

SENTIR LA DOCENCIA PARA LLEGAR A SER: IDENTIDADES, TERRITORIOS Y MEDIACIONES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE IBEROAMERICANA

*Feeling teaching to become identities, territories, and mediations
in Iberoamerican teacher education*

GABRIEL DÍAZ MAGGIOLI

Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay

Correo: diazmaggioligabriel@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6686-2549>

Enviado: 23/06/2026

Aceptado: 20/07/2026

Publicado: 19/09/2026



Esta obra está bajo una licencia Creative
Commons Atribución-NoComercial Sin-
Derivadas4.0 Internacional.

RESUMEN

Este artículo examina la formación inicial docente en Iberoamérica desde la relación entre sentir, identidad profesional y territorio educativo. Sostiene que aprender a enseñar no puede reducirse a la transmisión de contenidos, al entrenamiento técnico ni a la exposición acumulativa a la práctica escolar. La docencia se aprende como una práctica situada, afectiva, relacional e intelectualmente exigente, en la que quienes se forman elaboran biografías escolares, negocian pertenencias institucionales, construyen juicio profesional y aprenden a actuar en territorios marcados por desigualdades, memorias pedagógicas y posibilidades de transformación. A partir de literatura sociocultural, situada, reflexiva e identitaria, y en diálogo con diagnósticos regionales sobre América Latina, el Caribe y España, se propone una pedagogía de la formación organizada mediante episodios de mediación profesional: movilizar, evidenciar, descubrir, intervenir, aplicar y renovar. Estos episodios se presentan como una gramática flexible para diseñar experiencias formativas que articulen investigación científica, conocimiento empírico y saber pedagógico territorial. El artículo argumenta que formar docentes implica crear condiciones para que quienes aprenden a enseñar puedan sentir la complejidad de la profesión sin quedar paralizados por ella, reconocer su identidad docente en construcción y participar en comunidades capaces de sostener la promesa pública del derecho a aprender.

Palabras clave: formación inicial docente, identidad profesional, afectividad, territorio educativo, mediación, Iberoamérica.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo invita a desplazar la mirada desde una comprensión exclusivamente técnica de la formación docente hacia una pregunta más profunda: ¿qué experiencias permiten que una persona llegue a sentirse, pensarse y reconocerse como docente en territorios concretos? La formación inicial docente no sólo prepara para desempeñar funciones escolares; también acompaña una transformación identitaria (Díaz Maggioli, 2025). Quien aprende a enseñar debe habitar una posición nueva, asumir responsabilidades públicas, interpretar situaciones inciertas, responder afectivamente a otros y construir criterios profesionales en instituciones atravesadas por historias, desigualdades y posibilidades.

En Iberoamérica, esta pregunta adquiere una densidad particular. La expansión de los sistemas educativos, la diversificación del estudiantado, las demandas de inclusión, la digitalización acelerada y las presiones por mejorar los aprendizajes han vuelto insuficientes las aproximaciones que conciben la formación del profesorado como mera transmisión de saberes pedagógicos, entrenamiento técnico o acumulación de experiencias de práctica (CEPAL et al., 2022; OEI, 2021; UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024). Aprender la docencia no es una cuestión secundaria ni exclusivamente metodológica: es una cuestión pedagógica, epistemológica, afectiva y política.

El artículo parte de una premisa central: la formación inicial docente requiere una pedagogía específica, capaz de hacer de la enseñanza un objeto de indagación, intervención y reconstrucción profesional. No alcanza con enseñar teorías sobre educación, ni con exponer a los futuros docentes a prácticas escolares, ni con esperar que la reflexión individual resuelva por sí sola la brecha entre saber y hacer. Loughran (2006) lo formula con precisión al sostener que una pedagogía de la formación docente debe ir mucho más allá de la simple entrega de información sobre la enseñanza. Esta afirmación resulta especialmente pertinente para una región que posee una rica tradición pedagógica, experiencias institucionales diversas y comunidades profesionales capaces de producir conocimiento situado, pero que todavía enfrenta dificultades persistentes para articular formación, práctica, acompañamiento e investigación.

La tesis que organiza este artículo sostiene que la formación inicial docente debe comprenderse como un proceso de mediación del aprender, del sentir y del llegar a ser. Ese proceso no se produce en abstracto: ocurre en territorios educativos específicos, en instituciones con culturas propias, en aulas donde conviven lenguas, trayectorias, expectativas y heridas sociales. También ocurre en la interioridad de quienes se forman, en sus miedos, deseos, recuerdos escolares, emociones frente a la práctica y modos de imaginar la profesión. Por ello, hablar de identidad docente exige hablar de territorio;

y hablar de territorio exige reconocer que la formación no solo transmite saberes, sino que produce modos de sentir, de pertenecer y de actuar.

Con este propósito, el artículo retoma una propuesta de un enfoque de mediación profesional creada por Díaz Maggioli (2023), pero la reinscribe en una discusión más amplia sobre identidades, afectividad y territorios educativos. El enfoque se organiza en seis episodios formativos —movilizar, evidenciar, descubrir, intervenir, aplicar y renovar— que permiten diseñar experiencias de formación donde la biografía escolar, la evidencia de la práctica, la teoría, el ensayo acompañado, la acción situada y la génesis y desarrollo de la identidad profesional se articulan en una pedagogía del llegar a ser docente.

