

LA CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS DOCENTES REGIONALES

LA CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS DOCENTES REGIONALES

Debates y conclusiones de los seminarios
regionales PASEM

Paula A. Pogré y Magalí Gómez Kort
(Compiladoras)



PASEM
PROGRAMA DE APOYO AL SECTOR
EDUCATIVO DEL MERCOSUR



Manzo, Ana. La construcción de políticas docentes regionales : debates y conclusiones de los seminarios regionales PASEM / Ana Manzo ; Cecilia Sleiman ; Rosa Cicala ; compilado por Paula Pogré ; Magalí Gómez Kort. – 1a ed . – Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Teseo, 2015. Libro digital.

ISBN 978-987-723-069-7

1. Formación Docente. 2. Educación. 3. Mercosur. I. Pogré, Paula, comp. II. Gómez Kort, Magalí, comp.

CDD 371.1

© Editorial Teseo, 2015

Buenos Aires, Argentina

Editorial Teseo

Hecho el depósito que previene la ley 11.723

Para sugerencias o comentarios acerca del contenido de esta obra, escribanos a: **info@editorialteseo.com**

www.editorialteseo.com

ISBN: 9789877230697

Índice

Introducción	9
Memorias del I Seminario Regional PASEM	11
Políticas Docentes para la integración regional	13
Anexo 1. Conclusiones de las comisiones de trabajo para el estudio: “Criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR”	21
Anexo 2. Comisiones de trabajo para el estudio “Los Sistemas de Formación Docente en el MERCOSUR. Planes de Estudio y Propuestas de Formación Continua”	27
Anexo 3. Comisiones de trabajo para el estudio “Normativas de los Sistemas de Formación Docente del MERCOSUR”	33
Memorias del II Seminario Regional PASEM.....	39
La incorporación de las TIC con sentido pedagógico en la formación docente del MERCOSUR	41
Anexo 1. Aportes al Documento de Política Educativa (Policy brief) “Uso de las TIC con sentido pedagógico en la formación y desarrollo profesional docente en los países del MERCOSUR”	11

Introducción

La construcción de políticas docentes regionales. Debates y conclusiones de los Seminarios Regionales PASEM

Esta publicación surge en el marco de las acciones del Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM) que comenzó sus actividades en marzo del 2012, fruto del Convenio suscrito entre la Comisión Europea y los entonces estados parte del MERCOSUR: Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay.

El objetivo general del programa ha sido contribuir al proceso de integración regional y a la calidad educativa a través del fortalecimiento de la formación docente en el marco del Plan Estratégico del Sector Educativo del MERCOSUR.

Uno de los resultados esperados del programa se refiere a la *consolidación de capacidades para diseñar y gestionar políticas de formación docente en pos de la integración regional*.

Entendemos que la producción de conocimiento sistematizado y actualizado en el campo de la educación es un aporte clave para la definición de políticas públicas eficaces y acordes a la realidad regional.

De esta forma encaramos el aporte a la construcción de políticas docentes regionales realizando estudios que no solo relevaron las principales políticas tendientes a la mejora de los procesos de formación docente desarrolladas en los países que integran el PASEM, sino que detectaron nudos problemáticos y líneas para avanzar en el diseño e implementación de políticas.

Las investigaciones desarrolladas fueron “Los Sistemas de Formación Docente en el MERCOSUR. Planes de estudio y propuestas de formación continua”; “Estudio sobre Normativa de los Sistemas de Formación Docente”; “Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del Mercosur”; “Incorporación con sentido pedagógico de las TIC en la formación docente de los países del MERCOSUR” y “Estudio de profundización sobre la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la formación docente de los países del Mercosur”.

Estos estudios, que ya están disponibles de forma libre y gratuita en <http://goo.gl/qQIXgQ>, fueron discutidos en ateneos nacionales y en seminarios regionales con el objetivo de contribuir con la elaboración

de una serie de Documentos de Política que serán presentados ante la Reunión de Ministros de Educación del Sector Educativo del MERCOSUR.

Con esta publicación compartimos las reflexiones de las jornadas de trabajo impulsadas desde el PASEM, que se convirtieron en insumos fundamentales en la elaboración de los Documentos de Política. En particular, se trata de las discusiones llevadas a cabo en el Seminario Regional “Políticas Docentes para la Integración Regional”, realizado los días 10, 11 y 12 de marzo, y en el Seminario Regional “Incorporación de las TIC con sentido pedagógico en la Formación Docente del MERCOSUR. Políticas y Perspectivas para la mejora educativa”, de los días 24 y 25 de septiembre. Además, los seminarios fueron realizados en la sede del CAEU de la OEI en Buenos Aires, Argentina.

Para la documentación de estos Seminarios se contó con la asistencia Universidad Pedagógica Buenos Aires (UNIPE), que convocó para esta tarea a un equipo de expertos coordinados por Ana Manzo y Cecilia Sleiman, en el primer encuentro, y por Rosa Cicala y Ana Manzo en el segundo seminario.

De esta forma, el PASEM procuró generar espacios de discusión que habiliten el diseño de propuestas que contribuyan a la construcción de políticas docentes regionales a partir del intercambio entre funcionarios y académicos de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Con esta publicación pretendemos dejar evidencia de estas jornadas de trabajo y compartir con todo el público interesado sus conclusiones.

Memorias del I Seminario Regional PASEM

Políticas Docentes para la integración regional

Presentación

El Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (PASEM) es una iniciativa conjunta del MERCOSUR y la Unión Europea, que pone de manifiesto el rol central que la educación ocupa en los procesos de integración de la región. Con el objetivo de generar propuestas que contribuyan a la construcción de políticas docentes regionales a partir del intercambio entre funcionarios, académicos, docentes y estudiantes, el PASEM planificó y desarrolló el Seminario Regional “Políticas Docentes para la Integración Regional”, los días 10, 11 y 12 de marzo de 2015 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Los debates producidos en el marco del Seminario Regional tomaron como insumo los siguientes estudios realizados en Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay: “Los Sistemas de Formación Docente en el MERCOSUR. Planes de estudio y propuestas de Formación Continua”, “Estudios sobre Normativa en los Sistemas de Formación Docente”, y “Estudio sobre Criterios de Calidad y Mejora de la Formación Docente del MERCOSUR”; que fueron compartidos en las discusiones de los Ateneos Nacionales realizados durante 2014. Este informe procura sintetizar el desarrollo del Seminario y compartir sus principales discusiones, conclusiones y propuestas para contribuir a desarrollar políticas de formación docente a nivel regional.

Desarrollo del Seminario

El Seminario contó con la participación de más de 170 asistentes, entes académicos, docentes y representantes institucionales de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, así como de otros países de América Latina en carácter de observadores invitados. El Seminario combinó conferencias de autoridades, académicos e intelectuales, con trabajo en comisiones organizadas en sesiones por temática y por países. El objetivo del encuentro fue generar propuestas que contribuyan a la construcción de políticas docentes de integración regional.

La ceremonia de apertura contó con las palabras de autoridades, entre ellas, el viceministro de Educación Superior de Paraguay, Gerardo Gómez Morales; el viceministro de Educación Superior de Formación Profesional del Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de

Bolivia, Jiovanny Samanamud; la directora ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente, Verónica Piovani; la coordinadora general de CAPES-Brasil, Izabel Lima Pessoa; la consejera del Consejo de Formación en Educación de Uruguay, Selva Artigas; y la directora del PASEM, Dra. Paula Pogré.

La conferencia de apertura estuvo a cargo de Patricia Salas O'Brien, ministra de Educación de Perú entre los años 2011 y 2013; y el Mg. en Cooperación Internacional, Javier Surasky; y tuvo como moderadora a la Dra. en Ciencias Sociales y especialista en Integración Regional, Daniela Perrotta, quienes contribuyeron al debate sobre la construcción de políticas regionales.

Las coordinadoras de los estudios, Lic. Alejandra Birgin, Dra. Andrea Alliaud y Lic. Roxana Perazza, participaron tanto de los paneles plenarios como de las comisiones de trabajo, mientras que la presentación del "Estudio sobre la incorporación del portugués y español en la Formación Docente" estuvo a cargo de la Dra. Lía Varela y el Prof. Jorge Nandez, de la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay.

Con énfasis en la pregunta "¿Qué formación docente para qué proyecto de integración regional?", el trabajo en comisiones estuvo estructurado de la siguiente manera:

- Comisiones temáticas (que tomaron como base los estudios normativa, calidad y planes de estudio) conformadas por participantes de todos los países. Para cada uno de los estudios, se propuso identificar los temas y los problemas, y realizar propuestas de acción para su superación.
- Comisiones por países, donde se incluyeron quienes habían trabajado en las comisiones temáticas y se propuso analizar la situación de cada país con vistas a la factibilidad de generación de políticas que contribuyan a avanzar en la integración regional MERCOSUR.
- Comisiones para la elaboración de las conclusiones sobre los desafíos y pasos necesarios para la integración regional en la generación de políticas docentes. Agrupados de manera heterogénea en relación con quienes habían participado de diferentes grupos temáticos y países, aquí los participantes elaboraron las conclusiones finales del Seminario.

Por último, la conferencia de cierre estuvo a cargo del Dr. en Filosofía Renato Janine Ribeiro, de la USP de Brasil, y fue coordinada por Martín Granovsky. El secretario de Educación de la Nación Argentina, Jaime Perczyk, realizó el cierre del Seminario.

Principales conclusiones y propuestas

Los participantes del Seminario discutieron a lo largo de las tres jornadas acerca de los diagnósticos, los desafíos y los nuevos pasos para el diseño de políticas de formación docente para la integración regional en el MERCOSUR. En este apartado, sintetizamos las principales discusiones y daremos cuenta de las tensiones identificadas en las políticas de formación docente.

Conclusiones

Rol del Estado en las políticas de formación docente

El intercambio permitió identificar una serie de tendencias que marcan el camino para el diseño de políticas regionales. En primer lugar, cabe observar un alto grado de compromiso de los estados partes en la planificación de políticas docentes, en general, a nivel nacional, pero también con creciente preocupación a nivel regional. Los participantes en su conjunto reconocen este periodo como un momento histórico particular, donde se abren mayores posibilidades para planteos propositivos, dado que al tiempo que se trabaja la agenda del PASEM, el Sector Educativo del MERCOSUR (SEM) y también UNASUR están proponiendo líneas de acción en este sentido.

