

2018 - 2020

ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA (ESINED)

Currículo, Recursos Educativos y
Formación Docente



CONVENIO | ANDRÉS | BELLO

ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA (ESINED)

**Currículo, Recursos Educativos
y Formación Docente**

2018 - 2020

Créditos

Secretaría Ejecutiva
Delva Batista Mendieta

Asesora de Relaciones Externas y Cooperación
Internacional
Olga Lucía Turbay Marulanda

Director de Programas de Educación
José Antonio Frías

Coordinadora General de ESINED
Tania Fiedler de Gordón

Coordinador del Componente Currículo
Maximiliano Moder García

Coordinadora del Componente Recursos
Educativos
Deyanira Alfonso

Coordinadora del Componente Formación
Docente
Mercedes González

Coordinador del Observatorio de Integración
Educativa (OBINED)
Lisardo García Ramis

Asistencia Técnica
Kirenia Arjona

Estrategia de Integración Educativa: Currículo,
Recursos Educativos y Formación Docente
Serie de Documentos, No. _____

Revisión de estilo
Prof. Nelson José Da Fonte R.
Mgter. en Calidad y Excelencia Educativa

Diseño y diagramación
Carolina Loor Iturralde

Contenido

PRESENTACIÓN

4

INTRODUCCIÓN

6

1.	EL CONVENIO ANDRÉS BELLO ANTE LOS NUEVOS DESAFÍOS EDUCATIVOS: ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA	11
1.1	Del pasado al presente: las actuaciones del Convenio Andrés Bello en favor del desarrollo cultural, educativo, científico y tecnológico	11
1.2	Del presente al futuro: la Estrategia de Integración Educativa	14
2.	FUNDAMENTOS Y PRINCIPIOS DE LA ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA	17
2.1	Más allá de los contextos individuales: la necesidad de integrar y articular políticas públicas en materia de educación	17
2.2	La búsqueda de sinergias como respuesta a las viejas dificultades y a los nuevos problemas	23
3.	ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA: UNA PROPUESTA PARA ANALIZAR Y PROYECTAR EL CURRÍCULO, LOS RECURSOS EDUCATIVOS Y LA FORMACIÓN DOCENTE	27
3.1	Currículo, Recursos Educativos y Formación Docente: tres componentes clave para mejorar la calidad de la educación	31
3.2	Objetivos de la Estrategia de Integración Educativa	33
3.3	Componente de Integración Curricular	34
3.4	Componente de Integración de Recursos Educativos	39
3.5	Componente de Integración de Formación Docente	49
3.6	Productos esperados e impacto de los resultados previstos	53
3.7	Mecanismos para visibilizar, y acciones de diseminación de la Estrategia de Integración Educativa	63
4.	LA ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN EN PROSPECTIVA: EL OBSERVATORIO DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA, OBINED	65

BIBLIOGRAFÍA

Presentación

“El rol del Estado para defender la justicia social ya no puede concebirse de manera aislada en América Latina. Se trata de fuerzas demasiado poderosas para ser combatidas en cada país de manera individual”. (Tedesco 2012)

Los Ministros de Educación de los Estados Miembros de la Organización del Convenio Andrés Bello (CAB), reunidos en la ciudad de Quito, Ecuador en marzo de 2017, reafirmaron la viabilidad estratégica del Organismo y ratificaron la vigencia de su Tratado constitutivo, el cual, luego de sus 47 años de vida institucional, ha permitido ampliar, fortalecer y favorecer la dimensión humana de la integración y la configuración de un espacio cultural común en la diversidad, desde lo educativo, cultural, científico y tecnológico.

A casi cinco décadas de su creación, el CAB emprende una nueva etapa de fortalecimiento institucional retomando la premisa fundamental de su labor misional como organismo de y para la integración. Desde esta perspectiva de mantener el norte sobre sus raíces fundacionales, el plenario ministerial acuerda concentrar los esfuerzos principales en el desarrollo de una Estrategia de Integración Curricular, de Recursos Educativos y de Formación Docente, con el objetivo de aprovechar en toda su dimensión las ventajas del trabajo

multilateral y el cúmulo de experiencias enriquecedoras y lecciones aprendidas que podrán ser compartidas y aprovechadas como valiosa contribución a los esfuerzos que todos los Estados Miembros despliegan para el mejoramiento de la calidad educativa.

