
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 30 Número 112

2 de agosto 2022

ISSN 1068-2341

Estado Actual de la Formación Inicial Docente en Educación Primaria: Un Acercamiento al Caso Mexicano

Yazmín Cuevas-Cajiga

Universidad Nacional Autónoma de México



Tiburcio Moreno-Olivos

Universidad Autónoma Metropolitana

México

Citación: 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>

Resumen: En México, la formación inicial docente es una preocupación de diferentes sectores de la sociedad y un asunto central de las políticas educativas; sin embargo, el debate se ha concentrado en la vigencia de las escuelas normales (principales responsables de esta preparación), así como en la reforma de sus planes y programas de estudio. Ante este panorama, surgió el interés por desarrollar una investigación documental con el propósito de comprender el estado actual de la formación inicial docente en educación primaria de este país a través de la revisión de la literatura internacional y nacional. Los resultados se organizaron en cinco dimensiones analíticas: *profesional, política educativa, institución y tradiciones formativas, curricular y sujetos*. Con la discusión de estas se constata que, el diseño de políticas educativas y modificaciones curriculares de formación inicial docente para la educación primaria mexicana requiere de diagnósticos y discusiones en torno al estatus de la profesión de maestro, el tipo de instituciones que la ofrecen y las tradiciones pedagógicas que prevalecen, las recomendaciones internacionales que imperan, el cuerpo de profesores responsables de la formación y los estudiantes que eligen la

docencia como camino profesional, entre otras, con el objetivo de elaborar acciones fundamentadas en todos los componentes y sujetos que la circundan.

Palabras clave: formación de profesores; formación inicial; educación primaria; maestros; México

Current state of pre-service teacher training for primary education: A view on the case of Mexico

Abstract: Pre-service teacher training is a concern of various social sectors, and it is a central issue of educational policy in Mexico. The debate, however, has focused on the relevance of teacher-training colleges (the main institutions responsible for this kind of education), as well as on the reforms of their curricula. This gap in the research warrants a greater understanding of the current state of pre-service teacher training for primary education in Mexico through an examination of both local and international literature. The results were organized into five spheres of analysis: professional, educational policy, institution and instructional traditions, curricular, and subjects. After discussing these, we can confirm that the design of educational policies and curricula modifications in pre-service teacher training for primary education require diagnostics and discussions around, among others, the status of the teaching profession, the kind of institutions that offer it and their predominant pedagogical traditions, the prevailing international recommendations, the corps of teacher trainers, and the students who choose teaching as a career path, all towards the creation of actions that consider all the components and subjects involved.

Key words: teacher education; initial training; primary education; teachers; Mexico

Estado atual da formação inicial docente no ensino fundamental: Uma abordagem ao caso mexicano

Resumo: No México, a formação inicial de professores é uma preocupação de diferentes setores da sociedade e uma questão central das políticas educacionais; no entanto, o debate tem focado a validade das escolas normais (principalmente responsáveis por essa preparação), bem como na reforma de seus planos e programas de estudo. Diante desse panorama, surgiu o interesse em desenvolver uma pesquisa documental com o objetivo de compreender o estado atual da formação inicial de professores de ensino fundamental no país por meio da revisão da literatura internacional e nacional. Os resultados foram organizados em cinco dimensões analíticas: profissional, política educacional, instituição e tradições de formação, curricular e sujeitos. Com a discussão destas, confirma-se que o desenho de políticas educacionais e modificações curriculares da formação inicial de professores para a educação fundamental mexicana exige diagnósticos e discussões em torno do status da profissão docente, do tipo de instituições que a oferecem e das tradições pedagógicas que prevalecem, das recomendações internacionais vigentes, o corpo de professores responsáveis pela formação e alunos que optam pelo ensino como caminho profissional, entre outros, com o objetivo de desenvolver ações baseadas em todos os componentes e sujeitos que a rodeiam.

Palavras-chave: formação de professores; formação inicial; ensino fundamental; professores; México

Estado Actual de la Formación Inicial Docente en Educación Primaria: Un Acercamiento al Caso Mexicano

La formación inicial docente en educación primaria prepara profesionalmente a los futuros maestros para la enseñanza mediante programas especializados que comprenden un ciclo trazado por años o semestres y cuyos estudiantes, al concluirla, obtienen un título o diploma como maestros (Perrenoud, 1993). Esto es opuesto a un *entrenamiento docente*, es decir programas cortos dirigidos a profesionales de áreas no necesariamente relacionadas con la enseñanza —psicología, sociología, comunicación—, como un tipo de introducción técnica para conocer algunas pautas generales como planes y programas de estudio, en el entendido que el maestro las operará. En cambio, se asume que la formación inicial docente “prepara para la docencia escolar e inserta a sus estudiantes en el campo pedagógico a través de programas específicos que habilitan y certifican su condición de docentes ante la sociedad” (Sánchez, 2013, pp. 129-130).

En México, la formación inicial de maestros de educación primaria está a cargo del Estado mediante la Secretaría de Educación Pública (SEP), principalmente las escuelas normales tienen la responsabilidad de esta preparación, en menor medida la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y algunas Instituciones de Educación Superior con programas relacionados con la enseñanza de este nivel (Medrano & Ramos, 2019; SEP, 2018). Entre 2012 y 2019 se han dado dos reformas curriculares y dos estrategias de fortalecimiento para las escuelas normales que se han dirigido a la discusión sobre la vigencia de estas instituciones, la modificación de sus planes y programas de estudio en consonancia con el currículum de educación básica y la alineación con los modelos educativos que sigue este nivel (Nuevo Modelo Educativo y Nueva Escuela Mexicana; SEP, 2012, 2018, 2019). En foros de expertos se discute la pertinencia para que las universidades asimilen los programas de formación inicial docente que se ofrecen en las escuelas (Ducoing, 2018; Sandoval, 2018). O bien, fortalecer a estas instituciones financiera y académicamente con goce de autonomía para la toma de decisiones con respecto a la preparación de maestros (Díaz-Barriga, 2021). En lo que respecta a las organizaciones civiles como, por ejemplo, Mexicanos Primero (que ha tenido una presencia significativa en los medios de comunicación masiva) se señala que la formación inicial docente que imparten las escuelas normales mexicanas no es pertinente debido a que es vertical y simuladora (Calderón, 2016). En el ámbito internacional, en 2010 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) presentó a México orientaciones estratégicas para mejorar la calidad de su educación básica —donde destacaba el fortalecimiento de la formación inicial docente—, las cuales se han llevado a cabo parcialmente (Cuevas & Moreno, 2016).

Esto devela que, en este país, por un lado, la formación inicial docente es una preocupación de diferentes sectores de la sociedad y un asunto central para las políticas educativas; por otro, se identifica una visión simplista y elemental sobre la preparación profesional de los docentes de educación primaria, concentrando el debate en la vigencia de las escuelas normales y la reforma de sus planes y programas de estudio, no así en la preparación profesional para la enseñanza de este nivel de estudios. Ante este panorama, surgió el interés por desarrollar una investigación documental con el propósito de comprender el estado actual de la formación inicial docente en la educación primaria de México a través de la revisión de la literatura internacional y nacional. En este artículo se da cuenta de los resultados del estudio.

El procedimiento metodológico de la investigación se apegó a la *revisión sistemática de la literatura* (Brereton et al., 2007; Prior, 2017) que comprende la identificación, evaluación y análisis de las producciones de investigación con mayor relevancia sobre la temática de estudio. El proceso se conformó por cuatro etapas. La primera etapa implicó acotar la pregunta (cuál es el estado actual de la formación inicial docente de los maestros de educación primaria en México) y delimitar las

palabras claves (formación de docentes, formación inicial, educación primaria, profesionales de la educación, México) que orientarían la búsqueda de la literatura. La segunda fase comprendió el establecimiento del tipo de material que se iba a recopilar (libros, capítulos de libro y artículos de revista), la elección de las bases de datos de búsqueda (Web of Science, REDALYC y Google Académico) y el período de publicación de los trabajos (2007-2020). La tercera fase se compuso de cuatro etapas: a) en principio se establecieron los criterios de elección de los textos (reportes de investigación vinculados directa o indirectamente con la formación inicial docente en educación primaria) y los criterios de exclusión (ensayos y trabajos sobre formación inicial docente de preescolar y educación secundaria); b) en seguida, se realizó la ubicación de 110 productos (73 en Web of Science, 23 en REDALYC y 68 Google Académico); c) posteriormente, se revisaron los títulos y resúmenes de los trabajos encontrados con lo cual se encontró que 81 trabajos cumplían con los criterios de inclusión y los criterios de exclusión determinados (15 Web of Science, 7 REDALYC y 59 Google Académico); d) después se conformó una base de datos en Excel para organizar los datos editoriales de los textos seleccionados (autores, año, título, editorial, país). La cuarta fase consistió en un análisis de contenido de las obras seleccionadas para ubicar: objeto de estudio, referente teórico, aproximación metodológica, hallazgos y principales conclusiones. Los resultados se organizaron en cinco categorías analíticas, a saber: *profesional, política educativa, institución y tradiciones formativas, curricular y sujetos*. Es conveniente advertir que en el anexo de este artículo se presenta la literatura revisada, mientras que en las referencias consultadas solamente se incorporan los textos que dieron soporte al análisis de las cinco categorías conformadas con el propósito de que los lectores tuvieran una mayor comprensión del desarrollo de la formación inicial docente en México.

El orden de argumentación de este artículo se compone de seis apartados. En el primer apartado se presenta el estatus de la profesión docente y su relación con la preparación especializada, en el segundo se expone la formación docente de educación primaria como parte de la política educativa, en el tercero se revisan las instituciones usualmente encargadas de esta preparación de los docentes así como las tradiciones pedagógicas que en ellas imperan, en el cuarto se analiza la formación inicial docente en la perspectiva del currículum, en el quinto se reconoce la trascendencia de los sujetos en la formación profesional docente, y por último, se presentan las conclusiones.

Dimensión Profesional

En el análisis se encontró que un elemento para comprender el estado actual de la formación inicial docente de educación primaria es el estatus que guarda la profesión docente. El reconocimiento de la docencia como profesión permite dimensionar las políticas, reformas y acciones que se diseñan para la formación inicial de maestros (Ávalos, 2007). Al respecto, prevalece una controversia sobre el estatus profesional de la docencia ya que, según el momento histórico o el contexto social, se le puede considerar una *ocupación* (Medrano & Ramos, 2019), una *semiprofesión* (Etzioni, 1969) o una *profesión genérica* (Imberón, 2010). El problema de estas clasificaciones es que se construyen a través del prisma institucional del concepto de *profesión* (Freidson, 2001), insuficiente para comprender la práctica que desarrolla el maestro de educación primaria en el aula.

De acuerdo con Robert & Carraud (2018), para la perspectiva funcionalista las profesiones tienen ciertos atributos: requieren formación impartida en instituciones de educación superior, están representadas por un gremio o colectivo —que define los contenidos de la preparación, la entrada al ejercicio profesional y la autonomía de la actividad—, reclaman principios éticos y deontológicos para su ejercicio, así como gozar de reconocimiento de la sociedad en el plano simbólico y material.