El mayor involucramiento de los estados se refleja en la expansión de la educación universal gratuita que permite, junto a otras estrategias, mayor facilidad para el acceso a la educación y a la formación; el fomento a políticas de formación docente continua a nivel nacional y regional; y el fortalecimiento de la inversión en educación.

Los asistentes acordaron que un punto para reforzar sería el trabajo conjunto con los gremios y los sindicatos, que tienda a un mayor involucramiento de estos en la planificación de las políticas de formación docente.

Políticas docentes con perspectiva regional

Frente a una realidad que es diversa en muchos aspectos –desde cuestiones culturales hasta normativas–, aparecen discusiones alrededor de cómo construir políticas de formación docente que tengan una perspectiva regional. En el Seminario han surgido posiciones diferentes que, por un lado, plantean la construcción de una “identidad MERCOSUR” o un “perfil docente MERCOSUR”, incluso “construir acuerdos comunes en la elaboración de diseños curriculares”, y se ven complementadas con posturas que hacen hincapié en la necesidad de desarrollar políticas de

interculturalidad, en fortalecer los intercambios académicos que promuevan la movilidad de docentes y alumnos entre los países, reconociendo la diversidad de situaciones.

Estos planteos, en principio contradictorios, evidencian que es aún importante seguir discutiendo y construyendo una propuesta que tenga una perspectiva regional, pero que ello no signifique en ningún caso homogeneizar o neutralizar la riqueza que aporta la diversidad, sino más bien construir políticas que impulsen diálogos y puentes que permitan articular acciones entre las diferentes realidades.

Otro tema vinculado a la integración que se discutió en el Seminario ha sido el de las trayectorias estudiantiles. Los participantes señalaron varias estrategias orientadas al objetivo de fortalecer las trayectorias en la formación docente. Una fue el diseño de sistemas de becas que permitieran un mayor apoyo pedagógico a los estudiantes. También indicaron como relevante, en la formación en el campo de las prácticas docentes, la contextualización atendiendo a diferentes ámbitos y contextos. Asimismo, surgió como propuesta el establecimiento de créditos para la formación sobre la base de un planteo curricular y didáctico, orientado a una mayor integración regional.

Los asistentes hicieron lugar al tema de la evaluación de los formadores de docentes. Sobre el particular hubo diferentes posiciones, desde aquellos que plantearon la necesidad de acordar criterios de evaluación de los formadores de docentes que sean comunes en el MERCOSUR, hasta aquellos que consideran que este no es un tema de agenda. Además, se destacó la necesidad de proveer una formación pedagógica *ad hoc* a aquellos que se desempeñan como docentes pero no tienen formación específica.

Formación docente en el nivel superior

Los participantes identificaron que otra tendencia cada vez más afianzada en la región es situar la responsabilidad de la formación docente en el sistema de Educación Superior, donde se impulsan acciones que tienden al fortalecimiento del acceso, la permanencia y el egreso.

En cuanto a la pedagogía de la formación, se evidencia una centralidad en la formación práctica con un fuerte vínculo con la teoría, que se implementa situada y en contexto. Se enmarca dentro de la necesidad de una redefinición de la formación docente en función de las nuevas realidades, que incluye la enseñanza de las diferentes lenguas como factor clave de integración.

Formación de formadores

Un tema que se trató en el Seminario ha sido la importancia de consolidar la implementación de políticas que atiendan específicamente al fortalecimiento de estrategias de la formación de formadores.

Se identificó la necesidad de incluir en la formación docente la agenda de las políticas lingüísticas, para dar lugar a normativas que hagan efectiva la implementación y el trabajo de la lengua como clave de integración. Esto redundaría en la necesidad de una mayor cantidad de puestos docentes en lengua española y portuguesa.

Además, se señaló como importante conocer los perfiles de formación en cada país a fin de desarrollar estrategias de trabajo en conjunto para, luego, elaborar un mapa de vacancias de estos puestos a nivel de América Latina, a modo de política de integración.

Concepto de calidad en la formación docente

Principalmente en la comisión que trabajó el estudio sobre calidad, pero también en los otros grupos de trabajo, se discutió alrededor del concepto de calidad. En los intercambios se coincidió fuertemente en la necesidad de generar nuevos sentidos para salir de los posicionamientos ligados a políticas neoliberales y mercantilistas. En este sentido, se propuso pensar el concepto de calidad históricamente, entender que calidad implica necesariamente inclusión, y que son necesarios nuevos indicadores para medir la calidad de la educación, que resulten apropiados en función de las realidades sociales y culturales. Desarrollar una concepción de calidad que sea entendida como calidad para todos, no de manera selectiva, sino con inclusión y con respeto por la diversidad y las diferencias.

De acuerdo con los participantes, un punto importante para pensar la calidad de la formación docente sería lograr identificar las tensiones que implican la formación de docentes en la diversidad, qué tensiones acontecen en ese aspecto, en el seno de las propias instituciones educativas. Señalan como importante reflexionar de qué manera formar un docente para la inclusión, con perspectiva de integración regional y de derechos. Sugieren utilizar como material de trabajo las propuestas del MERCOSUR en temas didácticos y pedagógicos, y proponen prestar mayor atención y aprender de las diversas prácticas y estrategias implementadas en los distintos países.

Multiculturalismo y enseñanza de las lenguas

Aunque de manera heterogénea, en todos los países se realizan esfuerzos por incorporar la diversidad de culturas y de lenguas en la formación docente frente al mandato de garantizar el derecho a la educación de

toda la población. Si bien el Protocolo de Ouro Preto (2004)¹ indica que los idiomas oficiales del MERCOSUR son el español y el portugués, en el Seminario los participantes realizaron intervenciones orientadas a considerar la incorporación de otras lenguas (por ejemplo, el guaraní, y otras lenguas originarias de la región) en los programas de formación docente.

Un tema vinculado a la enseñanza y formación en idiomas que también fue mencionado en el Seminario está relacionado con la creación de políticas multiculturales, esto es, la generación de políticas que atiendan a la diversidad cultural de la región y de cada país, poniendo especial énfasis en las poblaciones originarias del territorio.

Oportunidades de financiamiento regional

Si bien los participantes reconocen la existencia de importantes líneas de financiamiento a nivel regional, plantean la importancia de reflexionar acerca de la implementación de una política de Estado que atienda a la construcción regional de la formación docente con financiamiento. Al entender de los participantes, esto implicaría una mayor vinculación institucional y de la comunicación a nivel regional, donde se propone relacionar las nuevas propuestas y proyectos con programas ya existentes, que podrían verse potenciadas por financiamientos más integrales y que apoyaran políticas regionales a largo plazo.

Propuestas

De la discusión entre los participantes surgieron propuestas que contribuirían a la construcción de políticas para la formación docente con perspectiva regional. Si bien la mayoría de las propuestas son complementarias y realizan aportes a las discusiones y temáticas abordadas en los estudios realizados por el PASEM, otras parecen más alejadas de estos planteos, lo cual sugiere que aún es necesario conformar espacios de intercambio y discusión entre todos los actores de los diferentes niveles del sistema.

Uno de los puntos en cuestión fue la construcción de políticas curriculares entre todos los países, la formación de un docente para el MERCOSUR, la “identidad MERCOSUR”, etc.; temas que ya han sido discutidos y acordados a nivel regional con una orientación hacia la diversidad y la articulación entre países, en lugar de propuestas que tiendan a homogeneizar lo que se realiza en cada país en pos de los procesos de integración.

¹ Ver: <http://goo.gl/linZGe>

Otra de las intervenciones que discutió con las políticas de inclusión vigentes fue el tema del ingreso a la carrera docente, donde se plantearon posiciones que sugerían la posibilidad de incorporación de criterios de selección para el ingreso a la formación docente. Estas posiciones fueron contestadas planteando asimismo la posibilidad de pensar el ingreso como un espacio de articulación; esto es, pensar en instancias de acompañamiento que potencien a los estudiantes. También se identificó como desafío acompañar las trayectorias formativas, reforzando la idea de formación como un proceso.

En relación con la discusión sobre la construcción de aquello en común, los participantes realizaron reflexiones y propuestas que tuvieron como marco las cuestiones multiculturales presentes en cada país, tema que evidencia la necesidad de desarrollar prácticas concretas para garantizar el derecho universal a la educación.

En este sentido, propusieron avanzar en la construcción de la formación en cada lengua a través de la interacción social y tomando en consideración las políticas lingüísticas de cada país. Consideraron relevante, asimismo, el desarrollo de bibliografías y materiales propios de la región en temas como historia, literatura, pedagogía y pensamiento latinoamericano para la formación docente. Esto contribuiría a priorizar el trabajo en formación de docentes para la integración, manteniendo una identidad local y nacional. La propuesta implicaría una revisión de los aportes de los educadores de Latinoamérica y el Caribe que han pensado desde lo regional, de modo de encontrar sentidos comunes a determinados términos y crear categorías propias.

Otra propuesta fue la creación de una maestría regional orientada hacia problemáticas regionales y dirigida a la formación de docentes formadores.

En relación con las regulaciones y con la normativa, se propone crear un mecanismo regional de acreditación de títulos para favorecer la movilidad docente y estudiantil.

Para abordar la evaluación, se propone generar parámetros regionales que consideren que las evaluaciones deben ser integrales, participativas, dialógicas, no punitivas, sino propositivas.

Un último punto fue un planteo para garantizar la movilidad de estudiantes y docentes en la formación inicial y continua, que incluya el conocimiento de lo regional. Para ello, se propone producir y revisar normativa ya existente, que incluye el reconocimiento de acreditaciones y titulaciones, así como el desarrollo de un currículum que incorpore el reconocimiento de lo regional, esto contribuye a formar un docente con perspectiva MERCOSUR.

Pasos a seguir

Con el fin de resolver los nudos problemáticos, cubrir las áreas de vacancia y operativizar y llevar adelante las propuestas, se organizaron una serie de pasos a seguir en el corto y mediano plazo. Entre ellos, los participantes plantearon orientaciones para dar seguimiento al Seminario y continuidad a las propuestas que de aquí surgieron, como forma de continuar el diálogo político para buscar soluciones pertinentes a los desafíos de la región. Por ejemplo, propusieron sostener el espacio de discusión y construcción propuesto por SEM (Sector Educativo del MERCOSUR) a través de diferentes modalidades, comprometer a los asistentes a este Seminario a difundir las propuestas que surgieron del encuentro en sus respectivos ámbitos de trabajo, y enviar a la Comisión Regional Coordinadora de Formación Docente (CRCFD) las propuestas que emerjan de este Seminario para ser incluidas en el Plan de Acción del Sector Educativo del MERCOSUR 2015-2020, que además capitalicen los avances y capacidades instaladas.

