

Capítulo I

Aproximaciones a la formación inicial docente en Argentina, Colombia y México

Óscar Fernando López Meraz¹

Aurelio Vázquez Ramos²

Resumen

En este capítulo se desarrolla un análisis descriptivo bajo el método booleano para identificar la producción académica sobre tres países latinoamericanos. La pregunta de investigación fue: ¿Cuál ha sido la producción académica sobre formación inicial docente en Argentina, Colombia y México? Los criterios de inclusión destacan un periodo breve (de los últimos cinco años) y la publicación en medios de acceso abierto. A partir de ello se encontraron varias coincidencias entre los intereses de investigación en los tres espacios señalados como la relevancia de la subjetividad de quienes participan directamente en los procesos formativos, la constitución de la identidad docente, el análisis político desde la dimensión política-curricular. Existen, claro, algunas diferencias relevantes. Por ejemplo, Colombia y México han colocado un acento relevante en lo intercultural y el racismo, mientras que Argentina ha puesto atención al binarismo del nivel superior encargado de la formación de nuevos cuadros docentes para el nivel básico. La conclusión destaca la necesidad de trabajar elementos de

¹ Doctor en Historia y Estudios Regionales. Universidad Pedagógica Veracruzana y Escuela Normal Superior Veracruzana “Dr. Manuel Suárez Trujillo”. osclopez@msev.gob.mx

² Doctor en Educación. Universidad Veracruzana. auvazquez@uv.mx

reciente incorporación, como la Inteligencia Artificial, a los procesos formativos sin perder de vista el desarrollo axiológico que favorezca a un profesorado comprometido con la justicia social.

Palabras clave

Subjetividades, Análisis booleano, Identidad docente, Retos formativos.

Introducción

La formación docente del magisterio de educación básica en América Latina ha ocupado un gran número de páginas en publicaciones diversas. En el siglo XXI se ha manifestado una preocupación sin precedente sobre este tema debido, entre otras razones, a la complejidad que ha adquirido la figura del docente, su constante desacreditación social y las contradicciones de modelos educativos importados e impuestos que no responden a las necesidades comunitarias locales. En términos generales, se coincide en que la formación docente se comprende como un proceso continuo, situado y politizado, clave para acceder a la calidad educativa y la justicia social (Caro y Ordóñez, 2021; Cortón et al., 2021). Sin embargo, pese a la importancia otorgada en diferentes tipos de discursos, entre ellos los oficiales, existen análisis que señalan su baja calidad, la sobrevivencia de modelos tradicionales, y la presencia de acciones desprendidas de agendas globales como el desarrollo de competencias y la estandarización (Reyes-Galeano et al., 2025; Rivero y Medeiros, 2023; Urbina-Cerda y Ávila-Contreras, 2021).

Si bien se pueden identificar algunos ejes conceptuales y señalar a algunos autores que han sido clave para la reflexión y la construcción de currículos como Freire, Giroux, Fanfani, Larrosa, Castells, entre otros desde la pedagogía crítica y la concepción del docente como intelectual (Aguirre y Porta, 2021; Reyes-Galeano et al., 2025), o Tardif, Perrenoud, Ferry como exponentes que profundizan en la profesión docente y su identidad (Torres-Valderrama y Otondo-Briceño, 2025), y se reconoce la participación de la UNESCO y el Banco Mundial como instituciones que han sumado a las nociones de calidad y competencias (Cañete-Estigarribia y Castillo-Vega, 2025), sería imposible intentar en este espacio un ejercicio que pretenda profundizar en las características de los paradigmas desarrollados en la formación inicial docente en toda Latinoamérica.

Debido a ello, se ha elegido considerar un breve ejercicio exploratorio en los tres países de la región que están representados en este libro por quienes colaboran en esta obra colectiva: Argentina, Colombia y México. Los criterios elegidos para ello fue presentar un análisis descriptivo de la producción académica desde criterios de búsqueda booleana, asumida como el método que “reduce y amplía los resultados recuperados ahorrando tiempo y eliminando resultados inapropiados” (Ugwu y Opah, 2023, p.28), publicada en los últimos cinco años considerando como criterios de inclusión los siguientes: textos de corte investigativo que estén registrados en los buscadores Google Scholar, Scielo y Redalyc, escritos

en español, de acceso abierto, y que contuvieran en el título o en el resumen las categorías: “formación docente en” y “Formación inicial docente en”. A partir de ello, se identificaron 17, 18 y 20 textos por país respectivamente, y con ellos se desarrolló una matriz para identificar puntos de encuentro y desencuentro. Los resultados son presentados por país, y después de desarrolla una reflexión que permite identificar particularidades en la producción sobre el tema.

Antes, resulta necesario, presentar un breve panorama sobre lo escrito en los últimos diez años en América Latina con la finalidad de contextualizar los tres casos señalados. Para ello, se establecieron tres ejes centrales: cómo se comprende la formación, cuáles son las metodologías más relevantes para su estudio, y qué tipo de docente se espera formar para su futuro profesional. El ejercicio exploratorio se desarrolla en tres marcos espaciales: México, Región Andina, y Cono Sur. En el primer caso, el proceso de formación docente inicial se comprende enmarcado en políticas de calidad y evaluación en donde lo biográfico y lo reflexivo cobra centralidad para caminar hacia la identidad profesional docente y recientemente se ha hecho mayor hincapié en la necesidad de considerar la importancia de los contextos. Por su parte, los acercamientos más frecuentes para el análisis han sido los estudios de caso y análisis biográfico-narrativo, aunque se ha trabajado también desde encuestas interesadas en dos temas: estrategias de aprendizaje y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Los rasgos

más sobresalientes del “perfil de egreso” deseable para quienes se dedicarían a la profesión reconocen a un docente reflexivo, con pleno conocimiento del contexto, un sujeto mediador de ciudadanía y con la capacidad de autorregular su aprendizaje (Melo y Treviño, 2025; Buelna et al., 2025; Murillo et al., 2025).