La Estrategia de Integración Educativa, “ESINED”, busca incidir en la mejora de los aprendizajes y por ende colaborar para hacer más efectivos los sistemas educativos con la convicción de que la armonización entre los componentes conlleva a desarrollar verdaderos procesos de mejora educativa. Por ello, la ESINED plantea actuar en tres áreas centrales de educación, currículo, recursos educativos y formación docente, tratándolas en forma articulada y teniendo como norte el fin educativo de las instituciones escolares.

Tal como lo plantea Tedesco en el epígrafe que da inicio a este documento, son procesos y retos demasiado poderosos para enfrentarlos de manera individual.

La Organización apunta a innovar metodologías y técnicas para un trabajo programático de integración regional que contribuya con soluciones viables a situaciones educativas que plantea la sociedad y sus ciudadanos, mediante las fortalezas que brinda el intercambio de avances y experiencias particularmente, en las áreas de competencia institucional.

El proceso de integración que se conforma con la presente Estrategia encuentra su principal fortaleza en la identificación de problemas comunes, en la construcción conjunta de criterios de calidad que respondan a la realidad actual y a los desafíos que se enfrentan. Es de capital importancia señalar que esta construcción conjunta de marcos comunes lleva como premisa fundamental la utilización autónoma, contextualizada y significada en cada país, para la formulación y el desarrollo de sus políticas educativas particulares, sus propios diseños curriculares, la selección informada de recursos educativos que han funcionado y pueden ser compartidos, así como los elementos clave a tener presente en la formación del docente de hoy.

El documento que se presenta a continuación es producto de un proceso colaborativo que no posee una sola mano ni un solo autor y tampoco fue escrito en un solo momento. Responde a la voluntad de un esfuerzo sostenido en el tiempo de un colectivo de profesionales agrupados en la Organización del

Convenio Andrés Bello que han dedicado sus mejores capacidades y esfuerzos a esta tarea.

Finalmente, hay que ratificar que las acciones en torno al desarrollo de la Estrategia de Integración Educativa estarán signadas, ante todo, por el firme propósito y voluntad de trabajo conjunto y hermanado en el cual se encuentra la verdadera fuerza como región y un profundo sentido de pertenencia e identidad en el respeto a la diversidad. Por esto, la integración educativa que se propone alcanzar con esta iniciativa no busca unificar y lograr pensamientos iguales, sino más bien es una invitación a pensar juntos, seguros que esta es la mejor manera de avanzar más rápido y llegar más lejos.

Secretaría Ejecutiva
Organización del Convenio Andrés Bello

Introducción

En el siglo VII a.C. el filósofo Heráclito de Éfeso declara que el primer principio de todo es el devenir o continuo cambio “Todo fluye, nada permanece”, “nadie se baña dos veces en el mismo río ni con la misma agua”, aclaraba el filósofo.

Esta observación de Heráclito tiene hoy más vigencia que nunca, cuando la idea de la imperturbabilidad de los modelos epistémicos paradigmáticos, que han caracterizado la forma de hacer y abordar la educación es desafiada por la urgente necesidad de revisar nuestras convicciones, ejercitando la sospecha sobre aquello que deviene como válido, lógico y coherente. Las últimas décadas han sido testigo de cambios profundos en las formas de comprender e interactuar con la realidad y la generación de nuevo conocimiento presenta un crecimiento sin precedentes en la historia, lo que va de la mano con una velocidad de obsolescencia del conocimiento que se acelera cada vez más.

Los sistemas educativos deben estar alerta, conscientes de la impostergable necesidad de contar con mecanismos eficientes de actualización de los aprendizajes que buscan generar en su ciudadanía sean pertinentes y significativos para los tiempos que viven. Deben contar con fuentes válidas de información, estructuras, metodologías y estrategias acertadas para robustecer las competencias de sus docentes, que trascienden la mera transmisión de información y les exigen posicionarse como mediadores entre los estudiantes y la complejidad de los aprendizajes que se espera estos logren en un mundo cada vez más interconectado e

interdependiente, ampliamente competitivo y en permanente y acelerado cambio.