Asimismo, también se delinearon pasos a seguir específicos que los países deberán realizar para continuar contribuyendo a este diálogo y a la construcción regional. Entre las principales propuestas se destacan: continuar y aportar a la iniciativa existente para la creación de un banco de terminologías regionales comunes; construir un mapeo para tener la posibilidad de conocer los perfiles docentes y sus áreas de vacancia (por ejemplo, en el tema de la enseñanza de las lenguas); elaborar y poner en circulación materiales que recuperen la tradición pedagógica de América Latina y el Caribe, difundiendo el pensamiento de autores que pensaron en clave regional, y conocer e intercambiar experiencias pedagógicas en la región.

Anexo 1. Conclusiones de las comisiones de trabajo para el estudio: “Criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR”

Este apartado sintetiza los registros de las sesiones del día 11 de marzo que se organizaron alrededor del estudio “Criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR”, realizado por el PASEM. Si bien el estudio fue analizado en dos comisiones, se ha integrado el trabajo realizado en ambas para lograr un único informe.

Introducción

Las comisiones que trabajaron a partir del informe de investigación sobre “Criterios de calidad y mejora de la formación docente del Mercosur” lo hicieron en dos grupos integrados por funcionarios, docentes y estudiantes de los países participantes. El objetivo fue profundizar el estudio presentado con el fin de actualizarlo y buscar acciones que contribuyan a orientar políticas de formación docente en la región del MERCOSUR.

Si bien cada comisión asumió su propia dinámica, los puntos centrales donde se generó mayor discusión fueron el concepto de calidad y la posibilidad de incorporación o no de criterios para el ingreso a la formación docente inicial. Además, se trató el tema de la evaluación y la formación permanente, y se delinearón ideas para políticas docentes generales para el MERCOSUR.

Repensar el concepto de calidad

Gran parte de la discusión de las comisiones se centró en la necesidad de generar nuevos sentidos alrededor del concepto de calidad, dado que los participantes entienden que hoy en día está ligado a posicionamientos vinculados a políticas neoliberales y mercantilistas. Apareció fuertemente un cuestionamiento a la terminología y se planteó la necesidad de generar un discurso contrahegemónico.

Se propuso pensar el concepto de calidad en clave histórica, y desarrollar una concepción de calidad que sea entendida como calidad para todos, no de manera selectiva, sino con inclusión y con respeto por la

diversidad y las diferencias. Se planteó que la terminología acordada por el MERCOSUR sobre calidad fue creada por teóricos, bibliotecólogos, etc., y que dicha conceptualización dista del contexto, en tanto significa educación para “pocos”, sostenido históricamente desde una propuesta de formar para la elite. En consecuencia, se enunció la necesidad de construir conceptos que involucren a la región, crear políticamente una nomenclatura con perspectiva regional para que “todos hablemos en los mismos términos”.

De acuerdo con los participantes, un punto importante para pensar la calidad de la formación docente sería lograr identificar las tensiones que implican la formación de docentes en la diversidad; es decir, qué tensiones acontecen en ese aspecto, en el seno de las propias instituciones educativas. Señalaron como importante reflexionar de qué manera formar un docente para la inclusión, con perspectiva de integración regional y de derechos.

Para ello, se vio como necesaria la construcción de nuevos indicadores para medir la calidad de la educación, que resulten apropiados en función de las realidades sociales y culturales. Estos indicadores de calidad no se limitarían al aspecto docente (formación, práctica, trayectoria), sino que estarían relacionados con el contexto y con los propios objetivos y lineamientos de base del sistema educativo, como son los imperativos de inclusión y diversidad. Por ejemplo, incluir las prácticas de los docentes, que no están contempladas hoy en el mayor indicador de calidad.

Otra reflexión fue en vistas de encontrar mecanismos que hagan posible pensar la calidad desde la inclusión, la articulación regional y los procesos participativos. Nuevamente, se propone pensar en un docente que se quiere formar para la integración y la inclusión, desde la perspectiva de derechos. Consideran importante dar cuenta de las propuestas de los países integrantes del MERCOSUR en material didáctico y pedagógico, y profundizar el conocimiento de las diversas prácticas y estrategias implementadas en los distintos países.

Continuar fortaleciendo las políticas de expansión de derechos, entendiendo principalmente que, a medida que los Estados expanden las políticas de derecho, las prácticas docentes deben acompañar ese movimiento de expansión.

Formación inicial

El acento estuvo puesto en mirar la formación docente desde la perspectiva del derecho a la educación. Desde allí se plantearon las dificultades de la formación inicial, tales como el ingreso, la deserción, la retención y permanencia.

Los participantes plantearon como problemática la elección de la carrera de formación docente en tanto búsqueda de mejores condiciones de trabajo en sectores tradicionalmente excluidos del circuito del trabajo de calidad. Afirmaron que muchos estudiantes provienen de sectores de bajos ingresos, con capitales culturales diferentes a la cultura académica y que, en general, los docentes tienen dificultades para trabajar con los nuevos ingresantes en los diferentes contextos culturales.

A partir de este diagnóstico, identificaron la necesidad de pensar políticas y estrategias para poder trabajar de mejor manera a partir de las diferencias; es decir, construir las herramientas para que todos puedan trabajar sin que las diferencias sean anuladas.

Un planteo puso en cuestión que todos los ingresantes estuvieran capacitados para la docencia, afirmando que algunos estudiantes eligen la docencia como segunda opción de otras posibilidades de estudio. Esta propuesta suscitó controversias, algunos sugirieron incorporar como eje de análisis la selección en el ingreso.

Principalmente, este planteo provocó que la preocupación tornara alrededor de esclarecer por qué hay jóvenes que “quedan afuera”, qué se hizo para lograr la conformación o no de un docente. Para ello, se propuso una reflexión sobre los logros, sobre lo que aún falta, y sobre profundizar iniciativas de políticas públicas inclusivas sin perder la calidad.

Se planteó que el ingreso sea un espacio de articulación, vinculado a la realidad de cada estudiante; esto es, no pensar en ingresantes ideales, sino en instancias de acompañamiento. Trabajar en un diseño para el ingreso que potencie a los estudiantes y no que contribuya a la deserción. Se rescataron las experiencias de programas de acompañamiento de las trayectorias pedagógicas, y también se planteó como desafío acompañar las trayectorias formativas, reforzando la idea de formación como un proceso, promoviendo la articulación entre los niveles.

Evaluación

La evaluación fue discutida en las comisiones en tanto se entendió que es uno de los puntos que permiten indagar sobre la cuestión de la calidad vinculada con el ingreso. De acuerdo con los participantes, la evaluación

está muchas veces asociada a una concepción de ranking, por lo que surge como propuesta instalar discursos y prácticas de evaluación con lógicas diferentes a los dispositivos utilizados recientemente.

En lugar de evaluar como medición, la propuesta fue evaluar para construir región. Es decir, discutir qué existe en común y qué es lo diferente entre los países, y qué herramientas tenemos a disposición.

Se planteó como propuesta generar criterios de evaluación que formen parte del proceso formativo, con una perspectiva participativa, institucional, integral y regional, y al mismo tiempo, recuperando las singularidades. Se identificó como necesario redefinir el concepto de evaluación, muchas veces asociado a una concepción de ranking. Pensar la evaluación como un proceso integral, continuo y de todos los actores, que sea participativo, formativo e institucional; que tenga criterios no punitivos, sino que sea una evaluación participativa y dialógica.

De acuerdo con las conclusiones de los participantes, la calidad debe atender a la promoción del desarrollo de políticas estudiantiles que faciliten el ingreso a la formación docente, como así también que se promuevan políticas que aumenten los porcentajes de permanencia y terminalidad. El ingreso debe ser un espacio propedéutico que genere un acercamiento a los futuros estudiantes sobre qué es ser docente, políticas, becas, trabajo académico, etc., y que, a su vez, genere créditos para su trayectoria, de modo de contemplar ese espacio previo como una instancia de formación.

Formación permanente

En la discusión, también se planteó la importancia de la formación de los formadores y se identificó la necesidad de generar espacios comunes de formación de los formadores, que incluyan criterios didácticos (según los participantes, tema ausente en todos los planteos desarrollados hasta aquí).

Se identificó que, frente a los nuevos puestos de trabajo, modalidades y políticas (por ejemplo, contextos de encierro, educación de adultos, rural, virtual), era importante plantear la articulación de la formación inicial y los formadores para atender estas nuevas realidades. Para ello, se resaltó también poder brindar un mayor fomento de la investigación y la participación de los formadores de formadores, que articule con sus prácticas docentes, recuperando la producción de los saberes de la experiencia.

Dentro de la formación permanente, se resaltó la importancia de acompañar a los docentes principiantes en sus primeras experiencias, articular programas de acompañamiento, intercambios y movilidad para

generar conocimiento de la realidad regional. Ello puede fomentarse a través de la promoción del intercambio regional de experiencias, la producción de materiales, la circulación de propuestas, experiencias y producciones regionales.

Políticas generales del MERCOSUR

Los participantes plantearon que la calidad educativa no es responsabilidad únicamente del trabajo docente, sino que es necesario recuperar el sentido de todos los sujetos que componen la trama escolar, y así lograr un mayor fortalecimiento de las instituciones. Por ello, esbozaron ideas acerca de políticas generales de formación docente que sería importante considerar a nivel MERCOSUR.

En primer lugar, entienden que es muy importante el contexto, que los países deben reconocer el significado de la enseñanza en cada momento, del sentido político de la formación del docente en conjunción con la necesidad de educación común para todos.

Para ello, consideran que es necesario construir nuevas nociones, sentidos y políticas que recuperen lo regional, que construyan nuevos sujetos. Salir del discurso aplastante de la homogeneización, de los discursos y prácticas neoliberales, en tanto transitamos un momento histórico particular que permite discutir sobre políticas de formación docente con perspectiva regional.