Para el interaccionismo simbólico, una profesión se distingue porque el Estado es responsable de autorizar su ejercicio, tiene una misión, cuenta con conocimientos específicos para

intervenir en situaciones particulares y se conforma por un conjunto de rutinas (Becker, 1963). Si se consideran los elementos antes señalados, la docencia en educación primaria no cumple con todos los criterios, por lo que su estatus profesional se pone en entredicho, particularmente en lo que se refiere a la autonomía para su ejercicio. Para Freidson (2001) el concepto institucional de *profesión* sufre de estrechez porque se construyó para responder a las condiciones de un cierto momento histórico, en el cual solo las profesiones liberales (medicina, abogacía, ingeniería, entre otras) podrían ser consideradas como tales. En cambio, este autor propone analizar las profesiones a partir de las actividades que realizan, para documentar especificidades y comprenderlas a la luz de la historia, así como del contexto sociocultural.

Tanto Arnaut (1998) como Enguita (2001) consideran a la docencia como una profesión de Estado, dado que se ejerce en la escuela, institución del Estado o regulada por este. Para el mismo Enguita (2001), la docencia es en consecuencia una profesión *organizacional*. Lo cierto es que la profesión docente se ha fincado en el aparato de la burocracia estatal. Según Tenti (2007), organizacionalmente el ejercicio de la docencia puede tener dos vertientes: una *vertiente tecnológica*, que privilegia la racionalidad instrumental con el cumplimiento de planes y programas de estudio, el uso de materiales educativos *ex profeso* para el desarrollo de contenidos, el cumplimiento de estándares de aprendizaje de los alumnos y la evaluación de los resultados del docente, donde el maestro es tan solo un tecnócrata que opera planeaciones educativas, y una *vertiente orgánica*, la de la docencia que se ejerce considerando a la sociedad, el contexto, la cultura de los alumnos y la escuela, que involucra un diagnóstico y el diseño de estrategias pertinentes a las necesidades de la comunidad, que valora a la docencia como una profesión autónoma.

Tenti (2007) afirma que los docentes de educación básica han tenido un estatus ambiguo, ya que esta profesión se estableció en América Latina a principios del siglo XX como una actividad que difundía los principios de los Estados modernos y del nuevo ciudadano. En México, a partir de 1920 los maestros de primaria promovieron los ideales de la Revolución Mexicana, lo cual los llevó a convertirse en funcionarios estatales y a ocupar una posición jerárquica en la organización burocrática, donde su formación, ingreso al servicio, promoción vertical y jubilación se definieron por la reglamentación del aparato gubernamental. Más preocupante todavía fue que el ejercicio de la profesión estaba determinado por lo que el Estado decidía, con lo cual, en gran medida, se le despojó de su autonomía en razón de que autoridades educativas y sindicales definían planes y programas de estudio, materiales didácticos o enfoques pedagógicos, sin necesariamente considerar al gremio docente. En este sentido Medrano & Ramos (2019, p. 28) advierten que:

Desde la sociología de las profesiones las acciones realizadas por el Estado [mexicano] apuntan a la desvalorización de la docencia como profesión al percibirla como una ocupación, dado que al parecer para las autoridades los docentes no requieren conocimientos y habilidades especializadas en el ejercicio de sus funciones.

Asimismo, Tenti (2007) afirma que, en América Latina, la profesión docente de educación primaria se condicionó a cierto discurso sobre la vocación que enfatizaba el innatismo, es decir la idea de que una persona nace con las cualidades para convertirse en docente, donde la enseñanza es una misión de vida atribuida por un ser superior, guiada por el compromiso afectivo, que implicaba el amor incondicional de los docentes por sus alumnos. En este sentido, la vocación docente ha ocasionado que los maestros de educación primaria se adjudiquen la responsabilidad de promover los valores republicanos, como el laicismo, y profesar un compromiso con la patria (Tenti, 2007). En México se ha documentado que para el gremio docente la vocación se encuentra anclada como un requisito esencial para desarrollar el ejercicio profesional (Ramírez, 2019).

Sin embargo, a partir de las reformas educativas de la década de 1990, se ha tratado de transformar el discurso sobre la docencia como profesión valiéndose de la noción de *profesionalismo* o,

en otras palabras, profesionalizar al docente (Ávalos, 2007). De acuerdo con Robert & Carraud (2018) el profesionalismo en la docencia hace referencia a las competencias oficiales que se dirigen al cumplimiento de resultados, a través de la formulación de estándares sobre los que posteriormente se construyen esquemas de evaluación. El profesionalismo tiene dos sentidos: por un lado, implica la discusión entre expertos y maestros con respecto al desarrollo de la profesión a partir de la formación de competencias y habilidades tanto de los contenidos de las asignaturas como de los saberes pedagógicos para su enseñanza (Ávalos, 2007); por otro, se dirige a la examinación de estándares, donde lo trascendente es verificar la productividad de los maestros a través de sus resultados y de los logros de aprendizaje de sus alumnos medidos con pruebas a gran escala. En México la profesionalización docente apareció en 1993 con un programa de promoción salarial horizontal denominado Carrera Magisterial, donde los maestros presentaban exámenes y recibían cursos con el propósito de fortalecer su formación y actualización docente, que era considerada débil debido al descuido de las escuelas normales (Latapí, 2004). De acuerdo con Santibáñez & Martínez (2010) el programa de Carrera Magisterial permitió a los docentes de educación básica, particularmente de nivel primaria, tener mayores ingresos salariales, lo cual es importante, pero generó pocas mejoras en su desarrollo profesional. En 2015 desapareció Carrera Magisterial (cabe señalar que los docentes que pertenecían a este programa mantienen la percepción económica) y entró en funciones el Programa para la Promoción en la Función (SEP, 2015), para maestros que obtuvieran resultados destacados en su evaluación del desempeño docente. Si bien no se cuenta con información con respecto a los resultados de este Programa se observa que su atención se concentró en la aprobación de exámenes para mejorar el ingreso monetario de los maestros. Para 2021 se creó el Programa de Promoción Horizontal por Niveles con Incentivos en Educación Básica, el cual comenzará su implementación. Lo cierto es que los tres programas se han plegado a la vertiente tecnocrática de la profesionalización de la docencia a través de evaluaciones para verificar el cumplimiento de estándares de desempeño, que, veladamente, parten del principio de que la formación inicial de los docentes en servicio es insuficiente.

El estatus de la profesión docente es un punto neurálgico de la formación inicial, dado que marca el tipo de preparación que recibirán los futuros maestros, las instituciones que se encargarán de la misma, así como los procesos y los procedimientos empleados para tal efecto (Zabalza & Zabalza, 2012). Para comprender la formación inicial docente se requiere indagar cómo es tipificada la docencia en cuanto profesión.

Dimensión Política: Los Diferentes Actores

Las políticas educativas son acciones diseñadas y llevadas a cabo por el Estado. De acuerdo con Pedró & Puig (1999, p. 22) son “líneas de actuación específica adoptadas por una autoridad con competencias educativas, que se dirigen a resolver [una] determinada cuestión”. Estas políticas están constituidas por un contenido que pretende conseguir objetivos y productos concretos, que se expresan en un conjunto de acciones articuladas, planeadas y consecuentes con los valores de los sistemas educativos (Rizvi & Lingard, 2013).

Parte de las políticas educativas atienden a los docentes de educación básica (Vaillant, 2004), específicamente la *formación de maestros* (inicial y continua) y su *evaluación* (formativa y del desempeño docente) que desembocan en la regulación de la carrera profesional. Como se ha señalado, en México la educación primaria es responsabilidad del Estado, por consiguiente, la formación inicial docente de este nivel es de su interés. Así, de acuerdo con sus principios fundacionales y su proyecto educativo, el Estado establece acciones que se traducen en reformas, planes, programas, leyes y reglamentos encaminados tanto a la formación requerida como a emitir certificaciones y requisitos para el

ejercicio de la profesión. Se debe advertir que, en función del tipo de modelo administrativo que sigue cada nación, se podrá dar un control directivo o abierto de la formación inicial docente. Por ejemplo, el Estado finlandés determina qué tipo de título y formación profesionales se requieren para convertirse en maestro (nivel maestría con especialidad en tres áreas temáticas: teoría de la educación, conocimiento pedagógico de contenido y didáctica y práctica de la asignatura) y las diferentes universidades establecen sus planes y programas de estudio (Sahlberg, 2013), lo cual constituye un *control abierto* de la formación inicial docente. Mientras que, en México el Estado, a través de la SEP, diseña los planes y programas de estudio que las escuelas normales, encargadas de formar a los docentes, deben seguir en todo el país, también aprueba el currículum de la licenciatura en educación primaria que se ofrece en la UPN, lo cual se puede clasificar como un *control directivo*.

Es preciso señalar que las políticas educativas y, en particular las de formación inicial docente, se generan en un contexto de influencia (Ball, 2012) y en su formulación intervienen las recomendaciones de organismos internacionales y otros actores educativos como asociaciones civiles, sindicatos, gremios de maestros independientes e incluso la opinión pública. En este sentido, si bien en México la toma de decisiones sobre la formación inicial docente se concentra en el Estado, a lo largo del siglo XX y en el transcurso del XXI, diferentes actores políticos han tenido grados de influencia en este asunto, entre los cuales destacan los organismos internacionales, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y las asociaciones civiles.

Durante los últimos 20 años, los organismos internacionales han considerado a la formación inicial docente como un elemento clave para garantizar la conclusión universal de la educación básica y fortalecer la calidad de los sistemas educativos nacionales. Por este motivo, diversas agencias se dieron a la tarea de realizar reportes sobre el estado de la educación en distintos países, para conocer debilidades y fortalezas, así como para externar recomendaciones dirigidas al logro de la calidad educativa y la universalización de este nivel. De esta manera, en los discursos de política internacional, el docente se convirtió en un factor central para elevar el aprendizaje de los alumnos, incrementar los resultados en evaluaciones internacionales como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) y en una variable para medir la calidad de los sistemas educativos nacionales. Esta premisa ha sido sostenida por diferentes organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial (BM), la OCDE, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), por señalar algunos. Por esta razón, no es fortuito que las últimas reformas educativas en diferentes naciones se dirijan a la formación y la evaluación de sus docentes. Las recomendaciones internacionales son pautas para la toma de decisiones de los responsables de los sistemas educativos nacionales, quienes las adoptan y naturalizan de acuerdo con el contexto local (Rizvi & Lingard, 2013). En 2010 la OCDE externó 15 recomendaciones para México a través del documento *Mejorar las Escuelas. Estrategias para la acción en México* (OCDE, 2010) con el propósito de alcanzar la calidad del sistema de educación básica. Tres de estas recomendaciones estaban dirigidas a la formación inicial docente, a saber: el diseño de estándares de evaluación para los maestros, ingreso a la función docente de profesiones afines a la docencia (ciencias de la educación, pedagogía y psicología) y acreditación de escuelas normales. Dos de las cuales fueron implementadas por el Estado mexicano a través de la reforma educativa 2013 (Cuevas & Moreno, 2016); sin embargo, estas acciones tuvieron cursos particulares y, sobre todo, ocasionaron el descontento generalizado del gremio docente (Arnaut, 2014; Cuevas, 2018; García, 2019). En 2019 se eliminó dicha reforma y apareció una nueva medida legal, pero persisten algunas de las recomendaciones de la OCDE como los estándares docentes para la formación inicial y evaluación de los maestros y el ingreso a la función docente de educación primaria de profesiones relacionadas con la docencia (Cuevas, 2021).

