

UNIVERSIDADES PEDAGÓGICAS DE IBEROAMÉRICA 2021

Relatoría: Susana Aliano Casales



ANEP

CONSEJO
DE FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN



**MERCOSUR
EDUCATIVO**
Reunión
de Ministros
de Educación

OEI

UNIVERSIDADES PEDAGÓGICAS DE IBEROAMÉRICA 2021

Relatoría: Susana Aliano Casales



ANEP

CONSEJO
DE FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN



**MERCOSUR
EDUCATIVO**
Reunión
de Ministros
de Educación

OEI

© Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Oficina Uruguay
Montevideo, 2021

ISBN impreso: 978-9915-9318-8-3
ISBN digital: 978-9915-9318-9-0

Diseño y diagramación
Pierina De Mori - Departamento de Comunicaciones - CFE

Imprenta
xxx

Esta publicación es un aporte de la OEI para el debate y la difusión de ideas. Se permite copiar, utilizar y reproducir parcialmente esta obra, siempre y cuando se cite la fuente de manera correcta y no se utilice para fines comerciales sin previa autorización de la OEI y el CFE.

Aliano Casales, S. (comp.) (2021). Universidades Pedagógicas de Iberoamérica 2021. Montevideo: OEI.

Secretario General OEI
Mariano Jabonero

Representante Permanente OEI Uruguay
Macarena Llauradó

Presidente del CODICEN-ANEP
Robert Silva García

Presidente del CFE-ANEP
Víctor Pizzichillo Hermín

Directora de la División Planeamiento Educativo-ANEP
Rosita Ángelo

Relatoría
Susana Aliano Casales

Octubre de 2021

CONTENIDO

Prólogo	5
Introducción	7
Calidad de la educación superior	10
Olga Díaz (Colombia)	10
José Vieira de Souza (Brasil)	13
María del Carmen Silva (España)	15
Espacio de preguntas de los participantes	17
Cierre	21
Nuevos formatos de la formación docente	24
Héctor Santos (Paraguay)	24
Cristina Rivas (República Dominicana)	26
Estiwar Gómez (Colombia)	30
Espacio de preguntas de los participantes	32
Cierre	37
Internacionalización del currículo, la investigación y la extensión	39
María Sara Lanari (Argentina)	39
Beatrice Ávalos (Chile)	42
Angélica Buendía (México)	44
Espacio de preguntas de los participantes	49
Cierre	51
Epílogo	52
Anexo	53

PRÓLOGO

La formación en educación en Iberoamérica se encuentra en pleno proceso de transformación. Somos actores y testigos de una mutación histórica en las prácticas y estrategias de educación de los futuros docentes, y su análisis puede encuadrarse dentro de los siguientes tres factores clave: primero, los cambios en el mundo de la escuela y las culturas juveniles, que suponen nuevas exigencias pedagógicas y nuevos formatos escolares; segundo, la llamada “cuarta revolución industrial” en curso, que supone una reorganización del mundo del conocimiento, lo que implica la necesidad de tender una mirada más amplia, regional e internacional; y tercero, la evidencia de que el carácter estratégico de la formación en educación exige que ella sea asumida plenamente —y organizada— como educación superior, garantizando procesos de calidad, de autoevaluación y de evaluación externa —y aun de acreditación, con fines de mejora y garantía pública— (Martínez Larrechea, E., 2021).

La experiencia de la pandemia ha vuelto evidente —en muchos casos, urgente— una transformación de nuestras miradas hacia la formación en educación, ha agudizado asimetrías y precipitado nuevas prácticas. Entonces, el presente Conversatorio surge con el propósito de ofrecer un espacio de debate, intentando aportar a la reflexión y a la toma de decisiones estratégicas en los nuevos escenarios.

En este sentido, la experiencia de la región iberoamericana en materia de formación en educación es sumamente importante. Universidades pedagógicas y otras instituciones de nivel terciario con fuerte tradición en materia de educación constituyen potentes centros de aprendizaje colectivo regional. Se trata, por tanto, de activar y compartir ese acervo común.

Particularmente, el Consejo de Formación en Educación (CFE) viene avanzando, desde hace más de una década, en la dirección de una formación de profesionales de la educación de carácter universitario. En este contexto, la sistematización de la investigación y la producción de conocimiento acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación —acompañada de un trabajo de extensión sostenido— motiva al CFE a organizar este evento internacional.

Considerando los aspectos de formación en educación antes mencionados y la coyuntura pandémica que estamos transitando a nivel mundial, resulta imprescindible en Iberoamérica fortalecer vínculos interinstitucionales y abrir el diálogo entre universidades pedagógicas en torno a tres ejes temáticos claves:

- Calidad de la educación superior.
- Nuevos formatos de la formación docente.
- Internacionalización del currículo, la investigación y la extensión.

Independientemente del concepto de calidad que se adopte y del contexto en el que se mida la calidad de la educación, es indiscutible que una buena educación superior ofrece mayo-

res posibilidades de mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Asimismo, considerar los nuevos formatos que está tomando la formación en educación a nivel iberoamericano resulta ineludible y se constituyen forzosamente en innovación educativa. Finalmente, la internacionalización de la educación superior —a través del currículo, la investigación y la extensión— es el proceso por excelencia que permite intencionalmente innovar y empoderar a las instituciones mejorando la calidad de la educación que brindan y adoptando una dimensión intercultural, internacional y global. Es prioritario, mediante la cooperación universitaria, generar canales de aprendizaje compartidos, promover la transferencia de conocimientos, crear redes internacionales entre los distintos actores (estudiantes, docentes, directivos, investigadores), desarrollar actividades de fortalecimiento institucional y para el desarrollo académico de los profesionales de la educación.

La presente publicación contiene el compilado de los tres encuentros virtuales —uno por cada eje— que se desarrollaron el 19 de noviembre de este año. Cada mesa temática estuvo integrada por tres panelistas internacionales referentes de distintas universidades —y otras instituciones— pedagógicas de la región iberoamericana y un coordinador-moderador del CFE.

Los conversatorios constan de tres partes: exposiciones de los panelistas, espacio de intercambio de pareceres con el moderador y respuestas a preguntas del auditorio presente. Esperamos que los disfruten.

Natalia Colino y Adriana de los Santos
Cooperación Internacional del CFE

INTRODUCCIÓN

Esta publicación presenta la relatoría del conversatorio titulado **Universidades Pedagógicas de Iberoamérica 2021**, organizado por el Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), desde su Oficina en Uruguay, y la Comisión de Área de Formación Docente del Mercosur Educativo, con el fin de propiciar un espacio de debate que aporte a la reflexión y a la toma de decisiones estratégicas sobre la formación de educadores en los nuevos escenarios.

Este evento, llevado a cabo el 19 de noviembre de 2021 y transmitido en vivo por el [canal de YouTube del CFE](#), se organizó en tres ejes temáticos:

- 1) Calidad de la educación superior.
- 2) Nuevos formatos de la formación docente.
- 3) Internacionalización del currículo, la investigación y la extensión.

Cada uno de ellos fue abordado desde la visión de destacados profesionales de diversos países e instituciones, con el fin de generar aportes desde sus experiencias y conocimientos.

El eje temático “[Calidad de la educación superior](#)” fue moderado por Rosita Ángelo, representante del CFE-ANEP de Uruguay. En él expusieron los panelistas Olga Díaz, desde la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia; José Vieira de Sousa, de la Universidad de Brasilia, Brasil y María del Carmen Silva, de la Universidad de Salamanca, España.

El eje temático “[Nuevos formatos de la formación docente](#)” fue moderado por Enrique Martínez Larrechea, representante del CFE-ANEP de Uruguay, y contó con exposiciones de los panelistas Héctor Santos del Instituto de Formación Docente Diocesano de Capiibary, Paraguay; Cristina Rivas del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana y Estiwar Gómez de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

Por último, el eje temático “[Internacionalización del currículo, la investigación y la extensión](#)” contó con la moderación de Patricia Viera, representante del CFE-ANEP de Uruguay, y las exposiciones de los panelistas María Sara Lanari del Ministerio de Educación, Corrientes-Argentina; Beatrice Ávalos de la Universidad de Chile y Angélica Buendía de la Universidad Autónoma Metropolitana, México.

En el apartado “Anexo” se presenta en detalle la trayectoria de cada expositor.

Las palabras de apertura del conversatorio estuvieron a cargo de la Lic. Débora Cristina Soares Santos (Punto focal en la Presidencia Pro Tempore del Sector Educativo del Mercosur, Brasil) y del Prof. Adémar Cordones (Consejero del CODICEN-ANEP). Ambos destacaron la importancia

de generar intercambio y diálogo sobre el rol docente y de la educación superior en el contexto iberoamericano actual.

La **Lic. Débora Soares Santos** destacó que el inicio de su Presidencia del Sector Educativo en Brasil coincidió con los efectos de la pandemia, que afectaron las prácticas en la educación y plantearon la necesidad de nuevas miradas hacia las asimetrías regionales y las pérdidas de aprendizajes de los alumnos. Las nuevas situaciones han llevado a los ciudadanos a reinventarse a la hora de trabajar, estudiar y relacionarse, teniendo como herramienta principal las tecnologías, que en parte han sido una ventaja considerable, pero que, al mismo tiempo, han generado inequidades, ya que no todas las personas tienen acceso a ellas o saben cómo utilizarlas. En la educación, concretamente, docentes y estudiantes están creando espacios de clases en cada hogar, acelerando algunos procesos, a pesar de que muchos se enfrentan a problemas de conectividad y falta de integración social presencial. En ese marco, el protagonismo de los docentes hace la diferencia con más intensidad que nunca y hay una necesidad de aplicar nuevas técnicas, con el fin de compartir sus conocimientos con los estudiantes.

Por su parte, el **Prof. Adémar Cordones** resaltó la importancia que tiene esta actividad para las autoridades de la educación de Uruguay. Sea como sea que se visualice el futuro, cada vez se reconoce más la importancia del conocimiento tanto para la inclusión social y laboral como para la construcción de ciudadanía, el logro de la felicidad para todos y de la vida colectiva pacífica. En ese marco, el rol de los docentes se torna más esencial, porque estos se convierten en figuras centrales para permitir que la multiplicidad de información, a veces ruidosa, se transforme en verdadero conocimiento. En esos procesos de construcción del conocimiento, los docentes son hoy, y serán seguramente en el futuro, esenciales. De ahí que los tres ejes temáticos que componen este conversatorio se tornen cada vez más importantes. Lograr sinergias entre las instituciones que están produciendo conocimiento sobre los temas que se abordarán ayudará de manera muy significativa a enfrentar la encrucijada que todos estamos viviendo en el presente.

Para finalizar esta introducción, cabe destacar que el conversatorio fue transmitido con enfoque inclusivo, al ser presentado en lengua de señas. Entre los usuarios que participaron en esta actividad se encuentran profesionales de diversas universidades e instituciones de Uruguay, Brasil, Paraguay y Argentina, entre otros países.

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Moderadora: Rosita Ángelo (Uruguay)

Panelistas: Olga Díaz (Colombia), José Vieira de Sousa (Brasil), María del Carmen Silva (España)

La moderadora del panel en el que se presentó este eje temático fue **Rosita Ángelo**, representante del CFE-ANEP de Uruguay, quien, para abrir la mesa, destacó la necesidad de encuentro y de intercambio de ideas entre las universidades pedagógicas de Iberoamérica.

OLGA DÍAZ (COLOMBIA)

La primera expositora, **Olga Díaz**, de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, se unió a los reconocimientos anteriores hacia la actividad, que celebró como una oportunidad de diálogo, de reconocimiento de trayectorias y de análisis de problemáticas compartidas, así como de saberes que se han ido acumulando en relación con los campos temáticos abordados.

A propósito de la inquietud sobre el proceso de reconocimiento de nivel universitario, Díaz comenzó por contextualizar la historia de la Universidad Pedagógica Nacional indicando que su proceso de reconocimiento universitario fue prematuro, si se lo compara con otros países de América Latina y, en particular, de lo que ha ocurrido también en Colombia. La historia de la Universidad proviene de la creación del Instituto Pedagógico de Señoritas, en 1927, desde donde nace el Instituto Pedagógico Nacional, que fue el primer referente de formación de maestros en Colombia. Una tradición larga, privada, de la Escuela Normal Superior, que en Colombia tuvo un impacto significativo en el proyecto educativo general de la nación, que funcionó entre 1936 y 1951. Una dinámica que lideró Franzisca Radke, como directora del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas entre 1927 y 1937, que años más tarde derivó en la Escuela Normal Universitaria Femenina, en 1951 y, posteriormente, en 1955, dio lugar a la Universidad Pedagógica Femenina, una entidad adscrita al Ministerio de Educación Nacional.

Desde 1955 la Universidad Pedagógica adquirió estatus de formación universitaria. En aquel momento la formación de maestros estaba orientada a una concepción profesional, en la medida en que era una formación de cuatro años. La Universidad Pedagógica, en esta coyuntura inicial como universidad femenina, fue un centro piloto del experimento llamado Unidad Homogénea, derivado de la influencia alemana, que configuró un proyecto de formación desde el nivel al que hoy llamamos preescolar hasta la formación de maestras de nivel universitario. Tenía la modalidad de internado.

La experiencia de la Universidad Pedagógica en ese sentido es muy interesante. La relación entre la Universidad Pedagógica y el Instituto Pedagógico Nacional dio lugar a que en esta primera coyuntura se configuraran las escuelas primarias normalistas, en las que se realizaban la formación de inspectores nacionales y la formación de maestros en ejercicio, a través de cursos complementarios.

En ese sentido, el origen mismo de la Universidad Pedagógica dio lugar a abordar distintos niveles de formación de maestros, tanto en formación inicial como formación en servicio. Hacia los años sesenta la Universidad se distanció un poco de la tradición normalista y de la pedagogía alemana. En 1962 se convirtió en una universidad mixta y adquirió el nombre que hoy tiene: Universidad Pedagógica Nacional, que este año llega a 66 años de existencia y a 94 años formando maestros y contemplamos la trayectoria ligada al vínculo con el Instituto Pedagógico Nacional.

Para abordar la temática de la calidad de la educación superior, Díaz propone contextualizar lo que es hoy la Universidad Pedagógica, que tiene 9305 estudiantes, de los cuales 8417 pertenecen al pregrado y 888 al posgrado. El 74,7% de los estudiantes integra programas con acreditación de alta calidad, tanto de grado como de posgrado. Hay 45 programas que tienen reporte de matrícula en los distintos niveles de formación. La tasa de deserción anual es bastante baja, inclusive al compararla con la tasa nacional. Los estudiantes, en su mayoría, pertenecen a los estratos socioeconómicos que en Colombia llaman los más bajos, que están entre el cero y dos salarios mínimos vigentes. Casi el 60% de los estudiantes proviene de estos grupos sociales.

Por otra parte, hay una alta vinculación al sector formal de los recién egresados, como consecuencia de la trayectoria y el prestigio que tiene la Universidad Pedagógica en Colombia, universidad uniprofesional solamente dedicada a la formación de maestros.

En la actualidad, la universidad tiene una acreditación de alta calidad, que se logró por primera vez en el año 2016 y se obtuvo por cuatro años. Se acaba de obtener la renovación por seis años.

La Universidad es parte de las 68 instituciones de educación superior que cuentan con este reconocimiento de acreditación de alta calidad en el país. En Colombia hay, en total, 298 instituciones de educación superior, de las que 29 son oficiales o también llamadas públicas. En ese sentido, se trata de un selecto grupo los que han logrado este proceso de acreditación institucional. Es interesante precisar que en Colombia la acreditación, tanto de programas como de instituciones, es un proceso voluntario.

El 82% de los estudiantes de pregrado y el 44% de los de posgrado también tienen este reconocimiento. Esto es algo *sui generis* en Colombia y significa que el 79% de la totalidad de los programas ha logrado su reconocimiento en la actualidad.