Además, se propuso desarrollar una política de circulación de la Pedagogía Latinoamericana que incorpore acciones de investigación, extensión, movilidad docente y estudiantil, con el fin de profundizar el conocimiento regional de las propias producciones y experiencias. Esta política puede verse consolidada con un trabajo desde la interculturalidad en cada país y en la región. Algunos conceptos para abordar el tema fueron identidad, diversidad, inclusión y respeto por la multiculturalidad.

La perspectiva de la interculturalidad permite pensar en principios en común, principios políticos, y así afianzar la trama cultural, la identidad, y aprovechar el momento histórico para la circulación del conocimiento.

Una vez contextualizado ese proceso en cada país, los participantes consideran que es posible realizar un proceso similar para la región. Esto es, recuperar el proceso histórico para encontrar las similitudes, recuperar lo local, lo nacional, para construir lo regional. Generar nuevos marcos de sentidos culturales, más allá de lo racional, generar una nueva trama cultural y de identidad, en tanto se trata de un nuevo momento histórico.

Anexo 2. Comisiones de trabajo para el estudio “Los Sistemas de Formación Docente en el MERCOSUR. Planes de Estudio y Propuestas de Formación Continua”

Introducción

El presente informe sintetiza el trabajo realizado en las comisiones conformadas por representantes de los cuatro países miembros, sobre la base del estudio “Los Sistemas de Formación Docente en el MERCOSUR. Planes de estudio y propuestas de Formación Continua”. En línea con el estudio de referencia, las discusiones se desarrollaron en torno a las características generales de los sistemas formadores, a la formación docente inicial y a la formación docente continua, en cada uno de los países.

A continuación, se presentan los debates acerca de los principales temas y problemas identificados, así como las propuestas para su superación.

Sistemas formadores

Los participantes consideran que el punto de partida para la definición de políticas regionales de formación docente consiste en el reconocimiento de las asimetrías existentes entre los países que conforman el MERCOSUR, así como también en el interior de dichos países. Estas diferencias radican no solo en la diversidad cultural, el bilingüismo y la coexistencia de múltiples lenguas, sino también en el modo en que se ha ido construyendo históricamente el sistema formador. En este marco, señalan que el primer desafío reside en repensar la política de formación vigente en cada país en función de una política regional.

En cuanto a las instituciones que conforman los sistemas formadores de los distintos países, valoran positivamente el avance hacia la unificación en el nivel superior de la formación, con tendencia al universitario. Dado que en algunos países la formación docente está concentrada en las universidades, y en otros, en institutos de nivel superior no universitario, proponen que se generen los espacios de participación que permitan un mayor involucramiento e intervención en las discusiones por parte de los institutos superiores. Destacan, a su vez, el caso de

Argentina en cuanto a la construcción de un sistema formador unificado para la formación docente en los institutos superiores, y sugieren que podría desarrollarse un proceso similar para la región.

También discuten acerca de la necesidad de que exista una mayor articulación entre universidades e institutos en cuanto a políticas curriculares. Observan que, en algunos casos, se verifican desfasajes importantes a la hora de pensar la formación en términos políticos y que aún hay cuestiones de fondo para discutir y definir en este sentido. Consideran que es necesario avanzar hacia la construcción de puentes entre universidades e institutos para diseñar de manera conjunta políticas de formación docente que apunten a una política regional de integración.

Formación Docente Inicial (FDI)

Con respecto a la formación docente inicial, los participantes plantean que el punto de partida para la discusión lo constituye la conceptualización filosófica acerca del “ser docente”, lo que implica también pensar cómo se forma un docente. Plantean la necesidad de dar respuestas diferentes, novedosas, a viejos problemas de la formación docente, para lo cual se hace necesario preguntarse qué docente se quiere formar, y lograr posteriormente que esta concepción se visualice en políticas concretas. Aparece aquí un punto de divergencia, ya que algunos plantean la construcción de un “perfil docente MERCOSUR” y, consecuentemente, la elaboración de diseños curriculares comunes; mientras que otros abogan por el desarrollo de políticas de interculturalidad que, en lugar de homogeneizar, fortalezcan la riqueza que aporta la diversidad. No obstante, todos acuerdan en la necesidad de formar un docente comprometido política y socialmente, con perspectiva de integración regional, y centrado en el reconocimiento del derecho a la educación.

En lo referente a los planes de estudio destinados a la FDI, se plantea la cuestión de cómo diseñar propuestas comunes en los distintos países, sin por ello desconocer las singularidades de cada uno. En el transcurso de la discusión, se mencionan aspectos generales que los participantes creen que no pueden obviarse en ningún plan de estudios de la región y, sobre la base de estos, proponen nuevos puntos de acuerdo en línea con una perspectiva de formación regional.

En cuanto a la formación general, los participantes afirman que en el proceso de formación debe existir siempre una fuerte vinculación entre teoría y práctica (explicitada en los planes de estudio), donde ambas se conciben como complementarias y se retroalimenten. Dentro de cada

plan de estudios, debe existir un núcleo duro de formación centrado en las disciplinas que componen las ciencias de la educación. Algunos sostienen que conviene fortalecer la formación en el campo de la didáctica.

Retomando la experiencia de Bolivia, escuchada en otra instancia del Seminario, destacan la importancia de pensar la formación en clave sociopolítica. En esta línea, proponen formar un profesional de la educación que conozca y comprenda los procesos socioculturales que dieron y dan forma al contexto nacional e internacional, atendiendo particularmente a la región del MERCOSUR.

Los participantes sostienen que la enseñanza de lenguas extranjeras constituye un factor fundamental para la formación en clave regional. Se entiende que, al menos en principio, es de suma importancia atender a la enseñanza del español, el portugués y el guaraní, aunque también se hace mención a la variedad de lenguas existentes en la región y a la importancia del lenguaje para los procesos de integración. Con respecto a la enseñanza de las lenguas, se expresa que no debe atender simplemente a la cuestión gramatical, sino que resulta importante atender también a la enseñanza de los aspectos culturales y sociales que hacen a esas lenguas en los países que son habladas. Finalmente, se menciona la necesidad de una mayor presencia en los procesos de formación de materiales bibliográficos producidos en los países de la región, a través de la traducción, pero también a partir del desarrollo de habilidades para la lectura en su lenguaje original.

Se propone que, para favorecer la integración regional, los planes de estudio deben atender a la movilidad de profesionales en la región, como así también a la integración de los docentes. En este sentido, se plantea la pertinencia de adoptar una concepción curricular flexible, de manera que los planes de estudio contengan tanto instancias comunes como optativas, que faciliten esos procesos de movilidad e integración. Se entiende que el promover tránsitos, trayectorias e intercambios fortalece el fluir de la información y promueve el pensar en común.

La estructura y duración de las carreras se consideran factores relevantes a la hora de diseñar una política de formación docente regional. Si bien existe una semejanza estructural en cuanto a la duración de las carreras de formación docente en los países del MERCOSUR (entre 3 y 4 años de duración y 2800 horas en promedio), se hace mención a la necesidad de establecer un criterio común en el modo en que las horas destinadas a la formación son denominadas (algunos utilizan horas reloj; otros, horas cátedra, que equivalen a una cantidad de minutos que no alcanzan una hora reloj). Por otro lado, se manifiesta que los criterios en común también deben alcanzar al establecimiento del porcentaje de tiempo de formación destinado a las prácticas y residencias pedagógicas.

Con relación a las prácticas y residencias pedagógicas, se plantea además la necesidad de generar y fortalecer el vínculo entre las instituciones formadoras y aquellas que son destinatarias de dichas prácticas.

Formación Docente Continua (FDC)

Con respecto a la formación docente continua, los participantes expresan, en primer lugar, que es necesario contar con políticas que favorezcan el vínculo entre esta y la formación inicial, debido a que en muchos casos no se estimula convenientemente la continuidad de la formación.

Se plantea como relevante el desarrollo de becas, no solo para promover la inclusión de sectores desfavorecidos en los procesos de formación docente, sino también para impulsar la continuidad de la formación de los docentes en servicio.

También se hace referencia a la necesidad de articular la formación inicial y continua con la carrera docente. Para mejorar la formación y motivación en la carrera docente, se propone implementar un programa de formación de directores que se desarrolle en paralelo a la formación pedagógica.

En cuanto a la forma de concebir la FDC, no obstante la diversidad de modelos y enfoques que se siguen en los distintos países, se señala la tendencia a superar la fragmentación y dispersión que proporcionan los cursos aislados, mediante trayectos formativos de mayor duración y especialización. De manera general, se postula que la FDC debe atender a una política integrada y que, a su vez, se vea reflejada en beneficios reales en la carrera docente.

Los participantes destacan que en Argentina se está desarrollando con éxito el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) y consideran que se trata de una propuesta interesante a replicar en la región contextualizándola.

De cara a pensar la formación continua en clave regional, manifiestan que para favorecer la movilidad se debería pensar en alguna certificación complementaria que funcione como habilitante. Proponen también la creación de posgrados comunes con formatos virtuales, o con instancias de rotación de docentes por países en distintas especialidades.

Conclusiones y propuestas

A continuación se presenta una síntesis de las discusiones y las propuestas debatidas en materia de planes y programas orientados a la integración regional de la formación docente:

- Plantear en la reunión de ministros el reconocimiento de títulos y la homologación de contenidos de formación docente a corto y mediano plazo, para todo el MERCOSUR.
- Crear un Foro Nacional para discutir temas “sensibles”: el currículo, la enseñanza media, la reformulación de las carreras docentes. Dar continuidad a la discusión a través de un Comité Nacional Regional que habilite un programa de movilidad para profesores del MERCOSUR.
- Construir un perfil de docente regional. Definir qué es un pedagogo: el trabajo en torno a distintos grupos etarios, el trabajo en torno a cierta disciplina, etc. Acordar un marco de regulación.
- Establecer criterios comunes para definir la duración de las carreras. Recomendar a la región una cantidad mínima de horas destinadas a las prácticas. Diseñar las residencias pedagógicas en función del mínimo indispensable que cada país necesita y, que a la vez, puede asegurar.
- Tener en cuenta el multiculturalismo en la concepción de programas.
- Introducir más bibliografía de la región en las instancias de formación. Fomentar el intercambio bibliográfico de producciones de los países de la región.
- Generar materiales de divulgación de las experiencias de escuelas de formación básica para incluir en las lecturas de formación docente.
- Incluir las lenguas oficiales de la región en la formación docente.
- Mejorar la articulación de la formación inicial y la formación continua con la carrera docente.
- Favorecer la integración regional a través del diseño de políticas orientadas a facilitar la movilidad estudiantil y docente en la región, garantizando el reconocimiento de títulos y trayectos formativos, así como la promoción de intercambios estudiantiles.
- Desarrollar un programa de becas y otorgar puntuación bonificante para aquellos docentes que realicen trayectos formativos con orientación en MERCOSUR.