En el caso de México un actor político que ha tenido una relevancia significativa es el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) puesto que desde la década de 1940 consiguió un rol protagónico como mediador entre sus agremiados y la SEP, para que los maestros obtuvieran conquistas salariales y puestos permanentes a cambio de lealtad a los gobiernos en turno (Ornelas, 2008). Se debe señalar que este Sindicato asumió una posición ideológica anclada en el nacionalismo revolucionario proveniente del Partido Revolucionario Institucional (PRI), que después de la Revolución Mexicana gobernó por más de 70 años (1928-2000; Ornelas, 2018). De tal suerte que, en 1944 el SNTE promovió la decisión de que las escuelas normales fueran las únicas formadoras de maestros de educación primaria (Ibarrola, 1998). Con el paso del tiempo este Sindicato acumuló un poder político preponderante al grado de participar en la toma de decisiones sobre políticas docentes, aprobaciones de planes de estudio de educación básica, regulaciones docentes, materiales educativos (Latapí, 2004; Santibáñez, 2008), donde la formación inicial de los maestros no fue la excepción. Ahora bien, como ya se ha mencionado, en 2013 tuvo lugar una reforma que planteó modificaciones en la carrera docente y, especialmente, se decretó que las escuelas normales no serían las únicas responsables de formar a los maestros (Cuevas & Rangel, 2019). Uno de los propósitos no dichos de esta medida era restar poder al SNTE (Ornelas, 2018), sin embargo, no prosperó, debido al descontento de sus agremiados. En 2019 se promulgó otra reforma, con el visto bueno del SNTE, y en cuyo discurso se propuso la revaloración de los maestros, pero, en la práctica no se han dado mejoras salariales para el gremio. Una de las líneas de acción que derivan de la medida recién aprobada es la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (SEP, 2019), que cuenta con el visto bueno del Sindicato.

Otro actor político relevante es la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) que surgió en 1979 con el propósito de democratizar al SNTE y fortalecer las condiciones laborales de los maestros de educación básica (Cook, 1996; García, 2019). De acuerdo con Gutiérrez-Vidrio (2018, p. 155) “con una ideología de corte marxista, la CNTE se presenta como una organización que pugna por una educación libre de los intereses de la burguesía y el capitalismo; entre sus fines se encuentra formar tanto a maestros como estudiantes con conciencia política”. La Coordinadora tiene una gran presencia en la zona sur del país (en estados como Oaxaca, Guerrero, Chiapas y Michoacán) donde convergen maestros, estudiantes y profesores de escuelas normales urbanas y rurales. Entre 2012 y 2018 la CNTE generó un movimiento magisterial en contra de la reforma educativa 2013 (García, 2019), puesto que se consideraba que atentaba contra la educación pública y el sistema de evaluación docente era punitivo para los maestros y debilitaba a las escuelas normales. Este reclamo fue retomado por la campaña a la presidencia de Andrés Manuel López Obrador, quien al arribar al puesto (2018-2024) promulgó una nueva reforma. Ésta, no cuenta con la aprobación de la CNTE, ya que, desde su punto de vista, persiste la postura de estandarización de la docencia que afecta a la formación inicial docente, el ingreso de nuevos maestros a puestos de trabajo y las promociones a las funciones de dirección escolar. A causa de la pandemia por la Covid-19 los maestros disidentes no han podido generar acciones colectivas contra la medida legal.

En México, durante los últimos quince años las organizaciones de la sociedad civil (OSC) se han convertido en un actor político relevante para demandar la rendición de cuentas y externar recomendaciones en asuntos de educación primaria, entre ellas la formación inicial docente. Una parte de las OSC se encuentra altamente vinculada con el sector empresarial entre las que destacan Mexicanos Primero, Suma por la Educación, Fundación Televisa, Fundación Azteca (cuyo presidente ocupó el cargo de secretario de educación pública de 2019 a 2021), entre otras (Hernández, 2019). Especialmente, Mexicanos Primero, a partir de 2012, elaboró diagnósticos sobre el estado de la educación primaria que difundió a través de documentales y artículos de opinión en diferentes medios de comunicación masiva, para argumentar la necesidad de implementar la evaluación de desempeño docente para el ingreso a la función docente (Gutiérrez-López, 2018). De acuerdo con

Hernández (2019, p. 132) “Mexicanos Primero ha logrado combinar hábilmente diferentes estrategias, desde negociaciones de alto nivel, pasando por la presión y la colaboración, fuera y dentro del sistema educativo, para conseguir sus objetivos y posicionar sus planteamientos en el establecimiento de la agenda pública”. Con respecto a la formación inicial docente, en 2016 esta organización presentó un documento titulado *Prof. Recomendaciones sobre la formación inicial y continua de los maestros en México* (Calderón, 2016), donde se enunciaba que la preparación inicial de los maestros en las escuelas normales era poco pertinente a las necesidades del país y promovía un enfoque pedagógico centrado en la memorización. Se externaba como recomendación la reformulación de planes y programas de estudio de estas escuelas para que tuvieran como base los estándares de evaluación docente.

Se puede afirmar, entonces, que en México la formación inicial docente de educación primaria necesita ser situada en su dimensión de política educativa, conocer a qué tipo de intereses responde, reconocer los diferentes actores que la influyen, identificar las diferentes posiciones ideológicas, las tendencias pedagógicas y, sobre todo, indagar en cómo las acciones generales se expresan en normatividades, planes y programas de estudio particulares.

Dimensión de la Institución: La Tradición Formativa

Las instituciones responsables de la formación inicial docente tienen el respaldo del estatus de la profesión y responden, en gran medida, a las políticas educativas en turno. Por lo tanto, dependiendo del país, existen diferentes instituciones que se encargan de dicha preparación, las cuales, generalmente, son de cuatro tipos (OREALC-UNESCO, 2012).

El primer tipo, las *escuelas normales* que desde el siglo XIX, han sido las instituciones que se generalizaron en la mayor parte de Europa asociadas a la creación de los sistemas educativos nacionales como centros formadores de maestros (Escolano, 1982), lo que implicó que cada Estado asumiera la responsabilidad de preparar docentes “con una vocación de norma y regla” (Escolano, 1982, p. 56). También en América Latina las normales se implantaron como el modelo hegemónico en este ámbito. Ahora bien, estas escuelas se han distinguido por su especialización en enseñanza con la inserción de sus estudiantes en prácticas frente a grupo, así como por ofrecer formación continua a los maestros en servicio (Ibarrola, 1998). En principio, el requisito de ingreso era contar con educación secundaria, dado que el nivel de estudios era de carácter técnico, lo que a juicio de Sahlberg (2013) le daba a la docencia un carácter de semiprofesión. Una cuestión trascendental es que las normales dependen administrativa y académicamente del Estado (OREAL-UNESCO, 2012), lo que implica que cuentan con poco margen de autonomía para realizar propuestas o modificaciones curriculares, de organización escolar y de cuestiones presupuestales.

El segundo tipo, los *institutos pedagógicos superiores* (en algunos casos *escuelas normales superiores*). Inicialmente se trató de escuelas normales básicas que adquirieron el nivel de educación superior y, por consecuencia, sus aspirantes necesitaban contar con bachillerato. Lo que distingue a estas instituciones es que dependen del Estado o de los gobiernos locales para la preparación de maestros. Se han destacado por formar competencias disciplinarias (lengua, matemáticas y ciencias) y sus didácticas especializadas, así como por introducir la investigación educativa para nutrir sus planes de estudio (OREALC-UNESCO, 2012). En cada país esto se ha dado de diferente manera, en algunos para responder al fortalecimiento de la docencia como profesión, en otros para cumplir requisitos de política nacional e internacional.

El tercer tipo, las *universidades pedagógicas*, las cuales se crearon “como una estrategia para mejorar la formación inicial y permanente de los docentes, fortalecer la investigación académica como un medio para resolver los problemas educativos” (OREALC-UNESCO, 2012, p. 39). Con la

elevación de la formación docente al nivel de educación superior, sus propósitos han sido consolidar la preparación de los futuros maestros y desarrollar investigación educativa. En América Latina cada universidad pedagógica ha respondido a diferentes finalidades (formación inicial, formación continua, nivelación académica, desarrollo de investigación, por mencionar algunas) y por ende ha tenido cursos distintos.

Y el cuarto tipo, las *universidades* cuyo rasgo característico es que incorporan los conocimientos científicos, el desarrollo y los resultados de la investigación educativa a los planes y programas de estudio de formación docente y cuentan con autonomía en la formulación de su currículum (Sahlberg, 2013). En ciertos países, como los anglosajones, las universidades son responsables de la formación inicial docente. Algunas escuelas normales han transitado a ser universidades, con la consiguiente libertad de definir sus planes de estudio (Escolano, 1982; Ibarrola, 1998; Robert & Carraud, 2018; Sahlberg, 2013). Desde la década de 1970, países que habían concentrado la formación profesional de los maestros en escuelas normales comenzaron a optar por las universidades.

Con respecto a esta clasificación y a la formación inicial docente de maestros de primaria, México cuenta con Escuelas Normales y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Las escuelas normales desde finales del siglo XIX tuvieron la encomienda de preparar maestros para la educación elemental (Ducoing, 2013a; Ibarrola, 1998). En 1943, por un acuerdo sindical, estas escuelas adquirieron la responsabilidad de la formación inicial y se crearon diversas normales por todo el país con diferentes especializaciones (preescolar, primaria) de carácter rural y urbano, así como con financiamiento público y privado (Ibarrola, 1998). Según Ducoing (2013a), en México las normales formaron a los maestros de las diferentes disciplinas que se impartían en la educación básica, con metodologías de enseñanza específicas y cultura general. Para ingresar a estas escuelas se requería contar con educación secundaria, con lo cual las normales básicas, como ahora se les conoce, no pertenecían al nivel de educación superior.

Para la década de 1970 el modelo de las normales básicas se había agotado y se sumaban otras preocupaciones, dado que el Estado asignaba de forma automática plazas docentes a los egresados normalistas, y este modelo se había vuelto inviable. Así, en 1984 las normales se incorporaron a la educación superior por lo que tendrían que realizar funciones de docencia, investigación educativa y difusión cultural, pero sobre todo incorporar las dinámicas de generación de conocimiento como ocurría en las universidades (Ducoing, 2013a; Ibarrola, 1998; Medrano et al., 2017). Además, el requisito de ingreso para los aspirantes se elevó a contar con bachillerato. No obstante, las escuelas normales continuaron dependiendo financiera y normativamente de la SEP, con lo que tuvieron poco margen de acción para desarrollar las actividades que se les demandaban. Para Medrano & Ramos (2019, p. 49) “estas nuevas líneas de actuación no fueron acompañadas de recursos suficientes y sistemáticos para cumplir con sus nuevos cometidos, ni con dispositivos que potencializaran su consolidación como Instituciones de Educación Superior”. Se debe advertir que para 1984 las escuelas normales de educación primaria no contaban con profesores que tuvieran el título de licenciado o posgrado (Medrano & Ramos, 2019), lo que representó un problema para ofrecer estudios de educación superior. Ante las carencias financieras y académicas de las normales el Estado mexicano ha implementado cuatro programas compensatorios: Programa de Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (1996), Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (2002), Estrategia Nacional para el Fortalecimiento de las Escuelas Normales (2017) y Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (2019). A pesar de dichos programas, estas instituciones continúan operando con condiciones limitadas, y en algunos casos adversas.