El artículo se organiza en siete secciones. Primero, se examina la relevancia del tema en la situación iberoamericana actual. Luego se desarrolla un marco teórico para comprender el aprendizaje de la docencia como proceso mediado, situado, reflexivo, identitario y afectivo. A continuación, se presenta una pedagogía de la mediación profesional y se explica por qué debe entenderse como enfoque, no como método ni como modelo. La sección siguiente describe sus seis episodios y los conecta con las teorías discutidas. Después se recuperan implicaciones para el formador de docentes y para la agenda regional. Finalmente, se ofrece un resumen integrador y se formulan conclusiones vinculadas al sentir, la identidad y los territorios educativos.

Formación docente, identidades y territorios educativos en Iberoamérica

La discusión sobre la formación inicial docente en Iberoamérica no puede separarse de las transformaciones contemporáneas de los sistemas educativos. América Latina, el Caribe y España comparten, con diferencias sustantivas entre países, tensiones que inciden directamente en el aprendizaje profesional docente: desigualdades sociales y territoriales, expansión de la escolarización, diversificación lingüística y cultural, demandas de inclusión, digitalización, presión evaluativa y necesidad de fortalecer la profesión docente como campo de conocimiento y acción pública (CEPAL et al., 2022; OEI, 2021; UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024).

En América Latina y el Caribe, los avances en cobertura educativa conviven con problemas de permanencia, trayectorias interrumpidas y desigualdad en los aprendizajes. La docencia aparece entonces como una profesión clave para sostener el derecho a aprender, pero también como una profesión atravesada por condiciones laborales, institucionales y formativas desiguales (CEPAL et al., 2022; UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024). En España, aunque las configuraciones institucionales son distintas, la formación inicial también se encuentra interpelada por debates sobre selección, prácticas, inducción, identidad profesional, inclusión, convivencia y articulación entre universidad y escuela.

La escala del desafío es considerable. La OEI (2013) documentó que, en la primera década del siglo XXI, el cuerpo docente iberoamericano pasó de 6,2

millones a 7,7 millones de profesores, con un crecimiento de 24,7%, concentrado especialmente en la educación preprimaria y en la secundaria superior. Esa expansión evidencia tanto una ampliación del derecho a la educación como una presión sostenida sobre los dispositivos de formación inicial, inducción y desarrollo profesional. A su vez, los informes globales más recientes señalan que la escasez y la retención docente constituyen problemas de alcance internacional, con efectos directos en la calidad y equidad de los sistemas educativos (UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024). Sin embargo, si el análisis se limita a la carencia, se pierde una parte decisiva del territorio iberoamericano. La región cuenta con tradiciones pedagógicas que vinculan enseñanza, emancipación y justicia social; modalidades de acompañamiento en territorio; experiencias de formación docente sostenidas en condiciones adversas; redes profesionales; y producción investigativa sobre práctica reflexiva, saber pedagógico, profesionalización, inclusión y formación continua (Bonilla-Molina, 2019; Vaillant, 2019). Estos recursos no son meros antecedentes históricos. Constituyen reservas pedagógicas desde las cuales pensar una formación docente que no importe soluciones cerradas, sino que produzca mediaciones situadas.

La pregunta por las identidades docentes debe ubicarse precisamente en ese cruce entre desafío y posibilidad. Quienes se forman como docentes no ingresan a un oficio neutro, sino a una profesión que condensa expectativas sociales, mandatos institucionales, memorias escolares, discursos de vocación, demandas de eficacia y experiencias de vulnerabilidad. Ser docente en un territorio marcado por desigualdades no significa sólo dominar estrategias. Significa aprender a sostener una presencia pedagógica responsable, sensible y crítica frente a estudiantes cuyas trayectorias no pueden ser reducidas a indicadores.

De allí que la formación inicial necesite responder a preguntas más hondas que las relativas a los planes de estudios. ¿Cómo se ayuda a un futuro docente a mirar una clase profesionalmente sin perder la capacidad de conmoverse por lo que ocurre en ella? ¿Cómo se transforma una experiencia de práctica en conocimiento pedagógico y en identidad profesional? ¿Cómo se acompaña el paso de la imitación a la toma de decisiones fundamentada? ¿Cómo se convierte la reflexión en acción mejorada? ¿Cómo se aprende a habitar un territorio educativo sin romantizarlo ni negarlo? Estas preguntas conectan directamente con la idea de sentir para ser: no hay identidad docente sólida si la formación no ayuda a elaborar lo que se vive, se observa, se teme, se desea y se decide en la práctica. La siguiente tabla resume las diversas dimensiones de los desafíos que enfrenta el enseñar a enseñar en el contexto iberoamericano y las conecta con los territorios y la emergencia de la identidad profesional

Tabla 1*Tensiones regionales, identidades y territorios educativos*

Dimensión del desafío	Manifestación territorial	Implicación identitaria	Respuesta formativa
Desigualdad estructural	Brechas entre territorios, instituciones, modalidades y trayectorias educativas	La identidad docente se configura frente a desigualdades que no son externas al aula	Diseñar pedagogías sensibles al contexto, orientadas a inclusión y justicia social
Fragmentación institucional	Separación entre cursos teóricos, espacios de práctica, mentoría e inducción	El futuro docente vive transiciones discontinuas entre ser estudiante, practicante y profesional	Construir zonas de mediación entre institución formadora, escuela y comunidad profesional
Afectividad e identidad	Exposición, vulnerabilidad y negociación de pertenencia durante las prácticas	Llegar a ser docente implica elaborar emociones, biografías y reconocimiento profesional	Acompañar dimensiones cognitivas, afectivas, éticas y relacionales del aprender a enseñar
Escasez y retención docente	Dificultades para atraer, sostener y acompañar a nuevos docentes en algunos contextos	La permanencia se vincula con sentido, pertenencia y posibilidad de desarrollo	Fortalecer experiencias de pertenencia, retroalimentación y desarrollo profesional continuo

Nota. Elaboración propia a partir de la literatura regional citada.