El sistema de acreditación tiene que ver, precisamente, con la idea de garantía de la calidad de la educación superior. En Colombia se formaliza y se consolida como derivación de la Ley General de Educación y de la Ley 30, que regula la educación superior en el país, de los años 1991 y 1994, respectivamente.

Hay variaciones en los modelos de acreditación, cada uno con su especificidad. En ese sentido, el primer modelo de autoevaluación para la acreditación se formuló en el año 2006. Tenía 10 factores de calidad, 34 características, 148 aspectos y 376 indicadores. En ese momento la autoevaluación dio cuenta de ese modelo con 353 indicadores, para dimensionar un poco las exigencias que tenía el sistema de aseguramiento de la calidad. En el primer proceso la acreditación se realizó con este modelo. En el más reciente proceso la acreditación se hizo con un segundo modelo, que tuvo 12 factores de calidad, 30 características, 170 aspectos y 150 de ellos fueron autoevaluados, porque eran los pertinentes para la Universidad. El Sistema Nacional de Acreditación en Colombia y el Ministerio de Educación otorgan cierta cantidad de años, a partir de la valoración externa y del proceso de autoevaluación que hacen las instituciones: 4, 6, 8, 10 años en la primera experiencia y en la más reciente 4, 6 y 9 años.

La Universidad acaba de ingresar a un nuevo modelo que comenzó a formalizarse e implementarse en Colombia y que cambia sustancialmente la orientación: 12 factores, 38 características, 202 aspectos y serán 6, 8 o 10 años el tiempo que se otorgan de acreditación de alta calidad.

Con el fin de mostrar brevemente la complejidad del modelo de calidad y aseguramiento de la calidad en Colombia, hay dos procesos que funcionan paralelamente y que definen la dinámica de sus instituciones. Para poder funcionar un programa en Colombia se requiere un registro calificado. Es la primera etapa que le da viabilidad la existencia de un programa.

El programa debe dar cuenta de este proceso de registro calificado cada siete años y dependiendo de la acreditación que tenga cada programa, que es voluntaria, debe desarrollar esta elaboración de estudios y de informes de autoevaluación que le permiten al programa garantizar la acreditación de alta calidad. Esto representa una gran exigencia, porque los profesores y los programas, en general, casi que todo el tiempo están haciendo procesos de autoevaluación.

Existen debates vinculados con el modelo que funciona en la actualidad en Colombia, en relación con el énfasis que tiene este proyecto de transformación significativa, en el que se percibe una afectación de la autonomía universitaria, en la medida en que el modelo afecta no solamente a cierto tipo de exigencias de calidad genéricas, sino que ese reorienta en función de los resultados del aprendizaje y ese es el modelo transversal que define el carácter de los procesos de autoevaluación.

JOSÉ VIEIRA DE SOUZA (BRASIL)

El segundo expositor que presentó su visión en este eje temático fue **José Vieira de Souza**, profesor de la Universidad de Brasilia, quien se orientó hacia las cuestiones vinculadas a la calidad de la educación superior, con el fin de problematizar acerca de cómo es el complejo sistema en su país.

En Brasil, a diferencia de lo que ocurrió en la América española, la universidad fue creada tardíamente. Brasil tuvo su primera universidad en 1934. Desde el siglo XVI y hasta el siglo XVIII, en el país hubo una fuerte presencia de jesuitas que desarrollaron estudios superiores ligados a la teología. Más tarde, en 1808, se crearon los primeros cursos superiores motivados por la llegada de la familia real portuguesa, huyendo del combate de Napoleón a Portugal, muy orientados al modelo napoleónico, francés, en el que la enseñanza se priorizaba ante la investigación.

Hubo varios intentos de creación de universidades en los siglos XVII, XVIII y XIX pero sin éxito, de lo que resultó que Brasil tiene hoy un sistema extremadamente complejo, con 2618 instituciones de educación superior, de las cuales un grupo de apenas 11,6% son públicas. Por tanto, en Brasil hay 2076 instituciones privadas, que corresponden a casi el 80% del sistema. Dentro de las instituciones públicas se encuentran las federales, las estatales y un pequeño número de municipales. Además, tiene universidades y estudios federales. Entonces, en su mayoría, Brasil tiene un sistema que prevalentemente consta de instituciones privadas, un 88,4% en total, por lo tanto con un campo extremadamente plural, en el cual la variación de la calidad de la educación superior se vincula con muchos desafíos. Hay macrouniversidades, muchos campos variados, centros de producción original de conocimiento y hay, en conjunto, un campo que cuenta con una pluralidad de actores, todos ellos interesados en la calidad.

La marca distintiva del sistema de educación superior de Brasil son la heterogeneidad institucional y la diversidad institucional.

¿Cómo se da la evaluación, en ese complejo sistema? La primera experiencia de educación superior en Brasil data de 1976, sin embargo, fue iniciada en el posgrado. Es curioso, porque, en este sentido, se comenzó por encima. Para estudios de grado, la primera experiencia fue en 1983. Entre 1983 y 2004, en esos veinte años, mientras se implantaba la política vigente, se implementaron otras cuatro políticas que oscilaron entre un modelo de control de la variación y un modelo emancipatorio. En 2004 se instaló el Sistema Nacional de Evaluación de Educación Superior. Es el que actualmente está en vigencia y es concebido desde una perspectiva formativa, sin embargo, como evaluación es objeto de disputa, donde esa dimensión formativa viene siendo combatida, en la práctica, por una evaluación regulatoria. Ese sistema tiene diez grandes dimensiones para evaluar el sistema, pero aquí cabe una observación, que es la primera contradicción: se trata de un sistema nacional de evaluación de educación superior, pero no abarca las 2608 IES (instituciones de educación superior públicas o privadas). Solo abarca el sistema privado de 2000 y pocas instituciones, más las instituciones federales, más

las universidades y estudios federales. Por tanto, quedan fuera del sistema de evaluación las estatales, y en Brasil hay un conjunto de universidades estatales muy expresivas, como por ejemplo, la USP-Universidad de San Pablo o la UNICAMP-Universidad de Campinas, que no son parte del sistema evaluativo, a no ser que hagan su adhesión voluntaria. También queda fuera un pequeño número de universidades municipales, que son cerca de 4 o 5, que, curiosamente, son municipales pero por su organización jurídica pueden cobrar, por ejemplo, mensualidades. Es decir, en Brasil hay un sistema sumamente complejo. Entonces, el SINAES-Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior busca evaluar el sistema complejo, llamado sistema federal de enseñanza, excluyendo las estatales y municipales, y evalúa diez dimensiones, evalúa la visión y los planes institucionales de universidades, facultades, centros universitarios e institutos federales. Esas son las cuatro grandes categorías existentes.

La segunda dimensión que evalúa es la política para la enseñanza, investigación y extensión. La tercera dimensión es la responsabilidad social de la institución. La cuarta es la comunicación con la sociedad. La quinta dimensión se refiere a la política de personal, por ejemplo, planes de carrera. La sexta evalúa la organización y gestión de la propia institución. La séptima hace referencia a la infraestructura física y tecnológica. La octava dimensión evalúa el planeamiento de la evaluación. La dimensión nueve, la política de atención a los estudiantes y la diez, la sustentabilidad financiera.

Destacando solamente lo que se refiere a evaluación, este sistema divide a la educación superior en tres grandes planos. En primer lugar, las instituciones son evaluadas por una evaluación interna. La Ley 10861 de 2004 indica que toda institución de educación superior en Brasil que forme parte del SINAES debe tener una CPA (Comisión Propia de Evaluación), compuesta por representantes de los profesores, técnicos y administrativos, alumnos y representantes de la sociedad civil. Esa CPA realiza una autoevaluación de la institución, pero, además, la institución es evaluada externamente. Cada cinco años se somete a una nueva acreditación realizada por una comisión compuesta por especialistas de varias áreas que pasan tres días trabajando en la institución. Vieira de Souza forma parte de ese banco de evaluadores desde hace veinte años y se ha tenido que alimentar mucho empíricamente para discutir, en cuanto al grado y al posgrado, los embates y contradicciones entre lo dicho y lo hecho en la evaluación.

El otro foco de evaluación de esta política son los cursos, que se evalúan, en el lugar, en dos momentos: cuando el curso es creado y cuando va a formar su primera edición. Otra comisión de especialistas evalúa en este caso. Pero, en este sentido, existe un problema. Como la regulación deja casi subsumida la evaluación dentro de ese sistema, contradictoriamente, se crearon las notas. Los conceptos son de 1 a 5, donde 1 y 2 son insatisfactorios, 3 es satisfactorio, 4 es muy bueno y 5 es excelente, cada institución que tenga la nota 3 en su evaluación es regulada sin necesidad de someterse a la evaluación in locu. Este es un problema que existe. La nota 3 no es obtenida, se da por aproximación. El sistema calcula automáticamente. Por ejemplo, cuando el puntaje es 2.6 o 2.7, ya pasa a 3.

Entonces, existe una evaluación interna de las instituciones, que es la CPA, otra externa dada por los especialistas y otra de los cursos.

El tercer pilar o componente del sistema es el desempeño de los estudiantes, que es evaluado por un examen nacional (ENADE) que es aplicado cada tres años en cada curso, que se dan en tres ciclos. En los cursos en los que son evaluados, cada alumno hace una prueba y la nota que obtiene, conjugada con los resultados de respuestas emitidas por los coordinadores de los cursos, por ejemplo, es quizá la nota del curso, que si obtiene la nota 3, está regulado.

¿Cuál es la gran contradicción que se está verificando en esta política definida como formativa? Se llama inversión de una ecuación. La ecuación sería: la evaluación daría los resultados para que la expansión suceda. Lo que estamos notando es lo contrario: la expansión notoriamente del sector privado dando las coordenadas para la evaluación comportarse. De ahí que la nota 3 haya sido disminuida como regulatoria, inclusive, dispensando la ida in locu de comisiones cuando la institución o cuando el curso obtiene la nota 3.

MARÍA DEL CARMEN SILVA (ESPAÑA)

Para cerrar la mesa que trata el eje temático sobre la calidad de la educación superior, **María del Carmen Silva** de la Universidad de Salamanca, expuso desde España y presentó, en primer lugar, los antecedentes de la Universidad.

En Europa y, concretamente, en España, hay ocho siglos de experiencia universitaria. Actualmente se trabaja en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior y eso establece un estándar. En el caso de España se trabaja siempre en acuerdo a la Conferencia Rectora de las Universidades Españolas a nivel estatal y hoy se está revisando la Ley Orgánica de Universidades. En ese marco, lo más potente desde el punto de vista emergente son los procesos de virtualización y la revolución de la virtualización de las universidades en todo el mundo. La Agencia Nacional de Acreditación de la Calidad a nivel de las universidades es la que establece, ordena y hace viables los procesos de acreditación a nivel nacional y cada comunidad autónoma tiene luego su forma de organizar esa acreditación. Los criterios de calidad se analizan desde el punto de vista organizacional, desde el punto de vista de los procesos de investigación de la universidad, la docencia, el aprendizaje, es decir, cómo se protege la trayectoria del estudiante, la orientación a una mirada responsable desde el punto de vista social del aporte de la universidad y el diálogo de esta con el entorno científico emprendedor.

Desde el punto de vista de la calidad y de cómo se asume el perfil universitario de las organizaciones, es muy importante el marco normativo como un marco claro, al igual que el organigrama, un marco informado y que busca mantener una mirada o una práctica desde la honestidad de ese organigrama amparado en la normativa. Es decir, una normativa clara que, en ninguna circunstancia, a nivel organizacional de ese control de calidad, debería trasvasarse

en aras de cumplir con una función, sino todo lo contrario. Ese organigrama debe cumplirse y debe informar.

El sistema en esa mirada de la calidad es un sistema interoperable, es decir, dentro de la organización todo el sistema de la tecnología de la organización, de cara a la docencia y de cara al estudiante, es un sistema interoperable centralizado en la administración, alineado desde la administración y hacia los departamentos, o sea, hay una visión transversal de la organización y de todo el funcionamiento del sistema. Por lo tanto, hay una mirada muy anclada en los procesos de planificación institucional y esa planificación se ve claramente en cómo funciona cada departamento, que responde a esa cultura institucional.

Por otra parte, hay una apuesta importante a lo que es la infraestructura con una identidad universitaria abierta de trabajo en estos departamentos, seminarios de trabajo.

La calidad de la docencia se puede ver desde el punto de vista de los procesos de acreditación, que son obligatorios; desde las buenas prácticas, que son visibles y deben serlo a través del trabajo que realiza el profesorado; desde la didáctica específica de grado, es decir, que el profesor se acredita porque hay docencia, hay investigación y hay formación específicas; desde los procesos de investigación y la planificación integrada a esas tecnologías de carácter interoperable, o sea que el profesor se encuentra en un ambiente en el que la administración, el sistema y la tecnología establecen el lenguaje que le permite desarrollar su trabajo, incluso registrar una calificación a un estudiante y esto está absolutamente alineado en el sistema.

Todo esto se agarra de los valores y la identidad institucional, en el Marco Europeo Educación Superior, con un enfoque claramente orientado a las competencias.

Desde el punto de vista de cómo se protege la trayectoria de los estudiantes, en primer lugar se protege a través de la acreditación de las titulaciones, es decir, la calidad y los criterios claros para cada titulación, que tiene que pasar por un proceso de acreditación a través de las agencias acreditación nacional. El eje de la formación está orientado a las competencias y la planificación de la institución, con orientación al estudiante. El estudiante y su trayectoria se protegen a través de buenos canales de información. Antes de que el estudiante ingrese y comience con el primer día de clase tiene las guías académicas del grado y por asignatura, donde están especificados los estándares y los criterios. Los procesos de orientación al estudiante están bien informados en los organigramas organizacional e institucional y se comparten la identidad y los valores en la trayectoria, por lo tanto, en los departamentos, por la planificación y en coherencia con la normativa, se trabaja en poder orientar pero con base en unos valores universitarios que se pueden conocer leyendo la normativa y los aportes, tanto del Marco Europeo de Educación Superior como de la Conferencia de Rectores.

Hay una característica importante que surge de esa trayectoria de tantos siglos de trabajo y es la prevención de incidencias frecuencia, es decir, a qué dificultades se enfrenta el estudiante cuando comienza y desarrolla la titulación, la carrera, y esa prevención tiene muchísimo que

ver con los niveles anteriormente mencionados: la información al estudiante, una información clara por medio de las guías académicas, y procesos adecuados de orientación.

Por otra parte, la cultura institucional requiere procesos de control de seguimiento y de acreditación. Por lo tanto, esos procesos tienen que concretarse en los territorios, llámense Facultad de Educación o Facultad de Ciencias, o, por ejemplo, en el funcionamiento del Uruguay, llámense Centros de Formación Docente.

ESPACIO DE PREGUNTAS DE LOS PARTICIPANTES

Respecto a las tensiones que supone el proceso de acreditación con la autonomía, el énfasis en los resultados y esas tensiones planteadas por **Olga Díaz**, los participantes solicitan profundizar y ella, antes de profundizar sobre la discusión más reciente, señala otro tópico que no alcanzó a abordar y que refiere a las exigencias que en los últimos años se han impulsado en Colombia en relación con la formación de maestros y que es un aspecto compartido en toda América Latina, que es una agenda reformista impulsada para elevar los estándares de calidad de los maestros desde la formación inicial e inclusive un conjunto de medidas para afectar, en general, la profesión docente: evaluación permanente a los maestros, mayores exigencias en los procesos de ingreso a la carrera docente, etcétera.