La Agenda 2030 y los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) vinculan hoy más que nunca el bienestar de la humanidad a la calidad, equidad e inclusividad de la educación y reconoce su importancia. En este mismo orden de ideas el ODS 4 enfatiza en que la Educación de Calidad, es la clave para la realización de los otros ODS, así como para el logro de las metas establecidas.

En el ámbito de la educación, en todos sus niveles, los propósitos de desarrollo, fortalecimiento y consolidación de los avances registrados constituyen prioridades estratégicas y un permanente desafío para la sistematización y asignación razonable de prioridades que permitan satisfacer la creciente demanda por educación de la mejor calidad adecuada, generadora e innovadora en conocimiento, y pertinente. (Henríquez P y otros, 2017).

Para afrontar de manera coherente, pertinente y eficaz los retos que nos plantea el mundo actual y aprovechar esta histórica oportunidad de demostrar el poder transformador de la educación, es necesario plantear nuevos paradigmas educativos, que promuevan y ejecuten pedagogías participativas y contextualizadas y que potencien el desarrollo del pensamiento sistémico y del trabajo colaborativo y cooperativo entre países.

En el actual contexto global, Latinoamérica tiene importantes retos que asumir y resultados que presentar, sobre todo en materia educati-

va, en atención a los compromisos asumidos y a las expectativas globales. Cada país cuenta con diversas experiencias que nos orientan en torno a lo que debemos potenciar experiencias exitosas, y de lo que debemos superar lecciones aprendidas para lograr avances en el mejoramiento de la calidad de la educación.

La capacidad regional para generar iniciativas de actuación conjunta se ha demostrado en múltiples ocasiones durante los últimos dos siglos. Los Estados mantienen vivo el interés por estas iniciativas de colaboración, las que se desarrollan en forma paralela y complementaria con los procesos políticos internos de cada uno. Se busca en todos los casos la correspondencia entre los intereses individuales con los colectivos para enfrentar los desafíos. La región encontró caminos al crear instrumentos institucionales que posibilitaran la fluidez de tal compatibilización, como es el caso del CAB.

El esfuerzo por enfrentar en forma conjunta, en clave de integración, aquellos problemas que nos son comunes en el ámbito educativo, es beneficioso, productivo y enriquecedor para todos los países que ven en la integración regional un camino de desarrollo y mejora en la calidad de vida de su población. Lo anterior no hipoteca, en ningún caso y bajo ninguna excusa, la potestad y autonomía de quienes emprenden estos esfuerzos, para abordar y tomar sus propias decisiones sobre los temas curriculares, de recursos educativos y de formación docente.

Como toda cultura se asienta en la memoria

para crear nuevas obras, el Organismo tiene el deber de difundir la inspiración absolutamente extraordinaria que inició el intelectual venezolano-chileno Andrés Bello en la política, la educación, la cultura y la ciencia. En su visión estaba el sentido holístico de la ciencia y la cultura, los ecosistemas y la lengua, el derecho y el ejercicio de las leyes. Bello enlazaba lo universal con lo particular en un profundo sentido ético como respuesta a la acción de las políticas públicas en áreas como la educación y la convivencia social.

1. El Convenio Andrés Bello ante los nuevos desafíos educativos: la estrategia de integración educativa

1.1 Del pasado al presente: las actuaciones del Convenio Andrés Bello en favor del desarrollo cultural, educativo, científico y tecnológico

Durante más de 47 años la Organización del Convenio Andrés Bello ha demostrado su interés y pericia en temas de integración, actuando como espacio de intercambio de experiencias y de diálogo para los Estados miembros y facilitando la búsqueda de caminos que permitan afrontar las realidades y desafíos de cada uno.