Ahora bien, después de la Revolución Mexicana, las normales asumieron un enfoque pedagógico progresista dejando atrás el método expositivo y memorístico para formar docentes. En este sentido Navarrete-Cazales (2015, p. 31) apunta que:

En las escuelas normales, los enfoques de formación y perspectivas teóricas también fueron cambiando: la educación socialista, prevaleció hasta casi la mitad del siglo XX, paralelamente se postulaban los principios de la escuela activa y funcional, posteriormente se hicieron presentes la teoría del capital humano y el marxismo, ya para los años 90 el modelo reflexivo cobró importancia en los planes y programas de estudio.

Así, se observa que estas escuelas han incorporado diferentes enfoques pedagógicos en sus planes y programas de estudio. Merecen especial atención las escuelas normales rurales que se crearon a partir de 1920, para formar maestros de educación primaria con una formación específica y pertinente que los acercara a los sectores campesinos (Civera, 2013; Flores, 2019; Navarrete-Cazales, 2015). Una buena parte de los estudiantes de las normales rurales provenía de entornos desfavorecidos por lo que se proporcionaba en las instalaciones hospedaje y alimentación. Por instrucciones del presidente Lázaro Cárdenas, entre 1934 y 1940 estas instituciones tuvieron un apoyo financiero importante y se incorporó el enfoque de educación socialista. Sin embargo, a partir de 1941, con la entrada de México a un modelo de producción industrial, se diluyó la distribución de recursos a las normales rurales. Desde entonces cada gobierno ha adoptado diferentes medidas para mermar y desaparecer a estas instituciones, lo cual no se ha logrado del todo, en parte según Civera (2013) porque son una oportunidad de vida y trabajo para los hijos de campesinos, mineros y grupos populares. Además:

En los internados de las escuelas normales rurales se fue cultivando una cultura magisterial basada en el servicio social, que casi siempre acababa por ser también una carrera política. Estas instituciones mantuvieron su carácter popular, de compromiso social, pese a las distintas reformas curriculares e institucionales que han vivido a lo largo del tiempo (Civera, 2013, p. 200)

Así, los normalistas rurales se han vinculado por momentos al Partido Comunista Mexicano, participando en diversos movimientos sociales, algunos se incorporaron a las guerrillas de la década de 1970 y otros se afiliaron al partido hegemónico (Partido Revolucionario Institucional). En los últimos años, el Estado ha exaltado que las normales rurales necesitan ser preservadas por su pertinencia, pero en la práctica cuentan con pocos recursos y atención (Ledger, et al., 2021).

Actualmente, México cuenta con 256 escuelas normales para formar profesores de educación primaria, de las cuales 16 son rurales (SEP, 2019). En los últimos 10 años las escuelas normales han experimentado una disminución importante de su matrícula, según datos de la SEP (2019), en el ciclo escolar 2008-2009 tenían 133 mil 286 estudiantes y para el ciclo 2018-2019 pasaron a 90 mil 333 matriculados, 32% menos. Para García-Poyato & Cordero (2019) este decremento se debió principalmente a tres factores, el primero es que se elevaron los requisitos de ingreso a los aspirantes (promedio en la educación media superior y aprobación de exámenes). El segundo factor implica que entre 1943 y 2012 una buena parte de los egresados de estas instituciones podían acceder a una plaza en las escuelas primarias, a partir de 2013 se generalizó el concurso de ingreso a la función docente y se permitió que participaran egresados tanto de normales como de instituciones de educación superior con formaciones de ciencias de la educación, pedagogía y psicología, lo cual, probablemente, le restó atractivo a la formación de maestro. Y el tercer factor, es que también en 2013 se impuso el requisito de que cada cuatro años los docentes tendrían que presentar un examen de desempeño para ratificar la permanencia en el puesto lo cual pudo restar atractivo a la profesión. Así, las normales

enfrentan un problema de disminución en su matrícula que intenta ser atendido por la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (SEP, 2019).

En 1978 México fundó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que ofrecía licenciaturas dirigidas a maestros con estudios de normal básica para especializarse en educación de adultos, educación indígena, administración educativa, psicología educativa, sociología educativa y pedagogía. Así mismo, se creó la licenciatura en educación que se imparte fines de semana para ofrecer la nivelación de estudios a los maestros de normal básica. Además, desde 2007 la UPN tiene la licenciatura en educación primaria en la modalidad a distancia, donde generalmente se forman maestros en servicio que atienden a poblaciones indígenas. La UPN cuenta con 70 sedes por todo el país (a las que se les denomina unidades) y 280 subsedes, de acuerdo con datos del ciclo escolar 2017-2018, en esta institución 14 478 estudiantes cursaban el programa de formación docente (Medrano & Ramos, 2019).

Se puede observar que, en México, las escuelas normales y la UPN son quienes preparan a los maestros de educación primaria, sin embargo, se advierte que estas instituciones y los programas que ofrecen han sido una respuesta a las políticas de coyuntura, antes que a la toma de decisiones razonada y con planes de largo aliento. Merece la pena destacar que en México las escuelas normales, particularmente las rurales, portan una gran tradición como formadoras de maestros porque están asociadas al proyecto de modernización del país después de la Revolución Mexicana.

Otro elemento que interesa resaltar es que, en las instituciones, a juicio de Sánchez (2013), prevalecen tradiciones epistemológicas e ideológicas que rigen a las comunidades de profesores y estudiantes en formación a través de principios, propósitos y normatividades con posturas pedagógicas que imprimen un sentido determinado a la formación inicial docente. Así, en una revisión sobre las tradiciones de formación inicial docente que imperan en diferentes países y sus instituciones, detectamos al menos tres tendencias.

Una tendencia *profesionalizante* donde las instituciones formadoras consideran que el maestro de educación primaria requiere una sólida preparación especializada en pedagogía, soltura en sus conocimientos de lengua, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales, así como estar familiarizado con didácticas especializadas (Cattonar, 2010). Además, es esencial que los docentes en formación tengan estancias prologadas en diferentes escuelas primarias, con el seguimiento de un grupo de profesores experimentados para el desarrollo de proyectos de investigación situada (Darling-Hammond & Liberman, 2012). Vale la pena señalar que en estas instituciones hay un reconocimiento importante del estatus de la profesión, por lo que se promueve una autonomía de los maestros en el ejercicio de sus actividades.

Una tendencia *desprofesionalizante* que considera que los maestros son meramente aplicadores de planes y programas de estudio (Cattonar, 2010), por lo que las instituciones ofrecen una formación de carácter técnico (Ducoing, 2013a). Usualmente toman como referente estándares o competencias docentes (con un sentido limitado) que se reducen a proponer objetivos y variables que deben cumplir los estudiantes en su formación profesional (Crinon & Fersing, 2010). Promueve que los mejores estudiantes en formación sean aquellos que cumplen con los estándares trazados.

Y una tendencia *de transición* que se encuentra entre un nivel de normal básica (bachillerato) y terciarización (nivel superior), donde generalmente las instituciones pretenden asumir las recomendaciones de los organismos internacionales en contextos locales con diferentes condiciones, lo que lleva a la existencia de instituciones donde conviven nuevas recomendaciones con tradiciones formativas. Destaca el caso de América Latina donde, en sus orígenes, la formación inicial docente se ancló en escuelas normales de nivel técnico y que, a partir de la década de 1970, tuvo cambios en el nivel de estudios que —debido a las condiciones de gobernanza y la intervención de sindicatos y gremios— no se han consolidado del todo. Actualmente, en los países de la región, los dos principales problemas son la desvalorización social de la profesión docente y el alto control de los

Estados en la carrera de los maestros, que deja poco margen de autonomía profesional. Además, el ingreso a la formación inicial es un proceso poco exigente. Tales tradiciones se reflejan en los planes y programas de estudio que ofrecen las instituciones de formación inicial docente.

En México, algunos trabajos han documentado que desde sus inicios las escuelas normales se concentraron en atender principalmente la formación de los maestros en cuanto a la metodología de enseñanza y los contenidos disciplinares que se ofrecían en la educación básica. Con el transcurrir de las diferentes reformas esto se transformó en la didáctica de las disciplinas, cuando en 1984 las escuelas normales consiguieron el nivel de educación superior para formar licenciados se demandó de ellas tareas de docencia, investigación y difusión, a partir de enfoques como el del docente reflexivo o el docente como investigador (Navarrete-Cazales, 2015). No obstante, las normales continuaron operando con el esquema de una formación técnica para la docencia. Al respecto Ducoing (2013, p. 143) señala “el sistema normalista, arraigado en sus propias tradiciones sobrevivirá en la misma lógica endogámica institucionalizada desde el siglo pasado, sea por principio, sea por rutina, sea por consecuencia”. Así, México experimenta desde hace más de 30 años una transición en sus escuelas normales de tradición concentrada en la “técnica de la enseñanza” a una formación docente profesional, con una preparación en pedagogía, conocimientos disciplinares, y conocimientos pedagógicos de contenido, en instituciones que desarrollan investigación de la enseñanza.

Dimensión del Currículum

En México, uno de los factores a los que se les da más atención, e incluso se considera que es la esencia de la formación inicial docente, son los planes de estudio donde se agrupan los contenidos necesarios para el ejercicio de la profesión y que se organizan en asignaturas, cursos, seminarios, talleres, laboratorios, prácticas. Sin embargo, esta elección y organización involucra discusiones sobre qué y cómo enseñar (Contreras, 1994; Pinar, 2014). Así, más que hablar de plan de estudios, es pertinente emplear la noción de currículum el cual se configura fundamentalmente con la elección de componentes referenciales (diagnóstico de necesidades, revisión de la práctica profesional), la construcción de perfiles profesionales, la elección de un enfoque pedagógico en particular, sobre el que se sustenta el proceso de enseñanza-aprendizaje (por ejemplo constructivismo, competencias), la propuesta y la organización de asignaturas (estructuradas en áreas, módulos, objetos de transformación) y la evaluación del aprendizaje (Contreras, 1994; Díaz-Barriga, 1997; Moreno, 2016). Tras esta postura suele existir una influencia y discusión de expertos, profesionales y autoridades para formular una propuesta de formación (Pinar, 2014).

En este sentido, el currículum de formación inicial docente involucra los planes de estudio (diagnóstico de necesidades, perfil profesional, enfoque pedagógico, mapa curricular), los mecanismos de ingreso a la formación, así como las opciones para obtener el título o diploma profesional. La enunciación de una propuesta formativa deberá basarse en una revisión exhaustiva de la práctica profesional que realiza un maestro, así como en las demandas que la sociedad plantea a este profesional.

En todo el mundo se carece de un consenso respecto de un único tipo de preparación profesional para los maestros de educación primaria; de hecho, es un campo de disputa dado que los programas se construyen con base en todos los aspectos que hemos venido tratando, además de otros que no hemos mencionado, como la disposición de recursos humanos y físicos. Sobre todo, el punto más discutido es considerar si un docente es un técnico ejecutor de planes y programas o un profesional con autonomía en su práctica (Sánchez, 2013). Actualmente, incluso más que atender a contenidos esenciales de la formación inicial docente, autores como Sánchez (2013) han encontrado

que la tendencia es discutir estándares docentes y parámetros curriculares, entendidos como aquello que los docentes “deben saber y ser capaces de hacer” (García-Garduño, 2020, p. 20). Siendo a partir de ellos que se orientan los contenidos de los planes de estudio de formación inicial docente, en este punto es necesario generar mayores análisis al respecto.