La región andina conceptualiza a la formación atravesada por la agenda de calidad y destaca la articulación entre formación inicial y servicio. Se investiga desde estudios de caso institucionales, se aplican encuestas a formadores y se analizan políticas educativas relacionadas con este tema. Se espera que la formación docente potencie competencias investigativas, digitales y socio-pedagógicas, prevalece el interés por el desarrollo de la cultura de la paz, la ciudadanía y el trabajo para combatir la desigualdad (Barrera-Rodríguez, 2025; Cañete-Estigarribia y Castillo-Vega, 2025).

Por su parte, en el espacio del Cono Sur existe un ejercicio por reconocer a la formación como un campo de disputa política y epistémica acompañada de una crítica de modelos tecnocráticos y coloniales, y ésta se constituya en un lugar relevante para la investigación pedagógica. Justo en este tema destaca los acercamientos biográfico-narrativos, pero también los análisis histórico-curriculares. La o el docente se concibe como un intelectual crítico, sin perder de vista las dimensiones afectivas, identitarias y comunitarias, que favorezca la ciudadanía democrática (Reyes-Galeano et al., 2025; Rivero y Medeiros, 2023).

Producción académica

Una vez realizado este ejercicio general que pretende ser sólo *enmarcativo*, ahora se presenta uno más profundo de los tres países señalados. Iniciemos con Argentina. Para este país se logró identificar 18 textos académicos, en su gran mayoría artículos de investigación (sólo un libro y un capítulo) que se agruparon en cinco temáticas que facilitan la organización del campo. La primera es Políticas, gobierno del sistema formador y currículum. Ahí se reconoce un interés por los planes y los discursos de política de formación docente: Piazzentino y Tourn (2020) se concentran en el periodo de 2007 a 2019 para señalar cómo los planes priorizan una identidad centrada en las “capacidades profesionales”. Por su parte, Birgin y De Marco (2021) señalan las disputas en torno a algunos “núcleos de sentido” en la formación inicial de 2003 a 2019 concentrado en el eje igualdad-inclusión y enfrentado al que incluiría evaluación-resultados-capacidades. Por su parte, Molinari y Ramón (2023) destacan la profusa regulación normativa de la formación inicial para nivel primario. Southwell y Boulan (2022) revisan la formación docente bonaerense (2004-2007) utilizando el Análisis Político del Discurso bajo la tríada trabajo docente, producción cultural y sujeto político crítico transformador.

Bajo esa misma línea se podría sumar un interés por comprender cómo se configura el sistema formador y sus regulaciones. Birgin (2020) describe ese proceso y destaca la diversificación de Instituciones de Educación

Superior, en donde están las Universidades y los Institutos Superior de Formación Docente (ISFD), a los que Blardoni (2024) dedica su atención para exponer sus particularidades normativas y características curriculares. Por último, una tercera opción podría nombrarse como políticas específicas y discontinuidades, y en ella se trabajaría, por parte de Aguirre (2022), cómo la política dejó huella en instituciones y sistemas provinciales desde las narrativas (auto)biográficas desde el proyecto “Polos de Desarrollo”. Marchetti y Aguirre (2021) analizan el Plan Conectar Igualdad en la formación docente interesado en reducir la desigualdad digital a la par de mostrar el desmantelamiento neoliberal de programas inclusivos desde 2016.

Una segunda dimensión es la que podría llamarse Sujetos de formación, trayectorias e identidades docentes. Aquí Romualdo et al (2025) analizan el caso del Instituto Superior del Profesorado (ISP) “Joaquín V. González” señalando que la infraestructura es un obstáculo para las trayectorias formativas. Por su parte, Vargas et al (2025) estudian un sector estudiantil poco trabajado por la literatura: estudiantes mayores de 40 años en procesos de formación inicial, e identifican cómo las experiencias laborales de estas personas moldean la visión docente. Un saber singular sobre la docencia es el que construyen estudiantes con base en la experiencia formativa vista hacia el futuro en donde se reactualiza los conceptos curriculares (Zacarías, 2022). En otro trabajo que particulariza las diferencias del alumnado que

formará parte del gremio magisterial se identifican variables sociodemográficas, la gestión institucional y la valoración de la carrera docente en la provincia de Mendoza (Expósito y Marsollier, 2022). El último texto, escrito por Sargiotti (2024), describe un Proyecto de Desarrollo Emocional en un Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) de Córdoba para analizar cómo se manifiesta el estrés y la falta de confianza, y la manera en cómo talleres vivenciales centrados en trabajo con el sí mismo permiten respuestas creativas ante escenarios formativos demandantes.