Se comparte el enlace de un libro, producto de una investigación que se realizó en la Universidad durante dos años, titulado *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad. Formación inicial de profesores en Colombia*. Se trata de un estudio en el que se documenta toda la historia de lo que ha sido el proceso del sistema de aseguramiento de la calidad y sus efectos, en particular, en los programas de licenciatura en Colombia, un trabajo realizado a nivel nacional en diálogo y debates con las comunidades académicas, liderado desde la Universidad Pedagógica Nacional. Esta viene de múltiples intervenciones, la última de ellas en el 2015, cuando se generó la exigencia de la acreditación obligatoria, pese a que en la Ley General de Educación solamente está formulada de manera voluntaria. Eso tuvo que ver con el hecho de que la Universidad tuviera tantos programas con acreditación de alta calidad, que no es lo usual en los programas del país, pero se derivó de esa presión. Al culminar el plan de desarrollo del 2018 dejó de ser obligatoria, porque entró a regular una nueva ley, con un nuevo plan nacional de desarrollo. Posteriormente a esa presión que generó la exigencia de la obligatoriedad de la acreditación y se ingresó a esta nueva, que es una transformación de fondo, el modelo de acreditación en estos distintos factores de calidad mencionados estaba muy orientado a que los las universidades y los programas diseñaran incluso su propio modelo de autoevaluación, Cada vez estas regulaciones se cierran más en dirección al alcance de la orientación de la autoevaluación y en esta coyuntura, en particular, se instala el paradigma más centrado en los resultados y, específicamente, en resultados del aprendizaje. Esa es una transversal que define la calidad, tanto de la institución como de los programas. Por eso, se considera una afectación significativa a la autonomía universitaria, porque en la ley está establecido que hay garantía de formular la orientación de los programas, de las modalidades de evaluación y del conjunto del proyecto educativo institucional que organiza la formación.

Rosita Ángelo, por su parte, agregó que muchas veces en el ámbito de la formación en educación la idea de calidad que se plantea es bastante polisémica. Es un concepto complejo que está atravesado por cuestiones que tienen que ver con la mirada o la perspectiva social desde la cual se construye, desde el territorio. Muchas veces hay una construcción aséptica de la idea de calidad desglosada en indicadores y luego aparecen otras cuestiones que tienen que ver con las perspectivas desde las cuales se construye la idea de calidad y desde las miradas de política pública o desarrollo de políticas de Estado y, en definitiva, las tensiones que se dan en este tema cuando, por ejemplo, se piensa la calidad desde el derecho a la educación. Estas cuestiones suelen ser más complejas y los indicadores son constructos que tienen que ver con una concepción de calidad.

Respecto a lo señalado por **José Vieira de Sousa** en referencia a que la autoevaluación de las universidades también incluye a la sociedad civil y que no solamente participan estudiantes docentes y las autoridades, surge la consulta sobre cómo se da ese proceso de participación de la sociedad civil.

Sobre la inserción de la sociedad civil en el proceso de autoevaluación, Vieira de Sousa menciona tres ponderaciones. La primera es que está representada en la composición de la CPA incluso con poder de deliberar sobre la producción, que discute la presentación de resultados como un todo. La idea es que la relatoría producida anualmente por las instituciones sea un instrumento para la institución de educación superior, sea universidad, facultad, etcétera. Pero existe otro problema en este proceso: esa relatoría es presentada a un órgano llamado Instituto Nacional de Estudios e Investigación, que es el que cuida de la evaluación de la educación superior. Entre tanto, no existe una devolución de los resultados de la relatoría. Se ha realizado un estudio hace tres años atrás que indicó que si existiera esa devolución, se hubieran realizado más de 15.000, lo que es humanamente imposible.

Otra variación para presentar la evaluación es por medio de las opiniones o contribuciones que la sociedad civil realiza en algunas áreas. Por ejemplo, el curso de Derecho en Brasil tiene una alta matrícula. Cuando un proyecto de este curso va a evaluarse en las instancias para ser creado, la sociedad civil emite su parecer, su opinión sobre el proyecto, es decir, es la presentación de la sociedad civil vía una entidad profesional.

Otro aspecto a destacar es que una de las dimensiones de evaluación de la educación superior en Brasil es la responsabilidad social, que procura verificar cómo cada institución de educación superior busca o hace una interlocución con la comunidad en la cual está inmersa.

Los avances todavía son tímidos en esta participación. Se podrá avanzar mucho más cuando la gente entienda que la calidad es un objeto de disputa por varios grupos y que es un concepto eminentemente polisémico, que tiene un sentido variado para cada grupo.

Efectivamente, coincidió **Rosita Ángelo**, las disputas en torno a la concepción de calidad, sobre todo en tiempos en que el término se vuelve en una presencia constante en las agendas públicas y de gobierno, es un punto apasionante. Habría que hacer un encuentro solamente para hablar sobre esto.

Muchos comentarios de participantes llegados por el chat plantearon que la diversidad de la inscripción de la formación en educación que existe en algunos países, dado que muchas formaciones de maestros y profesores son realizadas a nivel universitario y otras son realizadas en otras instituciones que no dependen en algunos casos de los ministerios o no son universitarias o simplemente son formaciones terciarias, características que hacen bastante complejo y desafiante el proceso de reconocimiento de los estudios entre países. Hay numerosos comentarios sobre esto y se trata de una línea compleja para el trabajo de reconocimiento de títulos de la región, el tema de la distinta inscripción institucional.

Por otro lado, se solicitó a **María del Carmen Silva** ampliar la idea que planteó sobre la revolución que las universidades están viviendo hoy respecto a los nuevos formatos que la virtualidad o los procesos de virtualización están generando, en el marco de la pandemia o de los procesos de evolución tecnológica que se están dando.

Ella destaca un dato bien práctico: los principales proveedores de investigaciones a nivel internacional de tipo 1, de calidad 1, las publicaciones prepandemia se referían a cómo se puede introducir la virtualidad, cómo hacer que los profesores adopten la tecnología y ese discurso ya quedó atrás, quedó en la historia y ahora nos estamos preguntando cómo trasladar, cómo asegurar, cómo garantizar la calidad en los títulos de grado o posgrado en la presencialidad y cómo garantizar ese estándar en las titulaciones de grado virtualizadas, porque ya hay títulos completos virtualizados.

La virtualidad puede tener varias áreas de trabajo. En primer lugar, qué ofrece la universidad, sobre todo, la universidad estatal, qué estándares de calidad integra en esa virtualización. En segundo lugar, qué rol tienen las agencias de calidad o los institutos nacionales de evaluación en la incorporación de programas virtuales de empresas o universidades privadas. Aquí, en el caso de la educación europea, tienen que estar suficientemente acreditadas y que responder a una normativa. Esto es importante considerarlo: el papel del Estado en la regulación de calidad y en el control, en el seguimiento, de virtualización de la universidad y de oferta, porque pasamos ya al ámbito de la economía de las universidades y del diálogo empresa universidad. Por otro lado, la garantía que se da al estudiante en los procesos de virtualización. Esta tiene un componente ético, tanto desde el punto de vista de la organización como desde el punto de vista del propio estudiante, que se compromete a un manejo honesto de su propia trayectoria. Entonces, debajo del iceberg de la virtualización está el universo que tiene con la acreditación de los títulos virtuales, con la competencia de empresas que pueden estar surgiendo, aprovechando la coyuntura, pero que hay que regular y, por otro lado, con el tema de los valores, que tienen que estar arraigados a esa cultura de honestidad de la trayectoria en la virtualidad. A ese debate todavía no estamos acostumbrados y lo tenemos que plantear necesariamente.

CIERRE

Para concluir el eje temático sobre la calidad de la educación superior, cada expositor tuvo unos minutos para comentar sobre algún aspecto que le interesara.

Olga Díaz hizo alusión a los muchos debates que todavía están pendientes, dentro de ese marco de complejidad de los sistemas que fueron planteados, en relación con los efectos de las políticas de calidad en la educación superior y, en particular, el impacto sobre la formación de maestros, porque, claramente, esa ha sido una apuesta de los organismos internacionales, que ha llegado a todos nuestros países, en relación a presionar con unos estándares de calidad mucho más elevados, que, además, en el caso de Colombia tienen el gravísimo problema de que no están acompañados del mejoramiento de los recursos y de las condiciones, es decir, cada vez se elevan más las exigencias en todos los niveles, con los mismos recursos, con el agravante de que, en el caso de Colombia, en sus universidades no hay financiación plena. En este momento, las universidades públicas se autofinancian casi en el 50% de sus recursos. A eso se agrega la coyuntura actual que, por supuesto, ya está teniendo un efecto significativo en múltiples aspectos e indicadores de lo que se va a demandar en el marco de los procesos de aseguramiento de la calidad. Hay unos desbalances enormes entre exigencias de calidad y lo que efectivamente es posible realizar con las condiciones que se ofrecen.

Por supuesto que transformar, cualificar y fortalecer la excelencia de los proyectos formativos tiene que seguir siendo una reflexión, un trabajo permanente, pero esta orientación de calidad debe estar basada en referentes académicos, en unos criterios que fortalezcan y potencien la realización de los proyectos educativos y no que se instalen en las demandas del mercado, que están presionando en torno a cierto tipo de indicadores y que se vuelven obstáculos para la realización, precisamente, de esos proyectos formativos.

José Vieira de Sousa, por su parte, destacó la importancia de intercambiar las visiones diversas sobre la temática y resaltó la tensión que existe en torno a la disputa en el concepto de calidad de la educación superior. En su evolución histórica, nunca la educación superior se vio envuelta en las directrices y los principios de la economía como en el momento actual. Hay una relación muy fuerte con la economía del conocimiento direccionada a la educación superior. Esto presenta, para la educación superior, una agenda de temas muy diversos. Uno de ellos es la disputa por el concepto de *world-class universities*, concepto que aún no es conocido por todos pero que se ha ambicionado mundialmente. Ahí se tensiona cada vez más sobre dos lógicas en torno a la educación superior: la educación superior como bien público, como derecho público, derecho social universal, y la educación como mercancía. La primera concepción de la educación superior como bien público defiende una perspectiva de equidad, de democracia, del acceso, de la calidad de la emancipación, y la educación como mercancía está orientada por organismos internacionales que plantean la idea de transnacionalización. Es una mercancía sin fronteras. José Vieira Sosa cree que cada vez más en el mundo, y particularmente en Brasil, se está frente a la necesidad de comprometerse aún más en la defensa de la educación superior como bien público, derecho social universal, oponiéndose a la ideales neoliberales.

Finalmente, **María del Carmen Silva** señaló el aprendizaje y compartió las síntesis y apreciaciones realizadas en la mesa. Destacó la importancia de mirar los microentornos en las organizaciones. En esos microentornos, en las aulas de la universidad, es donde se construye la calidad y es necesario seguir trabajando por la excelencia de la formación.

Orientándose a Uruguay, resaltó que en estos microentornos es donde se forjan o se construyen los perfiles de la docencia y de ahí a todos los niveles educativos. Durante cierto tiempo (y todavía quedan) algunas prácticas han echado las culpas al nivel anterior y señalado que a los alumnos los mandan mal desde el liceo o que la escuela no cumple. No es que la familia no cumple. Hay un microentorno, que es el aula de la formación docente en Uruguay, y ahí es donde hay que poner la lupa. Es necesario formar a los docentes en docencia, en didáctica específica para la formación superior. Existe un gran tránsito entre el profesorado de educación secundaria y el profesorado de universidad, y en ese tránsito de pasar de una docencia de educación media a la docencia de educación superior tiene que haber un cambio, tiene que haber una preparación y una mirada a esa capacitación específica para poder trabajar en ese microentorno del aula universitaria.

Subrayó la importancia de la responsabilidad para con el estudiante de formación docente, con estudiantes de las universidades que llegan a comenzar un ciclo nuevo, aspecto que marcó desde la experiencia de trabajo con primeros y segundos años de educación superior y universidad. El estudiante llega con grandes expectativas. Es necesario trabajar para fortalecer esas expectativas y para que en el aula se puedan continuar construyendo experiencias de enseñanza y aprendizaje de calidad.

El **Lic. Ramiro Correa**, representante de la oficina de la OEI en Uruguay, ofreció unas palabras de cierre de esta primera etapa de exposiciones enmarcadas en el conversatorio sobre universidades pedagógicas de Iberoamérica, en las que destacó la valiosa actividad. Asimismo, rescató algunos conceptos planteados por los expositores. El primero, visualizar la educación terciaria y la formación del docente terciario en clave de derecho, en términos generales. Lo segundo, el debate de la calidad de la educación terciaria y la disputa del concepto de calidad, que juegan en ese juego con las influencias que pueden llegar a tener. Por último, la necesaria reconceptualización de ver a la educación como un todo, como un sistema completo, pero, sobre todo, como un bien público que debe tener un correlato, una relación, comunicación con la economía y el mercado, obviamente, pero que no puede estar dominado por estos, sino que debe haber intercambio, al igual que con la sociedad civil organizada y demás organizaciones que intervienen. Para terminar, desde la OEI confirmó el compromiso en seguir trabajando estos temas.

NUEVOS FORMATOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Moderador: Enrique Martínez Larrechea (Uruguay)

Panelistas: Héctor Santos (Paraguay), Cristina Rivas (República Dominicana), Estiwar Gómez (Colombia)

Enrique Martínez Larrechea, representante del CFE-ANEP de Uruguay, fue el moderador de la mesa en la que se presentó el segundo eje temático planteado en el conversatorio: nuevos formatos de la formación docente. Tras destacar la importancia de contar con un panel integrado por colegas distinguidos de diversos países y universidades, Martínez presentó al primer expositor de la mesa: Héctor Santos.

HÉCTOR SANTOS (PARAGUAY)

Desde el Instituto de Formación Docente Diocesano de Capiibary de Paraguay, **Héctor Santos** inició su exposición reflexionando sobre qué desafíos se debieron enfrentar en su institución durante el período de educación remota de emergencia. Para ellos, como comunidad educativa, surgió una pregunta fundamental: ¿qué estaban haciendo con la formación de sus futuros docentes? Esta pregunta llegó en tiempos de emergencia sanitaria, en tiempos de pandemia, y junto con ella vino la necesidad de repensar el currículum de la formación docente. Y al repensar ese currículum también fue necesario replantearse el aprendizaje de los estudiantes, sobre todo en referencia a tiempos, modalidades, prácticas profesionales, competencias específicas, de cara a un nuevo escenario marcado por la pandemia. Al replantearse el aprendizaje de los estudiantes surgió un nuevo desafío, tras la disyuntiva de que todo eso que sabían muy bien teóricamente había que llevarlo a la práctica en un nuevo escenario. Allí surgió con mucha fuerza el aprendizaje basado en proyectos, por ejemplo.

Se encontraban en plena pandemia, ante la oportunidad única de aprovechar una reforma en la formación docente inicial, que, en ese momento, estaba en su estado germinal. Esa reforma, llamada *nueva formación docente*, tiene como principal característica que el currículum se presentaba abierto. Esa condición los llevó por un camino de disrupción al momento de pensar el proyecto curricular institucional. Es decir, la situación de pandemia más la oportunidad que se dio a partir de una reforma, que básicamente data del 2019, representó una gran oportunidad para crear las disrupciones necesarias en el territorio de la formación docente inicial.

Para repensar el proyecto curricular institucional y también el proyecto educativo institucional se plantearon cinco ejes sobre los cuales trabajar: cambio de modalidad de clases (Flipped Classroom), prácticas docentes disruptivas, la tecnología como aliada clave, las habilidades blandas como transversalidad y las artes.