MARCO TEÓRICO

Aprender a enseñar como proceso social, situado y mediado

Las teorías socioculturales del aprendizaje ofrecen un punto de partida potente para comprender la formación inicial docente. Desde esta perspectiva, aprender no es simplemente adquirir información, sino participar de manera creciente en prácticas sociales mediadas por herramientas culturales, lenguaje, interacción, afectividades, emociones y actividad compartida (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1991). Aprender la docencia, por tanto, implica ingresar progresivamente en prácticas profesionales que tienen historia, normas, artefactos, criterios de calidad, lenguajes propios y formas de sentir y razonar compartidas.

La noción de *zona de desarrollo próximo* permite pensar la formación inicial como un espacio en el que los futuros docentes realizan con ayuda lo que todavía no pueden realizar de manera autónoma (Vygotsky, 1978). Esa ayuda no equivale a simplificar la enseñanza ni a reducir su complejidad, sino a organizar apoyos temporales que permitan operar dentro de ella. El andamiaje, la tutoría, el análisis conjunto de evidencias, la conversación pedagógica y la co-planificación constituyen formas de mediación que amplían las posibilidades de actuación profesional (Wood et al., 1976).

La perspectiva situada agrega que el conocimiento profesional no se desarrolla en abstracto, sino en relación con contenidos, actividades, comunidades, problemas y herramientas específicas (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). En consecuencia, la formación inicial debe crear oportunidades para participar en prácticas auténticas, pero también para desnaturalizarlas. El simple contacto con el aula no garantiza aprendizaje profesional. Lo que transforma la experiencia en conocimiento es la mediación que permite nombrar, analizar, contrastar, ensayar y reconstruir la práctica.

Desde el punto de vista territorial, esta afirmación tiene implicaciones decisivas. Cada aula, escuela e institución formadora es un territorio material y simbólico. En él circulan reglas explícitas, tradiciones tácitas, relaciones de poder, afectos, modos de hablar sobre el aprendizaje y formas de reconocer o desconocer a quienes enseñan y aprenden. La formación docente situada no consiste en adaptar superficialmente una teoría a un contexto; consiste en leer el territorio como parte constitutiva del aprendizaje profesional.

Biografía escolar, conceptos cotidianos e identidad en formación

Un segundo componente teórico necesario es el peso de la biografía escolar. Lortie (1975) mostró que quienes ingresan a la formación docente lo hacen luego de haber pasado miles de horas como estudiantes observando a sus profesores, pero sin acceso sistemático a las razones pedagógicas que orientaban sus decisiones. Esa experiencia prolongada genera imágenes intuitivas y a menudo simplificadas sobre lo que significa enseñar, aprender, evaluar, gestionar una clase o ejercer autoridad pedagógica.

Desde una lectura vygotskiana, esas comprensiones previas pueden entenderse como conceptos cotidianos: saberes contruidos desde la experiencia vivida, funcionales en algún nivel, pero no necesariamente organizados de acuerdo con la lógica del conocimiento profesional. El aprendizaje de la docencia exige que tales conceptos cotidianos sean puestos en tensión, explicitados, contrastados y reconstruidos como conceptos científicos o profesionales, es decir, como formas más sistemáticas de comprender la enseñanza y de fundamentar la toma de decisiones pedagógicas.

Este movimiento no es solamente cognitivo. La biografía escolar está cargada de afectos: admiración, miedo, vergüenza, gratitud, aburrimiento, deseo de reparación, rechazo a ciertas formas de autoridad o identificación con

determinados docentes. Por eso, una pedagogía de la formación que aspire a transformar la práctica debe trabajar con esas huellas sin descalificarlas. La identidad docente comienza a construirse cuando la persona puede revisar su historia escolar, reconocer lo que esa historia le permitió sentir y aprender, y decidir qué hacer profesionalmente con esa herencia.

Tabla 2

Del concepto cotidiano al conocimiento profesional y la identidad docente

Tipo de concepto	Origen	Características en la formación docente	Función formativa
Cotidiano	Biografía escolar y observación empírica.	Intuitivo, tácito, afectivamente cargado y basado en imágenes sedimentadas de la enseñanza.	Objeto de movilización, contraste y explicitación.
Científico	Investigación, teoría y marcos conceptuales.	Sistemático, consciente, argumentable y transferible.	Herramienta para interpretar lo evidenciado y ampliar repertorios
Profesional	Síntesis situada en la práctica mediada.	Ético, contextual, deliberado, sensible al territorio y orientado a la mejora.	Resultado provisional del ciclo de intervención, aplicación y renovación.

Nota. La distinción se apoya en la lectura sociocultural de la formación de conceptos y en su traducción al aprendizaje de la docencia.