Anexo 3. Comisiones de trabajo para el estudio “Normativas de los Sistemas de Formación Docente del MERCOSUR”

Introducción

Este texto sintetiza las discusiones que se desarrollaron en dos comisiones integradas por representantes de los distintos países participantes en el Seminario Regional en el que se trabajó a partir del estudio “Normativas de los sistemas de formación docente del MERCOSUR”.

La descripción se realiza a partir de los temas acercados para la discusión, y luego se presentan las propuestas debatidas.

Temas de discusión

Sobre la investigación realizada

Con referencia a los informes presentados, algunos participantes expresan que el corte temporal que tomaron los estudios resultó demasiado cercano. Expresaron que las normas vinculadas a educación en Argentina y Uruguay, por lo menos, se retrotraen más atrás en el tiempo, con lo cual hubiese sido interesante referir a normativas previas al corte temporal del estudio.

Algunos asistentes, básicamente para el caso uruguayo, recuerdan que el estudio del PASEM presentó algunas dificultades, con lo cual se hizo necesario a posteriori presentar una fe de erratas. Desde este caso particular, se refirió a la dificultad de acordar normas desde lugares que presentan tanta diversidad en historia, avances y dimensiones. También se indica como situación para considerar la existencia de docentes que no lo son, pero que desde lo estatutario entran en la categoría de docentes y cobran como tales. Se refiere como otra problemática para considerar el hecho de que un docente de grado cobre más que un director, hecho que dificulta la posibilidad de cubrir los cargos de gestión. Si bien existen las figuras de consejeros escolares, elegidos por sus propios representantes docentes y con autonomía sindical en las escuelas primarias, estos problemas salariales se encuentran actualmente en recomposición. Por otra parte, se hace notar que las organizaciones sindicales en Uruguay son distintas a las de los demás países ya que

tienen el voto del 100% de los docentes. La organización es de todos los docentes, lo que la hace distinta a lo que sucede en otros países, y hace también que las negociaciones sean diferentes.

De todas formas, en general, se aludió a que la normativa no puede ser igual en todos los países, que esta dependerá de los perfiles y situaciones de los diferentes países que integran la región. Se reconoce que, si bien existen algunos problemas que con matices y en términos generales se comparten entre los países, es necesario considerar que no todos los problemas se resuelven desde la perspectiva de la integración (por ejemplo, la posibilidad de ingresar a la carrera docente).

Se hace hincapié en que hay mucho para resolver localmente, por ejemplo, en el caso uruguayo, un tema es la posibilidad de ingreso a la carrera docente para quienes no tienen formación docente. Se destaca que se pueden encontrar caminos comunes en la resolución de algunos problemas, pero no necesariamente formarán parte esas cuestiones de aquello que se tiene que abordar desde la integración.

Otra situación a la que se aludió es a la de Bolivia y Perú en donde existen profesores de formación intercultural bilingüe, en 2014 se recibió la primera promoción de indígenas. Se relata sobre el caso que un grupo de docentes argentinos se vincularon con estos países para consultar por la normativa, planes de estudios y programas implementados.

Otro punto que fue objeto de conversación fue la diferenciación entre sindicato y gremio. El tema aparece en la discusión vinculado a la necesidad de considerar cómo inciden las luchas por derechos de los docentes en un nivel de negociación institucionalizado, y/o en un nivel de cuasi negociación en términos de lucha social, por ejemplo, en temas tales como el acceso a los cargos docentes y a los cargos directivos, la discusión de cómo organizar y categorizar a los docentes, etcétera.

Formación docente

Si bien se reconocen ciertos puntos en común, algunos países partieron del relato de la experiencia propia para luego consensuar problemáticas y propuestas en común.

Incorporación de nuevos perfiles: Se identifica una problemática coincidente, como lo son los casos de perfiles técnicos no docentes que se incorporan a los sistemas a partir de la introducción de las nuevas tecnologías al ámbito educativo en Argentina, Uruguay y Paraguay. Sobre este caso se plantea la situación común pendiente que consiste en cómo integrar estos perfiles a la carrera docente.

Funciones de las instituciones de Formación Docente: Se hace alusión a los casos en los que las instituciones formadoras tienen otras funciones además de la formación inicial, tales como intervenir en la

investigación, el desarrollo profesional y el trabajo socio-comunitario; en esos casos se destaca que esas funciones deberían estar incluidas en la norma.

Reglamentación y titulación: Se señala inicialmente el caso paraguayo describiendo que los docentes que se reciben con títulos de pregrado prefieren ir a la universidad, lo que provoca un desgranamiento en las instituciones de formación docente. De esta forma, dicen, cobra fuerza el crecimiento de la matrícula en el sector universitario privado, lo cual constituye una competencia desleal, ya que entre otras cosas la carga horaria es menor, y con el título universitario de cualquier carrera pueden hacer un curso de habilitación pedagógica en el sector público. Desde la normativa, si bien cuentan con el estatuto y la Ley Federal de Educación Superior, no es claro el ámbito de pertenencia, ya que está pendiente la reglamentación. Se señala que el estatuto presenta vacíos porque no es el mismo trabajo el que hace un formador de formadores que un maestro, y las diferencias se manifiestan en la pirámide salarial. El país no tiene calificación regulada por el Estado. Los docentes formadores no tienen formación porque esta no está cubierta por el Estado, y si bien se reconoce la intención de que los docentes se formen, deben recurrir a las instituciones privadas para hacerlo, y se trata de un ámbito que no está normativizado.

Se señala que se requerirían especificaciones que den cuenta de la orientación de la política de formación en general para tener como norte en cuanto a la carrera docente y en cuanto al ingreso de los docentes. Respecto al currículo de formación docente, se plantea también la preparación del maestro en educación indígena como área de vacancia.

Para el caso de Brasil, se señala que los niveles son de diferente gestión (nacional, municipal y estadual). En la Conferencia Nacional de Educación realizada en 2014, se llegó al acuerdo eje de que se debe lograr la integración nacional entre diferentes sistemas, aunque esta cuestión figura aún como pendiente.

Con respecto a las universidades públicas, se hace referencia a que tienen apoyo del Estado y allí los docentes se perfeccionan; pueden pedir hasta cuatro años de licencia para hacer un posgrado. Identifican un gran problema con el espacio de la práctica docente, ya que muchas veces no pueden ser implementadas debido a que no existen normativas en todas las especialidades docentes.

Asimismo, se refiere a que un problema fundamental está en el ingreso, ya que los profesores de los años iniciales (1° y 2° grado) pueden entrar al sistema solo con el título de educación media, sin formación universitaria, dada la escasez de docentes en toda la extensión del territorio. Se cree que el mensaje que se da es que no es tan complejo enseñar.

Se señala también como situación para considerar que quien se dedica a formar en el nivel universitario a menudo no proviene de la escuela, no tiene experiencia en lo escolar.

Se hace hincapié en la necesidad de establecer criterios mínimos para quienes tendrán a su cargo la formación de un docente, para jerarquizarla carrera de estos, y la formación continua.

Esto último se señala que es válido para el caso de Argentina, donde se describe un contrasentido en que los formadores de docentes no tienen un lugar asegurado en el acceso a los cargos. La formación docente no es obligatoria y se presta a que personas con recorridos muy distintos en algunas provincias accedan a la carrera de formador de formadores.

Se advierte también acerca de la ausencia de relación en los procesos formativos entre los espacios de formación teórica con los procesos de formación práctica, la que podría ser subsanada implementando desde la normativa estrategias para la articulación entre ambos espacios.

Recursos destinados a la formación docente, a la infraestructura, a la tarea docente y a la formación de formadores

Se señala que las normas, en muchos de los casos, se contradicen con las asignaciones presupuestarias. En relación con esto, se identifican problemas de infraestructura, de falta de dimensionamiento de los recursos que conlleva la implementación de cada carrera nueva, de articulación económica con los diferentes niveles de gestión.

Entre los principales problemas, se identifica una falta de lugar de trabajo fijo para la formación docente (edificios propios), como en el caso de varias provincias en Argentina; crisis de financiamiento hacia los municipios en Brasil; dificultades y desigualdades salariales en Paraguay, que conllevan a una baja dedicación al perfeccionamiento y a la investigación.

Se entiende como una necesidad fundamental de las normativas la necesidad de realizar provisiones presupuestarias que contemplen la formación docente.

Criterios de calidad

Si bien han surgido en la discusión temas vinculados al presupuesto, al fortalecimiento de las normativas, entre otros, se señaló como elemento común el tema de la calidad y la necesidad de configurar una agenda regional en este tema.

Se reconoce que es necesario dar la discusión sobre que se define como calidad –ya que parecería que hay diferencias en los contextos de interpretación–, y se estableció que se debe solicitar a los países que en

su legislación incluyan los objetivos y metas para la formación docente, explicitar qué es y de qué manera se mide la calidad, cómo va a lograrse, y cuáles son los criterios de validación.

Deben ser analizadas las distintas normativas de modo de poder determinar cuáles son los factores macro que influyen en los procesos de formación docente desde los documentos mismos.

Carrera docente

Ingreso y Formación Continua han sido identificados como los dos ejes a abordar desde una normativa para la carrera docente. Entre los principales puntos, se destaca el reconocimiento de títulos, concursos para cobertura de puestos de trabajo y programas de movilidad para la formación docente en general. Las preguntas giraron alrededor de cuáles son los componentes que debería tener esta normativa, qué aspectos abordaría, si debiera tratarse como una norma local o nacional, o si sería posible abordar una norma MERCOSUR.

Para el caso de validación de títulos, se tomó como ejemplo a Argentina, y surgió la pregunta acerca de si los mecanismos de convalidación están bien tal cual existen en este país –uno a uno–, o si es posible transitar un camino de validez automática.