En tercer lugar, fue posible reconocer la línea Saberes didácticos, dispositivos formativos y prácticas. Cerdá y Mera (2024) problematizan los dispositivos de formación inicial en Historia y señalan que la didáctica de esta disciplina es privilegiada por la posibilidad de vincular los saberes didácticos con los espacios de práctica. Otro documento se interesa por una figura esencial en la formación docente inicial: la Tutoría entre pares (TEP). Si bien Clerici et al (2021) la identifican como un dispositivo y estrategia de formación del profesorado en inglés se podría reconocer que el rol activo de este encuentro entre tutor y tutorado puede extenderse a otras experiencias docentes. En otro escenario, Bardoní (2024) profundiza en las carreras de profesorado en la Universidad de Buenos Aires (UBA) para identificar, mediante la observación de clases y entrevistas, propuestas de enseñanza y prácticas docentes que se articulan en tradiciones y concepciones.

Una cuarta dimensión está relacionada con lo “contemporáneo”, y con ello se especifican dos condiciones particulares: la pandemia de COVID 19 y las tecnologías digitales. Sobre el primer tema, Dussel (2020) profundizó en los desafíos de la formación inicial durante ese periodo de resguardo obligatorio, señalando la necesidad de proveer lenguajes para repensar la enseñanza y replantear el currículum docente. Por su parte, Birgin (2020) critica una digitalización abrupta en el escenario pandémico en los ISFD bonaerenses. Dos trabajos abordan la insuficiencia de la formación inicial ante las TIC. Iglesias (2020) afirma que se requiere fortalecer la formación continua para, principalmente, profesores principiantes antes los nuevos retos de la docencia. Marchetti y Aguirre (2021) también pueden ubicarse en este cuarto eje porque señalan la discontinuidad de políticas de inclusión digital.

Por último, es posible señalar una categoría axiológica, emocional y de bienestar. Es importante reconocer que se presentan de manera transversal en los documentos señalados anteriormente, pero Expósito y Marsollier (2022) y Sargiotti (2024) los colocan en el centro de sus textos. Para el primer caso, se hablan de “perfiles axiológicos” entre docentes y estudiantes de carreras pedagógicas que variarán dependiendo de cómo se gestione la institución formadora y cómo se valora la carrera docente. Los ISFD se vuelven a colocar en el centro de la investigación. Sargiotti trabaja sobre desarrollo emocional, estrés y confianza de futuros docentes y propone la inclusión de prácticas de educación emocional en el currículum.

El análisis descriptivo del caso colombiano contempló 17 textos académicos, casi todos artículos de investigación, y se identificaron seis dimensiones. La primera está interesada en analizar la historia, las políticas y los sistemas de formación docente en el país sudamericano. En ella, se presentan reconstrucciones del desarrollo histórico del Sistema Nacional de Formación de Maestros (Palacios et al., 2023; Cristancho, 2020) y cómo se vincula con la carrera docente y la calidad educativa. Uno de los puntos más relevante ha sido el proceso desarrollado en las escuelas normales por su “universitarización” (Rátiva y Lima, 2022), principalmente en lo organizativo y lo curricular. También se registran tensiones entre tres ejes: academización, cientifización y práctica profesional, y la profesionalización docente (Runge y Cuervo, 2025).

Un segundo eje es el vínculo interculturalidad, etnoeducación y educación antirracista. En él se destaca cómo licenciaturas en etnoeducación se han constituido como embrión muy significativo para la formación docente intercultural (Castillo, 2025). En parte, este ejercicio reflexivo tiene como origen el racismo escolar, y se propone combatir el racismo epistémico y la injusticia curricular (Castillo y Caicedo, 2025). Por otro lado, en un tercer eje, se identifica un interés por formar para contextos y en acciones no tradicionales. En esta categoría se incluyen los desafíos para formar para la ruralidad -ante lo cual se desarrollan críticas sobre el enfoque urbano, homogeneizante y estandarizado hegemónico-

(Pachón, 2024), vacíos para la resolución pacífica de conflictos (Velásquez et al., 2025), el desarrollo de una enseñanza del cambio climático (Rodríguez y Morote, 2024) y la alfabetización ambiental, por último, el de competencias en pensamiento computacional (Muñoz et al., 2025).

Una cuarta dimensión compete a lo socioemocional, el género y la subjetividad del futuro profesorado. Se han hecho estudios sobre cómo las competencias emocionales (González y Moraleda, 2025) están presentes en la formación docente y cómo impactan en la práctica pedagógica y el clima escolar. Por medio de una propuesta de pedagogía crítica decolonial de género, se trabajó para combatir las desigualdades y los estereotipos de género (Montaña, 2025). También ha sido posible reconocer el tránsito del “sujeto maestro” (Castiblanco, 2023) como uno obediente a uno que se auto explota y, al mismo tiempo, intenta resistir frente a las políticas de calidad y la lógica del mercado educativo.

Los dos últimos grupos de trabajos se pueden ubicar bajo la categoría de alfabetización académica, literacidad y escritura en la formación docente. En ella, se propone que la escritura académica (Giraldo y Caro, 2022), con su respectiva evaluación, tendría que ser considerada un eje para la formación del magisterio. Además, se recuperan elementos de los nuevos estudios de literacidad (Riascos, 2023) y de enfoques etnográficos para analizar la lectura y la escritura en la formación de docentes. También se reconoce una línea clara de crítica

al modelo de calidad y del neoliberalismo en el contexto de una “sociedad líquida” para señalar el proceso de mercantilización docente (López, 2020).