El primero de ellos: un cambio de modalidad de las clases. Las clases se venían realizando como con piloto automático: las mismas clases de siempre, divididas en unos horarios fijos por cada módulo, por cada materia, que se daban en diferentes momentos, tanto de la mañana como de la tarde. Con la pandemia, llegó la oportunidad de trabajar totalmente a distancia, pero al momento de plantearse cómo iban con las clases a distancia se encontraron con que, afortunadamente, el 95% de los estudiantes respondió de una manera muy correcta a la propuesta. La pregunta que surgió inmediatamente fue: ¿si todo esto va corriendo tan bien para qué volver a las clases presenciales? Fue cuando comenzaron a surgir respuestas como, por ejemplo, las prácticas educativas no pueden ser a distancia. Es necesario trabajar la cuestión tecnológica, por las condiciones que tienen en Paraguay, ya que la institución se encuentra en el interior del país. Por otro lado, las cuestiones tecnológicas, tan importantes, también habría que trabajarlas de modo presencial. Lo mismo sucede con esa cuestión innegociable que hace a la conexión entre docente y estudiante, como un espacio, tal vez el más propicio, para trabajar las habilidades. Una profesora de Arte, por ejemplo, planteó que bailar solos delante de una cámara no era algo muy divertido, así que en esa área también sería necesaria la modalidad presencial.

Los cinco ejes se constituyeron en la planificación primera y se apostó a una cuestión muy puntual, las aulas invertidas. Como los estudiantes tendrán que enseñar competencias que son de la escuela primaria, en torno a las matemáticas, a las ciencias, sean estas naturales o sociales, a la cuestión lingüística, tanto castellano como guaraní, se plantearon que esas competencias los estudiantes ya las traían de su biografía escolar, por lo que lo que sí se necesita trabajar fuertemente es la didáctica. Entonces, las aulas invertidas han sido una solución que permitió que muchas de las asignaturas, de los módulos que los estudiantes tienen que dar en la escuela se centren más sobre la didáctica. Así, los contenidos específicamente conceptuales pasaron a formar parte de clases virtuales asincrónicas. Esto permitió contar con mucho mayor tiempo durante las mañanas para poder introducir en el horario muchas más horas de práctica, más horas de tecnología, más horas dedicadas al forjamiento de habilidades blandas, más horas dedicadas también al ámbito artístico.

¿Qué experiencias exitosas surgieron para compartir? Hubo una práctica significativa. En Paraguay, al igual que en muchos lugares de América Latina, los docentes están muy acostumbrados a que ser docente implica estar en el aula. Y lo que se ha querido generar, en tiempos de pandemia, ha sido un espacio donde los niños puedan aprender desde otro lugar, en una experiencia llamada Casitas Pedagógicas. Implica que los estudiantes realizan sus primeras prácticas básicas en espacios no formales. Son espacios no formales que también se planifican y tienen intencionalidades pedagógicas y, lo fundamental, la experiencia se ha hecho en barrios vulnerables, con niños con problemas en cuanto al rezago educativo. Esto

ha significado un descubrimiento muy profundo en cuanto a lo que la profesión tiene de vocación propiamente.

También se hizo una apuesta muy fuerte en torno a la tecnología. Los propios estudiantes cuentan con su canal de YouTube y utilizan los materiales didácticos digitales producidos por ellos mismos. Esto se inspira en una página de un gran educador indio, Arvind Gupta, Toys from Trash, con la que se hizo un esfuerzo de sincronización con el programa de estudio de la primaria y se generaron los videos que Gupta había preparado con los suyos en inglés, pero en castellano y guaraní, dándole, obviamente, los créditos. Esto sirve a los estudiantes para que ellos también puedan enseñar en la modalidad de aulas invertidas. Además, hay un proyecto que ha sido premiado por la RIET, la Red Iberoamericana de Educación para el Trabajo, dependiente de la OEA, que va en la misma línea. Los estudiantes trabajan en la producción de sus propios materiales didácticos, en este caso son unos cuentos que recuperan parte de la mitología guaraní como personajes de estos cuentos y son orientados fundamentalmente a los derechos de los niños, niñas y adolescentes y al cuidado de la naturaleza. En este proyecto, específicamente, se estuvo trabajando con otro instituto de formación docente del Perú, que lo ha replicado en el Valle Sagrado de los Incas.

CRISTINA RIVAS (REPÚBLICA DOMINICANA)

Como representante del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, de República Dominicana, **Cristina Rivas** comenzó poniendo en contexto a la institución a la que pertenece. Se trata de una organización de carácter estatal, de servicio público, dedicada a la formación docente. En la actualidad tiene presencia nacional, con seis recintos: dos en la zona norte, uno en la zona sur, uno en la zona este y dos en la capital de República Dominicana. Ofrece ocho programas de formación docente: cuatro para educación secundaria, uno para educación inicial, dos en educación primaria y uno en educación física.

En el marco de la crisis sanitaria dada por la expansión del COVID a nivel mundial, todas las instituciones de educación superior se han visto en el reto y la necesidad de tener que cuestionarse cómo continuar con las formaciones que tenían en curso. En el caso del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, en marzo del 2020, al momento en que el Estado dominicano dio la orden de cierre total de las actividades públicas por la emergencia sanitaria, se estaba culminando el primer período académico del año.

El Instituto ha enfrentado esta situación en dos momentos claramente diferenciados: una etapa reactiva, que permitió culminar el período académico en curso, y una etapa proactiva, que fue la forma de prepararse para dar continuidad a la programación anual. La solución que se tenía al alcance para continuar con los programas educativos era migrar a una actividad completamente virtual en ese momento. El Instituto tenía una experiencia, porque desde el año 2013 venía haciendo preparativos para avanzar hacia un modelo de virtualización, pero no un modelo de virtualización completo, sino uno que permitiera una modalidad semipresencial.

Por tanto, este panorama no era totalmente nuevo, pero sí implicó un cambio significativo porque los planes de estudios están pensados para la presencialidad total y, de hecho, son planes en una modalidad de tiempo completo. Los estudiantes están de lunes a viernes, en horario de 8 de la mañana a 4 de la tarde. Entonces, esa primera fase de implementación del proceso de virtualización correspondió a esa etapa reactiva ante la emergencia sanitaria que se había decretado.

La consigna era: finalizar el período académico. En ese sentido, se pusieron en juego y a disposición de docentes y maestros las tecnologías que fueran de mayor y más fácil acceso para toda la comunidad educativa. Se hizo uso de tecnologías tan simples como el WhatsApp, los correos electrónicos o cualquier red social que facilitara la conexión entre los maestros y los estudiantes, a fin de garantizar la finalización del período académico en curso. Una vez concluido esto, a finales de marzo, se planteó la etapa proactiva, que buscaba la preparación para afrontar la virtualidad total de todos los programas y asignaturas. Es cuando surge la conformación del comité coordinador del proyecto de virtualización, en marzo del 2020, no porque no existiera una unidad que se encargara de las tecnologías, porque existe un Departamento de Tecnología Educativa, pero un comité, ante la emergencia, haría frente de manera particular a la virtualización emergente.

Luego se estableció un sistema de comunicación con otras instituciones de educación superior, tanto a nivel nacional como internacional, con el interés de analizar y compartir iniciativas comunes que permitieran tener una visión mucho más amplia de cómo continuar los programas en ese proceso de virtualización. Recuperar y compartir experiencias con instituciones nacionales e internacionales ayudó a tomar decisiones sobre qué camino seguir.

Hechas estas consultas, en marzo se creó el Comité Académico de Virtualización, que se encargó de crear y llevar a cabo el proceso de virtualización, así como de diseñar el plan de virtualización y el cronograma de ejecución de este plan. Esto no solamente tenía que ver con la parte de infraestructura tecnológica, sino también con la parte de formación de recursos humanos, las capacitaciones sobre el uso de las plataformas que se elegirían para trabajar y la capacitación a docentes, coordinadores de área y personal que daría asistencia a todo este entramado.

Este comité cumplió funciones diversas: tenía incidencia en la oferta académica que se iba a seguir en los próximos períodos y coordinar esa oferta académica, debía, además, hacer la planificación académica, realizar las jornadas de planificación con las áreas programadas en vistas de la virtualización, tenía que diseñar cursos virtuales, gestionar las plantillas y también tenía a cargo el proceso de comunicar a toda la comunidad educativa cómo se iba a llevar a cabo la transformación y cómo se iba a ir operando. También tenía a su cargo la parte estructural, es decir, la infraestructura de las aulas virtuales, el diseño pedagógico de estas y, además, fue encargado de distribuir roles y responsabilidades en todo el personal académico para que fuera posible el proceso de virtualización y la migración a una modalidad completamente virtual en un corto tiempo.

La fase proactiva permitió planificar lo que se iba a hacer a partir del segundo período de docencia anual. En el Instituto el año está distribuido en tres períodos académicos y el inicio de la emergencia sanitaria coincidió con el cierre del primer período, por lo tanto, el Comité de Virtualización tenía que garantizar la puesta en marcha del segundo y del tercer período académico de 2020, en una modalidad completamente virtual. En esa segunda etapa de implementación se decidió con qué plataforma trabajar y se optó por la plataforma Moodle, porque ya se tenían antecedentes y experiencias previas de trabajar con ella. Se decidió así utilizar esta plataforma única para trabajar de forma virtual y se garantizó una infraestructura sólida que permitiera alojar a todas las asignaturas y todos los programas de estudio.

En esta segunda fase también se hizo un fortalecimiento de la infraestructura de *software*, es decir, se ampliaron los servicios disponibles y se contrataron nuevos para garantizar la disponibilidad para todos los programas. Se creó también un Comité de Coordinación Técnico-Pedagógico Central, encargado de la parte pedagógica del proceso de virtualización.

La estructura comprendía, entonces, un comité central institucional y un comité de virtualización en cada recinto, es decir, por los seis recintos.

Algo muy importante fue asegurar el acompañamiento, el seguimiento a todo lo que pasara en la modalidad virtual. Para eso, el Instituto contrató una herramienta de acompañamiento en el ámbito virtual denominada Intelliboard, que permitiría arrojar reportes de seguimiento para utilizar para la toma de decisiones, porque permite dar un seguimiento riguroso al comportamiento de los estudiantes y de los docentes, así como qué necesidades de apoyos van surgiendo en la medida en que se va desarrollando el programa en modalidad completamente virtual.

En esta segunda etapa se diseñó una guía para los docentes, que los ayudó mucho en la metodología de trabajo y en saber cómo trabajar en la nueva modalidad completamente virtual. Se trataba de docentes que trabajaban completamente en modalidad presencial y que, en muy poco tiempo, debieron migrar a la modalidad virtual. Por tanto, todos los elementos de apoyo que se les ofrecieran eran muy importantes.

Una de las dificultades presentadas fue la conectividad de docentes y estudiantes. La institución, con el apoyo del gobierno central, pudo dotar de equipamiento y conectividad a docentes y estudiantes con mayores necesidades y con vulnerabilidad en este sentido, y se creó una red de asistencia, de apoyo a docentes y estudiantes.

Entonces, se compartieron equipos, se definieron roles y perfiles, se distribuyeron tareas entre los responsables institucionales, que hacían el diseño de las aulas y de los cursos virtuales, y los administradores de la plataforma que apoyaban el montaje y subían a las aulas virtuales los contenidos. Había unos responsables de área, que eran, a su vez, diseñadores expertos, y había unos administradores de plataforma, que eran quienes garantizaban que las aulas se colocaran. Se trabajaba con unas plantillas con los contenidos mínimos de cada asignatura y los docen-

tes, una vez recibidas las plantillas, podían hacer los ajustes que entendieran necesarios, atendiendo a la libertad de cátedra.

En la estructura de apoyo también había un tutor virtual para apoyar a los docentes, el diseñador *e-learning* que hacía el diseño de la plantilla y de la asignatura, el tutor virtual que daba soporte en torno a *hardware*, a cómo manejar la tecnología, y para los estudiantes un monitor virtual que apoyaba también en ese sentido.

Entre los factores que facilitaron el proceso de virtualización en poco tiempo, ya se contaba con una plataforma Moodle disponible, aunque no era generalizada, se habían desarrollado algunos diplomados en Innovación Pedagógica que ayudaron a que los docentes estuvieran en mejor condición de asumir la transformación, los estudiantes reciben un diplomado de Tecnología Educativa que es obligatorio para su graduación, por lo tanto tiene experiencia en el uso de tecnologías, lo que facilitó bastante el acceso y el paso a la modalidad completamente virtual.

Entre los resultados se puede decir que, en muy poco tiempo, unos 45 días, más de 200 asignaturas fueron diseñadas y pasadas a una modalidad completamente virtual. Se crearon nuevos roles y perfiles, que, obviamente, van a continuar y se mantienen en la organización. Y se creó una red de trabajo en la que interactúan responsables institucionales y coordinadores, así como los diseñadores *e-learning*. Esa red de trabajo colaborativo fue clave para que fuera un programa exitoso.

Las conclusiones. Las necesidades docentes y de apoyo tecnológico sirvieron para configurar la estructura de liderazgo y, sobre todo, que el liderazgo distribuido es un método rápido y eficaz para estimular la participación. El proceso de pasar rápidamente de una modalidad completamente presencial a una completamente virtual no hubiera sido posible si no se contara con una estrategia de liderazgo sólido y una estrategia de liderazgo distribuido, que rápidamente logró crear nuevos roles y nuevos perfiles y generalizar la modalidad para todos.

A futuro la institución se plantea: continuar el asesoramiento para ampliar y fortalecer la modalidad; incluir la virtualización y el proceso de virtualización como un eje estratégico en el nuevo plan estratégico institucional; seguir la exploración y la selección de equipos que permitan llevar adelante la modalidad; trabajar arduamente en la producción y curación de recursos educativos digitales de apoyo a la docencia, lo que es vital para que el programa sea robusto; fortalecer la formación continua de los docentes en metodologías propias de la modalidad virtual, como el aula invertida, como aprendizaje por proyectos, entre otros; y, además, adoptar un plan de evaluación y aseguramiento de la calidad de los programas de modalidad virtual para asegurar la calidad total en la formación.

El trabajo de equipo fue clave en este proceso y estas ideas de Henry Ford lo reflejan muy bien: “Reunirse en equipo es el principio. Mantenerse en equipo es el progreso. Trabajar en equipo asegura el éxito”.

ESTIWAR GÓMEZ (COLOMBIA)

Como representante de la Universidad Tecnológica de Pereira, de Colombia, **Estiwar Gómez** envió su intervención por escrito, ya que por problemas de conexión no fue posible que su participación en el conversatorio se diera de forma adecuada.

En primer lugar, explicó de qué se trata “Imparciales: Red de acompañamiento docente”, una colectividad de estudiantes, docentes y egresados del programa Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira, para ofrecerle a los docentes colombianos una propuesta educativa que permita un acompañamiento en la creación e implementación de estrategias didácticas mediadas por las tecnologías de información y la comunicación (TIC) frente a las necesidades educativas que emergen en esta época de cuarentena mundial.

Inicialmente, este proyecto nació como un grupo de 60 personas que, ante el confinamiento, deseaban asesorar y acompañar a docentes a través de redes sociales, sin embargo, y ante la situación social y educativa que trajo consigo la cuarentena, se articularon para trabajar en diferentes mesas de trabajo, entre las que se destacan las siguientes propuestas.

