y Decreto Ley 15.661, relativo a los requisitos de carreras de formación en educación para reconocimiento [...]. Montevideo: Presidencia de la República, IMPO, Centro de información Oficial, 2022b.

Notas

ⁱ El recorte temporal adoptado para el análisis propuesto corresponde a los últimos diez años; sin embargo, se presentan referencias a las leyes generales de educación anteriores, que aún están vigentes, con el fin de situar al lector.

ⁱⁱ Art. 62. La formación de docentes para actuar en la educación básica se realizará en nivel superior, en curso de licenciatura plena, admitiéndose, como formación mínima para el ejercicio del magisterio en la educación infantil y en los cinco primeros años de la educación primaria, la ofrecida en nivel medio, en la modalidad normal (Brasil, 1996/redacción dada por la Ley n° 13.145/2017).

ⁱⁱⁱ A partir de la comprensión de Lima y Almada (2013), es posible afirmar que la educación en tiempo completo, en Brasil, asume un carácter polisémico, es decir, admite diferentes significados, así como distintas formas de materialización. Una de esas comprensiones, con la cual nos identificamos, está relacionada con la educación integral, entendida como la perspectiva de ofrecer a cada sujeto una formación lo más completa posible, que trascienda los conocimientos tradicionalmente transmitidos por la escuela y abarque múltiples dimensiones del desarrollo humano —intelectual, artística, física, entre otras. Por otro lado, esta comprensión contrasta con la presente en las Resoluciones de 2/2019 y 4/2024, que demuestran, como ya señaló Moraes (2001), que, para la mayoría, sin embargo, las «competencias», en el sentido genérico que el término ha adquirido hoy, son suficientes y apenas permiten sobrevivir fuera del núcleo duro de un mercado laboral fragmentado y precario. Esto implica una concepción pragmática y utilitarista de la formación docente.

^{iv} Los Centros Regionales de Formación de Profesores (Cerp) en el interior del país se crean en los departamentos de: Rivera (1997), Salto (1997), Maldonado (1998), Colonia (1999), Canelones-Atlántida (1999) y en Florida (2000).

^v En 2012 y 2017, el MEC envió dos proyectos de ley al Parlamento Nacional para la creación de la Universidad de la Educación. Ninguno tuvo aprobación legislativa por no contar con los votos de los sectores conservadores.

^{vi} En el año 1985, el primer parlamento democrático post-dictadura cívico-militar reafirma el Decreto-ley N° 15.661 aprobado en la dictadura a fines de 1984. Este posibilita la creación de universidades privadas y confía al Ministerio de Educación y Cultura (MEC) el control de procedimientos y registro de las titulaciones.

^{vii} La UCU ofrece, desde el año 1999, la Licenciatura en Educación Inicial y Licenciatura en Recreación Educativa, que inició en 2014 y logró su reconocimiento oficial en el presente año; El IUACJ, por su parte, ofrece la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte. Exceptuando al Magisterio María Auxiliadora y la Licenciatura en Educación Inicial de la UCU, su habilitación/reconocimiento por parte del Estado uruguayo data, para todos los casos, del año 2009 en adelante. (Bordoli, Dominguez, 2018).

^{viii} Se crean espacios académicos a los efectos de avanzar en proyectos de investigación y extensión creando: el Instituto de Ciencias y Matemática, el Instituto de Humanidades y Artes, y el Instituto de Ciencias de la Educación; y, posteriormente, de Disciplinas Técnicas y Tecnológicas y el de Educación Social (Uruguay, 2016, 2017, 2018).

^{ix} Nos referimos a: Decretos n.° 358/2020 y n.° 112/2022 y Resolución n.° 355/2022 (Uruguay, 2020b, 2022b, 2022c).

^x Dentro de los beneficios que se otorgarán, según el decreto n.° 112/2022, se indican: recursos

económicos para las instituciones (públicas o privadas) para contratación de consultoría presencial o a distancia, fondo para financiar costos de traslado y alojamiento de consultores durante la etapa de diseño de las carreras, fondos para asegurar condiciones de conectividad y equipos informáticos adecuados para las instituciones, recursos para el pago de horas de clase dictadas a distancia, fondos para movilidad de docentes, etc. (Uruguay, 2022b, p. 23-24).

Sobre las autoras:

Márcia Cossetin

Profesora de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (Unila). Doctorada en Educación por la Universidad Estatal de Maringá (UEM). Profesora permanente del Program de Maestria Profesional en Educación (PPGEdu) de la Universidad Federal para la Integración Latinoamericana (Unila). Líder del Grupo de Estudios e Investigaciones en Política Educativa (Greppe/PR) y de la Red Latinoamericana y Africana de Investigadores sobre Privatización de la Educación (ReLAAPPe). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8875-7099>. E-mail: marcia.cossetin@unila.edu.br.

Eloísa Bordoli

Profesora Agregada (Dedicación Total) de la Facultad de Humanidades y Ciencias da Educación (FHCE) de la Universidad da República, Uruguay. Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina); Magíster en Ciencias Humanas y Licenciada en Ciencias de la Educación (FHCE, Udelar- Uruguay); Especialista en Currículo y Prácticas Escolares en Contexto (FLACSO-Argentina). Coordinadora del Doctorado en Educación de la FHCE. Udelar- Uruguay. Investigadora Nivel II de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII). Autora de numerosos libros y artículos científicos sobre educación, currículo y políticas de inclusión educativa. ORCID: [Orcid.org/0000-0003-0200-9394](https://orcid.org/0000-0003-0200-9394). E-mail: eloisabordoli@gmail.com.

Juliana Fatima Serraglio Pasini

Profesora de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS). Doctorada en Educación por la Universidad de Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. Profesora permanente del Program de Maestria Profesional en Educación (PPGEdu) de la Universidad Federal para la Integración Latinoamericana (Unila). Miembro del Grupo de Estudios e Investigaciones en Política Educativa (Greppe/PR). Miembro del Grupo de Estudios Universitarios (GEU/INT): Interculturalidad, internacionalización e integración del conocimiento. Subdirector del Grupo de Estudios Transfronterizos: Lenguas, Educación, Políticas y Literatura en los Márgenes. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7854-4038>. E-mail: jfserraglio@gmail.com.

Recebido em: 04/09/2025

Aceito para publicação em: 28/09/2025