Práctica reflexiva, evidencia y acción profesional

La tradición de la práctica reflexiva ha sido decisiva para cuestionar visiones tecnicistas de la formación docente. Schön (1983) mostró que las profesiones trabajan con zonas indeterminadas de la práctica en las que no basta aplicar reglas previamente establecidas. Enseñar implica interpretar situaciones cambiantes, formular hipótesis en acción, responder a lo imprevisto y revisar los marcos desde los cuales se comprende la experiencia.

No obstante, la reflexión puede volverse limitada si queda confinada a la introspección individual o la narración retrospectiva sin criterios analíticos. Para que contribuya al aprendizaje de la docencia, necesita apoyarse en evidencias, marcos conceptuales, diálogo profesional y posibilidades de nueva acción. En esta línea, la reflexión no debe entenderse como un fin en sí mismo, sino como parte de un ciclo de indagación que conecta experiencia, conceptualización, intervención y evaluación.

En el marco de sentir para ser, la reflexión también debe entenderse como elaboración de la vivencia. No se trata sólo de preguntarse qué ocurrió o qué podría hacerse mejor, sino de examinar cómo se vivió la experiencia, qué identidad profesional se puso en juego, qué relaciones territoriales la hicieron posible y qué nuevas formas de presencia pedagógica habilita. Reflexionar es, en este sentido, aprender a sentir profesionalmente: no como reacción espontánea, sino como sensibilidad educada por la evidencia, el diálogo y la responsabilidad.

Afectividad, perezhivanie y llegar a ser docente

Aprender a enseñar no es sólo aprender a planificar, explicar, evaluar o gestionar una clase. Es también aprender a verse y ser reconocido como docente. La formación inicial implica una transformación identitaria: el estudiante deja progresivamente la posición de quien mira la enseñanza desde la experiencia escolar para ocupar la posición de quien debe tomar decisiones pedagógicas responsables. Esa transición es cognitiva, emocional, ética y social (Beijaard et al., 2004).

La dimensión afectiva del aprendizaje profesional merece atención particular. Las prácticas de aula exponen a los futuros docentes a incertidumbre, evaluación, vulnerabilidad y conflicto. Si la formación interpreta esas experiencias sólo como desempeño, puede reforzar inseguridades o producir conformismo. Si las interpreta como oportunidades de mediación, puede convertirlas en momentos de crecimiento profesional. La investigación sociocultural sobre formación docente ha mostrado que las emociones, las narrativas y las relaciones de acompañamiento son constitutivas del desarrollo profesional, no elementos periféricos (Johnson & Golombek, 2016).

El concepto de perezhivanie (Vygotsky, 1987) permite comprender que la manera en que una persona vive, interpreta y valora una experiencia incide en su potencial de desarrollo. En formación inicial docente esto es particularmente relevante, ya que aprender a enseñar supone exposición pública, confrontación con límites personales, tensión entre ideales y realidad, y negociación constante entre deseo de hacer bien las cosas y capacidad real para hacerlo. Una pedagogía de la formación docente debe ser intelectualmente exigente, pero también humanamente sostenible: desafiar sin humillar, acompañar sin infantilizar y construir autonomía sin abandonar a quienes están aprendiendo a ejercer una profesión compleja.

La afectividad no debe confundirse con sentimentalismo ni con una apelación vaga a la vocación. En este artículo, sentir significa reconocer que el aprendizaje profesional se encarna en experiencias vividas, que las decisiones docentes afectan a otros y que la identidad se construye en relaciones. Ser docente implica desarrollar una sensibilidad capaz de leer el aula como territorio humano, interpretar lo que sucede en ella y responder con conocimiento, ética y cuidado.

La necesidad de una pedagogía de la formación docente

La literatura internacional ha insistido en que enseñar a enseñar exige un conocimiento profesional específico. Loughran (2006) sostiene que la formación docente requiere una pedagogía propia, porque enseñar acerca de la enseñanza no es equivalente a enseñar una asignatura escolar ni a transmitir información sobre técnicas. Una pedagogía de la formación docente debe hacer visible lo que en la enseñanza suele permanecer tácito: los razonamientos, creencias, formas de pensar, dilemas, decisiones, valores y criterios que organizan la acción profesional.

Esta idea se conecta con los planteos sobre conocimiento pedagógico del contenido de Shulman (1987), pero los desplaza hacia el campo de la formación de docentes. Si el profesorado necesita transformar conocimiento disciplinar en oportunidades de aprendizaje para sus estudiantes, los formadores de docentes necesitan transformar conocimiento sobre la enseñanza en oportunidades de aprendizaje profesional para futuros docentes. Esa doble mediación (Díaz Maggioli, 2026) exige diseñar experiencias en las que se enseñe, se analice la enseñanza y se examine cómo esa enseñanza permite aprender sobre enseñar.

La pedagogía de la formación docente no puede limitarse a un repertorio de estrategias. Supone una teoría de cómo se aprende la docencia y una ética de cómo se acompaña ese aprendizaje. En este sentido, la investigación empírica sobre prácticas de formación, mentoría, comunidades profesionales y aprendizaje situado converge con la necesidad de diseñar dispositivos que articulen experiencia, evidencia, teoría y acción (Darling-Hammond, 2017; Korthagen, 2017; Zeichner, 2010).

En clave iberoamericana, esta pedagogía debe incorporar además la dimensión territorial e identitaria. No se forma el mismo tipo de docente cuando la práctica es leída como trámite curricular que cuando es leída como encuentro con un territorio. No se produce la misma identidad cuando el error se interpreta como fracaso individual que cuando se convierte en evidencia para aprender con otros. No se siente de la misma manera la profesión cuando la formación exige desempeño sin acompañamiento que cuando construye mediaciones para llegar a ser.