Diferentes autores han debatido con respecto a los conocimientos, habilidades y valores que requiere la formación inicial docente (Darling-Hammond, 2006; Perrenoud, 2007; Sánchez, 2013; Tardif et al., 1991; Tatto, 2008), entre los cuales destaca la propuesta de Tardif et al. (1991), para quienes la formación docente inicial en educación primaria se funda en cuatro áreas o saberes. Los *saberes de formación profesional* que son el conjunto de conocimientos de orden pedagógico y su práctica en el contexto escolar que atiende la práctica educativa y propone reflexiones de orden normativo; los *saberes disciplinares* que corresponden a los diferentes campos de conocimiento como lengua, matemáticas, ciencias, historia, geografía; los *saberes curriculares* que aluden a los principios, objetivos y métodos a partir de los cuales la educación primaria organiza la escolarización, lo que se condensa en planes y programas de estudio; y los *saberes de la experiencia* que derivan del contacto que tiene el maestro en formación inicial con la práctica frente a grupo, donde pone en juego los saberes antes descritos con el seguimiento de un profesor experimentado.

En México, en 2012 se dio una reforma curricular en las escuelas normales con el propósito de que la preparación de los maestros se alinea a los contenidos y enfoque por competencias de la educación primaria (SEP, 2012). Evidentemente, este plan de estudios asumió un enfoque centrado en el aprendizaje y tenía un carácter flexible, se organizó en 57 cursos agrupados en cinco trayectos formativos: psicopedagógico, preparación para la enseñanza y el aprendizaje, lengua adicional y tecnologías, práctica profesional y optativo. Sin embargo, en 2017 se modificó el currículum de primaria, por consecuencia en 2018 se presentó un nuevo plan de estudios para la educación normal que, también, se fundamentaba en el enfoque por competencias y constaba de 48 asignaturas estructuradas en cinco trayectos formativos: bases teórico-metodológicas para la enseñanza, formación para la enseñanza y el aprendizaje, práctica profesional, optativo e inglés. Dicha modificación curricular causó desconcierto entre los profesores de escuelas normales, entre las razones que enunciaban destaca que no había concluido la generalización del plan de estudios 2012 y que los cambios respondían más a la promoción política de un gobierno que a las necesidades de la formación inicial docente. Al momento de escribir este artículo, cada escuela normal elige el plan de estudios que desea implementar, es decir se encuentran en operación los currículos 2012 y 2018. Se debe destacar que, en este país los documentos de política curricular insisten en que la formación inicial docente que se ofrece en las escuelas normales debe alinearse a los contenidos y el enfoque pedagógico que se sigue en la educación primaria (SEP, 2012, 2018). Así, la discusión sobre los conocimientos, habilidades y valores de la docencia se enfocan en que el docente domine y ponga en marcha los planes y programas de estudio. Con ello se limita a la formación inicial docente a que responda a las reformas curriculares de educación básica y se deje de lado una preparación sólida que tenga como cimiento la vertiente orgánica de la profesión.

Otro plan de estudios para la formación de maestros es el de la UPN que se ofrece en las distintas sedes bajo el nombre de licenciatura en educación primaria (2007) en la modalidad virtual. El cual se sustenta en el enfoque de docencia reflexiva y crítica, cuenta con 26 cursos que se organizan en dos grandes módulos: construcción de trayecto formativo (23 materias) y genérico (3 materias).

Parte de la dimensión del currículum contempla los *requisitos de ingreso al programa de preparación* y los *mecanismos de obtención del título o diploma*. El primer aspecto son los criterios condicionantes que cada programa de formación establece a sus aspirantes, tales como el nivel de estudios (bachillerato o secundaria), el promedio escolar, los programas propedéuticos, las exámenes médicas o la presentación de exámenes de selección. Para Tatto (2008), el reconocimiento social de los procesos

de selección ya sea de exigencia o laxitud, influye en los estudiantes que acceden a esta formación y su trayectoria en la institución. Por ejemplo, Finlandia y Singapur, países reconocidos por contar con sistemas educativos de excelencia, tienen altos requisitos para el ingreso a la formación profesional de docentes, dado que parten del supuesto de que atraer a los mejores graduados de educación media es bastante beneficioso para los programas de preparación de maestros (Goodwin, 2012; Sahlberg, 2012). Por su parte en México para ingresar a la formación inicial docente que se ofrece en las escuelas normales se requiere cumplir con tres condiciones (SEP-USICAMM, 2020). La primera es contar con estudios concluidos de bachillerato. Cada escuela normal determina el promedio de la educación media superior, que puede ser entre 8.5 y 6 (sobre 10). La segunda condición es un examen médico que avale la salud del aspirante para realizar actividades físicas. La tercera es la presentación de un examen que mide el potencial para cursar los estudios de educación superior. Se puede observar que en este país el proceso de elección de aspirantes a la educación normal de educación primaria es laxo, probablemente para tratar de recibir más estudiantes y atender el problema de baja matrícula que tienen (García-Poyato & Cordero, 2019). Por su parte en las diferentes sedes de la UPN los requisitos para ingresar a la licenciatura en educación básica primaria son: formación de bachillerato con promedio de 7 (sobre 10) o título de normal básica (nivel técnico) y examen de admisión.

En cuanto a los requisitos para la obtención del título o diploma en docencia, por lo regular existen tres modalidades: 1) la elaboración de tesis o tesina de investigación sobre algún problema de corte didáctico que los estudiantes en formación identificaron en sus prácticas profesionales (escuelas normales y UPN); 2) la presentación de exámenes para verificar si los egresados cumplen con los estándares docentes (escuelas normales y UPN) y; 3) la presentación de trabajos recepcionales sobre un proceso de intervención docente que realizó el egresado en sus prácticas profesionales (escuelas normales). Cada uno de estos caminos devela la orientación de la formación inicial docente, porque en ellos se encuentran los elementos a los que se otorga mayor relevancia (investigación didáctica, cumplimiento de estándares, intervención docente). En el caso de México, para la graduación de maestro de educación primaria se requiere cumplir con el 100% de los créditos del plan de estudios y presentar un trabajo recepcional, en el caso de las escuelas normales sus estudiantes lo elaboran en séptimo y octavo semestres, y consiste en un análisis y reflexión de la práctica profesional docente que han desarrollado. Las modalidades de este trabajo pueden ser: informe de prácticas (proceso de intervención docente), portafolio de evidencia (documentación de la práctica docente) o tesis (SEP, 2012, 2018).

Dimensión de los Sujetos: Profesores y Estudiantes

La formación inicial docente se dirige a la preparación de sujetos que son estudiantes en una relación de aprendizaje con los profesores (Ducoing, 2013b). En este artículo se considera que tanto el profesor como el estudiante que están involucrados en este proceso formativo son “un sujeto de deseo que despliega acciones —no en términos de sometimiento, sujeción, conformación, obediencia y sumisión— [...] sino un sujeto que se abre a los otros, un sujeto que es autor y actor de sus actos” (Ducoing, 2013b, p. 10). Así, este sujeto no es un individuo aislado, sino un ser social que interactúa con otros y tiene una pertenencia grupal que funge como un marco para desplegar acciones. El sujeto social se ubica en un contexto y espacio particular, sus relaciones están permeadas por la cultura que implica una red de significados socialmente construidos y enriquecidos ya sea por las creencias como por las representaciones que son la base para diseñar y emprender acciones (Geertz, 2005).

Como cualquier proceso formativo, la puesta en marcha de un plan de estudios es responsabilidad de la planta de profesores, a la que es preciso considerar como un entramado de sujetos con determinadas condiciones personales, sociales y profesionales. En este sentido, Contreras (1994, p. 235) indica que la enseñanza “constituye una situación comunicativa, un lugar dominado por, y formado a través de las interacciones simbólicas entre los participantes”. Cualquier formación profesional no depende únicamente del seguimiento puntual que hacen profesores y estudiantes de planes y programas de estudio, como si fueran una suerte de instructivos donde los sujetos siguen órdenes y aprueban cursos para obtener un título o diploma. Por el contrario, los profesores cumplen un papel angular al concretar en la arena del salón de clases el currículum, donde se involucran sus posiciones pedagógicas, ideológicas y subjetivas, que dan sentido y curso a su práctica docente. Así, un profesor formador de maestros puede estimular o no, mediante su discurso y prácticas, determinadas conceptualizaciones, entre las cuales se encuentran las de docencia, enseñanza, aprendizaje y evaluación. A su vez, los estudiantes en formación también ocupan una posición sociocultural, determinada por los intereses que los han llevado a elegir a la docencia como profesión. Estos sujetos tienen prenociones de la profesión de maestro, de alumno, de educación y, cuando entran en contacto con otros estudiantes y sus profesores conceptualizan y asumen posiciones informadas de los elementos nodales de la docencia.

En México, los escasos estudios sobre formadores de maestros de educación primaria se han concentrado en el profesorado de las escuelas normales. Para Gutiérrez-López (2012) estos sujetos construyen representaciones sociales de lo que es “un buen maestro” y “un mal maestro”, las cuales orientan sus prácticas de enseñanza. Así, independientemente de que las normales cuenten con un plan y programas de estudio, la dimensión subjetiva tiene un lugar relevante en la preparación de los futuros maestros de educación primaria. Merece especial atención el asunto de la identidad profesional en la formación inicial docente (Marcelo, 2010; Vaillant, 2008). Para Chávez et al., (2017, p. 2) la identidad de los estudiantes normalistas mexicanos se conforma por factores individuales y sociales “que implica una parte relacional (una identificación con conceptos específicos de la profesión) y otra emocional (relacionada con las actitudes, motivaciones y sentires con respecto al ser docente) y que llevan al individuo a identificarse con lo que hace, con una actitud comprometida y responsable”. Un aspecto que contribuye a la identidad profesional de una parte significativa de los estudiantes normalistas es que provienen de familias que por generaciones han sido maestros, por lo que arriban a la preparación profesional con una comprensión de la tarea docente, sus tradiciones, retos y compromisos (Chávez et al., 2017; Ramírez, 2019).

Ramírez (2019), en una investigación sobre estudiantes normalistas mexicanos, encontró que estos consideraban indispensable tener vocación para la enseñanza para poder formarse como docentes. A pesar de que la noción de *vocación* se contraponen a la docencia como profesión, los estudiantes optaban por una posición innatista: se nace para ser maestro. Ahora bien, cuando ingresan a las aulas para seguir una preparación profesional como maestros se involucran en un ritmo particular, con ciertas prácticas académicas, culturales e incluso sociales que se dan en la institución y que pueden extenderse a otros espacios como las prácticas que realizan en aulas de educación primaria. Esto, también lleva a dar un sentido particular a las formaciones de maestros que se siguen. Así, los profesores responsables de la formación profesional y los estudiantes tienen encuentros, desencuentros y negociaciones que dan lugar a posturas pedagógicas e ideológicas sobre qué es ser un docente y esto, evidentemente, marca la formación inicial. Entre profesores y estudiantes se da la socialización con la profesión, el conocimiento de las jerarquías dichas y no dichas de las escuelas, las pautas para establecer relaciones con compañeros maestros, los modos de acercamiento y comunicación con los padres de familia, los derechos laborales, la incorporación al gremio docente, el lugar de los sindicatos (Ramírez, 2019). Es decir, tanto profesores como estudiantes constituyen una fuente de aprendizaje necesario para el ejercicio de la profesión. El estudio de la formación

inicial docente conlleva reconocerla como un proceso que involucra sujetos sociales, prácticas de enseñanza y prácticas estudiantiles que configuran el sentido de la formación. El ángulo de los sujetos no puede ser descuidado cuando lo que se quiere lograr es una comprensión de la formación inicial docente mexicana, ya que son estos quienes hacen una traducción de las políticas educativas, los planes y programas de estudio y despliegan acciones con respecto a su preparación.