- **Programa televisivo Imparciales TV:** En la actualidad las nuevas tecnologías han obligado a la televisión a reconfigurar sus formatos, contenidos y técnicas para mantenerse como uno de los medios de comunicación con mayor número de audiencia por sus características informativas, comerciales y de entretenimiento; por esta razón, este proyecto, que se realizó en alianza con el canal regional Mundo Visión, fue dirigido a todos los docentes que estaban interesados en ampliar sus conocimientos en lo que respecta al uso e implementación de las TIC en la educación y se transmitió todos los viernes a las 2:30 PM por el canal 104 de UNE o por el canal de YouTube del proyecto.
- **Propuesta radial *En sintonía con la educación*:** La radio es un medio de comunicación masivo que continúa llegando a miles de personas en el mundo, aunque ha ido perdiendo su objetivo educativo, sin embargo, desde Imparciales se pretendió otorgarle nuevamente este valor como aliado de los procesos educativos como se lo habían dado nuestros abuelos. En este sentido, se pensó en la creación de un programa radial en compañía de la Secretaría de Educación de Risaralda y el Programa Todos a Aprender (PTA), llamado *En sintonía con la educación*, que tiene como fin acompañar los procesos académicos de las comunidades educativas del departamento. Se transmitía de lunes a viernes de 8 a 10 AM por la frecuencia de la gobernación de Risaralda 100.2 FM.
- **Laboratorios vivos:** En esta era en donde la tecnología evoluciona de manera acelerada, la educación y los educadores se ven fuertemente cuestionados a la hora de elegir los métodos y medios por los cuales transmitir el conocimiento, desde Imparciales se desarrollan los Living Labs o laboratorios vivos como una metodología para dinamizar los encuentros sincrónicos, teniendo en cuenta los retos que tiene la educación y los educadores en la actualidad y la necesidad de cambiar las dinámicas tradicionales para llevar pero, sobre todo, construir conocimiento. De esta forma, emerge una alianza con United Way Colombia para desarrollar un plan de acompañamiento docente que permita pensar la virtualidad como una oportunidad

de dinamizar las clases a partir del uso y la apropiación de diferentes recursos digitales. Hasta el momento, como colectivo se ha impactado más de 1000 docentes a nivel nacional con esta estrategia.

- **Ciclos de capacitación en pedagogías emergentes:** Actualmente, todo el equipo de profesionales especializados en TIC se une como panel de expertos para llevar a cabo diplomados dirigidos a docentes de educación superior que deseen conversar y profundizar en aspectos didácticos y tecnológicos de metodologías activas para la modalidad virtual, presencial y en alternancia, y de igual forma en aquellos que ven la posibilidad de innovar en su aula con la inclusión de las herramientas digitales.

¿Cuál será el siguiente reto? La visión se encuentra en la vía de convertirse a corto plazo en un colectivo que desde la movilización efectiva de las competencias adquiridas en la Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa, pueda ser referenciado a nivel institucional, local, regional y nacional como una experiencia de pedagogías emergentes que acompañan a docentes en el diseño y la ejecución de las ya mencionadas estrategias didácticas mediadas por TIC, así como por la potenciación del perfil del egresado que haga posible el posicionamiento de su labor dentro del quehacer educativo.

¿Cuáles son las formas de contacto? Es posible conocer más del proyecto y solicitar acompañamiento para sus clases de manera gratuita en los siguientes enlaces:

- Página web: <https://contenidosltcie.wixsite.com/imparciales>
- Facebook: <https://www.facebook.com/ImparcialesRed/>
- YouTube: https://www.youtube.com/channel/UCw9BzUCT9FonFGZcjxDjTUw?view_as=subscriber
- Instagram: https://www.instagram.com/_imparciales

ESPACIO DE PREGUNTAS DE LOS PARTICIPANTES

La primera pregunta de los participantes estuvo dirigida a **Héctor Santos** y planteó la profundización sobre Casitas Pedagógicas, en concreto, sobre el proceso de articulación entre educación formal y no formal que hizo que el proyecto fuera exitoso.

Héctor Santos destacó que, en el sistema educativo paraguayo, básicamente se contemplan tres modelos educativos: la educación formal, la educación no formal y la educación refleja. Eso está definido en la Ley General de la Educación. En este caso, el proceso de articulación que se viene llevando adelante entre lo formal y lo no formal, básicamente, tiene que ver con que, en las Casitas Pedagógicas, los estudiantes de formación docente aplican didácticas aprendidas en el proceso de formación, como Mapara, un proyecto de matemáticas que se enseña en el país, y Leo, Pienso y Aprendo, que es otra estrategia que aborda cuestiones de lingüística. Con esas estrategias, los estudiantes implementan todo un proyecto de afianzamiento académico de los niños que van a las Casitas Pedagógicas. Ese es un primer aspecto. Un segundo aspecto de articulación tiene que ver con que los estudiantes de formación docente ayudan a fortalecer exactamente las mismas competencias que los niños están desarro-

llando en sus respectivos grados, en sus respectivas escuelas. Eso pone a los docentes en una situación de docentes investigadores, porque no solamente se trata de hacer una sinergia con el currículum preestablecido, entre lo que se da en el sistema de formación docente, sino que hay una sinergia con el currículum de lo que desarrollan los niños en sus aulas. En medio de esos dos polos se tiene que dar ese diálogo pedagógico, que es validado en este proceso de educación no formal, como un refuerzo de lo que los mismos niños están realizando en sus respectivas instituciones.

A continuación, se plantearon dos preguntas dirigidas a **Cristina Rivas**: 1) ¿Realizaron cambios en el currículum? Si es así, ¿cuáles fueron esos cambios? 2) ¿Cuál fue el rol de los equipos especializados en tecnología educativa?

Cristina Rivas comenzó señalando que no se hicieron cambios en el currículum. La prisa con que trabajaron (fueron solo 45 días para migrar de una modalidad completamente presencial a una completamente virtual) no permitió hacer cambios más allá de los que tenían que ver con la modalidad en que se ofrecía en la oferta académica. En la institución se entiende que si la modalidad virtual va a permanecer (se cree que es algo de lo que no se van a desprender), será necesario hacer ajustes. Hay que pensar en el modelo pedagógico y hay que hacer ajustes, pero en este momento aún no hay cambios en el currículum.

Con respecto al rol de los técnicos en el área de tecnología educativa, fueron quienes dieron un soporte importante en lo referente a la infraestructura para pasar a la modalidad. Eso aseguró los procesos en red, la disponibilidad de las aulas, etcétera. Pero fueron los diseñadores *e-learning* quienes trabajaron el componente pedagógico de cada una de las asignaturas. Cada uno de ellos trabajaba con un equipo de docentes especializados de área, en las plantillas que luego se les suministraban a los docentes y que estos podían personalizar, de manera de asegurar con las plantillas que el contenido mínimo de la asignatura estuviera presente.

La siguiente pregunta estuvo dirigida a **Héctor Santos**: ¿Cómo trabajaron las competencias digitales de los estudiantes para la realización de los audiovisuales? El expositor mencionó que se trató de un proceso muy interesante, porque correr muchos de los módulos existentes en el currículum prescrito a la parte de la modalidad asincrónica implicó que quedaba un buen tiempo disponible en el turno de la mañana para la presencialidad. Básicamente, dedicaban un día completo para el trabajo de análisis del currículum de la escuela primaria, específicamente, en el área de ciencias naturales, para luego hacer una correlación con los materiales didácticos digitales que disponían en inglés, en la página de Toy from Trash, de Arvind Gupta. Los mismos estudiantes tenían que visualizar esto de modo conjunto, para luego empezar a trabajar en el proceso de creación de los videos. En este sentido, se utilizaron herramientas disponibles, prácticamente del celular, y también otras herramientas para la creación de los canales de YouTube de los propios estudiantes maestros.

Desde el primer año de la carrera, los estudiantes ya están aprendiendo a crear sus propios canales de YouTube para subir videos educativos y es un proceso bastante largo, en el cual van aprendiendo de los errores, van aprendiendo a hacer un *storytelling* que se va a desarrollar

en un video y eso se va acompañando en la medida en que ellos mismos van produciendo sus propios trabajos. No solo se trata de la producción de un audiovisual, sino también de la intencionalidad pedagógica que hay por detrás, porque también hay que pensar cómo se va a implementar ese material didáctico en una clase invertida y va todo de la mano. Ahí se da el trabajo colaborativo del profesor del área de tecnología la información y la comunicación, de la profesora del área de ciencias naturales, del profesor que es especialista en educación escolar básica y también, mirando el conjunto, con la coordinadora de prácticas. En ese tiempo que dura una mañana hay un trabajo sostenido por todo un equipo de docentes que va acompañando a los estudiantes. El aprendizaje basado en proyectos es fundamental para que se vayan integrando incluso varias disciplinas.

La siguiente pregunta puso el foco en las prácticas y cómo fueron realizadas durante los períodos de enseñanza remota. El expositor Héctor Santos continuó con la respuesta a esta consulta señalando que la pandemia ha llevado a la institución a distintos puntos en la cuestión de la práctica propiamente.

Inicialmente, hubo un momento de confinamiento sanitario donde la movilidad de las personas se redujo a la mínima expresión. La consigna era: quédate en casa. En ese tiempo la única práctica posible que se podía realizar era la virtual. Como los estudiantes ya tenían un entrenamiento en referencia a las aulas virtuales asincrónicas, esto facilitó el desarrollo del plan. En ese entonces, estaba terminando un grupo del profesorado en Ciencias Sociales. Esos jóvenes de Ciencias Sociales terminaron realizando sus prácticas con los estudiantes que estaban en el cursillo probatorio de ingreso, en un área de su especialidad, evidentemente acompañados por un profesor especialista. Ese ha sido un primer estadio, pero luego se planteó que, al volver a la normalidad, no se podía dejar atrás todo lo aprendido. Era necesario capitalizar todo lo bueno que tenía la virtualidad. Se quiere seguir apostando a la tecnología como un elemento clave para la práctica del docente. Tal es así, que hoy por hoy muchas de las prácticas de los docentes ya están en el formato de *e-learning*.

Todo esto ha llevado a recorrer, a sacar el piloto automático y a navegar por otros mares, por nuevos escenarios donde la tecnología es la clave y sirvió de brújula durante esta pandemia.

Cristina Rivas también dejó su punto de vista sobre esta última pregunta planteada por los participantes. Al respecto señaló que no solo cerraron las instituciones de educación superior, sino también las escuelas del preuniversitario, por tanto, no había espacio para la práctica. Para su institución el reto más importante en el proceso de virtualización fueron las asignaturas de alto contenido práctico y de competencias vinculadas al saber hacer, las que implican laboratorios, como la educación física, y que tienen un alto nivel de asignaturas que están vinculadas con el saber hacer: las vinculadas a los deportes, a la recreación y la gimnasia. Pero en el período de confinamiento total, en el que todos estaban en sus casas, esas asignaturas nos fueron ofrecidas, sino que se ofrecieron, primero, las que tenían mayor contenido conceptual o teórico, y en una segunda etapa se comenzaron a ofrecer asignaturas de contenido práctico y se combinaron virtualidad con presencialidad. Fue importante hacer la combinación den-

tro de lo posible, con estrictos protocolos de seguridad, con grupos reducidos (una sesión de clase podría dividirse en dos o tres grupos, en función de la cantidad de estudiantes). Este ha sido el proceso para esta institución y lo que está claro es que completamente a la presencialidad no van a volver, porque todo lo ganado con la virtualización es un aprendizaje que no da marcha atrás y eso se tiene que ir mejorando para garantizar la calidad de la formación que ofrecen todas las instituciones.

Se planteó una nueva pregunta sobre los diseñadores de *e-learning*. ¿Son parte del equipo de tecnología educativa? Cristina Riva continuó con su respuesta señalando que hay una combinación. Hay diseñadores *e-learning* que forman parte de ese equipo y hay docentes que tienen una experiencia amplia, que están formados para comunicadores *e-learning*, entonces, se hizo una complementariedad. En el momento en que se declaró la emergencia no se contaba con el número diseñadores *e-learning* necesario para el trabajo de virtualización. Se hizo uso de los recursos disponibles y se optimizaron también, en una combinación entre los expertos en contenido de las diferentes áreas y diseñadores que, en equipo, podían cubrir la necesidad que se tenía.

Enrique Martínez Larrechea, el moderador de la mesa, planteó su consulta dirigida a los expositores, que tuvo que ver con el Flipped Classroom, el aula invertida, que es una tecnología rupturista y atractiva, pero supone también nuevas prácticas para los docentes y un uso diferente del tiempo. La consulta, concretamente, se refirió a qué dificultades o condicionalidades tuvieron a la hora de implementar esa innovación.

Al responder, **Cristina Rivas** destacó que para ellos se trata de una metodología incipiente y que no cuentan con un uso generalizado de ese tipo de recurso, de ese tipo de metodología. Señaló que están muy empeñados en capacitar a los docentes en metodologías propias de los ambientes virtuales, porque en este momento lo que han hecho es adaptarse, en la medida de lo posible, a esa virtualidad. Lo más recurrente son las clases sincrónicas y las asincrónicas, modelando las prácticas según si el maestro puede dominarlas y sentirse más cómodo. Lo que debe mantenerse es el proceso de capacitación continua que permita que, ya migrados a una modalidad completamente virtual, sea posible utilizar metodologías nativas de esa modalidad y en eso es necesario ir ganando camino. En la institución no son metodologías que estén utilizando el 100% de los docentes, sino que la están utilizando aquellos docentes que tenían mayor experiencia con el uso de modalidades virtuales, que tenían algún nivel de capacitación, pero se está trabajando para todos puedan usarlas.

Por su parte, para responder esta pregunta **Héctor Santos** remarcó que, en el caso de su institución, se trata de un asunto que está relativamente consolidado, porque antes de migrar al modelo de Flipped Classroom, tuvieron que definir un modelo didáctico propiamente para el trabajo con las aulas virtuales asincrónicas. Ese modelo didáctico servía (entre comillas) para el aprendizaje de los contenidos conceptuales. Eso es importante de subrayar. Las clases virtuales asincrónicas son para el aprendizaje o, mejor dicho, el autoaprendizaje del estudiante de los contenidos conceptuales. Los estudiantes no vienen a aprender conceptos de mane-

ra presencial. Ellos lo pueden hacer como un proceso de autoaprendizaje, por medio de las múltiples estrategias con las que cuentan, en cuanto a audio, video, textos digitales, que hoy están disponibles en internet. Entonces, el docente, el formador, básicamente lo que hace es organizar con intencionalidad pedagógica, con intencionalidad didáctica, la clase virtual asincrónica. Esto significa que debe tener un inicio, un desarrollo, un cierre y una evaluación de cada clase, donde la evidencia de la evaluación tendrá que ver fundamentalmente con la producción intelectual del estudiante sobre este contenido conceptual que se ha abordado. Pero esto es apenas la parte asincrónica. ¿Pero qué hacen en la parte presencial? Las clases asincrónicas en la institución se publican durante las tres primeras semanas un día a la semana. Por ejemplo, Didáctica de las Matemáticas se publican los lunes, entonces, durante los tres primeros lunes del mes se publican a la una de la tarde, y el estudiante tiene toda una semana para poder trabajar, pero el último lunes del mes se realizan las llamadas clases de síntesis, que sirven de retroalimentación de todo lo que se trabajó en la modalidad virtual asincrónica, pero también se responden tres preguntas de corte muy filosófico para los estudiantes. La primera de ellas hace referencia a cuál es la mejor estrategia que se puede pensar para enseñar el contenido, por ejemplo, del teorema de Pitágoras. No solamente tienen que encontrar una didáctica, sino que, como trabajan por comunidades de aprendizaje de seis estudiantes, ellos, como comunidad de aprendizaje, tienen que encontrar la respuesta a esta pregunta: ¿Cuál es la mejor estrategia didáctica que se puede utilizar para enseñar el teorema de Pitágoras? Y no tienen que encontrar una estrategia, sino que tienen que encontrar, como mínimo, cinco estrategias diferentes para enseñar en diversos ámbitos. Porque las realidades educativas van de colegios privados que están muy bien equipados a colegios que no tienen casi nada. Entonces, los estudiantes tienen que investigar y tienen que venir con respuestas por comunidad aprendizaje. En esa clase de síntesis lo que se hace es compartir cuáles son las estrategias didácticas, y se vuelve una instancia de una riqueza impresionante.