**UNA PEDAGOGÍA MEDIACIONAL PARA SENTIR, PENSAR Y ACTUAR
LA DOCENCIA**

La propuesta pedagógica que se desarrolla en esta sección parte de una convicción: formar docentes supone mediar el pasaje entre biografía e identidad profesional, entre experiencia y conocimiento, entre territorio vivido y acción pedagógica deliberada. Díaz Maggioli (2023) formuló una arquitectura de mediación profesional en el campo del enseñar a enseñar a docentes que resulta productiva para pensar el campo más amplio de ésta. En este artículo, esa arquitectura se retoma como un paso que busca avanzar hacia una pedagogía situada del sentir y llegar a ser docente.

Se trata de un enfoque y no de un método ni de un modelo. No es un método porque no prescribe un procedimiento universal y cerrado que deba aplicarse siempre de la misma manera. No es un modelo porque no pretende representar una arquitectura ideal ni universalizar una forma única de formar docentes. Es un enfoque porque ofrece una racionalidad de intervención flexible, situada y fundamentada, capaz de orientar decisiones de diseño pedagógico, mediación, acompañamiento y evaluación profesional a través de episodios de enseñanza y aprendizaje.

La propuesta se organiza en seis episodios formativos: movilizar, evidenciar, descubrir, intervenir, aplicar y renovar. Cada episodio responde a una pregunta específica del aprendizaje de la docencia. Movilizar pregunta qué historias, creencias, afectos y disposiciones entran en juego. Evidenciar pregunta qué se puede observar, registrar y analizar para desarrollar concientización sobre el territorio y sus habitantes. Descubrir pregunta qué marcos, ejemplos y alternativas amplían la comprensión. Intervenir pregunta cómo se ensaya una respuesta pedagógica con apoyo. Aplicar pregunta cómo se actúa con autonomía creciente en contextos reales o aproximados a la realidad. Renovar pregunta cómo se revisa, proyecta y profundiza el aprendizaje profesional.

El enfoque descansa en una concepción mediacional del aprendizaje docente. Formar no consiste en transferir conocimiento desde quien sabe hacia quien no sabe, sino en organizar condiciones para que los futuros docentes puedan apropiarse progresivamente de herramientas conceptuales, prácticas, afectivas y éticas. La mediación puede provenir del formador, de pares, de mentores, de estudiantes escolares, de artefactos culturales concretos o virtuales, de registros de práctica, de investigación empírica, de tecnologías digitales y de la propia reflexión profesional.

La propuesta también se apoya en el conocimiento acumulado en la formación docente de Iberoamérica. Su lógica reconoce que los contextos de formación no son escenarios vacíos que esperan importaciones teóricas, sino comunidades con saberes, restricciones, inventiva y memoria pedagógica. Por ello, no prescribe contenidos universales. Ofrece episodios para trabajar con prácticas clave que cada programa debe seleccionar según su proyecto formativo, su territorio, sus estudiantes, sus escuelas asociadas y sus horizontes de justicia educativa.

LOS EPISODIOS FORMATIVOS COMO MEDIACIONES DEL SENTIR Y LLEGAR A SER**Movilizar: activar biografías, creencias y disposición a aprender**

El primer episodio busca poner en movimiento los saberes previos, las biografías escolares, las creencias pedagógicas y las disposiciones afectivas de quienes aprenden a enseñar. Su función no es motivacional en sentido superficial, sino epistemológica e identitaria: permite reconocer desde dónde se aprende y qué historias siguen habitando la mirada del futuro docente. En la formación inicial, los estudiantes no llegan como principiantes absolutos. Llegan con años de observación de clases, imágenes de autoridad, expectativas sobre el alumnado, concepciones de disciplina y experiencias de éxito o fracaso escolar.

Movilizar se conecta directamente con el aprendizaje por observación de Lortie (1975) y con las teorías constructivistas que señalan la importancia de los conocimientos previos. También dialoga con la noción sociocultural de mediación, porque las creencias no se tratan como errores privados, sino como productos de trayectorias sociales. Actividades como análisis de incidentes críticos, recuperación de memorias escolares, lectura de viñetas, observación de videos o discusión de dilemas permiten transformar supuestos tácitos en objetos de conversación profesional.

Movilizar implica comenzar por el sentir para poder llegar a ser. La pregunta no es únicamente qué cree el estudiante de profesorado sobre la enseñanza, sino qué experiencias le enseñaron a creer eso, qué emociones acompañan esas creencias y qué posibilidades se abren cuando pueden ser examinadas. En el marco iberoamericano, donde conviven tradiciones pedagógicas críticas con prácticas escolares muchas veces transmisivas, este episodio permite abrir una brecha productiva entre lo que se ha naturalizado y lo que podría ser pedagógicamente posible.

Evidenciar: aprender a mirar profesionalmente el territorio aula

El segundo episodio se orienta a desarrollar la capacidad de mirar la enseñanza con criterios profesionales. Evidenciar es, entonces, un acto de concientización. Aprender a enseñar exige aprender a observar, pero no toda observación produce conocimiento. La mirada profesional requiere seleccionar focos, registrar datos, distinguir interpretación de evidencia y relacionar lo observado con preguntas pedagógicas. Este episodio convierte la práctica en objeto analizable.