Conclusiones

Después del análisis presentado se constata que la formación inicial docente en la educación primaria mexicana no puede ser entendida como un asunto meramente técnico, donde un cambio de modelo curricular, su traslado a otro tipo de instituciones (por ejemplo, universidades) o bien la incorporación de experiencias de otros países, ofrecerá a los maestros en formación una preparación sólida. La comprensión de este tipo de formación y el diseño de acciones razonadas al respecto involucran revisiones, análisis y diagnósticos en torno a si la docencia es considerada profesión o no, el tipo de instituciones que la ofrecen (normales y UPN), las políticas docentes imperantes (internacionales y nacionales), los actores políticos que intervienen (SEP, SNTE, CNTE, OSC), las tradiciones pedagógicas que prevalecen y conviven en las instituciones donde se imparte, el cuerpo de profesores responsables de la formación y los estudiantes que optan por esta preparación profesional.

En México el fortalecimiento de la formación inicial docente es una preocupación e interés que ha estado presente en el discurso de la política educativa desde la década de 1990, por lo que se han formulado programas y cambios curriculares en las escuelas normales. Lo que tiene que quedar claro es que se requieren programas de largo aliento, que se proyecten más allá de un gobierno o figura presidencial. En principio se necesita reconocer la experiencia y la trascendencia que han tenido las escuelas normales urbanas y rurales en la formación de maestros de educación primaria, muchas de las cuales poseen logros importantes en la materia, que es fundamental reconocer y más aún recuperar en cuanto experiencias exitosas. Así como analizar la licenciatura en educación primaria que ofrece la UPN a los maestros en servicio que generalmente atienden zonas indígenas.

Además, es preciso hacer diagnósticos profundos sobre el estado de las escuelas normales para conocer los recursos humanos y físicos con los que operan. Identificar a sus profesores, la formación con la que cuentan, las tradiciones pedagógicas de las que parten e indagar sus prácticas docentes. Es de especial interés averiguar quiénes son los estudiantes en formación, reconocer los motivos, intereses y expectativas por los que optaron para elegir la docencia como profesión y, en la medida de las posibilidades, explorar sus condiciones sociales, ya que ellos, junto con los profesores en sus intercambios formativos, enriquecen la preparación que posteriormente incidirá en su desempeño en las aulas de educación primaria. Evidentemente, esto no es tarea sencilla y tomará tiempo concebir dispositivos para elaborar estos diagnósticos, pero ofrecerá puntos de partida para la toma de decisiones.

Ahora bien, en México se requiere superar la idea de implementar soluciones inmediatas. En ocasiones, políticos, periodistas e incluso investigadores educativos sostienen que la formación inicial docente debe pasar de las normales a las universidades, como si este acto por sí mismo le otorgara mayor rigor y solidez a la preparación del maestro de educación primaria. Si algo nos demostró la decisión que se tomó en 1984 de elevar a las escuelas normales a nivel terciario es que no hay soluciones mágicas y que incluso se pueden menoscabar propuestas y programas benéficos para la formación profesional, como la didáctica, porque las tradiciones formativas perduran independientemente del nivel técnico, de licenciatura o posgrado donde se inserte la formación inicial docente. Al respecto, sostenemos que argumentar acerca del tipo y el nivel de la institución donde se

localice la formación de maestros puede resultar infértil: la discusión debe centrarse en el estatus que tiene la docencia como profesión. Se necesita responder a una pregunta clave: ¿cuál es el estatus profesional del docente de educación primaria en México? Actualmente hay una demanda de los Estados y la sociedad para que el maestro desarrolle una serie de competencias, habilidades, valores y emociones, lo que requiere una formación especializada más profunda. Sin embargo, en países de la región la profesión docente sufre un desprestigio importante que se refleja en los bajos salarios y, sobre todo, en la aceptación y reconocimiento de padres de familia y alumnos sobre la trascendencia que tiene un maestro de educación primaria.

Aunque en ocasiones se considera que para mejorar la formación inicial docente basta con hacer cambios curriculares —con el propósito de que los maestros conozcan y dominen los planes y programas de estudio— esto implica un riesgo puesto que, con esta visión técnica de la docencia se equipara al maestro con un mero operador de un programa de cursos e incluso de un libro de texto, sin reconocer que su principal tarea se concentra en diseñar y desplegar estrategias de aprendizaje en consideración de los intereses y necesidades de sus alumnos, el contexto social en el que se encuentran y las debilidades de que adolecen. Dado que, los modelos educativos, los planes y programas, así como los materiales educativos están en constante cambio y la vida profesional del maestro es más larga, este, al formarse, requiere adquirir el conocimiento, el dominio, la crítica y la puesta en escena de las cuatro áreas que propone Tardif et al. (1991) saberes de formación profesional, saberes disciplinares, saberes curriculares y saberes de la experiencia. Es decir, que la formación docente inicial necesita trascender a cualquier reforma educativa, debe ser una preparación amplia y sólida capaz de responder a las reformas sucesivas que se pondrán en marcha en el futuro. Un docente y su tarea profesional se concentran en identificar las necesidades de sus alumnos, reconocer los avances de las nuevas pedagogías, actualizar las propuestas educativas impulsadas por las autoridades, las cuales representan la base de una formación sólida que le permita tomar decisiones autónomas en su salón de clases.

Una cuestión preocupante es que, mundialmente (y que en México se ha intentado replicar) muchos países admiten como maestros de educación primaria a profesionales de áreas afines a la docencia (ciencias de la educación, comunicación, pedagogía, psicología, sociología, por mencionar algunas) sin brindarles más que un entrenamiento somero y breve en el campo de la enseñanza. Esto provoca una desprofesionalización de la docencia porque únicamente se ofrecen técnicas, a modo de instructivos, para que el nuevo maestro las aplique y, como hemos visto ampliamente, el trabajo docente no opera de esa forma. Es necesario que México evite el empleo de este tipo de estrategias y capacitaciones pues minan a la docencia como profesión y afectan el aprendizaje de los alumnos.

Con este artículo se insiste en que la formación inicial docente en educación primaria no es un ámbito de decisiones técnicas, automáticas e incluso mágicas. Por el contrario, esta formación demanda decisiones razonadas que estén fundamentadas en diagnósticos, evaluaciones y el reconocimiento de las acciones que la conforman.

Referencias

Las referencias marcadas con un asterisco (*) indican estudios incluidos en la revisión de la literatura.

- *Aguirre-Gómez, F. J., Dévora-Rodríguez, C., & Valenzuela-Dorado, E. (2015). Las condiciones de ingreso a la profesión docente: Un factor para el logro de la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 11(4), 405-412. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596029>

- *Alfaro, C. O. M. (2010). La formación docente y las escuelas normales en México. Una lectura desde el análisis de las políticas públicas. *Revista Educación y Pedagogía*, (58), 51-64. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7806>
- *Antezan, C. N., & Adler, A. H. (2015). Dimensiones y rasgos sobre la excelencia del profesorado en instituciones formadoras de docentes en dos países de América Latina. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*, (48), 117-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5349088>
- *Arce, V. G. M. (2013). Desarrollo de competencias digitales docentes en la educación básica. *Apertura*, 5(1), 88-97. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68830443008.pdf>
- *Arceo, F. D. B., & Bravo, R. B. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 53(1), 36-56. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329700004.pdf>
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México*. Biblioteca Normalista.
- *Arnaut, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. *Cuadernos de Discusión*, 17, 35-49.
- Arnaut, A. (2014). Lo bueno, lo malo y lo feo del servicio profesional docente. In G. Del Castillo & G. Valenti (Coords.), *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando?* (pp. 31-46). FLACSO México.
- *Arteaga, B., & Camargo, S. (2014). Educación histórica: Una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de educación básica. *Revista Tempo e Argumento*, 6(13), 110-140. <https://www.redalyc.org/pdf/3381/338139190006.pdf>
- Ávalos, B. (2007). El nuevo profesionalismo: Formación docente inicial y continua. In E. Tenti (Ed.), *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 209-235). Siglo XXI.
- Ball, J. S. (2012). *Global education inc: New policy network and neo-liberal imaginary*. Routledge.
- *Barba, B. (2010). Entre maestros: reforma de la formación docente en Aguascalientes: Un análisis de su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 251-275. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662010000100014&script=sci_abstract&tlng=en
- *Barraza-Soto, I., Barraza-Barraza, L., & Romero-Morales, C.I. (2015). Los sistemas de formación docente: Dos tendencias con semejanzas y discrepancias. *Ra Ximhai*, 11(4), 425-446. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596031>
- *Barrera, I., & Myers, R. (2011). Estándares y evaluación docente en México: el estado del debate. *Serie documentos*, 59. PREAL. https://www.researchgate.net/profile/Ivan-Barrera-2/publication/261216613_Estandares_y_evaluacion_docente_en_Mexico_el_estado_del_debate/links/02e7e533a34cc896a2000000/Estandares-y-evaluacion-docente-en-Mexico-el-estado-del-debate.pdf
- *Barrón Tirado, C., & Pontón Ramos, C. (2013). La reforma de la escuela normal de 1997. Algunas consideraciones críticas. En P. Ducoing (Coord.), *La escuela normal: Una mirada desde el otro* (pp. 191-222). IISUE. <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/La-Escuela-Normal.pdf>
- Becker, O. (1963). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Métalié.
- *Bolaños, E. A. (2018). La competencia emocional como reto en la formación y actualización docente. Reflexiones a partir de un estudio de casos en educación básica en México. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(17), 199-220. <http://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/77>

- Brereton, P., Kitchenman, B. A., Budgen, D., Turner, M., & Khalil, M. (2007). Lessons from applying the systematic literature review process within the software engineering domain. *Journal of Systems and Software*, 80(4), 571-583.
- *Bruns, B., Luque, J., con la colaboración de De Gregorio, S., Evans, D., Fernández, M., Moreno, M., Rodríguez, J. Toral, G., & Yarrow, N. (2014). *Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial.
<https://virtualeduca.org/documentos/centrodocumentacion/2014/spanish-excellent-teachers-report.pdf>
- *Bustos, R. C. (2008). Innovación, formación docente y políticas educativas en México. Hacia una reconstrucción desde el sujeto. *Tiempo de Educar*, 9(17), 83-118.
<https://www.redalyc.org/pdf/311/31111439005.pdf>
- Calderón, D. (2016). *Prof. recomendaciones sobre formación inicial y continua de los maestros en México*. Mexicanos Primero.
- *Carbajal, M. E. E. (2008). El trabajo colegiado en las escuelas normales y la evaluación de sus planes de estudio. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (7), 72-85.
<https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121713004.pdf>
- *Carro Olvera, A., Hernández Hernández, F., Lima Gutiérrez, J. A., & Corona Serrano, M. M. (2016). Formación profesional y competencias docentes en el estado de Tlaxcala. *Educación*, 25(49), 7-28. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1019-94032016000200001&script=sci_arttext
- *Castañeda Salgado, A. (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*. UPN.
<http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/942>
- Cattonar, B. (2010). Références transnationales et conception nationale des politiques. *Recherche & Formation*, (65), 17-27.
- *Cervantes, A. O., & I Gregòri, S. P. (2012). La educación en valores en la formación inicial de los profesores de educación básica en México. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 157-164. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398013.pdf>
- *Chapa Chapa, M., & Flores Fahara, M. (2015). La formación inicial de profesores en las escuelas normales. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 6(10), 28-35.
- Chávez Monfil, M. C., Ortíz López, M. T., & Ramos García, F. B. (2017). *La formación de la identidad profesional en las escuelas normales. Una mirada desde el alumnado*. Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521651959003>
- *Chi, I. (2016). Una mirada a la formación de las docentes de nivel preescolar en relación a la inclusión y atención a la diversidad. *Educación y Ciencia*, 5(45), 121-135.
<http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/377>
- Civera, A. (2013). Entre el corporativismo estatal y la redención de los pobres: Los normalistas rurales en México, 1921-1969. *Prismas*, 17(17), 199-205.
<https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/2953/Prismas17-dossier06.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Akal.
- Cook, M. E. (1996). *Organizing dissent, unions, the state and the democratic teachers movement in Mexico*. Pennsylvania State University Press.
- *Cordero Arroyo, G., & Luna Serrano, E. (2014). El servicio profesional docente en la perspectiva de los sistemas nacionales de formación de profesores y de evaluación. El caso de México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 75-84.
<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3328>