La idea de la integración es de larga data en el concierto regional latinoamericano; siguiendo diferentes derroteros y pasando por distintos énfasis se ha mantenido presente en las prioridades políticas regionales prácticamente a lo largo de toda la historia moderna de sus Estados Nacionales. La búsqueda de integración en la región tuvo una primera experiencia exitosa en la década de 1960, junto a la gran asociación creativa y académica de intelectuales, escritores, científicos, artistas, pintores, músicos, etc. de esos años, que llegaron el producto político original del Tratado del CAB, suscrito inicialmente en 1970.

Los objetivos que dieron origen al Convenio

Andrés Bello siguen siendo tan válidos hoy como lo fueron en sus inicios. Las características del contexto internacional que propiciaban la integración se han ido profundizando y al mismo tiempo transformando por efecto de las dinámicas políticas, sociales y económicas de estas más de cuatro décadas, reafirmando esa visionaria perspectiva de considerar una dimensión humana/social en los procesos de integración, así como la importancia de generar y fortalecer la configuración de un espacio cultural común.

El CAB presenta, a lo largo de su historia, valiosas experiencias con resultados importantes y originales para la tradición histórica de los acuerdos multilaterales. Ha desarrollado precusores análisis académicos, propuestas metodológicas, debates estratégicos en materias educativas, científicas y culturales que han aportado directamente a la toma de decisiones y a la formulación de políticas públicas en países de la región. Su carácter dialogante y propósito misional permiten el intercambio técnico y el acercamiento para el logro de ob-

jetivos educativos, culturales y científicos porque constituye un espacio neutro que cobija la controversia política. (Henríquez et al, 2017). De igual manera, por medio del desarrollo y aplicación de la Tabla de Equivalencias, se ha facilitado el intercambio de información educativa valiosa entre países, la movilidad de los estudiantes en la región, el reconocimiento de estudios y el trabajo fraternal entre los países de Latinoamérica y España.

Programas especiales en educación intercultural bilingüe y en educación medioambiental; la valoración científica de la biodiversidad de la fauna y flora de los países andinos; la valoración del patrimonio y su identificación por las comunidades locales, así como la metodología de cálculo del aporte de la cultura y sus políticas al desarrollo económico, forman parte, entre otros, del importante acervo documental desarrollado por la Organización. El CAB se hizo parte, a escala regional, de los debates mundiales del cambio de época, proponiendo una mirada renovada sobre la integración cultural desde el mundo académico, a través de una importante línea editorial sobre educación y cultura, y de las cátedras universitarias Andrés Bello.

El Convenio en su finalidad y misión enlaza trabajos y tiempos, formas de convivencia e infinitas superposiciones de imaginarios culturales, esperanzas e incertidumbres de quienes lo han precedido hasta hoy. Todos ellos –responsables políticos, académicos, estudiantes y sociedad civil participante– han buscado alcanzar la integración, el desarrollo, el conocimiento, además del ejercicio pleno de

la libertad y la justicia para la región.

La experiencia adquirida por el CAB durante casi cinco décadas en temas de integración le dan la voz de autoridad técnica y profesional para contribuir significativamente al proceso de integración con una Estrategia que ofrece la oportunidad de pensarnos como región y de crear una cultura comunitaria, propia de la integración. En esta convicción radica la fuerza de su objeto misional y es la que hoy anima la propuesta que se desarrolla en este documento para llevar a cabo la Estrategia de Integración Educativa en los componentes de currículo, los recursos educativos y de formación docente, resultado reciente del consenso general de los Estados Miembros de la Organización, como una contribución al mejoramiento de la calidad de la educación, propósito prioritario compartido por todos ellos.

1.2. Del presente al futuro: la Estrategia de Integración Educativa, ESINED

Hoy el Organismo y sus Estados miembros enfrentan escenarios complejos y desafiantes en la región. La importancia que ha adquirido la educación para el desarrollo a nivel global y local, y los problemas para lograr avanzar en la agenda educativa de calidad, plantean el imperativo ético de abrir sus miradas a la necesidad de un nuevo pacto educativo que, dando cuenta de los avances existentes en distintas áreas, sea capaz de proyectar a la región en la concreción del derecho universal a una educación de calidad para todos, promoviendo una cultura ciudadana para sociedades integradas en la convivencia democrática, reflexiva y ética.