Evidenciar se fundamenta en perspectivas de cognición situada y práctica reflexiva. Desde la teoría sociocultural, los registros de clase, transcripciones, rúbricas, mapas de interacción y producciones estudiantiles funcionan como artefactos mediadores. Desde la práctica reflexiva, permiten que la reflexión se apoye en evidencias y no solamente en impresiones. Desde la pedagogía de la formación docente, hacen visible aquello que Loughran (2006) identifica como frecuentemente oculto en la enseñanza: el pensamiento profesional que organiza la acción.

El territorio aula no se comprende sólo estando en él. Se aprende a leerlo. Evidenciar permite detener el tiempo de la clase, hacer visible la distribución de la palabra, examinar qué estudiantes participan, qué consignas abren o cierran posibilidades, qué formas de retroalimentación sostienen o interrumpen el aprendizaje. De este modo, el sentir inicial que produce una clase —entusiasmo, frustración, inseguridad, sorpresa— puede convertirse en indagación profesional. La emoción no se niega; se educa mediante evidencia.

Descubrir: ampliar repertorios conceptuales, pedagógicos y territoriales

El tercer episodio introduce marcos conceptuales, investigaciones, ejemplos, casos y alternativas que permiten reinterpretar lo evidenciado. No se trata de volver a una lógica en la que la teoría se entrega como contenido acabado. Se trata de colocar la teoría en relación con problemas de práctica. Descubrir significa acceder a lenguajes, categorías y posibilidades que permiten ver más y actuar mejor.

Este episodio se vincula con el aprendizaje significativo y con la construcción de conocimiento profesional. Las lecturas académicas, los estudios empíricos, las narrativas docentes, los diseños de planificación, los materiales didácticos y las investigaciones sobre aprendizaje funcionan como herramientas para ampliar la comprensión. La teoría no antecede ni sucede mecánicamente a la práctica; entra en diálogo con ella.

Descubrir también significa reconocer que los territorios educativos iberoamericanos producen saber. La teoría no llega sólo desde centros académicos distantes; también se encuentra en experiencias de docentes que han aprendido a enseñar en condiciones complejas, en comunidades que sostienen redes de cuidado, en pedagogías críticas latinoamericanas, en escuelas que resisten el déficit como única narrativa. Este episodio permite abrir el repertorio profesional sin recurrir a una lógica de copia, y convierte la lectura de investigación en herramienta para imaginar prácticas más justas.

Intervenir: ensayar con apoyo y construir juicio profesional

El cuarto episodio introduce la acción acompañada. Los futuros docentes necesitan oportunidades para ensayar decisiones, diseñar respuestas, probar explicaciones, reformular consignas, anticipar dificultades y recibir retroalimentación antes de asumir plenamente la complejidad de una clase real. Intervenir constituye un espacio de práctica mediada.

Este episodio se conecta con la zona de desarrollo próximo y con las múltiples formas de mediación que pueden darse en ella. La ayuda del formador, de pares o de mentores no reemplaza la agencia del futuro docente, sino que la sostiene mientras se desarrolla. Microenseñanzas, simulaciones, juegos de roles, co-planificación, análisis previo de tareas, diseño de preguntas, autoevaluación, evaluación de pares y ensayos de retroalimentación formativa son ejemplos de actividades que permiten practicar con apoyo.

Intervenir es un momento decisivo para la identidad profesional porque permite experimentar la docencia sin quedar solo frente a ella. Quien se forma puede sentir la dificultad, el error, la exposición y la responsabilidad, pero dentro de una red de mediación que convierte esas vivencias en aprendizaje. El juicio profesional se construye cuando el estudiante aprende no sólo qué hacer, sino por qué hacerlo, cuándo hacerlo, con quiénes, en qué condiciones y con qué evidencias de que la decisión ha tenido sentido pedagógico.

Aplicar: actuar con autonomía creciente en contextos reales

El quinto episodio supone llevar una práctica, concepto o decisión pedagógica a un contexto real o suficientemente auténtico. Aplicar no significa ejecutar una técnica previamente aprendida. Significa actuar en condiciones de incertidumbre, leer la respuesta del grupo, ajustar la intervención y sostener decisiones pedagógicas con autonomía creciente.

Desde la teoría situada, este episodio es indispensable porque el conocimiento profesional se desarrolla en la participación. Desde la práctica reflexiva, genera situaciones que permiten pensar en la acción y sobre la acción. Desde las perspectivas identitarias, ofrece experiencias en las que los futuros docentes comienzan a reconocerse como profesionales capaces de intervenir con responsabilidad.

El pasaje al territorio real del aula es también un pasaje afectivo. Allí se confrontan ideales, posibilidades, límites institucionales y condiciones materiales. Sin mediación, la práctica puede convertirse en simple supervivencia o reproducción de rutinas existentes. Con mediación, se vuelve un espacio de aprendizaje deliberado. Aplicar permite que la identidad docente deje de ser una aspiración discursiva y comience a encarnarse en decisiones situadas, revisables y responsables.

Renovar: convertir la experiencia en identidad profesional continua

El sexto episodio cierra y reabre ciclos de aprendizaje profesional. Su propósito es convertir la experiencia en aprendizaje proyectivo. Después de aplicar una práctica, los futuros docentes necesitan revisar evidencias, valorar decisiones, identificar avances, reconocer dilemas pendientes y formular nuevas metas. Renovar instala la idea de que aprender a enseñar no culmina con una práctica exitosa, sino que continúa en ciclos de indagación y mejora.