- *Cossío Gutiérrez, E. F., & Hernández Rojas, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1135-1164. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n71/1405-6666-rmie-21-71-01135.pdf>
- Crinon, J., & Fersing, E. (2010). Le double enjeu de la formation à l'expertise professionnelle. *Recherche & Formation*, (65), 61-74.
- Cruz Pineda, O. P. (2013). Políticas para las escuelas normales: Elementos para una discusión. En P. Ducoing (Coord.), *La escuela normal: Una mirada desde el otro* (pp. 49-77). IISUE. <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/La-Escuela-Normal.pdf>
- Cuéllar, G. R. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: Desafíos para la formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 51-60. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398004.pdf>
- Cuevas, Y. (2018). *La reforma educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio de representaciones sociales*. FFyL-UNAM.
- Cuevas, Y. (2021). Sistema de carrera docente 2019 en México para maestros de educación primaria: Cambios, continuidades y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 475-502. https://bit.ly/rmie_89
- Cuevas, Y., & Moreno, T. (2016). Políticas de evaluación docente de la OCDE: Un acercamiento a la experiencia en la educación básica mexicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-20. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2283>
- Cuevas, Y., & Rangel, K. (2019). Análisis de la carrera docente en la educación primaria en México: Entre el credencialismo y la meritocracia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(44), 1-25. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4323>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Darling-Hammond, L., & Liberman, A. (2012). *Teacher education around the world*. Routledge.
- *de Pascual Pola, D. M. N. (2009). *Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México*. OCDE. <https://www.ses.unam.mx/curso2016/pdf/09-sep-Nieto.pdf>
- Díaz-Barriga, A. (1997). *Didáctica y currículum*. Paidós.
- Díaz-Barriga, A. (2021). Política de la educación normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 533-560.
- *Díaz-Barriga, Á., Luna Miranda, A. B., & Jiménez-Vásquez, M. S. (2015). La formación docente para la Reforma Integral de Educación Básica en el nivel primaria. La pertinencia pedagógica del diplomado para docentes de primero y sexto grado. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLV(2), 63-100. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27039624004>
- Ducoing Watty, P. (2013a). De la formación técnica a la formación profesional: La reforma de la educación normal de 1984. En P. Ducoing (Coord.), *La escuela normal: Una mirada desde el otro* (pp. 117-156). IISUE. <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/La-Escuela-Normal.pdf>
- Ducoing Watty, P. (2013b). Los otros y la formación de profesores. En P. Ducoing (Coord.), *La escuela normal: Una mirada desde el otro* (pp. 7-22). IISUE. <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/La-Escuela-Normal.pdf>
- Ducoing, P. (2018). Los profesores del sistema educativo mexicano: Formación, actualización y prácticas académicas en educación básica y media superior. In A. Buendía & G. Mendiola (Eds.), *La investigación educativa ante el cambio de gobierno. Reflexiones y propuestas para el futuro* (pp. 202-206). COMIE.
- *Elortegui Uriarte, M. (2017). Un recorrido histórico de las escuelas normales rurales de México: El acto subversivo de hacer memoria desde los acontecimientos contra los estudiantes de

- Ayotzinapa. *Estudios Latinoamericanos*, (40), 157-178.
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/rel/article/view/61600>
- Enguita, M. F. (2001). A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿Liberal, burocrático o democrático? *Revista Iberoamericana de Educación*, (25), 43-64.
- Escolano, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, (269), 55-76. <https://laescueladelarepublica.es/wp-content/uploads/2017/09/sigloymediodeperspectivahistorica.pdf>
- *Espinoza, J. (2014). La constitución de las prácticas de profesionalización de formación de docentes en México. *Perfiles Educativos*, 36(143), 163-179.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269814706154>
- *Esteva Romo, A. (2013). El trabajo colegiado docente normalista: entre lo instituido y lo instituyente. Reflexiones a partir de un estudio de caso. En P. Ducoing (Coord.), *La escuela normal: Una mirada desde el otro* (pp. 355-388). IISUE. <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/La-Escuela-Normal.pdf>
- Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization: Teachers, nurses, social workers*. Free Press.
- *Eugenio, M. D. R. J., & López, M. A. A. (2017). Las competencias matemáticas de los docentes de Francia y de México. *Voces de la Educación*, 2(3), 70-79.
<https://revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/36>
- *Flores Barrera, V. J., García Cedillo, I., & Romero Contreras, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*, 23(1), 39-56.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S172948272017000100004&script=sci_arttext&tlng=en
- *Flores Méndez, Y. (2019). Escuelas normales rurales en México: Movimiento estudiantil y guerrilla. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 40(87), 205-226.
- *Fortoul Ollivier, M.B. (2013). Retos que plantean el análisis y la valoración de las prácticas docentes a las escuelas normales. En P. Ducoing (Coord.), *La escuela normal: Una mirada desde el otro* (pp. 269-294). IISUE. <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/La-Escuela-Normal.pdf>
- Freidson, E. (2001). La teoría de las profesiones: Estado del arte. *Perfiles Educativos*, 23(93), 28-43.
http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2001-93-28-43
- García, N. (2019). *La disputa por la educación. La CNTE (y otros actores) ante la reforma educativa 2013*. Ediciones Quinto Sol.
- García-Garduño, J. M. (2020). Cómo diseñar un modelo de evaluación docente en educación básica: de la revalorización a la vulnerabilidad de la profesión docente. In A. Díaz-Barriga (Ed.), *La evaluación del desempeño docente. Propuestas y contradicciones* (pp. 101-150). IISUE-UNAM.
- *García Pedroza, E. (2016). La formación para la investigación en el proceso de formación inicial en las escuelas normales. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 7(12), 1-11.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553458153010>
- *García-Poyato, J., & Cordero, G. (2019). La profesión docente en crisis: Disminución de la matrícula normalista en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(103), 1-30.
<https://doi.org/10.14507/epaa.27.4625>
- *Garduño Estrada, L., Carrasco Pedraza, M., & Raccanello, K. (2010). Los formadores de docentes y la autoeficacia para la enseñanza en una muestra de escuelas normales en el estado de Puebla. *Perfiles Educativos*, 32(127), 85-104.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000100005
- Geertz, C. (2005). Descripción densa: Hacia una teoría interpretativa de la cultura. In C. Geertz (Ed.), *La interpretación de las culturas* (pp. 19-40). Gedisa.

- Goodwin, A.L. (2012). Quality teachers, Singapore style. In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Ed.), *Teacher education around the world: Changing policies and practices* (pp. 22-43). Taylor and Francis.
- *Guerrero Orozco, O. (2007). El servicio profesional de carrera en México y sus problemas de formación académica. *Buen Gobierno*, (2), 44-60.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=569660523003>
- *Gutiérrez-Fierro, M., Morales-Sifuentes, L. A., & Viramontes-Anaya, E. (2014). Formación docente: Competencias didácticas reales que emergen de los desempeños de las estudiantes normalistas. *Ra Ximhai*, 10(5), 387-421.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134025>
- Gutiérrez-López, C. (2012). La representación social del buen maestro: Un acercamiento a partir del habitus de los formadores de docentes. In O. Mireles (Ed), *Representaciones sociales: Emociones, significados y prácticas en la educación superior* (pp. 85-125). IISUE-UNAM.
- Gutiérrez-López, C. (2018). La sociedad civil frente a la reforma educativa 2013. Representación de la evaluación. In Y. Cuevas (Ed.), *Reforma educativa 2013. Educación, política y actores* (pp. 177-200). UNAM.
- Gutiérrez-Vidrio, S. (2018). La representación social de la CNTE que hace circular Carlos Loret de Mola en el contexto de la reforma educativa 2013. In Y. Cuevas (Ed.), *Reforma educativa 2013. Educación, política y actores* (pp. 153-176). UNAM.
- Hernández Rosas, D. J. (2019). Incidencia de Mexicanos Primero en la educación pública. In L. Rivera, R. González & M. Guerra (Coords.), *El cártel de la reforma educativa. Redes conceptuales, institucionales y operativas* (pp. 111-160). Horizontes Educativos.
- *Holguín, E. C. (2019). Un acercamiento a la formación de docentes como investigadores educativos en México. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 59-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7090712>
- Ibarrola de, M. (1998). La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX. In P. Latapí (Ed.), *Un siglo de educación en México* (tomo II; pp. 230-273). Fondo de Cultura Económica.
- Imberón, F. (2010). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. In C. Marcelo (Ed.), *La función docente* (pp. 27-45). Síntesis.
- Latapí, P. (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. Fondo de Cultura Económica.
- *Ledger, S., Masinire, A., Delgado, M., & Burgess, M. (2021). Reframing the policy discourse: A comparative analysis of teacher preparation for rural and remote education in Australia, South Africa and Mexico. *Education Policy Analysis Archives*, 29(82), 1-22.
<https://doi.org/10.14507/epaa.29.6233>
- *Lozano Andrade, I. (2014). Debates y tensiones en torno a la formación docente: Notas para una sociología de la formación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1-20.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729876014>
- *Lozano Andrade, I., & Echeagaray Bernabé, J. (2011). Vacíos en la formación inicial de docentes en México. Programa para fomentar el habitus investigativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178012>
- *Luna, U., Vicent, N., Cabrera, W. R., & Pech, S. H. Q. (2019). Patrimonio, currículum y formación del profesorado de educación primaria en México. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 84-102. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/358761>
- Marcelo, C. (2010). La función docente: Nuevas demandas en tiempos de cambio. In C. Marcelo (Ed.), *La función docente* (pp. 9-26). Síntesis.