La otra pregunta fundamental que se responde en las clases de síntesis, además de la retroalimentación, es para qué sirve lo que el estudiante está estudiando, es decir, para qué sirve el teorema de Pitágoras, para seguir con en el ejemplo, pero no para cuando el estudiante llegue a ser ingeniero, si no hoy, aquí y ahora. Alguien podrá preguntarse si se está planteando mirar con una mirada utilitarista el conocimiento, pero es una realidad: muchos niños, desde la comprensión de su mente, se preguntan para qué les sirve. Y si el profesor no encuentra para qué está enseñando lo que enseña, se puede dar con una pared. Así, encontrar el sentido práctico a los aprendizajes es el segundo objetivo de las clases de síntesis.

Finalmente, el tercero es con qué material didáctico concreto o digital se puede enseñar el teorema de Pitágoras. Allí uno puede llevar desde un adoquín cuadrado para sacarle un diámetro. El ejemplo está puesto sobre el teorema de Pitágoras, pero lo mismo vale para el complemento indirecto de un verbo o para la fotosíntesis.

La modalidad del aula invertida no es cualquier cosa. Debe tener una intencionalidad didáctica sobre las clases virtuales asincrónicas, al tiempo que debe tener una metodología de aprovechamiento de la virtualidad, de modo que sea lo más rica posible, para que el estudiante amplíe sus horizontes de mente y corazón.

CIERRE

El moderador **Enrique Martínez Larrechea** destacó, para cerrar, los valiosos aportes de los colegas expositores y señaló que llamó su atención la diversidad de enfoques: el Instituto de Formación Docente Diocesano de Capiibary, probablemente más ligado a innovación pedagógica directa, mientras que el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña aplicó una metodología institucional de transformaciones de su propio esquema de trabajo. Pero fuera de esas diferencias, que a veces tienen que ver con la cultura institucional, con los tamaños de las instituciones, etcétera, en ambas instituciones sin duda hay un fermento magnífico de innovación educativa y pedagógica que ha valido la pena conocer.

INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO, LA INVESTIGACIÓN Y LA EXTENSIÓN

Moderadora: Patricia Viera (Uruguay)

Panelistas: María Sara Lanari (Argentina), Beatrice Ávalos (Chile), Angélica Buendía (México)

Este último eje temático abordado estuvo moderado por **Patricia Viera**, representante del CFE-ANEP de Uruguay.

MARÍA SARA LANARI (ARGENTINA)

Como representante del Ministerio de Educación de Argentina, **María Sara Lanari** compartió la experiencia institucional de internacionalización del currículum del Programa de Asistentes de Idiomas de la provincia de Corrientes. En el 2018, el programa pasó a manos del Área de Cooperación Internacional Educativa del Ministerio de Educación, lo que le dio una impronta más federal que atendía a las necesidades de todas las instituciones de la provincia que ofrecían la formación de docentes en las lenguas inglés y francés. A partir de entonces, con el referente jurisdiccional que responde a nivel nacional, se acompañaron y se gestionaron las acciones de este programa, a través de una red de instituciones y grupos de trabajo con referentes pedagógicos designados por los rectores de cada una de estas instituciones de formación docente. La función mayor del referente jurisdiccional es tratar con los rectores en la designación de los referentes pedagógicos que van a ayudar, acompañar y sostener la presencia del asistente de idiomas en las clases de formación de estas carreras de profesorado de inglés y de francés.

Este proceso fue innovador para la jurisdicción, porque antes de que el Ministerio se hiciera cargo del programa, los asistentes de idiomas accedían a un solo instituto de formación docente, que es el Instituto Josefina Contte, casa principal de idiomas en la provincia de Corrientes, y esta situación dejaba afuera a las otras instituciones del interior de la provincia, que no podían participar ni acceder a este programa y, sobre todo, no se generaba la experiencia con los docentes en ese acercamiento al asistente de idiomas a comunicarse con un nativo de la lengua y generar la experiencia de intercambio cultural sin movilidad.

En la organización de esta nueva propuesta, de esta nueva gestión, se tuvo en cuenta el formato que se venía utilizando en la línea de inglés dentro del Instituto Contte, y ese formato se aplicó para la línea de francés también. Esta organización consistió en ponerse en contacto con los rectores de los institutos de formación docente, presentar la oferta del programa de

asistentes de idiomas para que ellos generaran un proyecto interno en el que se visibilizara la función y, sobre todo, el rol que iba a tener ese asistente dentro de la planificación anual de esa institución. Una vez designados los referentes pedagógicos, el Ministerio se encargó de designar al docente que iba actuar dentro del marco de la dinámica y de la sinergia que iba a afectar a todas las instituciones. Esto ayudó a generar una red de instituciones que están trabajando con este perfil. Por lo cual, el programa, que ya tiene sus años en el país y en la jurisdicción, de golpe empezó a generar nuevos productos y nuevas formas de trabajo que enriquecieron la experiencia de la formación docente.

Por otra parte, lo que se destaca es que la movilidad del asistente de idiomas no corre por cuenta del propio asistente, sino que, al ser un proyecto de formación docente, lo que se generó una línea de presupuesto dentro del Ministerio que ayuda a sostener la movilidad de esta asistencia al interior de la provincia. Es decir, la persona que viene de afuera no solamente tiene asegurados esos lugares, sus horas de trabajo en la capital, sino que, además, el Ministerio se encarga de brindarle los viáticos, el transporte, el alojamiento en el interior de la provincia, en todas las localidades donde hay un instituto de formación docente de inglés o donde se registran escuelas con horas cátedra de inglés y de francés.

Una vez organizada esta cuestión presupuestaria y esta gestión pedagógica con las instituciones, se armó un calendario según el tiempo de estadía de los asistentes de idiomas y sus tiempos de descanso, que estaban establecidos por el mismo programa. En el calendario también se establecieron actividades, intervenciones, visitas a otros establecimientos y se organizó una propuesta de intercambio cultural, de acercamiento al turismo, que ofrece la experiencia segura para que el asistente pueda experimentar la cultura de la jurisdicción. Toda esta información que se organiza en ese calendario, se pone en conocimiento de todos los referentes y del mismo asistente de idiomas antes de que llegue a la jurisdicción. Ese es el mayor beneficio, porque se empieza a generar un vínculo antes de llegar, baja los niveles ansiedad, genera muchas expectativas, los asistentes van preparados, con cierta información, con ciertos textos y presentaciones que consideran que van a servir en las intervenciones que van a hacer. Anticipar todas estas acciones ayuda a que el tiempo en el que el asistente está en la jurisdicción sea verdaderamente efectivo y de calidad.

El acompañamiento al asistente de idiomas se hace a través de entrevistas, en diálogos permanentes y se lo acompaña en la presentación a cada institución que visita. Además, los asistentes deben completar, paralelamente a los formularios que manda la Dirección de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación de la nación, un formulario interno, local, jurisdiccional, que sirve para que se pueda hacer un seguimiento y generar estadísticas que recuperen información que, más adelante, va a servir para informar sobre el programa o la estadía completos de los asistentes.

El año pasado, con todas las expectativas puestas en un año muy particular, se comenzaron a establecer los vínculos con el asistente de idiomas que iba a llegar en el mes de marzo. El sistema implementado, con el que se viene trabajando desde 2018, permitió la posibilidad de que, a pesar de la situación, fuera posible seguir trabajando con el asistente una vez que llegó

a la jurisdicción, porque la red generada con las instituciones y el cronograma de actividades o intervenciones programados de antemano ayudaron a entender que existía la posibilidad de que el asistente interviniera de forma virtual en las clases, en los profesorados, en el acompañamiento a las escuelas orientadas en lenguas. Estos fueron grandes beneficios y también grandes riquezas que quedaron de este año de pandemia. La virtualidad estuvo a favor de la educación, estuvo a favor de la internacionalización de los docentes, aunque sea por ese período breve de tiempo, en que el asistente estuvo en Argentina y, sin haber llegado a Corrientes, pudo experimentar el contacto fluido, cotidiano, con docentes correntinos, con los rectores, con las instituciones y con los alumnos. Fue algo riquísimo y la experiencia permitió dejar el vínculo intacto con el último asistente.

Esto dejó en evidencia la necesidad de fortalecer las redes que se generan internamente o dentro de la jurisdicción, pero que requieren expandirse hacia las otras jurisdicciones. En la edición del 2019 se había logrado con los asistentes de francés, porque fue posible establecer vínculos con otras jurisdicciones y lograr el intercambio y el enriquecimiento, ya que las experiencias vividas en las otras jurisdicciones también contribuyen a la formación de los docentes.

El desarrollo de estas actividades, el diseño de las colaboraciones y la transmisión de la sensibilización y visibilización del trabajo de los asistentes de idiomas en el programa también motivan a los estudiantes a querer aprender una lengua extranjera, a ver que hay una posibilidad de acceder a una beca, de seguir formándose en el extranjero y enriqueciendo sus prácticas, su formación. En ese sentido, el programa no solamente sirve a los fines de un asistente, sino que inspira e interpela a la formación docente a incluir las lenguas extranjeras como una opción de gobernanza lingüística, como una necesidad de acción de gobernanza.

El asistente también visita escuelas secundarias y acompaña a otros niveles, y esa es una gran experiencia, porque hay tres escuelas orientadas en lengua, donde los alumnos pueden trabajar con cinco lenguas extranjeras en su formación y la presencia del asistente les ayuda a entender la importancia de elegir esa lengua y de empezar a formarse antes de elegir una carrera en el estudio de la lengua, y son alumnos de escuelas públicas, de contextos vulnerables muchas veces. Esto inspira muchísimo al estudio, a la internacionalización, al acercamiento a las lenguas extranjeras como una posibilidad y una apertura al mundo.

BEATRICE ÁVALOS (CHILE)

Beatrice Ávalos, de la Universidad de Chile, centró su exposición en la investigación y el lado internacional de la investigación en el Centro de Investigación Avanzada en Educación de dicha universidad. En este centro y en el instituto que se creó después del centro, pero que están juntos, no se forman docentes. En la Universidad de Chile no hay un programa unificado de formación docente, sino que hay una parte que se realiza en la Facultad de Humanidades, que comenzó siendo formación del profesor de educación secundaria y ahora incorpora primaria, y otra en la Facultad Ciencias Sociales, la formación de profesores de educación parvularia.

El centro, dedicado a la investigación, se creó en la Universidad de Chile cuando todavía había poco o nada de investigación en educación, en el 2014, con un financiamiento que se llamaba basal, que provenía de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo. Se trata de proyectos de cinco años renovables y el centro se encuentra en la segunda renovación. Para funcionar se exige una serie de cosas y cada año es necesario presentar un informe muy nutrido de lo que se ha hecho en investigación, en general, y en publicaciones. También importa mucho la colaboración para la investigación, así como la multidisciplinariedad y, lo último y quizá más importante, que cuesta hacerlo a veces, que es la difusión y discusión de los resultados de la investigación con el medio chileno o el medio internacional.

La estructura que tiene que ver con la internacionalización del centro se compone de un comité científico internacional. Cuando se empezó, fueron convocados distintos especialistas para integrar el centro y a partir de sus redes de contactos, se comenzó a formar este comité internacional, que cuenta con académicos de Reino Unido, Estados Unidos, Bélgica, Finlandia, Israel y Japón. En general, hay bastante trabajo de uno de los investigadores con Japón. Muchos de que quienes han realizado sus estudios en Estados Unidos o en el Reino Unido tienen sus contactos de allí. Finlandia es parte de un equipo en el que la propia expositora trabajó. Y así se integra la base internacional para el centro.

Las principales líneas de investigación que se abordan son: políticas educativas y mejoramiento escolar; docentes, políticas, formación y ejercicio profesional; enseñanza y aprendizaje, STEM, matemática y lenguaje (incluye pueblos originarios); aprendizaje y cognición (neurociencias); educación inicial. Todas tienen que ver con ese grupo formado inicialmente, porque cada integrante venía con su paquete de experiencias anteriores. En política educativa y mejoramiento escolar quien participaba provenía del Ministerio de Educación y había hecho investigaciones importantes y trabajo de desarrollo en programas de mejoramiento de la educación, que se desarrollaron en los años noventa en Chile. La segunda área, que es la que dirige la expositora, es la de docentes y atiende todo lo que tiene que ver con políticas, por ejemplo, en este momento, la evaluación docente, que es una gran discusión política. Asimismo, atiende la formación docente, pero no en una forma especializada en las distintas áreas, sino desde la política, desde la innovación. Además, atiende al ejercicio profesional, que incluye la discusión sobre la profesión, que fue el gran tema del libro *Héroes o villanos*. La tercera área está muy focalizada en la enseñanza curricular, en STEM, y cuenta con un programa llamado ARPA, que trabaja en la formación matemática de profesores en servicio. Además, esta área trabaja el lenguaje, que está ahora incluyendo también el lenguaje de los pueblos originarios en Chile. La cuarta área de investigación está bien especializada en neurociencias. Se trata de un área bien novedosa y tiene una bajada práctica a la enseñanza. Finalmente, hay un área que se dedica a la educación inicial.

Estas son las grandes líneas y, desde ellas, se hace un análisis de cómo se vive la internacionalización, con algunos ejemplos.

Aparte de ese comité internacional, hay colaboración directa, por ejemplo, en el área de políticas y mejoramiento escolar con profesores de las Universidades de Londres, Lovaina y Oxford. También hay colaboraciones en el área aprendizaje y cognición, que es la de neurociencias, con centros de neurociencias en Cuba y con universidades españolas (Cataluña, Barcelona y La laguna).

Entre los ejemplos de investigaciones que se comparten, hubo un proyecto con Finlandia, propuesto por un investigador de la Universidad de Helsinki, con financiamiento chileno, y se trató de un estudio sobre aprendizaje STEM, donde lo interesante no era el contenido del aprendizaje como tal, sino la forma de recoger, cómo los estudiantes, durante clases de física en este caso, en los dos países, recibían lo que los profesores estaban enseñando. Para eso, tenían que responder un pequeño cuestionario tres veces durante la clase, utilizando los celulares. Fue un estudio muy interesante, que permitió ver las diferencias y semejanzas entre los países, además de probar una manera de investigar las cosas que ocurren en el acto, desde la forma como los propios alumnos estudiantes reaccionan a ellas.

El segundo estudio citado como ejemplo es bien reciente. Se hizo un estudio comparativo, con cuestionarios muy parecidos, sobre la experiencia de los docentes en Portugal, Chile y México.

Otro estudio se lleva adelante entre Francia y Chile. Se relaciona con los instrumentos de evaluación que aplica la Universidad de Chile para seleccionar a los estudiantes mediante una prueba de ingreso a la universidad. La idea es estudiar los ítems y ver la manera en cómo estos funcionan. Por ejemplo, en un ítem de elección múltiple, la posición de las preguntas en ese ítem. Es muy preciso.

Hay otra investigación que realiza un investigador con Japón sobre el Lesson Study, el estudio de clase, que consiste en una manera de investigar de los profesores su propia práctica. En este sentido se realizó un estudio con Chile y Perú referido a modelos computacionales, eficiencia energética y reducción de CO₂. Es una prueba experimental, pero lo interesante es la vinculación nuevamente entre el investigador peruano y el investigador chileno.

También se desarrolla otro estudio, que es un test muy particular que mide las capacidades de los adultos. Este se realiza en colaboración entre investigadores de Chile, Perú y Canadá (Quebec).

Son todos ejemplos de cómo se puede compartir la investigación, con investigadores de distintos países y abordando temas comunes. No es siempre fácil, porque es necesario discutir mucho inicialmente, pero hoy día, con el Zoom, todo es mucho más sencillo para hacer este tipo de estudios.

Las redes son parte de esta misma interacción de investigadores. Hay redes, por ejemplo, en aprendizaje y cognición, con la Universidad O'Higgins, la de Chile y la de Michigan.

Existe también un estudio de educación matemática que involucra a dos universidades: la Universidad Católica de Valparaíso, Chile, y la Universidad de Estocolmo.

Hay otra experiencia sobre creación de conocimiento en universidades públicas, en la que participan centros universitarios de Estados Unidos (Arizona) y Brasil.