El caso mexicano está integrado por el análisis de 20 documentos que fueron organizados en siete categorías. La primera está relacionada con el eje políticas, reformas y modelos de formación docente, y en ella destaca el periodo de reformas a la educación normal y educación básica de los últimos 20 años bajo la lógica de demostrar la complejidad de su operación y articulación (Delgado, 2023; Cáceres et al., 2023). Asimismo, se dedica espacio a la comparación de modelos y programas de formación desde una mirada comparativa entre México y Chile (Navarrete, 2023) destacando los puntos de encuentro en evaluación y las recomendaciones de organismos internacionales.

La segunda dimensión incluye a las Instituciones de Educación Superior (IES) dedicadas a la formación inicial docente. Por ello, se trabaja a las escuelas normales (EN), la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) y otras universidades, aunque es cierto que no aparecen registrados los Centros de Actualización del Magisterio (CAM). Un punto que se destaca son las tensiones entre las IES señaladas, y las particularidades que han propiciado en la EN su incorporación a las políticas de integración a la educación superior. Destaca, en ese sentido, cómo la docencia es una actividad consolidada, mientras que la investigación se presenta aún de manera incipiente (Legaspi y Camacho, 2023). Como parte de este ejerci-

cio también se menciona cómo, desde el Estado, el sistema normalista se ha reposicionado en los plano político y presupuestal (Medrano, 2024), sin que esto signifique un completo apoyo a las instituciones más relevantes en los procesos formativos para el futuro profesorado. Si bien una característica de las EN es su ausencia de autonomía, recientemente se desarrolló un ejercicio que involucró a su personal académico en el codiseño de planes y programas, un proceso inédito. Por supuesto, aún no se desarrollan investigaciones que permitan analizar las consecuencias epistemológicas, teórico-conceptuales, didáctico-pedagógicas, de ese ejercicio.

Otra línea que interesa a la producción académica es la de sujetos de formación, que incluiría tanto la experiencia de los “formadores de formadores” y de los docentes en formación. Este tema ha sido abordado desde las representaciones sociales (Aguayo, 2020) del personal formador destacando características como la entrega y el sacrificio, y menos la producción de conocimiento. Otro acercamiento metodológico para conocer los procesos formativos es la autoetnografía (Hernández et al., 2023). La construcción del *ethos* y del *habitus* también han sido estudiados en la formación inicial destacando la relevancia de la dimensión didáctica (lo que también aparece en el caso argentino cfr. Zacarías, 2023) y la centralidad del aula (López y Fortoul, 2026). Además, se ha identificado que las y los docentes en formación viven experiencias atravesadas por el estrés y la frustración en el marco de una identidad que, debido a la verticalidad de la organización institucional, no se consolida en las EN (López y Fortoul, 2025).

La cuarta dimensión comprende el currículo, los saberes y las prácticas en la formación inicial. Otra vez, desde una mirada comparativa (con España) se muestran similitudes en estructura, centralidad de la práctica profesional y el lugar transversal de la investigación (Chacón et al., 2025). La formación inicial, desde el discurso curricular, también se considera como la posibilidad de trascender lo técnico y que se dirija a lo profesional (Cuevas y Moreno, 2022). Justamente en esto último se ha destacado cómo la reflexión de las prácticas profesionales resulta esencial como una herramienta profesional, y cómo debe estar acompañada por el tutor (Rodríguez y Onrubia, 2021). Se propone el “aprender a aprender” como un eje articulador de la cultura normalista, lo que ayudaría a superar experiencias fragmentadas y descontextualizadas (Brito, 2025).

El tema contextual y la equidad es otro ángulo de observación para el análisis que se concentró en la ruralidad, las escuelas multigrado y la interculturalidad. Desde ahí se reconoce las necesidades formativas para la docencia multigrado rural (García y Juárez, 2026), tema nada menor si se considera que, aproximadamente, este tipo de escuelas representa la mitad de la educación básica mexicana. Por otro lado, hay pasos firmes, aunque pocos aún, para pensar a la educación normal como un espacio que apueste por la descolonización, revalorización cultural y justicia epistémica, como lo demuestra la experiencia de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (Hernández y Mateos, 2024).

Las últimas dos dimensiones identificadas corresponden a saberes emergentes y las tecnologías en la formación docente, y a condiciones sociales, capital cultural e inequidades. La primera se caracteriza por reconocer la incorporación de las neurociencias en los programas formativos, pero se señala que aún está pendiente actuar desde la neurodidáctica (Díaz, 2021). Otra reciente incorporación en la formación inicial docente es la Inteligencia Artificial (IA), herramienta que se sugiere incluir en un enfoque técnico-pedagógico (González y González, 2023). Algo que aún no cambia es cómo las variables de capital escolar y económico y la persistencia de desigualdades persisten en el rendimiento académico de estudiantes normalistas (Tanori et al., 2021).

Resultados

La producción para el caso argentino muestra un interés especial por lo político-discursivo y lo jurídico normativo tanto en un nivel curricular como en la estructura institucional del sistema formador. En el corazón de estos análisis se presentan algunas tensiones propias del binarismo del nivel superior encargado de la formación de nuevos cuadros docentes para el nivel básico, así como la existencia de dos polos que, si bien no son excluyentes en sí mismos, se trabajan desde posiciones diferentes: la igualdad-inclusión y la evaluación-capacidades. De manera paralela, se identifican análisis sobre sujetos, trayectorias e identidades docentes, en los que se identifican tres actores: jóvenes estudiantes, estudiantes mayores de 40 años, y docentes formadores. Ahí

también es importante reconocer cómo la literatura académica ha dado seguimiento a proyectos específicos que intentan mejorar la formación, sin olvidar el registro de las huellas que dejan las políticas sobre este campo en las y los agentes, y desde ahí se abordan subjetividades.