- *Mayorga Anaya, L.J., & Vergara Fregoso, M. (2016). Formación profesional de docentes wixaritari. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 7(13), 1-22.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553458105015>
- *Medrano, V., Ángeles, E., & Morales, M.A. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. INEE.
- *Medrano, V., & Ramos, E. (2019). *La formación inicial de los docentes de educación básica. Educación Normal. Universidad Pedagógica Nacional. Otras instituciones de educación superior*. INEE.
- *Mejía Botero, F. (2013). Análisis del presupuesto de egresos de 2007 y 2013 de la Secretaría de Educación Pública, en especial formación inicial y continua de docentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIII(2), 43-55.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27028897003>
- *Mercado Cruz, E. (2007). Formar para la docencia: Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 487-512.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14003303.pdf>
- *Mercado Maldonado, R. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Psicología Escolar e Educativa*, 14, 149-157.
<https://www.scielo.br/j/pee/a/ZXpwLQFqWNnpqKFC7FwZwKr/?lang=es&format=html>
- *Moreno Anguas, M. B. (2013). Los organismos internacionales y las políticas de formación docente. En P. Ducoing (Coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp. 23-48). IISUE.
<http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/La-Escuela-Normal.pdf>
- Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa. <http://hermes.cua.uam.mx/Libros-UAMC>
- *Mugime, S. M. J., Mapezuane Mahalambe, F., Cossa, J., & Leite, C. (2019). Estudos sobre formação inicial de professores em Moçambique e sua relação com as políticas de formação de professores (2012-2017). *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(149).
<https://doi.org/10.14507/epaa.27.4250>
- *Murillo Parra, L. D., & Ramos Estrada, D. Y., García Cedillo, I., & Sotelo Castillo, M. A. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-25.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44764873007>
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las escuelas normales de México. Siglo XXI. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17-34.
- OCDE. (2010). *Mejorar las Escuelas. Estrategias para la acción en México*. OCDE.
- OREALC-UNESCO. (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica: Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. OEI.
<http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/OEI-InformeMiradas2013.pdf>
- Ornelas, C. (2008). El SNTE, Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 445-469.
- Ornelas, C. (2018). *La contienda por la educación. Globalización, neocorporativismo y democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- *Ornelas Huitrón, A. M(2013). La noción de identidad: Un análisis crítico con base en el plan de estudios de la licenciatura en educación primaria, 1997. En P. Ducoing (Coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp. 295-329). IISUE. <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/La-Escuela-Normal.pdf>

- Pedró, F., & Puig, I. (1999). *Las reformas educativas: Una perspectiva política y comparada*. Paidós.
- *Peredo Merlo, M. A., & Sagástegui Rodríguez, D. (2010). Tendencias, dificultades y retos en la formación docente del nivel básico en el sistema educativo mexicano. *Diálogos sobre educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 1(1), 1-5.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553457070008>
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 59-76. <https://www.erudit.org/en/journals/rse/1900-v1-n1-rse1854/031600ar.pdf>
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Pinar, W.F. (2014). *La teoría del currículo*. Narcea.
- Prior, D. (2017). La revisión de la literatura. In O. Amat & A. Rocafort (Eds.), *Cómo investigar. Trabajo fin de grado, tesis de máster, tesis doctoral y otros proyectos de investigación* (pp. 53-77). Profit Editorial.
- *Quintero Maldonado, C. I., & Romero Navarro, M. S. (2016). El colegiado docente en la formación de profesores. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 7(13), 34-46.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521655237004>
- *Ramírez, A. B., Simons, D. C., Zariñana, G. G., & Abarca, L. C. (2010). Valoración de profesores de educación básica de cursos de formación continua. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 83-100.
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55115064006.pdf>
- Ramírez, E. (2019). *Representación social de los estudiantes normalistas sobre la reforma educativa 2013* (Tesis de maestría no publicada). Universidad Nacional Autónoma de México.
- *Reyes Jaramillo, M.E. (2013). La práctica docente reflexiva en las escuelas normales. En P. Ducoing (Coord.), *La escuela normal: Una mirada desde el otro* (pp. 223-267). IISUE.
<http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/La-Escuela-Normal.pdf>
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata.
- Robert, A., & Carraud, F. (2018). *Professeurs des écoles au XXIe siècle. Portraits socioprofessionnels*. PUF.
- *Rodríguez del Castillo, L. (2013). La reforma de la escuela normal de 1997. Una mirada desde lo institucional. En P. Ducoing (Coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp. 331-353). IISUE. <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/La-Escuela-Normal.pdf>
- *Rojas Moreno, I. (2013). La formación del profesorado en el contexto de la posmodernidad. Algunas reflexiones sobre los saberes de los docentes de nivel básico. En P. Ducoing (Coord.), *La escuela normal: Una mirada desde el otro* (pp. 78-116). IISUE.
<http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/La-Escuela-Normal.pdf>
- *Rubio-Moreno, M., Castro-López, G., & Félix-Salazar, V. (2015). Una aproximación a los procesos formativos del futuro docente de educación primaria. *Ra Ximhai*, 11(4), 381-402.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596028>
- *Ruiz, A. P. (2014). La profesionalización docente en el marco de la reforma educativa en México: Sus implicaciones laborales. *El Cotidiano*, (184), 113-120.
<https://www.redalyc.org/pdf/325/32530724012.pdf>
- Sahlberg, P. (2012). The most wanted: Teachers and teacher education in Finland. In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Eds.), *Teacher education around the world. Changing policies and practices* (pp. 1-21). Taylor and Francis.
- Sahlberg, P. (2013). *El cambio educativo en Finlandia ¿Qué puede aprender el mundo?* Paidós.
- *Salazar Silva, M. D. L. (2014). *Vicisitudes en la formación docente de un grupo de profesoras de educación básica*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://200.23.113.50:8080/upn/handle/11195/524>

- *Sanches, C. E., & Vieira, A. M. D. P. (2020). A formação de professores e o PNE: Contradições e desafios da educação a distância e valorização do magistério. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(139). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5257>
- Sánchez, C. (2013). Estructuras de la formación inicial docente: Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles Educativos*, 35(142), 128-148. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71853-1](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71853-1)
- Sandoval, E. (2018). Los profesores del Sistema educativo mexicano: Dormación, actualización y prácticas académicas en educación básica y media superior. In A. Buendía & G. Mendiola (Eds.), *La investigación educativa ante el cambio de gobierno. Reflexiones y propuestas para el futuro* (pp. 207-215). COMIE.
- Santibáñez, L. (2008). Reforma educativa: El papel del SNTE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 419-443.
- Santibáñez, L., & Martínez, J. F. (2010). Políticas de incentivos para maestros: Carrera magisterial. In A. Arnaut & S. Giorgulli (Eds.), *Los grandes problemas de México. VII. Educación* (pp. 125-158). COLMEX.
- SEP. (16 de agosto del 2012). *Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. Diario Oficial de la Federación.
- SEP. (2015). *Programa de promoción en la función por incentivos en educación básica*. SEP-CNSPD.
- SEP. (2018). *Escuelas normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*. SEP.
- SEP. (2019). *Estrategia nacional de mejora de las escuelas normales*. SEP.
- SEP-USICAMM. (2020). *Proceso de selección para la admisión*. SEP.
- *Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En M. Poggi (Coord.), *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 19-44). UNESCO-IPE. <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/POGGI-IPE-UNESCO-Pol%C3%ADticas-docentes.-Formaci%C3%B3n-trabajo-y-desarrollo-prof.pdf#page=15>
- Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et Sociétés*, 23(1), 55-69. <https://www.erudit.org/en/journals/socsoc/1900-v1-n1-socsoc91/001785ar.pdf>
- Tatto, M. T. (2008). Teacher policy: a framework for comparative analysis. *Prospect*, 38(4), 487-508.
- Tenti, E. (2007). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. In E. Tenti (Ed.), *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 119-142). Siglo XXI.
- *Terigi, F. (2010). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. *Serie Documentos de Trabajo*, 50. PREAL. https://grupodis.net/images/docs_gestrategica/PREAL_Desarrollo%20Profesional%20Coo ntinuo%20y%20Carrera%20docente%20en%20Ame%CC%81rica%20Latina_2010.pdf
- *Torres Hernández, R. M., & Serrano Castañeda, J. A. (2007). Políticas y prácticas de formación de los maestros en los colectivos docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(12), 513-537. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662007000200513&lng=es&nrm=iso
- Vaillant, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. *Tendencias, Temas y Debates*, 31, 3-40.
- *Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 41(1), 207-222. <http://redae.uc.cl/index.php/pel/article/view/25699>
- Vaillant, D. (2008). La identidad docente. Importancia del profesorado. *Revista Investigaciones en Educación*, 1(15), 15-38.

- *Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: Dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 185-206.
<http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/9329>
- *Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: Una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, (5), 5-21.
<https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/6656>
- *Valdés Cuervo, Á. A., Angulo Armenta, J., Urías Martínez, M. L., García López, R. I., & Mortis Lozoya, S. V. (2011). Necesidades de capacitación de docentes de educación básica en el uso de las TIC. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 39, 211-223.
<https://idus.us.es/handle/11441/45678>
- *Vázquez Cruz, M. D. Á., Cordero Arroyo, G., & Leyva Barajas, Y. E. (2014). Análisis comparativo de criterios de desempeño profesional para la enseñanza en cuatro países de América. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 434-455.
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032014000300018
- *Velasco, P. M., & Meza Aguilar, J. F. (2013). Matrícula normalista y políticas públicas: 1970-2009. En P. Ducoing (Coord.), *La escuela normal: Una mirada desde el otro* (pp. 157-189). IISUE.
<http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/La-Escuela-Normal.pdf>
- *Vieyra-García, A. R., & Alba-Vázquez, M. (2017). Un estudio exploratorio sobre la opinión de los docentes de educación básica con respecto a su formación inicial y continua, para atender la socioafectividad de sus alumnos. *Revista de Filosofía y Cotidianidad*, 3(6), 51-60.
https://www.ecorfan.org/bolivia/researchjournals/Filosofia_y_Cotidianidad/vol3num6/Revista_de_Filosofia_y_Cotidianidad_V3_N6.pdf#page=61
- *Watty, L. P. D. (2013). La escuela normal: Una mirada desde el otro. IISUE.
<http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/La-Escuela-Normal.pdf>
- *Yurén Camarena, M. T. (2009). Reformas curriculares en la formación de docentes en México. *Educação & Realidade*, 34(1), 33-48. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227053003>
- Zabalza, B. M. A., & Zabalza, C. M. A. (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar”*. Narcea.

Sobre los Autores

Yazmín Cuevas-Cajiga

Universidad Nacional Autónoma de México

yazco24@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-8588-0494>

Licenciada, Maestra y Doctora en Pedagogía por la Universidad Autónoma de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México. Sus líneas de investigación son política de la educación básica y representaciones sociales y educación. Entre sus principales publicaciones de 2021 se encuentran “Sistema de carrera docente 2019 en México para maestros de educación primaria: cambios, continuidades y desafíos”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, y “Emociones y representaciones sociales de maestros debutantes en la Ciudad de México”, en *Trayectorias*.

Tiburcio Moreno-Olivos

Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa

tmoreno@correo.cua.uam.mx

<http://orcid.org/0000-0002-0392-6621>

Doctor en Pedagogía. Profesor Investigador Titular de la Universidad Autónoma Metropolitana. Cuajimalpa. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Sus líneas de investigación versan sobre: Evaluación educativa, Currículum y Procesos de formación. Es autor de los libros: *Evaluación del Aprendizaje y para el Aprendizaje*. *Reinventar la Evaluación en el Aula* (UAM, 2020) 2a. reimpresión y *La Retroalimentación. Un Proceso Clave para la Enseñanza y la Evaluación Formativa* (UAM, 2021).

archivos analíticos de políticas educativa

Volumen 30 Número 112

2 de agosto 2022

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.