Se reconoce que la normativa debe plantear criterios comunes para la homologación de títulos y programas, de modo que los trayectos puedan ser acreditados a nivel regional y que ello no implique duras trabas burocráticas ni económicas.

Otro punto considerado para incorporar en la normativa respecto de la movilidad sería la formación en las lenguas del MERCOSUR.

Se hace hincapié en la necesidad de generar las normas pertinentes que promuevan y vehiculicen la movilidad laboral de los docentes en cada país y entre los diferentes países.

Propuestas

Luego del intercambio de los temas señalados, surgen algunas propuestas que se detallan a continuación:

- Se explicita la necesidad de realizar un relevamiento sobre los temas comunes surgidos en la discusión, y avanzar en la construcción de estrategias para su tratamiento, a partir del compromiso político.
- Se propone que en el análisis de los temas / problemas comunes se distinga entre las estrategias para quienes inician su formación básica, y para quienes ya egresaron, o están ya titulados. Los procesos de integración tienen que tener efectos y beneficios tangibles.

- Se propone la posibilidad de pensar dos sistemas de validación: una línea de reconocimientos automáticos por la que determinados títulos van a tener reconocimiento en todo el MERCOSUR, o en cambio, un criterio de validación clásico. En clave de propuesta, se señala que habría que construir un proceso de validación con mayor velocidad, que sea de manera más simple. El modelo clásico sería un proceso de reconocimiento de los estudios que culmine en un nuevo diploma en el país de destino, que habilite al docente de manera de llegar a un nuevo título local. Otra vía sería no emitir un nuevo título local, sino que funcione como una habilitación del país de destino que, habiendo reconocido el valor al título original, permita que la persona pueda ejercer.
- Se propone presentar en los organismos regionales existentes la agenda de discusión para la integración regional de las políticas educativas. Incluir en la agenda ministerial el reconocimiento de títulos y contenidos de la formación docente inicial y continua a nivel de la región.
- Trabajar por la unificación de algunas cuestiones en los diseños curriculares. A pesar de que existen a primera vista orientaciones que van a ser muy difícil de unificar, para el caso de la formación general se puede pensar en un currículum compartido.
- Incluir en la agenda común el problema de la lengua, que también está relacionado con la intensa migración interna en cada país y entre países.
- Incluir algunas materias especiales y optativas en la formación básica de los futuros docentes, para que los alumnos que desean en un futuro la movilidad las puedan cursar. Que estas materias incluyan contenidos de cultura del MERCOSUR.
- Avanzar en la construcción de normativa que garantice la formación continua de docentes y formadores de docentes, y la valorización de la trayectoria profesional.
- Propiciar que las normativas sean acompañadas de financiamiento, que pueda hacer viable la sostenibilidad económica de las políticas educativas regionales.

Memorias del II Seminario Regional PASEM

La incorporación de las TIC con sentido pedagógico en la formación docente del MERCOSUR

Políticas y Perspectivas para la mejora educativa

Presentación

El Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM) tiene como propósito general contribuir a la mejora de la calidad educativa a través del fortalecimiento de la formación y el desarrollo profesional en Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay.

En el marco de este programa, desde el año 2012 se desarrollaron una serie de estudios para el diseño de políticas regionales que tienen como meta consolidar el proceso de integración. Con el objetivo de generar un espacio de intercambio y reflexión –entre funcionarios, académicos y docentes- se planificó y desarrolló el Seminario “Incorporación de las TIC con sentido pedagógico en la Formación Docente del MERCOSUR. Políticas y Perspectivas para la mejora educativa”, en la Ciudad de Buenos Aires, los días 14 y 15 de septiembre de 2015.

En este seminario se presentaron los principales hallazgos de dos estudios sobre incorporación de TIC con sentido pedagógico en la formación docente de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. En el primer estudio, desarrollado en el año 2013, se analizaron las políticas de inclusión de las TIC en la formación docente inicial y continua, tanto de gestión estatal como de gestión privada. En el segundo, a través de estudios de caso, se analizaron prácticas institucionales y pedagógicas de instituciones formadoras comprometidas con la integración de las TIC en la formación docente. El “Estudio de Profundización sobre la incorporación de TIC en la formación docente de los países del MERCOSUR. Estudios de Casos” fue realizado durante el 2014 y el primer semestre del 2015.

Tomando como base estos estudios, el seminario tuvo como propósito debatir y proponer de manera fundamentada líneas de acción que aportaran al diseño y formulación de políticas de integración regional en torno a la incorporación de las TIC con sentido pedagógico en la formación docente.

Desarrollo del Seminario

Participaron del seminario más de 100 asistentes, entre académicos, representantes institucionales de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, docentes de instituciones formadoras, y expertos responsables de los estudios. También se contó con la participación de especialistas de otros países de América Latina.

El Seminario estuvo organizado con la articulación de momentos de exposición y espacios de debate. Con la intención de avanzar en la construcción conjunta de aportes para el diseño y formulación de políticas que promuevan la integración regional se propusieron dos sesiones de trabajo en comisiones. Cada sesión tenía propósitos específicos y diferenciados; en el plenario de cierre se presentaron los temas centrales discutidos en cada comisión.

La ceremonia de apertura se realizó en la tarde del 24 de septiembre. Las palabras de bienvenida estuvieron a cargo de Paula Pogré, Directora del PASEM, y de Darío Pulfer, Director de la OEI. La doctora Paula Pogré comenzó retomando el sentido del PASEM dentro del MERCOSUR, destacando a la formación docente como factor esencial para el mejoramiento de la calidad de la educación. Por su parte, Darío Pulfer planteó como desafíos: pensar en clave regional y enlazar los estudios realizados con el diseño de políticas.

Luego, se inició el panel de presentación y discusión del estudio “Incorporación con sentido pedagógico de las TIC en la formación docente de los países del MERCOSUR”. La presentación estuvo a cargo del equipo responsable del estudio: Inés Dussel como coordinadora general; Cecilia Ros como coordinadora del capítulo de Argentina; Geovana Mendonça Lunardi Mendes como responsable del estudio realizado en Brasil, Lidia Toranzos como coordinadora del capítulo sobre Paraguay y Mónica Báez como coordinadora del capítulo de Uruguay. Los comentarios estuvieron a cargo de Diego Leal Fonseca, especialista de Colombia.

A continuación, se presentaron los principales hallazgos de la segunda investigación “Estudio de profundización. Incorporación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Formación Docente de los países del Mercosur”. Esta presentación fue realizada por los mismos expositores del panel anterior, con orden inverso de exposición (inició la representante de Uruguay y finalizó la de Argentina). La presentación inicial fue realizada por Inés Dussel y los comentarios finales fueron expuestos por Viviana Minzi (Argentina).

El viernes 25 de septiembre por la mañana se realizaron dos sesiones de trabajo. Se organizaron cuatro comisiones con la presencia de dos moderadores en cada comisión para organizar el trabajo. Había por lo menos un responsable de los estudios participando activamente en cada una de las comisiones.

En la primera sesión de trabajo se propuso la lectura y discusión del borrador del Documento de Política Educativa (Policy Brief) “Usos de las TIC con sentido pedagógico en la formación y desarrollo profesional docente en los países del MERCOSUR”. A partir de dicha tarea que promovió la reflexión se generó, en cada comisión, un espacio de diálogo, intercambio y debate en torno a aspectos del documento que los participantes proponían ampliar, clarificar o incluir.

En la segunda sesión de trabajo, se sistematizaron los aportes realizados en el seno de cada comisión, considerando tres dimensiones: temas abordados, temas a ampliar y sugerencias. Cada comisión seleccionó a un relator para exponer en el plenario de cierre.

La tarde se inició con la presentación de las relatorías. El/la representante de cada comisión expuso los temas centrales puestos a discusión durante el trabajo en comisiones. Estos aportes se constituyen en un insumo fundamental para la mejora del documento de política que promueve la incorporación de las TIC con sentido pedagógico y con una perspectiva regional. Inés Dussel fue la responsable de coordinar el panel y realizar los comentarios finales.

En la conferencia de cierre del seminario expusieron: Diego Leal Fonseca (Colombia), Viviana Minzi (Argentina) y Rosalía Winocur (Uruguay – México). En todos los casos, además de sus reflexiones académicas valoraron en forma positiva los estudios realizados y, particularmente, el estudio de profundización y el documento de política en proceso de redacción.

Anexo 1. Aportes al Documento de Política Educativa (Policy brief) “Uso de las TIC con sentido pedagógico en la formación y desarrollo profesional docente en los países del MERCOSUR”

Introducción

El siguiente documento recupera las voces de los colegas de diferentes países del MERCOSUR que participaron en las jornadas desarrolladas durante los días 24 y 25 de setiembre de 2015.

Estas jornadas tenían como propósitos:

- Exponer los principales resultados de las investigaciones que se desarrollaron en cada uno de los países –Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay–, con el fin de profundizar el estudio de las prácticas institucionales y pedagógicas de uso de TIC en la formación docente.
- Proponer mejoras al documento de política educativa “Uso de las TIC con sentido pedagógico en la formación y desarrollo profesional docente en los países beneficiarios del MERCOSUR”, presentado como un borrador de trabajo para su discusión.
- Plantear líneas de acción –sobre la base de fundamentos y consensos– para colaborar en la implementación de políticas educativas sobre TIC en la formación docente para “repensar y rediseñar la educación de la región con criterios de mayor justicia, democracia y relevancia para el siglo XXI”¹.

En este documento se sintetizan los principales debates organizados en nudos problemáticos, sugerencias de mejora en cuanto a aspectos de comunicación del documento y aportes específicos relacionados con las recomendaciones de líneas de acción y estrategias. Al final, se presenta un cuadro síntesis con los principales aportes a cada una de las recomendaciones que propone el documento de Política Educativa (POLICY BRIEF).

¹ Dussel, Inés (coord.) “Estudio de profundización sobre la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la formación docente de los países del Mercosur. Informe final. Estudio comparado.” Buenos Aires, agosto 2015.

Aspectos generales del documento: los nudos problemáticos

A continuación se plantean nudos problemáticos que fueron tratados en forma transversal en las diferentes mesas de trabajo.