Asuntos más específicos también se estudian como las didácticas especializadas en Historia e Inglés que, sin embargo, podrían ser útiles a otros dispositivos formativos. Dos elementos en esta dinámica resultan relevantes: el trabajo de tutorías y los proyectos de desarrollo emocional como ejes para articular saberes didácticos, prácticas y bienestar estudiantil. Por último, se identifican dos retos vinculados entre sí. La emergencia de COVID 19 y el ascenso de la digitalización. Si bien la primera se presenta como una coyuntura, permitió observar debilidades formativas e identificar la fragilidad de la infraestructura. En ambos casos se espera que sean una oportunidad para reimaginar el currículum docente.

En cambio, lo producido en Colombia se presenta como crítica desde enfoques como el intercultural, una clave decolonial, un posicionamiento antirracista y la perspectiva de género, además de ser diversificada. En ella existen elementos de corte histórico, político y normativo del sistema de formación de maestros. También es posible reconocer trabajos con una fuerte carga empírica sobre contextos específicos en donde temas emergentes, como el cambio climático y el pensamiento computacional, y otros dolorosamente más permanentes, como el olvido de escenarios rurales, se presentan

como parte de los escenarios en los que se incorporará el futuro profesorado. Además de esto es posible reconocer análisis sobre dimensiones poco frecuentes en el estudio de la formación docente como las competencias emocionales, la subjetividad del “sujeto maestro” y los procesos de alfabetización y escritura académica. Por último, los textos académicos también dan cuenta tanto de las Escuelas Normales como de las universidades que participan en la preparación docente reconociendo las comunidades discursivas y la transformación del pensamiento pedagógico.

Por su parte, la cartografía en México se interesa, aunque no exclusivamente, por lo histórico y lo político. Las reformas educativas son objetos de reflexión, particularmente aquellas de las últimas dos décadas. Existen trabajos bajo el análisis documental y la lógica comparada sobre modelos de formación inicial. Un punto crucial es el debate sobre la calidad y la profesionalización docente, particularmente en las escuelas normales. Otro elemento relevante es el de las experiencias y subjetividades tanto de formadores como del estudiantado normalista, a partir de ejes como las representaciones sobre la profesión, la satisfacción con los procesos formativos de quienes integrarán próximamente las filas del magisterio, así como de elementos identitarios que, discursivamente, estarían en transición hacia la constitución de un profesional, pero que en los trabajos empíricos no se registra ese cambio. También se pone atención a temas como saberes didácticos, la posibilidad de aprender a aprender y la centralidad de la reflexión de la experiencia docente.

La influencia de la neuroeducación presentes en los planes y los programas de estudio en las escuelas normales desde 2018 es analizada, y bajo esta dinámica de la “novedad” también se ha puesto atención a las nuevas competencias asociadas a la IA que deberían estar presentes en la formación inicial docente. Como parte de la diversidad de contextos en los que trabaja en educación básica, se hace hincapié en las dinámicas formativas para lo multigrado, y lo intercultural indígena, destacando la relevancia de los capitales culturales y, claro, la desigualdad social que caracteriza, también, a las instituciones formadoras mexicanas.

Conclusiones

El ejercicio desarrollado aquí intentó ser una exploración bajo una mirada comparativa sobre cómo se ha investigado la formación inicial docente en tres países latinoamericanos. Además de ser los espacios desde los que se habla en los capítulos de este libro, aquí se les considera como una oportunidad para identificar trayectorias que responden a condiciones sociohistóricas propias de cada país y a los sistemas institucionales construidos para la formación del futuro magisterio.

Una constante ha sido la atención que han recibido los temas políticos y asuntos curriculares en las tres naciones. Otro elemento en el que coinciden las trayectorias analizadas es la identidad docente. Si bien es posible reconocer algunas diferencias en el abordaje en cada caso, es claro que la subjetividad y la experiencia de quienes forman como de quienes se forman es una

constante relevante. Metodológicamente esto también representa la combinación de análisis documentales con técnicas biográficas-narrativas, sin perder de vista, aunque menos, los acercamientos más de corte etnográficos. Otro punto de encuentro entre las tres literaturas es la relevancia que se le da a las prácticas frente a grupo como elemento esencial para la formación docente, en donde lo emocional ha cobrado más relevancia, pero aún no la suficiente.

Algunos de los puntos de “desencuentro” son que tanto en Argentina como en Colombia lo registrado destaca la participación de dos instituciones formadoras, a diferencia del caso mexicano que presenta un discurso más homogéneo sobre el papel de las EN que, además, se presentan como poco dialogantes y las políticas dedicadas a ellas se han implementado fragmentariamente. También es posible reconocer cómo los casos colombiano y mexicano encuentran más interés en temas interculturales y promotores de elementos de un giro decolonial como parte de las estrategias para combatir el racismo estructural y epistémico.