En referencia la movilidad académica, el programa basal del centro tiene recursos para becas de posdoctorados, lo que permite ofrecer una o dos becas y está abierta a toda América Latina. Ha habido incluso posdoctorantes de Colombia, de Irán, de Perú y de Cuba.

El equipo del centro es grande y está integrado por muchos investigadores jóvenes y otros que han estado en primera línea desde el inicio.

ANGÉLICA BUENDÍA (MÉXICO)

Angélica Buendía abordó el eje temático sobre internacionalización del currículum, investigación y extensión presentando la experiencia de su institución, la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México, una institución que alberga a 50.000 estudiantes, que tiene cinco unidades en la zona metropolitana, Ciudad de México, en los diferentes polos de la ciudad. El 10% de los estudiantes están realizando estudios de posgrado y el resto cursa pregrado.

La expositora planteó la temática en interlocución con lo que pasa en México, pero sin generalizar, ya que si hay algo que caracteriza a la educación superior mexicana es su alta diversidad, su diferenciación en función de diferentes tipos de instituciones, pero también los contextos locales y regionales de un país tan diverso en términos económicos, sociales, culturales, políticos, como es México, que, además, hace tres años tuvo un cambio de gobierno muy importante, que planteó un cambio de las políticas para la educación en términos generales, pero, particularmente, para la educación superior. Hoy, la educación superior es un nivel que se constituyó en una reforma que ocurrió en 2019, en el gobierno de Andrés Manuel López Obrador, el presidente actual del país, que incluye a la educación superior como educación obligatoria. Anteriormente, en México la educación superior no era obligatoria, sino que eran considerados obligatorios el nivel inicial; el nivel básico, con su primer parte baja, parte alta y secundaria; y la educación media superior, el bachillerato o la preparatoria. Este proceso ha introducido a las universidades en una serie de reflexiones. Las universidades autónomas como la Metropolitana corresponden al tipo de universidades que en América Latina se identifican más con lo que fue el movimiento de Córdoba, de autonomía, que tiene que ver con la posibilidad de que las universidades establezcan sus formas de autogobierno, la participación de los estudiantes, los programas educativos, tanto licenciaturas como posgrados, y, por supuesto, la libertad de cátedra. En ese sentido, las universidades autónomas, que atienden al 45% de la matrícula en educación superior en el país, son el grupo más consolidado y fuerte de instituciones que ofrecen educación superior.

La Universidad Autónoma Metropolitana, ubicada en el centro del país, es la tercera más grande, después de la Universidad Nacional o la UNAM y del Instituto Politécnico Nacional, que tiene una orientación distinta y que fue fundado en el gobierno cardenista, en un gobierno asociado a la posibilidad de sustitución de importaciones tecnológicas.

La Universidad Autónoma se fundó en 1974. Es una universidad joven y tiene un sello particular: busca distinguirse de otras instituciones en ese momento de su fundación. Está por cumplir cincuenta años y sigue buscando ser una universidad con un proyecto altamente social, de tal manera que tanto el currículum y la oferta educativa como la investigación y la extensión tienen siempre un vínculo con los problemas sociales. La universidad tiene un modelo denominado departamental, es decir, organizado por departamento. Además, cuenta con una figura fundamental, que traza la orientación de estas actividades, que es el profesor investigador, de tiempo completo. El 85% del personal académico se dedica o se tendría que dedicar a las tres funciones: docencia, investigación y extensión. La docencia y la posibilidad de internacionalización del currículum están centradas en el modelo educativo que se conoce como el sistema modular, que desde 1974 ha tenido un proceso isomórfico en otras instituciones, por la característica que tiene tanto en lo que significa internacionalizar el currículum como en la posibilidad de investigar y formar en investigación a los estudiantes desde el primer trimestre.

Por otra parte, la extensión está considerada en términos de contribuir a resolver los problemas sociales más acuciantes o socialmente relevantes.

Hay tres campos disciplinarios en la universidad: las ciencias sociales y las humanidades, las ciencias biológicas y de la salud, y las ciencias y artes para el diseño.

¿En términos generales, cómo se orienta la investigación y cómo se refleja esto en la posibilidad de internacionalizar el currículum? Una pregunta que está surgiendo, a raíz de la pandemia, en una reflexión fuerte que todas las instituciones de educación superior han tenido, tiene que ver con el entorno mundial de desigualdad, de meritocracia y de la necesidad, que en los países latinoamericanos es muy latente, de construir equidad o de construir sociedades más equitativas, más justas, menos desiguales. ¿Cuál es el contexto en el que se está reflexionando tanto en lo referente a la formación como a la investigación y la extensión? Se trata de mirar que hay graves problemas en el mundo que se derivan de la desigualdad.

Hay unos textos muy ilustrativos al respecto: *Igualdad, de qué y para qué; Por qué preferimos la desigualdad, aunque digamos lo contrario; y La justicia si hacemos lo que debemos*. Recientemente se está cuestionando si lo que se ha hecho desde la investigación desde las instituciones de educación superior realmente se traduce en beneficios para los grandes grupos que han sido discriminados y que padecen esa desigualdad, traducida, por ejemplo, en todos los desastres naturales, en el agotamiento de los recursos naturales por haber asumido como sociedad que había que hacer un aprovechamiento racional de ellos, pero, en realidad, esa concepción de aprovechamiento se debilitó y tendió a una sobreexplotación y hoy cobra el mundo la factura. Los altos niveles de pobreza en México, en América Latina y prácticamente en todo el mundo son otro gran tema. Un amplio segmento de las poblaciones vive en pobreza.

La discriminación. El problema de género, que a pesar de que se ha visibilizado, de que se han tenido grandes logros como sociedades, todavía es un pendiente. La marginación y la exclusión. Todos estos problemas son planteados en la universidad, como el gran contexto sobre el que hay que pensar cómo promover la formación de nuevos profesionistas, de expertos en el caso del posgrado, que tengan como eje transversal o que respondan como eje transversal a estos grandes problemas y que se rompa un poco con la lógica de desigualdad y de injusticia que vive el mundo.

En ese sentido, los grandes problemas que enfrenta la educación superior y que se intensificaron con la pandemia son la privatización y comercialización de algunos espacios de la educación superior; la necesidad de reconocer que los estudiantes hoy son distintos, tienen otras expectativas, dominan otros medios de comunicación, socializan de manera distinta; que hay relaciones entre la educación superior, el mercado y otros grupos sociales y es necesario dejar de pensar que se forma solo para ocupar mercados ocupacionales o laborales; que el desarrollo científico y tecnológico debe seguirse impulsando, porque es lo que permite mejorar las condiciones de vida de las mayorías y es necesario fortalecer los procesos de generación y transmisión del conocimiento y de transferencia de conocimiento para resolver esos grandes problemas.

En México este contexto no es visible hoy, sino que se ha visibilizado desde siempre, por lo menos en el sistema educación superior en los últimos treinta años. Las políticas públicas han estado orientadas a ello y las universidades públicas autónomas, pero también las instituciones privadas, buscan incidir en ese sentido.

La docencia y la internacionalización son temas que tienen que estar vinculados con la investigación y la extensión. Lo primero es reconocer estos problemas globales para la acción local. Los problemas señalados, que derivan en la desigualdad, se tienen que reflejar en el diseño curricular. Esto implica que en el diseño de los planes y programas de estudio se coloque, como eje transversal, independientemente de la disciplina, la formación y el reconocimiento de problemas globales a los que se va a responder y deben ser parte del currículum. En el sistema modular de la universidad, que es su modelo educativo, se está trabajando en rediseñar y fortalecer este eje transversal del currículum.

Esto implica reconocer la necesidad de pensar la internacionalización, con el reconocimiento de estos problemas, también como su solución. Tiene que ver con el dominio de idiomas, pero no solamente con los que han sido privilegiados en el mundo para todo tipo de transacciones comerciales, educativas, etcétera, como puede ser el inglés, sino también reconocer la necesidad de otros idiomas o lenguas indígenas originarias, que en México existen y dejan marginados a muchos niños y jóvenes porque es educación que no está pensada para esos grupos.

El otro tema que se está incorporando es el de la movilidad de estudiantes y académicos, que definitivamente pasa por lo académico, pero también por el intercambio cultural y, en ese sentido, lo que se está impulsando desde hace veinte años con mucha fuerza, es la posibilidad

mucho más real para que los académicos se muevan, a partir de intercambios, de formación, de redes de conocimiento, pero también los estudiantes, lo que todavía es un pendiente. En México el porcentaje de estudiantes que se mueve a otro país por la vía de la movilidad académica no rebasa el 2%. Esto depende mucho de los recursos. Las escuelas o universidades públicas tienen recursos para apoyar a los estudiantes y en las privadas esto depende más de la capacidad económica de los estudiantes. A veces lo que se ve es que puede haber más movilidad en las escuelas privadas que en las públicas, porque el tipo de estudiantes es muy variado.

Con la pandemia la movilidad física se detuvo, sin embargo, se han estado buscando otros mecanismos de movilidad virtual. En este momento se está realizando un intercambio en ese sentido, pero teniendo en cuenta que, cuando la situación empiece a normalizarse, seguramente se tendrá que impulsar esta posibilidad de movilidad, porque genera y reditúa en la formación de los estudiantes en términos de aprendizajes académicos, sociales y culturales.

Otro aspecto muy importante para la universidad es el manejo del inglés, que todavía es un reto muy importante, porque muchos de los estudiantes no han tenido una formación básica en el dominio de este idioma, ya que no es parte del currículum de la educación básica en México. Quienes cursaron en escuelas privadas tienen más posibilidades y quienes no, menos. Queda muy a título del esfuerzo individual si esto se puede lograr.

En cuanto a la investigación, en la universidad se plantean dos tipos. El primero es la llamada investigación formativa. El modelo está diseñado para que, desde que ingresan, los estudiantes desarrollen proyectos de investigación formativa. No hacen investigación científica, pero cada trimestre (duran doce trimestres los programas de las licenciaturas) desarrollan una investigación y con eso van generando habilidades. Algunos de esos estudiantes querrán ingresar al posgrado y otros no, sin embargo, la investigación formativa les va a permitir desarrollar otro tipo de habilidades, como la solución de problemas, la búsqueda de información, la sistematización de información, el autoaprendizaje, la autonomía en el aprendizaje, que les irá ayudando en sus campos ocupacionales.

Por otra parte, está la investigación científica y allí la figura del profesor investigador es muy importante. La investigación está validada dentro de la universidad por diferentes comités. Además, en México existe Sistema Nacional de Investigadores, que, a través de una evaluación de pares, reconoce a quienes hacen investigación científica por medio de una evaluación y de un estímulo económico adicional al salario de las instituciones educativas. El Sistema Nacional de Investigadores tiene cuatro niveles: el nivel candidato (cuando los investigadores empiezan a desarrollar la investigación), el nivel 1 (cuando están en proceso de consolidación), el nivel 2 (para carreras de investigadores más consolidados) y el 3 (para investigadores con una consolidación muy alta y que ha generado grupos, redes, que fortalecen la investigación institucional, nacional e internacional y contribuyen ampliamente a la generación y transmisión del conocimiento).

La extensión es asumida por la universidad no solamente como la difusión del conocimiento a través de la producción científica, en artículos, libros, etcétera, sino también como lo que llaman el servicio, que tiene que ver con la resolución de problemas mucho más puntuales, que a veces no se reflejan en producción científica, pero que tienen intervención directa en comunidades y grupos tradicionalmente desfavorecidos.

ESPACIO DE PREGUNTAS DE LOS PARTICIPANTES

La primera pregunta de los participantes estuvo dirigida a **María Sara Lanari**: ¿cuál fue el mayor impacto del proyecto en el trabajo de los docentes y en el aprendizaje de los estudiantes?

En su respuesta, Lanari destacó que se trató de un cambio de gestión que se dio con la implementación del programa en el 2018 y que se está construyendo cada año, con cada nueva edición del Programa de Asistentes de Idiomas. Lo que genera es tomar conciencia y ser partícipes de la planificación, de la intervención del asistente en la formación de docentes. El asistente no tiene que caer como un visitante a la institución, sino que debe tener una función clara, específica, guiada por un referente pedagógico, que verdaderamente vaya generando el acercamiento a las lenguas extranjeras como parte de este objetivo final de internacionalizar la formación docente. El programa se desarrolla en una jurisdicción donde no está valorada la formación en lenguas extranjeras dentro del sistema, de la manera en que se mira o se apuesta desde la institución, desde una perspectiva local. De a poco, la presencia del asistente e involucrar a todas las instituciones ayuda a generar interés por aprender una lengua, por investigar, por entender que el conocimiento circula no solamente en la lengua materna, sino que hay mucho conocimiento en lenguas extranjeras, lenguaje de contacto de la región y que esto es importante para enriquecer la formación y la experiencia docente en las aulas.

La siguiente pregunta estuvo dirigida a **Beatrice Ávalos**: ¿cómo fueron los primeros pasos de la instalación del comité científico internacional y qué criterios se utilizaron para conformar los equipos de investigación? Y con respecto a las publicaciones, ¿dónde las realizan?

Ávalos comenzó por responder la segunda pregunta, para ayudar a responder la primera: los criterios para formar los equipos. Hubo una decisión de la Universidad de Chile de tener un centro y postuló a un financiamiento externo. Para constituir a los miembros del centro no había en la universidad una base de investigadores de donde se pudieran tomar. Entonces, se llegó a ellos por contactos de distintas personas, entre ellas una investigadora en economía de la Universidad de Chile. Así, cada investigador fue llegando al centro por vías distintas. La expositora llegó porque la invitaron a dirigir un proyecto, otro llegó desde el Ministerio Educación... No hubo una especie de concurso nacional. Había que crear y había que buscar a la gente. Cada una estas personas tenía un bagaje: había hecho investigaciones, era profesor o profesora en algún lugar, tenía experiencia internacional diversa. Estas personas fueron las que sugirieron a los miembros del comité internacional. Un ejemplo, la expositora había hecho un trabajo antes en el Ministerio Educación, desde un proyecto de formación docente,

con una investigadora de Israel a la que invitó al comité. Así, cada uno fue invitando a aquellos investigadores internacionales que se relacionaban con la línea que se tenía que desarrollar y que estaba todavía en ciernes, en esa primera etapa. Esto ha ido cambiando y, en el curso del tiempo, han entrado unos investigadores y se han ido otros, pero ese fue el comienzo.

Por último, la pregunta dirigida a **Angélica Buendía**: ¿de qué manera están reflexionando y transformando sus prácticas los docentes de su universidad para acompañar los cambios en las necesidades, modalidad de aprender y socializar de los estudiantes?

Los primeros meses, como les ocurrió a todas las instituciones, fueron muy sorprendidos por la pandemia. La universidad no tenía un modelo de educación y el modelo universitario estaba pensado para ser presencial, así que fue un cambio radical. Después de unos tres meses, después del primer período escolar que tuvimos a distancia y de toda la adaptación y la adopción organizacional e individual de las tecnologías introducidas en la práctica educativa, se organizaron foros de reflexión sobre la práctica educativa, en los que se fue documentando, al final de cada período escolar. Ahora también se están haciendo foros de reflexión con las áreas de investigación para ver cómo se complementa la investigación y la docencia, cómo se ha modificado y un estudio especial sobre las implicaciones de la pandemia en la docencia, la investigación y la extensión. Esta información ya se ha recopilado y se está analizando para, posteriormente, difundir.

CIERRE

La moderadora de la mesa que abordó este último eje temático cerró el conversatorio con palabras de agradecimiento a los organizadores, especialmente a quienes se movieron realmente para organizar la actividad desde Cooperación Internacional y Planeamiento Educativo del CFE-ANEP, junto con OEI y el Sector Educativo del Mercosur. Destacó el excelente trabajo de quienes asisten y dan apoyo visual y de comunicaciones.