Necesidad de dar continuidad a las políticas en torno a las TIC

Si bien hay condiciones distintas entre los distintos países de la región, todos coinciden en la necesidad de generar políticas educativas de formación docente de alcance regional de manera de potenciar lo realizado en cada uno de los países hacia metas compartidas. En esta línea, se destaca la importancia de definir un conjunto de metas regionales y objetivos a los cuales tender como región.

Quedó planteada la necesidad de consolidar las políticas públicas en torno a la incorporación de las TIC ya establecidas como políticas de Estado para darles continuidad y sostenibilidad. Además, se destaca la importancia de que estas políticas públicas de incorporación de las TIC se relacionen e integren con las políticas de la formación docente. Para el planteamiento de políticas de formación docente, se prioriza un modelo integrado antes que un sistema *top-down*.

La diversidad de condiciones provienen de:

- Direccionalidad de las políticas. En algunos países, la inclusión de las TIC se da en el marco de políticas pro-equidad, de manera de garantizar los derechos de los ciudadanos. En otros, la inclusión se concibe como forma de acceder a la información y al conocimiento.
- Diferencias importantes en cuanto a las dimensiones de cada sistema educativo y la extensión territorial.
- Diferencias en cuanto a la penetración de las TIC en la sociedad: cantidad de dispositivos en los hogares, porcentaje de conexión a internet, cantidad de dispositivos móviles, etcétera.
- Perfiles de quienes estuvieron a cargo de implementar las primeras iniciativas relacionadas con la inclusión de TIC en el ámbito educativo.
- Tipos de instituciones que asumen la formación de docentes inicial y continua.
- Diversidad en formas curriculares de incluir las TIC dentro de las instituciones encargadas de la formación docente (integradas a la malla curricular, dentro de las didácticas, como espacio curricular que aborda a las TIC como objeto de conocimiento, a través de programas y proyectos, profesorado de informática, entre otros).

También hay aspectos comunes entre los diversos países:

- Expectativas que generan los programas de equipamiento masivo. Se reconoce la existencia de programas de inclusión digital en cada uno de los países, con diferencias en sus alcances y niveles de concreción. Como hipótesis, se plantea que la presencia de equipamiento es el punto de partida para empezar a hablar de inclusión digital.
- Marco conceptual sustentado en la interrelación de dos ejes prioritarios: Educación y Cultura.
- Necesidad de revisar la formación docente inicial de los docentes a partir de la inclusión de nuevos actores, nuevas modalidades, nuevos contenidos, etc., considerando diferentes dimensiones: la política, la institucional, la áulica.
- Mayor presencia del Estado en las políticas educativas, en general. En particular, hay un fortalecimiento progresivo en la regulación y articulación de proyectos de inclusión digital.

Se señala la necesidad de continuidad de los estudios para observar las incidencias y relaciones mutuas entre las políticas educativas, las instituciones y los sujetos.

Políticas de inclusión de TIC enmarcadas en políticas de formación docente

El documento de política educativa “Uso de las TIC con sentido pedagógico en la formación y desarrollo profesional docente en los países beneficiarios del MERCOSUR” propone enmarcar las políticas de inclusión digital dentro de la formación docente.

Se señala la necesidad de entramar más el uso de las TIC con el desarrollo profesional de los docentes y volver a discutir el proceso de enseñanza: cómo enseñamos, qué enseñamos, y ahí discutir también la inclusión de las nuevas tecnologías y su uso con sentido pedagógico.

Esta perspectiva más amplia permite afirmar que, más allá de que las tecnologías pueden no ser en sí mismas el cambio y la renovación, sí pueden habilitar el debate sobre los modos de enseñanza. Así, se pueden promover espacios de reflexión más profundos en torno a “¿Por qué estamos enseñando esto?”.

Se plantea que pensar las iniciativas de políticas públicas de la inclusión digital como derecho replantea el lugar no solo a los sujetos que aprenden, sino también a los sujetos que enseñan. Para abordar la complejidad de las políticas públicas de una manera integral, proponen como metáfora pensar el rizoma de las políticas públicas incorporando todos los elementos que hacen a la inclusión: política, social, económica y también educativa.

Uso de las TIC con sentido pedagógico

¿Qué son los usos de las TIC con sentido pedagógico? El sentido que se le atribuye a estos términos no es unívoco. En el informe final del “Estudio de profundización sobre la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la formación docente de los países del Mercosur” se concibe a las TIC con sentido pedagógico como

... un conjunto heterogéneo de prácticas que se distinguen porque manifiestan una preocupación por los saberes que se ponen en juego (ya sean saberes pedagógicos, conceptuales, tecnológicos o contextuales). Estas prácticas no pueden verse en actividades aisladas, sino que precisan ser interpretadas en una secuencia que busca promover procesos reflexivos y apropiaciones en los sujetos que participan² (Dussel, 2014: 27).

Queda planteado como interrogante si es posible / recomendable / deseable dar cuenta en el documento de Política Educativa de un conjunto de indicadores en relación con las representaciones actuales en torno a las TIC con sentido pedagógico.

En esta tarea de definición de indicadores, habrá que tener en cuenta la tensión entre considerar el problema de integrar las TIC en su complejidad y amplitud, por un lado; y la necesidad de hacer comunicable y viable la propuesta, por el otro. Algunos asuntos para reflexionar son: la gran heterogeneidad de contextos y sentidos en los que “las TIC con sentido pedagógico” toman forma, las condiciones distintas entre los países, la tensión de interpretar el uso pedagógico en situaciones aisladas o como parte de una propuesta estructurante, la diversidad de actores que intervienen y sus propias representaciones simbólicas.

Los estudios realizados dan cuenta de la necesidad de dejar de lado la dicotomía entre lo instrumental y lo pedagógico; mirar la complejidad subyacente en cómo se imbrican estos dos aspectos, cómo uno de estos enfoques puede ser precursor del otro. Posiblemente la superación de estas disociaciones esté relacionada con la generación de nuevos espacios de diálogo, donde se reconozcan superposiciones, complementariedades, divergencias y convergencias.

Los implícitos generados a partir del término “TIC con sentido pedagógico” generaron algunas inquietudes:

- Aclarar si se restringe a “tecnologías digitales” o el debate abarca “las tecnologías y su sentido pedagógico”.
- Enfatizar la necesidad de incluir una mirada crítica en torno las TIC, que abarque sus dimensiones éticas y estéticas. No soslayar en el debate la presencia del discurso comercial.

² Óp. Cit.

- El uso pedagógico se emplea en sentido amplio: orientando su incorporación no solo para la enseñanza, sino también para la gestión y uso de los estudiantes; y en otras ocasiones, en un sentido más restrictivo: uso en el aula y/o para la producción de materiales para la enseñanza.
- Existen dificultades para mapear “los usos pedagógicos”.
- No queda claro el posicionamiento teórico respecto a la libertad de uso de redes.
- Se sugiere hablar de “prácticas sociales y culturales” de uso de TIC y plantear la tensión en relación con los sujetos, cuando cada sujeto puede hacer un uso diferenciado.

Además, desde la comisión 2, se sugiere considerar la inclusión de las TIC en la formación docente como medios de integración para personas con capacidades diferentes.

Roles y perfiles en torno a las TIC con sentido pedagógico

La importancia de la gestión en la integración de lo pedagógico y lo instrumental también conlleva a pensar quiénes asumirán ese tipo de tareas. En esta línea aparecen diferentes posiciones:

- Se trata de integrar a referentes de cada uno de los enfoques (pedagógico e instrumental) o generar instancias de formación que integren ambos aspectos (¿quiénes asumirían esto de manera no disociada?).
- Se trata de incorporar nuevos perfiles o que esta tarea sea asumida por la formación docente inicial. En el primer caso, se trata de personas que dinamizan y acompañan al docente, pero a la vez, su intervención en las instituciones puede verse como externa a las prácticas. En el segundo caso, los intentos de inclusión dentro de los espacios de práctica evidencian algunas dificultades de viabilidad. Algunos consideran que el cambio es más profundo e implica el rediseño de los programas de formación docente tanto desde sus contenidos como desde las competencias necesarias a desarrollar.
- ¿Un nuevo perfil o la necesidad de incorporación de programas de trabajo interdisciplinario que incluyan diversos profesionales de las distintas áreas (informáticos, pedagogos, especialistas disciplinares, etc.)?

En el caso de incluir nuevos roles, se plantea la necesidad de construcción de *nuevas* identidades docentes³ como paso previo a la definición de roles y perfiles. También son necesarios marcos regulatorios para contemplar nuevas categorías laborales, reconocimiento salarial de nuevas tareas, consideración de su inclusión como parte de la carrera docente, entre otras. Estas nuevas identidades y roles entrarán en diálogo con la redefinición de los alcances de roles ya existentes que procuran la integración transversal de las TIC. Una de las alternativas propuestas es integrar a los docentes que se inician y a los que ya están en funciones, con el fin de lograr que en ese nuevo perfil converja lo instrumental y lo pedagógico.

Hay otras posturas respecto a la necesidad de este rol: algunos no están de acuerdo en promover su creación. Afirman que el estudio apunta a la formación inicial como promotora y momento de integración de las TIC, y que, por lo tanto, este rol no sería necesario.

Como debate subyace el problema del tiempo: el desfase entre el tiempo de formación para que estos perfiles sean formados desde las instituciones a cargo de la formación inicial de docentes y las necesidades de las escuelas. Si esta es la meta, ¿se trata de roles transitorios? ¿Será esa una debilidad para la consolidación un marco regulatorio que reconozca la inclusión de estos nuevos roles?

Otro problema que se plantea es quién asume la formación a los formadores de formadores. Una situación usual en Paraguay –según explica uno de sus representantes– es que cada docente enseña como él ha aprendido y esto no incluye la integración de las TIC. Desde los institutos de formación docente propician el uso de TIC, pero la falta de normativa que permite reconocer y regular la presencia de personas para sostener los proyectos hace que estos no perduren en el tiempo.

Varios participantes de la comisión 2 consideran que hay que hacer hincapié en la alfabetización digital y tecnológica del profesor y que; esta cuestión habría que mencionarla en el documento. También se propuso tener presente para la elaboración final del documento las competencias TIC que el docente debería tener, según la UNESCO.