Sin duda, existen muchas oportunidades para seguir profundizando en los procesos formativos, entre ellas estudios longitudinales sobre quienes se forman, políticas y ejercicios didáctico-pedagógicos sobre el uso de la IA. Como elementos centrales que el presente exige no se pueden olvidar y atender lagunas formativas en los campos de cultura de la paz, cambio climático, trabajos desde la perspectiva de género, y competencias axiológi-

cas, entre otros elementos. En ello, la investigación y la gestión se vuelven dos actividades fundamentales para articular parte de esos procesos y orientar la formación inicial docente hacia la justicia social.

Referencias

Aguayo-Rousell, H. (2020). Personal formador de docentes. Representaciones sociales de su profesión. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.18>

Aguirre, J., & Porta, L. (2021). Una política de formación del profesorado en Argentina. Potencias pedagógicas y narrativas sensibles en Institutos Superiores de Formación Docente. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96(35.1). <https://doi.org/10.47553/ri-fop.v96i35.1.80348>

Aguirre, J. (2022). *El rostro humano de las políticas educativas: Narrativas del proyecto de formación docente "Polos de Desarrollo"*; Universidad Nacional de Mar del Plata; 160 <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/260385>

Barrera, L. (2025). La formación de maestros en Norte de Santander: Realidades y retos. *AiBi Revista De Investigación, Administración E Ingeniería*, 13(1), 121-131. <https://doi.org/10.15649/2346030X.4427>

Birgin, A. (2020). La reconfiguración de la formación docente en Argentina: entre universidades e institutos de formación docente. *Revista Formação em Movimento*, 2(3).

Birgin, A. (2020). *Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación docente. Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*, 1, 189-200.

Birgin, A.; De Marco, L. (2021) Os saberes na formação inicial de professores sob a lupa: disputas na Argentina do século XXI. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 177-201, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8922

Blardoni, M. (2024). *La formación docente en la actualidad. Apuntes de formación Investigaciones en el campo de la educación*, Págs. 211-233. <https://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/%5BEFFYL-II-CE-SABERES%5D%20Apuntes%20de%20formacion%20-%20FINAL.pdf#page=211>

Brito, L. (2025). Límites y posibilidades de aprender a aprender en la formación inicial docente. *POLIS México*, 21(2), 111-144. Recuperado a partir de <https://polismexico.izt.uam.mx/index.php/rp/article/view/1043>

Buelna, A., Hickman, H., y Parra, G. (2025). Procesos de formación y recursos experienciales en el itinerario biográfico de un docente. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 16, e2494. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v16i0.2494

Cáceres, M., González, M., López, K., Lizama, G. & Olvera, T. (2023). Las políticas de formación docente en México: ¿Un problema de implementación? *Revista Universidad y Sociedad*, 15(1), 208-221. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3533>

Cano, M., & Ordoñez, E. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista De Ciencias Sociales*, 27(2), 284-295. <https://doi.org/10.31876/racs.v27i2.35915>

Cañete-Estigarribia, L., & Castillo-Vega, J. (2025). Formación en TIC durante la preparación inicial de docentes: un estudio comparado en regiones socioeconómicas de Paraguay. *Revista Innova Educación*, 7(1), 59-76. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2025.01.005>

Castiblanco, J. (2023). Discursos del sujeto maestro en la política educativa de formación docente Colombia-América Latina. *En Actas publicadas*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.17961/ev.17961.pdf

Castillo, E. y Caicedo, J. (2025). Formación docente y educación antirracista en Colombia debates y trayectorias históricas. *En Perspectivas afrodiaspóricas en debate: etnoeducación, afrofeminismos y políticas públicas, Rosa Campoalegre Septien ; Anny Ocoró Loango ; Paulo Vinicius Baptista da Silva (Coords.)*. CLACSO, pp. 103-122. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/253246/1/Perspectivas-afrodiaporicas.pdf>

Castillo, E. (2025). Interculturalidad y formación docente en Colombia: el aporte de las licenciaturas en etnoeducación (1994-2024). Voces Y Silencios. *Revista Latinoamericana De Educación*, 16(3), 108-123. <https://doi.org/10.18175/VyS16.3.2025.6>

Cerdá, M. & Mera, M. (2024). Enseñar a Enseñar Historia Hoy: Problematizaciones y Apuestas posibles para un análisis crítico de los Dispositivos de Formación Docente Inicial. *Andes*, 35(1), 208-237. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12778923008>

Cuevas-Cajiga, Y. & Moreno-Olivos, T. (2022). Estado actual de la formación inicial docente en educación primaria: Un acercamiento al caso mexicano. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(112). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6792>

Chacón, J., Rodríguez, J., & Gómez, O. (2025). Comparación de planes de estudios para la formación docente en México y España. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review Revista Internacional De Educación Y Aprendizaje*, 13(1), 185-196. <https://doi.org/10.62701/revedu.v13.5440>

Constance, U. y Opat, A. (2023) Uso de la estrategia de búsqueda booleana para acceder a las bases de datos de las bibliotecas de universidades tecnológicas por parte de estudiantes de posgrado en el sureste de Nigeria. *Revista de Servicios y Tecnologías Bibliotecarias*, 5(2), 24-35. <https://doi.org/10.47524/jlst.v5i2.25>

Cortón, B., Céspedes, J. & Caicedo, R. (2021). La Profesión Docente y Calidad de la Educación: Desafíos para la Formación del Docente Ecuatoriano. *Revista De Investigación, Formación Y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 9(1), 7. <https://doi.org/10.34070/rif.v9i1.261>

Cristancho, O. (2020). Reflexiones sobre los aportes de la escuela normal superior versus las universidades pedagógicas en la formación docente en Colombia. *Dialéctica*, pp. 201-216.