Finalmente, rescató la necesidad de continuar el diálogo en la línea planteada en el conversatorio, pues todavía hay mucho para intercambiar en referencia a la formación docente.

EPÍLOGO

No existe un único modelo para la arquitectura de los sistemas de formación docente que logre con éxito dar respuesta a las demandas que la sociedad les plantea en este mundo multicéntrico, multicultural (Bauman, 2013: 10),¹ en un tiempo de cambios inesperados que impactan con fuertes incrementos en las desigualdades en el acceso y egreso equitativo de los sistemas educativos nacionales.

Desde ese lugar, concretar un espacio de encuentro en medio de la pandemia y sus urgencias, que nos permitió mirar recorridos y experiencias en el mundo iberoamericano, constituyó un logro que nos congratula. Efectivamente, fue un accidentado viaje de conciliar agendas en medio de la aceleración que se imprime en los sistemas educativos cuando se acerca el final del año, pero siempre primó el convencimiento de que contar con la palabra de otras y otros también dedicados a la formación de educadores, para establecer el diálogo con instituciones que comparten problemas y pueden acercar soluciones, valía la pena.

En este tiempo en que hemos aceptado que enfrentar los retos científicos o de cualquier tipo se resuelve en equipo y si estos son heterogéneos mucho mejor, la diversidad es un anclaje para mirar lo complejo. ¿Por qué la educación se quedaría afuera y no buscaría generar equipos, grupos, tramas de educadores para mirar los problemas que nos desafían?

Más de una decena de ponentes respondieron a la convocatoria prestando su tiempo y sus voces a este espacio que resultó potente para plantear algunos de los temas que centran los debates en la formación universitaria de educadores. Así, el objetivo planteado de ofrecer un espacio de debate para aportar a la reflexión y a la toma de decisiones estratégicas sobre la formación docente en los nuevos escenarios se cumplió plenamente.

El conversatorio recorrió tres ejes:

- 1.- Calidad de la educación superior.
- 2.- Nuevos formatos de la formación docente.
- 3.- Internacionalización y movilidad académica.

Quienes han recorrido estas páginas que registran las conversaciones de ese día tienen ahora una idea de los temas conversados y que en una brevísima síntesis se recorren a continuación:

* Los debates que tensionan los procesos de reconocimiento del nivel y la calidad universitaria y ponen en evidencia que la definición de calidad es más polisémica de lo que avizoramos, un campo de disputa que contiene, entre otros hilos, las discusiones en torno a la autonomía de las universidades en relación con las agencias o ministerios que determinan el modelo de

1 Bauman, Z. (2013): *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Buenos Aires: Paidós, pág. 10.

calidad y minuciosamente establecen lineamientos, aspectos e indicadores que modelan las prácticas cotidianas de la vida universitaria.

Una vida universitaria que se expande a sectores que hasta hace una década estaban fuera de este nivel educativo. En la última década, en la región y en nuestro país, se ha incrementado el acceso a la educación terciaria. En Uruguay de 108.757 estudiantes en el nivel terciario en 2005 se pasó a 148.056 estudiantes en 2018, un incremento superior al 36%. Este está marcado por el ingreso de nuevos grupos a estos niveles educativos, un significativo porcentaje de estos nuevos estudiantes son la primera generación de la familia en cursar la formación terciaria.

En el caso del Uruguay, el Consejo de Formación en Educación (CFE), única institución terciaria pública para la formación de educadores, es parte de este fenómeno y también ha registrado un significativo aumento de estudiantes: en 2021 se incrementó la matrícula inicial efectiva del CFE en un 9,3% respecto al 2020 y acumula un incremento de 45,9% respecto a 2017.

Estos estudiantes se caracterizan por:

- 3 de cada 4 estudiantes del CFE son mujeres.
- 7 de cada 10 estudiantes reside fuera de la capital del país.
- 3 de cada 4 estudiantes que ingresan al CFE son la primera generación de su hogar que accede a estudios de nivel terciario.

* Los acelerados pasos hacia adelante en el uso de tecnología digitales para la virtualidad y los retrocesos que están implicando las muchas instituciones y los países la educación remota de emergencia que expone sin pudor las grietas en el acceso y uso de las TIC, pero también de los servicios educativos en general.

Reconocer el enorme terremoto que significó la no presencialidad forzada y el empuje al desarrollo y la expansión de formatos en contextos virtuales también implica estar atentos a que muchos de los formatos escolares no han sufrido variaciones significativas; frente a esa rápida difusión de los usos y recursos de la tecnología y a los líquidos contextos a los que da lugar muchos centros siguieron en su solidez de la cultura del papel escrito. Los mandatos y las formas que la modernidad estableció para la educación continúan vigentes: la exposición y la clase magistral como forma de trabajo en la educación superior, por ejemplo, en algunos casos solo cambiaron las largas exposiciones presenciales por horas de charlas a través de aplicaciones de videoconferencia.

Todo esto acompañado de la preocupaciones de los formadores de docentes que Sadovsky y Segal² ilustran claramente al señalar su opinión al ser consultados: “da cuenta de preocupaciones comunes: la ausencia o dificultad de los debates colectivos, las y los estudiantes que se esfumaron, el deseo de saber qué pasa del otro lado, qué entendieron, qué aprendieron (...) Preocupaciones y preguntas que habitan también en la presencialidad y que en el distanciamiento tomaron espesor”.

2 Sadovsky, P. y Segal, A. “La formación docente en tiempos de pandemia”. *Le Monde Diplomatique*. Año XXII, n.º 261. La educación en debate. #88. Suplemento marzo 2021.

La simplificación de las argumentaciones planteadas en torno a la idea de nativos digitales ha dejado muchas veces de lado la trama económica y cultural que marca la relación de los sujetos con las tecnologías. Pasar esto por alto esconde la desigualdad en el acceso y en el uso con significado que hoy permea nuestras sociedades. Este es uno de los aspectos que el desarrollo de la no presencialidad ha puesto de relieve, las diferencias de capital cultural y simbólico marcan una brecha en las competencias que excede el acceso a la tecnología. Las diferencias de clase se expresan en los recursos que los estudiantes pueden poner en juego en contextos virtuales de aprendizaje y los que provienen de espacios culturales que les brindan el sentido y el acceso a esas tecnologías obtienen mejores resultados académicos.

* Los procesos de internacionalización que forman parte de casi todas las agendas implican la creación y el diseño de procesos de articulación, pero también es necesario pensar y poner foco en el tiempo y los recursos para su cuidado y expansión, sin perder de vista la importancia del rol de los investigadores, que llevan a las instituciones un valioso capital que son las redes en las que están insertos y que por la propia definición de un trabajo científico que los lleva a conectarse, a través de ellos diversos territorios se ponen en contacto.

En este trayecto que recorren los proyectos de internacionalización y los procesos de movilidad docente y estudiantil es importante volver a centrar, una y otra vez, que la meta es aportar al proyecto de la institución de formación de docente y no solo cosechar ponencia en eventos internacionales. A la vez que insistir en trabajar para superar las inequidades que persisten en el acceso al aprendizaje de una segunda lengua, situación que segrega a muchos docentes y estudiantes, reconocer la diversidad lingüística y cultural que nos habita.

Finalmente, el conversatorio nos confirmó lo necesario de pensar en abordajes que anuden, tramen abordajes y experiencias; que asuman lo necesario de romper miradas dicotómicas. La urgencia de consolidar una trama que desde Iberoamérica piense los retos y alternativas para la formación de los educadores en esta contemporaneidad.

ANEXO

PRESENTACIÓN DE LOS PANELISTAS POR EJE TEMÁTICO

Calidad de la educación superior

Rosita Ángelo (Uruguay). *Moderadora.* Profesora de Historia, Magíster en Educación, candidata a magíster de la Maestría en Enseñanza Universitaria de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República. Egresada del XVII Curso Regional sobre Formulación y Planificación de Políticas Educativas del IIPE-UNESCO, Buenos Aires, y del Curso Experto Universitario en Administración de la Educación de la UNED (España). Fue Directora Nacional de Educación del Ministerio de Educación y Cultura entre 2015 y 2019. Tiene una larga trayectoria en el Consejo de Formación en Educación de la ANEP, donde se desempeñó como docente en cursos de grado y posgrado, como directora del Centro Regional de Profesores en Florida, como coordinadora de los Proyectos de Tecnología y Formación Docente y donde, actualmente, es la directora de la División de Planeamiento Educativo. Ha publicado libros y artículos sobre educación y tecnologías de la información y comunicación, formación en educación y gestión de centros educativos.

Olga Díaz (Colombia). Doctora en Educación. Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Bogotá, Colombia. Magíster en Desarrollo Educativo y Social (UPN). Psicóloga. Profesora adscrita al Departamento de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Fue decana de esta facultad y subdirectora de Gestión de proyectos-Centro de Investigación de la UPN. Es líder del Grupo de Investigación Educación Superior, Conocimiento y Globalización. Es miembro del equipo de autoevaluación institucional con miras a la acreditación de la UPN (2014-) y su renovación (2019) y coordinadora del equipo de autoevaluación del programa de Maestría en Educación con miras a la renovación del registro calificado (2010 y 2015).

José Vieira de Sousa (Brasil). Professor da Universidade de Brasília. É membro do Conselho Científico do Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES). É líder do Grupo de Estudos de Políticas de Avaliação da Educação Superior (GE-PAES) no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil/Conselho Nacional de Desenvolvimento e Tecnológico/CNPq. Possui doutorado em Sociologia, mestrado em Educação e graduação em Letras e Pedagogia. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Política e Gestão da Educação/Avaliação da Educação Superior, trabalhando principalmente com os seguintes temas: política educacional, educação superior, avaliação institucional, relação público-privada e avaliação de planos, programas e projetos educacionais. Bolsista de Produtividade em Pesquisa pelo CNPq.

Calidad de la educación superior
<p>María del Carmen Silva (España). Doctora en Educación por la Universidad de Salamanca (España, 2013), Programa Procesos de Formación en Entornos Virtuales. Especialista en Tutoría Virtual por la Universidad de Salamanca. Voluntariado permanente en cooperación al desarrollo. Colaboradora docente. Docente investigadora con acreditación de la Agencia Nacional de Evaluación del profesorado universitario de Castilla y León. Ámbitos de investigación: calidad de la educación superior, docencia en educación superior, cooperación al desarrollo en la universidad, virtualización de programas formativos en educación superior y universidad.</p>
Nuevos formatos de la formación docente
<p>Enrique Martínez Larrechea (Uruguay). <i>Moderador.</i> Doctor en Relaciones Internacionales, investigador categorizado en el Sistema Nacional de Investigadores y asesor del CFE-ANEP. Fue director nacional de Educación del Ministerio de Educación y Cultura en dos oportunidades, participando del Comité Coordinador Regional del Sector Educación del Mercosur. Fue también decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Empresa. Es profesor invitado en diversos posgrados de la región.</p>
<p>Héctor Santos (Paraguay). Se desempeña actualmente como director general del Instituto de Formación Docente Diocesano de Capiibary. Máster en Gestión Educativa de Calidad. Máster en Didáctica Universitaria. Especialista en Currículum y prácticas educativas en contexto e investigación educativa. Su formación de base incluye diversas áreas, entre las que se encuentran: tecnologías de la información y la comunicación: analista de sistemas informáticos y programador de computadoras; lingüística: licenciatura en lengua española y docente de inglés; humanidades: licenciatura en ciencias religiosas y profesor de filosofía. Actualmente, se encuentra elaborando su tesis doctoral en el área de Educación. Su trayectoria como docente la ha desarrollado mayoritariamente en Córdoba-Argentina y en Capiibary-Paraguay. Desde el año 2020, junto con la comunidad educativa de su institución, lleva adelante un proyecto de innovación disruptiva en el área de la formación docente inicial.</p>
<p>Cristina Rivas (República Dominicana). Licenciada en Educación Física. Máster en Formador de Formadores. Máster en Evaluación Educativa. Especialidad en diseño y desarrollo curricular. Actualmente es vicerrectora ejecutiva del Recinto Eugenio María de Hostos del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, en República Dominicana.</p>
<p>Estiwar Gómez (Colombia). Licenciado en Comunicación e Informática Educativas. Magíster en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira. Se ha desempeñado como experto pedagógico en contenidos educativos y diseñador instruccional. Actualmente es docente catedrático e investigador de la Escuela de Español y docente virtual de la Universidad Tecnológica de Pereira. Sus campos de interés radican en la implementación de las tecnologías de información y comunicación para el alcance de aprendizajes significativos y su análisis desde las estrategias didácticas e interacciones en el triángulo didáctico.</p>

Internacionalización del currículo, la investigación y la extensión

Patricia Viera (Uruguay). *Moderadora.* Doctora en Educación con énfasis en Políticas Educativas (UDE, PFA, 2013, Uruguay). Posee Estudios Posdoctorales en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), Argentina. Diplomada en Diseño y Desarrollo Curricular (IBE/UNESCO-UCU, 2013). Magíster Educación con énfasis en investigación de procesos de enseñanza y aprendizaje (Universidad ORT, Montevideo, 2005). Licenciada en Educación (Universidad Católica del Uruguay, 1996). Maestra de Educación Primaria (ANEP, 1986). Profesora adjunta en el Centro de Estudios sobre Políticas Educativas, Universidad de la República. Investigadora del Sistema Nacional de Investigadores de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación de Uruguay. Socia fundadora de la Sociedad Uruguaya de Educación Comparada e Internacional (SUECI). Actualmente, es la presidenta del CFE-ANEP y miembro de la Comisión del Área de Formación Docente del Sector Educativo del Mercosur.

María Sara Lanari (Argentina). Profesora de Lengua y Literatura Española y Argentina. Desde el 2016 se desempeña como referente técnica de español en la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación de Corrientes. Es referente del área de Cooperación Internacional Educativa del mismo Ministerio y desde el 2018 es referente jurisdiccional del Programa de Asistentes de Idiomas en Corrientes.

Beatrice Ávalos (Chile). Ph.D en Educación (Saint Louis University). Premio Nacional de Ciencias de la Educación 2013, Chile. Profesora titular e investigadora de educación de la Universidad de Chile, donde lidera estudios sobre docentes y su formación. Entre el 2008 y 2010 dirigió el Núcleo Milenio: La Profesión Docente en Chile, y entre 2007-2010 la aplicación en Chile del estudio internacional sobre formación docente IEA TEDS-M. Es miembro de consejos editoriales internacionales de British Education Research Journal, International Journal of Education Development, Teaching and Teacher Education y del College of Reviewers of Compare. Anteriormente fue profesora de las universidades Católica de Chile, Cardiff, Gales y Papua New Guinea. Entre sus publicaciones se destaca *Héroes o villanos: la profesión docente en Chile* (Editorial Universitaria, Santiago, 2013) y (con Leonora Reyes) *Historical Development of Teacher Education in Chile. Facts, Policies and Issues* (Emerald Publishing, 2020).

Angélica Buendía (México). Profesora investigadora titular C de tiempo completo en el Departamento de Producción Económica de la Unidad Xochimilco. Sus líneas de investigación son: procesos de institucionalización y cambio en la educación superior, análisis institucional del sistema universitario mexicano, desigualdad y equidad en la educación media superior y superior, y análisis comparado de las políticas públicas para la educación superior pública y privada. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel, nivel II desde el 2015, miembro de la Comisión Dictaminadora del SNI Área VI, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa desde el 2010, del cual fue presidenta en el período 2018-2019. Miembro de la Academia Mexicana de Ciencias. Además, participa en redes internacionales como AERA, WERA, New Institutionalism, entre otras. Ha coordinado y participado en proyectos de investigación a nivel nacional e internacional y realizado más de un centenar de publicaciones, entre libros, capítulos de libros y artículos especializados, en editoriales y revistas de reconocido prestigio.