Renovar se articula con la práctica reflexiva, el aprendizaje autorregulado y las comunidades profesionales. Puede incluir autoevaluación, coevaluación, análisis de productos de estudiantes, escritura reflexiva, conversación con mentores, reformulación de planes o construcción de criterios para futuras intervenciones. Su función es evitar que la formación inicial se cierre como acreditación y favorecer una disposición hacia el desarrollo profesional permanente.

Este episodio conecta especialmente con las necesidades de articular formación inicial, inducción y desarrollo profesional docente. La región requiere

trayectorias más continuas y menos fragmentadas. Renovar permite pensar la formación inicial no como etapa autosuficiente, sino como comienzo de una profesionalidad que seguirá aprendiendo con otros, desde evidencias y en relación con contextos concretos. Sentir para ser, en este punto, significa aprender a transformar la experiencia vivida en identidad profesional reflexiva, comunitaria y abierta al cambio. La siguiente tabla resume el enfoque y propone herramientas para su desarrollo.

Tabla 3

Episodios de mediación, sentir profesional e identidad docente

Episodio	Pregunta formativa	Proceso de aprendizaje	Dimensión del sentir	Ejemplos de mediación
Movilizar	¿Qué historias, creencias y disposiciones entran en juego?	Explicitación de biografías escolares y conceptos cotidianos.	Reconocer las huellas afectivas de la escolaridad.	Incidentes críticos, relatos autobiográficos, dilemas, videos disparadores.
Evidenciar	¿Qué se puede observar, registrar y analizar?	Construcción de mirada profesional basada en datos.	Transformar impresiones en indagación.	Transcripciones, protocolos, rúbricas, producciones estudiantiles.
Descubrir	¿Qué marcos y alternativas amplían la comprensión?	Apropiación de conceptos científicos y profesionales.	Abrir posibilidades frente a lo naturalizado.	Lecturas, casos, ejemplos, análisis de prácticas expertas y locales.
Intervenir	¿Cómo ensayar con apoyo una respuesta pedagógica?	Práctica mediada en zona de desarrollo próximo.	Sentir la dificultad dentro de una red de apoyo.	Microenseñanza, co-planificación, simulaciones, retroalimentación inmediata.

Aplicar	¿Cómo actuar con autonomía creciente en contextos reales?	Transferencia situada y ajuste en la acción.	Encarnar la identidad docente en decisiones reales.	Práctica supervisada, mentoría, observación focalizada, coevaluación.
Renovar	¿Cómo revisar y proyectar el aprendizaje profesional?	Autorregulación, identidad y desarrollo continuo.	Convertir la vivencia en aprendizaje futuro.	Autoevaluación, metas de mejora, comunidades de práctica, portafolios.

Nota. Elaboración propia a partir de Díaz Maggioli (2023)

EL DOCENTE DE DOCENTES Y LA MEDIACIÓN PROFESIONAL DEL SENTIR

El enfoque pedagógico aquí propuesto no puede comprenderse sin atender al papel del docente de docentes (DdD). Si enseñar a enseñar constituye una práctica de segundo orden, el DdD no sólo necesita conocimiento pedagógico, sino también capacidad para hacer visible cómo piensa, decide, interpreta, siente y evalúa la enseñanza. La docencia del DdD debe funcionar como objeto de análisis y no sólo como ejemplo a imitar.

En este sentido, la mediación profesional exige literacidades pedagógicas específicas. Una literacidad conceptual permite comprender el qué y el porqué de las prácticas. Una literacidad progresiva permite escuchar evidencias de aprendizaje y ajustar la intervención en consecuencia. Una literacidad crítica permite someter la propia acción al escrutinio ético y político, reconociendo que las decisiones de enseñanza tienen efectos diferenciados sobre estudiantes y comunidades. A éstas puede añadirse una literacidad afectiva: la capacidad de reconocer las vivencias que atraviesan la formación sin reducirlas a obstáculos emocionales ni convertirlas en relatos privados desconectados de la práctica.

La docencia de docentes aparece, entonces, como una condición estratégica. Muchos sistemas iberoamericanos han ampliado horas de práctica, revisado planes de estudio o introducido estándares, pero no siempre han desarrollado una pedagogía explícita para quienes acompañan el aprendizaje de la docencia. Una arquitectura mediacional ofrece un lenguaje posible para esa tarea: permite discutir qué se moviliza, qué se evidencia, qué se descubre, cómo se interviene, dónde se aplica y cómo se renueva el aprendizaje profesional.

Este punto es importante para evitar una lectura tecnicista de la propuesta. Los episodios no garantizan por sí solos una formación transformadora. Su

potencial depende de la calidad de las mediaciones, de la pertinencia de las prácticas seleccionadas, de la profundidad de las conversaciones profesionales y de la capacidad institucional para sostener vínculos entre programas formadores, escuelas asociadas, mentores y comunidades. También depende de que la formación habilite modos de sentir la profesión que no se reduzcan ni a sacrificio individual ni a eficiencia instrumental, sino que sostengan una identidad docente intelectual, ética y comunitaria.