Un hallazgo que se destaca en el documento de política educativa –objeto de análisis– es “la necesidad de trabajar a nivel de la conducción de las instituciones, para que las prioridades generales de política se

³ Se hace referencia a facilitadores TIC, tarea de tutores virtuales, etcétera. Esta propuesta va en línea y enfatiza la recomendación N° 12 del documento de Política Educativa (Policy brief).

traduzcan también en decisiones de distribución de recursos y énfasis en cada una de las instituciones”⁴. Este aporte del documento no fue retomado para su discusión en el trabajo en comisiones.

¿Fronteras lábiles?

Otro aspecto importante para considerar es pensar las relaciones entre lo que ocurre dentro y fuera de la escuela de una manera no lineal. Así como las relaciones interpersonales, las mediaciones pedagógicas, los espacios para el ocio son diferentes dentro del marco de una institución que fuera de ella; en el uso de las TIC también se encuentran diferencias.

En este sentido, los estudios realizados muestran que los usos personales que hacen de las TIC, estudiantes y docentes, fuera de las instituciones de formación docente no tienen una “transposición” inmediata en sus prácticas de estudiantes o profesionales, respectivamente. En este mismo sentido, se considera el cuidado de realizar extrapolaciones de los resultados de estudios realizados en contextos no formales a otros, atravesados por condiciones diferentes. En particular, considerando el caso de los futuros docentes, utilizan las TIC fuera de las instituciones para diversidad de actividades, mientras que dentro de las instituciones de formación docente parecen reacios a su incorporación dentro de los espacios de práctica, especialmente en la planificación de las clases.

Rosalía Winocour, en su exposición, hizo referencia a la doble exigencia que está atravesando la escuela: por un lado, tiene que hacerse cargo de lo que siempre hizo y, en la actualidad, de nuevas demandas sociales vinculadas a las TIC. Recomienda bajar el nivel de expectativas orientadas a lo que debería hacer la escuela. La integración de las TIC se da antes de llegar a la escuela, durante los recreos, después de la escuela. Muchas veces los cambios están presentes en los alumnos y en los docentes en sus prácticas cotidianas, aunque no se empleen TIC en el escenario del aula. Propone plantear nuevas preguntas y no quedar entrapados en nuestras expectativas.

Por su parte, Viviana Manzi plantea como cuestión prioritaria el reconocimiento del otro. Plantea que existen tensiones muy grandes entre las prácticas de los estudiantes y las de los docentes. Propone abordar la comprensión de lo que sucede poniendo en juego los conflictos y la complejidad subyacente.

⁴ Dussel, Inés (2015). Documento de política educativa (Policy brief) “Uso de las TIC con sentido pedagógico en la formación y desarrollo profesional docente en los países beneficiarios del MERCOSUR”. PASEM, septiembre 2015.

Recursos Educativos Abiertos

Se plantea que la utilización de Recursos Educativos Abiertos permitiría mejorar la formación inicial y continua. En esta línea, sería interesante incluir, generar y articular conocimiento “de punta” de estos Recursos Educativos Abiertos (REA, en inglés *Open Educational Resources*, OER), tan desarrollado por centros universitarios del mundo que han abierto sus repositorios y están disponibles para su acceso. Los REA, u OER, serían plataformas potentes para aprovechar. Es necesario formar repositorios similares a estas plataformas, que contengan recursos –Creative Commons o bajo licencias de uso abierto– para formación disciplinar de los docentes, donde un profesor en formación inicial y continua pudiese acceder a información, tanto para su actualización disciplinar docente como considerando la producción / uso de recursos digitales por parte del docente para el aula. La idea es que los docentes sean productores de contenidos digitales, es decir, que puedan generar sus propios materiales.

A modo de ejemplo, se menciona el caso de Educ.ar. En el proceso de construcción de los contenidos publicados en dicho portal, intervienen siempre profesionales a fin de generar contenidos atractivos y de calidad profesional. La elaboración es costosa, brindan al docente contenidos editables, preservando una propiedad muy importante de los contenidos digitales: la edición. Formando a los docentes para que seleccionen y recrean contenidos digitales, pueden aprovechar los contenidos existentes sin convertirse en meros consumidores. Es necesario que sean de licencia abierta, así el docente no está infringiendo una ley. La ley de medios, en Argentina, buscó fomentar que se puedan descargar, editar y poner estos contenidos educativos online al servicio de las necesidades. Menciona el concepto “el docente dj”, en el sentido de que el docente sea capaz de seleccionar material ya elaborado, pero al que pueda ponerlo en valor con aportes personales. De esta manera no pone tiempo y esfuerzo en desarrollos (digitales / audiovisuales / software) que no puede hacer (por falta de especialización, recursos, conocimientos, financiamiento, etc.).

Equipamiento y conectividad

Existe consenso general respecto de la necesidad de consolidar los distintos programas de la región en cuanto a la provisión de equipamientos tecnológicos.

En este punto, la situación de cada país es bien heterogénea. Para aquellos países donde los programas de equipamiento son incipientes, la demanda es mayor.

Se plantean diferentes escenarios:

- El Estado es el encargado de adquirir y distribuir el equipamiento, a través de programas masivos de equipamiento.
- Cada uno lleva su propio dispositivo (BYOD) y el rol del Estado podría ser otorgar créditos para que las personas los adquieran.
- Los representantes de Brasil señalan que las tecnologías que están más afines a los niños y jóvenes son los dispositivos móviles, y promueven su fomento.

También hay consenso general respecto a la consolidación de estructuras de conectividad en las instituciones educativas, a fin de disminuir la sensación de incertidumbre entre los futuros docentes y evitar que se desaliente el uso de las TIC en los espacios de práctica.

Consolidación de la integración regional

La integración regional como proceso político requiere la acción de distintos actores. Esta integración se concibe también desde diferentes perspectivas:

- Las plataformas virtuales y la generación de contenidos / cursos on-line pueden generar acercamientos e intercambios. En esta línea, una representante de Argentina señala la posibilidad de aprovechar los espacios / redes destinados a docentes y a estudiantes ya existentes.
- Hay que trabajar con la acreditación de títulos, posibilitando la apertura de postítulos para el MERCOSUR, en modalidad virtual.
- Las ofertas de formación para el MERCOSUR puede abarcar también cursos de perfeccionamiento o capacitación.

Aspectos generales del documento: cuestiones en torno a su formato y comunicación

Los integrantes de la mesa de trabajo N° 1 propusieron elaborar varias versiones del documento. Por un lado, una para presentar a los ministros nacionales y equipos de toma de decisión política, y otras destinadas a los actores involucrados en la formación docente (docentes, estudiantes, formadores, equipos directivos, familias, etc.).

Las mesas de trabajo N° 2 y N° 4 acordaron la necesidad de agregar algunos puntos / cuestiones faltantes, pero no realizaron aportes específicos relacionados con la estructura, diseño y/o difusión del documento.

Desde la mesa de trabajo N° 3 se sugirió una posible estructura para la presentación del documento. Además se sugirieron algunas modificaciones específicas a ciertos términos utilizados en el documentos que se hicieron llegar a su redactores.

Cuadro general de aportes

A continuación, se presentan algunas de las sugerencias de todas las mesas de trabajo respecto del Documento de Políticas. El informe pormenorizado de estas sugerencias se entregó a los redactores de este documento.

Aportes generales sobre las Recomendaciones del Documento de Políticas				
Recomendación 1	Integrar las políticas de implementación TIC con el resto de las políticas referidas a la formación docente.	Que las TIC se vean como medio para incluir a las personas con capacidades diferentes.	Se propone la siguiente formulación: “Articular, integrar y garantizar las políticas de inclusión y acceso de las TIC en la formación docente teniendo en vista su uso pedagógico”.	
Recomendación 2	Incluir ejemplos de sistemas de monitoreo porque dan pautas respecto a la forma de elaborar los informes		Propuesta de reformulación: “Consolidar acciones de monitoreo y evaluación de las políticas de incorporación de las TIC en la formación docente”.	
Recomendación 3	Hacer referencia a mejorar la estructura de conectividad y presencia de equipamiento dentro de las escuelas		Propuesta de reformulación: “Fomentar y mantener los equipos y la conectividad en las instituciones de formación docente en cada país”.	
Recomendación 4	Reducir los tecnicismos y elegir conceptos más generales, que incluyan las situaciones de todos los países.	Sugieren que en la propuesta no aparezcan estas concepciones tecnicistas en relación a propuestas <i>up-down</i> . Encontrar una expresión que reemplace los términos “lineamientos o directrices específicos” para evitar interpretaciones tecnocráticas que pueden conllevar riesgos.	Valoran este ítem como una fortaleza del documento en la medida que permite la creación de compromisos por parte del Estado.	Propuesta de reformulación: “Elaborar directrices o lineamientos con criterios de calidad para el uso esperado de experiencias pedagógicas TIC en la formación docente para fines pedagógicos”.
Recomendación 5	Extender esta propuesta también a las escuelas, no solo a las instituciones de formación docente.		Abrir la oferta de formación dentro los distintos países a través de plataformas de recursos educativos abiertos.	

Aportes generales sobre las Recomendaciones del Documento de Políticas		
Recomendación 6	Eliminar este ítem dado que ellos (Brasil) no cuentan con programas de formación a nivel nacional. Su realidad se caracteriza por redes de formaciones diversas, municipales, de gestión pública y de gestión privada.	
Recomendación 7	Incluir en el documento una mención a la formación del docente como productor de sus propios materiales educativos TIC.	Destacar que la formación de docentes incluya la apropiación de competencias de curaduría, intervención y edición de contenidos digitales ya existentes en los portales o repositorios.
Recomendación 8	—	
Recomendación 9	Promover redes de intercambio entre instituciones educativas.	
Recomendación 10	Aclarar que la explicitación acerca de las redes de conexión y vinculación interregional para compartir recursos, experiencias innovadoras y no tanto, para aprender sobre ellas.	
Recomendación 11	Se propone la siguiente formulación: “Consolidar redes de investigación sobre el uso de TIC en la formación docente”.	
Recomendación 12	Ampliar la visión acerca de en qué actor se está pensando para que acompañe la incorporación de la TIC en la escuela. Este actor no puede ser únicamente un facilitador.	Se sugiere considerar la conformación de equipos de trabajo en torno a las TIC para el desarrollo de acciones pedagógicas.
Recomendación 13	Se sugiere la siguiente formulación: “Proponer estrategias institucionales y específicas para los profesores y alumnos que no tengan estímulo o intereses en el uso de TIC con uso pedagógico”.	