Delgado, A. (2023). Retos de la formación de docentes en México. Una retrospectiva en relación a las últimas reformas de educación básica. *Entrelineas*, 2(1), 40- 53. <https://doi.org/10.56368/Entrelineas214>

Díaz-Cabriales, A. (2021). La neuroeducación en los programas de formación y profesionalización docente en México. *Ciencia y Educación*, 5(2), 63-78. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp63-78>

Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI· DGES*, 6(10).

Expósito, C., & Marsollier, R. (2022). Los valores y la formación docente. Un análisis axiológico desde el Portrait Values Questionnaire (PVQ-40). *Praxis educativa*, 26(3), 180-200. <https://www.scielo.org.ar/pdf/praxis/v26n3/2313-934X-praxis-26-3-0200.pdf>

García, E. y Juárez, D. (2026). Desafíos y necesidades en la formación inicial de docentes multigrado en México: hacia un modelo pertinente para contextos rurales. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 56(1), 105-128. <https://doi.org/10.48102/rlee.2026.56.1.738>

Giraldo, D., & Caro, M. (2022). La evaluación-revisión en prácticas de escritura para la formación docente en escuelas normales superiores. *Praxis & Saber*, 13(34), e13257. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.13257>

González, G. y González, G. (2023) Importancia de la Inteligencia Artificial en la Formación de Docentes en Escuelas Normalistas en México. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, Volumen 7, Número 6 https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9488

González, Ó. & Moraleda, Á. (2025). Competencias emocionales y práctica pedagógica: análisis de la formación de docentes en Colombia. *Revista Lasallista De Investigación*, 21(2), 270-285. <https://doi.org/10.22507/rli.v21n2a3503>

Hernández, M., Libreros, E., Ocampo, M. (2023). La formación docente desde las expresiones autoetnográficas de los formadores normalistas *Praxis Educativa* (Arg), vol. 27, núm. 1, pp. 1-16, 2023 DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270107>

Hernández, R. y Mateos-Cortés, L. S. (2024). Hacia la descolonización de la formación docente en la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca. *Punto Cunorte*, 10(19), pp. 35-59. <https://doi.org/10.32870/punto.v1i19.205>

Iglesias, A. (2020). Irrupción de las nuevas tecnologías en las escuelas secundarias y desafíos de la formación docente en el siglo XXI; Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias Sociales. *Centro de Estudios Avanzados; Virtualidad, Educación y Ciencia*; 11; 20; 27-42. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/168127>

Legaspi, M. & Camacho, S. (2023). Escuelas formadoras de docentes en México: Trayectorias divergentes hacia la educación. *Revista Andina De Educación*, 7(1), 000716. <https://doi.org/10.32719/26312816.2023.7.1.6>

López, O. y Fortoul, M. (2025). Satisfacción de estudiantes normalistas con sus procesos formativos e identitarios. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 16, e2359. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v16i0.2359

López, O. y Fortoul, M. (2026) ¿Qué significa ser docente para futuros maestros? Exploración desde estudiantes de escuelas normales mexicanas. (2026). *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 56(1), 17-42. <https://doi.org/10.48102/rlee.2026.56.1.850>

López, R. (2020). Reflexiones acerca de las necesidades de formación docente en Colombia en los tiempos de la sociedad líquida. *Revista Educación*, 45(1), 534-546. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42233>

Marchetti, B., & Aguirre, J. (2021). Formación docente, inclusión digital y desigualdad educativa. Reflexiones narrativas sobre la discontinuidad de políticas y programas inclusivos en el nivel formador. *Revista de Educación*, (22), 89-110. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4797

Medrano, V. (2024). Recomposición política y presupuestal federal para la educación normal durante el sexenio gubernamental 2018-2024. *Revista mexicana de investigación educativa*, 29(103), 1055-1067. <http://>

www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662024000401055&lng=en&tlng=es

Melo, S. & Treviño, E. (2025). Discursos docentes sobre la formación de ciudadanía en contextos rurales. El caso de Ixhuatlán del Café, Veracruz. CPU-E, *Revista De Investigación Educativa*, (41). <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i41.2937>

Molinari, A. y Ruíz R. (2023). La formación docente inicial para el nivel primario argentino: federalismo y autonomías. Artículo de Andrea Molinari y Guillermo Ramón Ruiz. *Praxis educativa*, Vol. 27, No 3, 1-16. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270314>

Montaña, D. (2025). Formación docente en Colombia: Descolonizar la diferencia de género desde una pedagogía crítica decolonial. *Manzana Discordia* https://manzanadiscordia.univalle.edu.co/index.php/la_manzana_de_la_discordia/article/view/14408

Murillo, O., Aguilar, V. & García, J. (2025). Aprendizaje autorregulado en la formación inicial docente: uso de estrategias cognitivas en dos contextos normalistas en los estados de Baja California y Veracruz, México. *Plumilla Educativa*, 34(1), 1-14 p. <https://doi.org/10.30554/p.e.1.5345.2025>

Muñoz, A., Salazar, J., Torres, G. (2025) Desarrollo de competencias en pensamiento computacional para maestros en formación inicial en básica primaria en Colombia. *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía*, 9(16), 145-159. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog25.06091607>