IMPLICACIONES PARA LOS TERRITORIOS EDUCATIVOS IBEROAMERICANOS

Situar este enfoque en la docencia de docentes en Iberoamérica implica reconocer simultáneamente desafíos estructurales y reservas pedagógicas. La región enfrenta desigualdades persistentes, tensiones de financiamiento, brechas territoriales, presiones de rendición de cuentas, heterogeneidad institucional y dificultades para sostener trayectorias continuas de desarrollo profesional. A la vez, posee tradiciones de educación pública, pedagogías críticas, redes docentes, experiencias de innovación en territorio y formas de solidaridad profesional que pueden constituir una base fértil para pensar una formación docente más situada.

Este artículo no busca proponer una solución suficiente para problemas que son también políticos, económicos e institucionales. Lo que sostiene es más acotado y, precisamente por ello, más defendible: una pedagogía de mediación profesional puede contribuir a organizar de manera más sistemática el aprendizaje dentro de programas de formación inicial y en su articulación con la práctica escolar. Puede ayudar a desplazar la formación desde la exposición y la supervivencia hacia la mediación, la evidencia, la acción acompañada y la renovación.

Esta contribución se alinea con la necesidad de fortalecer trayectorias docentes continuas. La formación inicial no debería entenderse como una etapa clausurada por la acreditación, sino como el comienzo de una profesionalidad que deberá seguir aprendiéndose con otros. En ese sentido, renovar no es simplemente el último episodio de una secuencia; es una orientación ética y profesional que conecta la formación inicial con la inducción, el desarrollo profesional, la investigación de la propia práctica y la construcción de comunidades docentes.

También se desprende una implicación para las políticas de formación: ampliar horas de práctica no basta si esas horas no son mediadas. Incorporar tecnología no basta si no ayuda a evidenciar, analizar y transformar la enseñanza. Introducir estándares no basta si no se traducen en experiencias de aprendizaje profesional. Lo decisivo es construir una pedagogía de la formación que organice la relación entre biografía, evidencia, teoría, ensayo, práctica, identidad y proyección profesional.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La formación inicial docente necesita hoy enfoques capaces de responder a una doble exigencia: rigor académico y pertinencia contextual. En Iberoamérica, esa exigencia se vuelve particularmente intensa porque los sistemas educativos enfrentan desigualdades persistentes, demandas de inclusión y transformaciones culturales aceleradas, pero también cuentan con una memoria pedagógica rica y con comunidades profesionales capaces de sostener innovación, investigación y compromiso público.

Este artículo ha propuesto comprender la formación docente desde la relación entre sentir, ser y habitar territorios educativos. Aprender a enseñar implica pasar de la experiencia no examinada al juicio profesional, de la teoría desconectada a la conceptualización situada, de la práctica como supervivencia a la práctica como indagación, y de la reflexión individual a la renovación colectiva del aprendizaje. Ese pasaje no es sólo intelectual; es también afectivo e identitario (Díaz Maggioli, 2025).

La propuesta se inscribe en una tradición de investigación científica y empírica sobre aprendizaje docente. Dialoga con la teoría sociocultural, la cognición situada, la práctica reflexiva, el desarrollo identitario, las comunidades de práctica y la pedagogía de la formación docente. Al mismo tiempo, se orienta a contextos concretos: instituciones formadoras, escuelas asociadas, mentores, estudiantes diversos y realidades regionales que requieren respuestas flexibles, no recetas universales.

En última instancia, formar docentes es formar profesionales capaces de leer el mundo pedagógicamente y de actuar en él con responsabilidad ética y justicia. El desafío no consiste en importar soluciones, sino en convertir las potencialidades propias en condiciones sistemáticas de aprendizaje profesional. Una formación docente que ayuda a sentir para ser no se limita a preparar para dar clase: acompaña la construcción de una identidad capaz de mirar el territorio, escuchar sus voces, sostener la incertidumbre, aprender con otros y renovar la promesa pública de que todos pueden aprender. Allí reside, quizá, una de las tareas más urgentes y esperanzadoras de la formación docente en Iberoamérica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bonilla-Molina, L. (2019). La formación docente en la cuarta revolución industrial y la era de la singularidad. En L. Bonilla-Molina (Comp.), *Formación docente y pensamiento crítico en América Latina* (pp. 26-53). CLACSO.
- CEPAL, UNESCO, & UNICEF. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe*: Informe regional de monitoreo ODS4-E2030. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382919>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Díaz Maggioli, G. (2023). *Initial language teacher education: Mediating professional learning*. Routledge. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2244444>

doi.org/10.4324/9781003001584

- Díaz Maggioli, G. (2025). *Teaching as identity performance*. In J.R.A. Tonelli, A. Alves Egido, and K. Oliveira de Paula. (Eds.), *Latin America Writes Back: Praxeologies in Language Education*. (pp. 72—89). Bloomsbury.
- Díaz Maggioli G., (2026) *Pedagogical content knowledge*, *ELT Journal*, 2026; ccag014, <https://doi.org/10.1093/elt/ccag014>
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2016). *Mindful L2 teacher education: A sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development*. Routledge.
- Korthagen, F. A. J. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Loughran, J. J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203019672>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2013: Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2021). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2021: Desarrollo profesional y carrera docente*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030. (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/FIGU8035>
- Vaillant, D. (2019). *Formación inicial de profesores en América Latina*. UNESCO-OREALC.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of Lev S. Vygotsky. Volume I: Problems of General Psychology*. (Edited by Rieber, R. and Carton, A.). New York, NY: Plenum Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>