Navarrete-Cazales, Z. (2023). Modelos y programas de formación de profesores en Chile y México. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 165-183. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37891>

Pachón, J. (2024). Perspectiva de la formación docente para contextos rurales en Colombia. *Ciencia Y Educación*, 5(10.1), 45 - 55. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13942613>

Palacios, N., Bayona, H., Urrego, L., Acero, A., Millán, A., y Camelo, P. (2023). *Una mirada a la formación docente en Colombia. En Construcción del saber pedagógico: investigación en escuelas normales superiores y otras instituciones educativas*, Nancy Palacios Mena, Hernando Bayona-Rodríguez, Luz Adriana Urrego Reyes, Ana María Acero Cortés, Angie Stefany Millán Perilla, Paola Andrea Camelo Urrego (autores compiladores). Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes; Medellín: Instituto Tecnológico Metropolitano, pp. 1-22.

<https://educacion.uniandes.edu.co/es/publicaciones/construccion-del-saber-pedagogico-investigacion-en-escuelas-normales-superiores-y>

Piazzentino, R. & Tourn, L. R. (2020). Planes de formación docente en argentina (2007-2019): una lectura desde la dimensión de lo político. *Linhas Criticas*. Vol. 26. <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.27688>

Rátiva, M. y Lima, J. (2022). Universitarización de la formación docente en la Escuela Normal colombiana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* v o l . 2 4 no.38 (2022) <https://doi.org/10.19053/01227238.13570>

Reyes-Galeano, C., González-Tafur, A., Mejía-Ramírez, S. M., & Ramírez-Salazar, S. D. (2025). Reconfiguración de la formación docente en lenguas extranjeras desde la praxis colectiva, el bilingüismo crítico y la sistematización situada. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 4(2), 80-112. <https://doi.org/10.61447/20250630/05>

Riascos Perlaza, B. (2023). Aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad a los procesos de investigación sobre la lectura y escritura en la formación de docentes. *Diá-*

logos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, vol. 14, núm. 26, 00007, 2023, Enero-Junio DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i26.1235>

Rivero Castro, M. del R., & Medeiros, M. (2023). ¿Calidad en la Formación Inicial Docente?: Análisis de los nuevos Estándares de la Profesión Docente para carreras de Pedagogía. *Perspectiva Educacional*, 62(3), 3-26. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.3-Art.1248>

Rodríguez-Loera, R., & Onrubia-Goñi, J. (2021). La reflexión en las prácticas profesionales de la formación inicial docente. *Perspectivas Docentes*, 31(74), 21-31. <https://doi.org/10.19136/pd.a31n74.3845>

Rodríguez, L. & Morote, Á. (2024). Formación docente y enseñanza del cambio climático: comparación entre España y Colombia. *Educación Y Educadores*, 26(2), e2624. <https://doi.org/10.5294/edu.2023.26.2.4>

Romualdo, V., Ponce, R. & Zelaya, H., Yésica Pérez y Sofía Rodríguez. (2025). Soportes y desafíos en las trayectorias de formación docente. El caso del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” (CABA). *Praxis Educativa*. Vol.29. No. 2. <https://dx.doi.org/10.19137/praxis-educativa-2025-290221>

Runge, A. K., & Cuervo-Montoya, E. (2025). El mito de una mayor cientifización en la formación docente en Colombia. *Pedagogía Y Saberes*, (62). <https://doi.org/10.17227/pys.num62-20381>

Sargiotti, V. (2024). Experiencias de desarrollo emocional para la resolución de problemáticas en la formación docente. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 4(1), 193-210. <https://doi.org/10.48102/riieb.2024.4.1.66>

Southwell, M.; Boulan, N. (2022). Análisis político del discurso e investigación educativa: Estudios sobre la interrelación y la performatividad del currículum de formación docente. *Revista Espaço do Currículo*, v. 15, n. 2, 1-15, DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983.1579.2022v15n2.64150>

Tanori, J., Álvarez-Quintero, A., Verá, J. y Durazo, F. (2021) Capital cultural y rendimiento académico de estudiantes normalistas en Sonora, México. *Educación y Educadores*, 24(1), 53-70. <https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.3>

Torres-Valderrama, S., & Otondo-Briceño, M. (2025). *Configuración y reconfiguración de la identidad profesional docente: entre la experiencia escolar y la práctica reflexiva. Desde el Sur*. <https://doi.org/10.21142/des-1702-2025-0022>

Urbina-Cerda, M., & Ávila-Contreras, J. (2021). Complejidad vivencial y emociones en la formación docente: Casos ilustrativos con estudiantes de práctica profesional y profesorado principiante. *Paradigma*, 42(e2), 333-357. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2021.p333-357.id1000>

Vargas, E., Jorge, M., González, M., & Flores, G. (2025). Concepciones y trayectorias educativas en estudiantes mayores de 40 años: Un análisis comparativo entre Argentina y Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (75), 6-41. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n75a2>

Velásquez, A., González, V. y García, A. (2025). Formación Docente en la Resolución Pacífica de Conflictos: Diagnóstico de una Necesidad Curricular en Colombia. *Estudios y Perspectivas. Revista científica y académica*, Vol. 5, No. 2. Doi <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v5i2.1329>

Zacarías, M. (2022). Enseñar a ser docente: voz del profesorado de México y Argentina. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, 8(17), 11 - 23. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0264>