Todo lo anterior, puesto frente a los retos que presenta la creciente realidad sociocultural de las migraciones, que releva en la agenda regional la necesidad del reconocimiento de estudios y llama a la Organización a profundizar lo que inició con la Tabla de Equivalencias en el nivel de la educación escolar.

Así también, la dificultad de la región para enfrentar procesos exitosos a comienzos del siglo XXI exige la articulación de la agenda educativa con las estrategias y metas de desarrollo país, entendiendo que los procesos de formación de los ciudadanos son palanca efectiva e indispensable para el logro del bienestar social.

El mejoramiento en la calidad de la educación es piedra basal de cualquier propuesta de desarrollo humano. Esta consigna ha llevado a posicionarlo en un puesto principal dentro del debate público tanto a escala local, como nacional y global. Muestras de esto son tanto la Conferencia de la Unesco en Incheon y las Me-

tas de Desarrollo Sustentable 2030, como el lugar protagónico que ocupa en todas las propuestas y debates dados en el marco de los procesos electorales que ha vivido la región. A esto hay que sumar la creciente demanda ciudadana por introducir cambios y mejoras en los sistemas educativos expresada por diferentes actores sociales.

La que sigue es una propuesta que contribuye con orientaciones, construcción colectiva y aprendizajes compartidos, a la articulación y coordinación de acciones que, aporten a la consolidación o adecuaciones de políticas públicas educativas de calidad convirtiéndolas en un elemento significativo del desarrollo de nuestros países.

Como punto de partida se busca consolidar los lazos entre países de la región, contemplando las diferencias de contextos y condiciones singulares, pero reconociendo las situaciones, problemas y retos comunes. La diversidad, incluso dentro de cada país (sectores rurales

y urbanos, poblaciones pluriétnicas, plurilingüismo, poblaciones con condiciones de discapacidad, desplazados, entre otros) nos hermanan y nos presentan visiones y metas de desarrollo social colectivas y universales.

El sentido de una estrategia de integración educativa, además de favorecer un diálogo permanente, una socialización de avances y un reconocimiento de los haceres, desarrollos y situaciones particulares, retoma esas reflexiones para construir de manera coordinada y concertada un espacio común. Esto significa construir, en un contexto que presenta semejanzas, pero también importantes diferencias, generar unos cimientos conjuntos, que permitan avanzar y encaminar todos los esfuerzos hacia el logro de una educación de calidad y a la generación de elementos de equidad y derecho igualitario.

En síntesis, esta estrategia de integración educativa favorece las condiciones de valor agregado para avanzar en el ejercicio efectivo del derecho a una educación de calidad por medio de la definición de objetivos de aprendizaje y de desarrollo, contextualizados y pertinentes, que responden a las necesidades sociales y de las personas de la formación de docentes capacitados para su desarrollo con compren-

sión de los objetivos que se persiguen y de las herramientas y conocimientos necesarios para acompañar a sus estudiantes en ese proceso, y de la provisión de recursos educativos de alta calidad, pertinentes a sus objetivos y contextos.

Los docentes y sus procesos formativos juegan un rol central en estos desarrollos toda vez que son ellos quienes, a través de una comprensión profunda de las necesidades educativas de la sociedad y de sus estudiantes, de la aplicación contextualizada de sus conocimientos y habilidades didácticas y con el apoyo de los recursos educativos articulados en su finalidad y sentido pedagógico, facilitarán a sus estudiantes el desarrollo de los aprendizajes significativos y de calidad que nuestras sociedades demandan.

Abordar en conjunto metas comunes para alcanzar beneficios de desarrollo educativo en nuestros países tendrá impactos mayores, individuales y colectivos, relacionados particularmente con la optimización y mejoramiento de resultados de los procesos educativos, con disminución de la carga presupuestal, además de la ganancia de aprendizajes colaborativos y la conformación de comunidades de aprendi-

zaje regionales con mayor grado de pertenencia y capacidad de respuesta a los desafíos futuros.

Los procesos, avances, dificultades de las metas trazadas en la estrategia de integración educativa deben, necesariamente, tener revisiones constantes que permitan la reconfiguración y los ajustes permanentes a las necesidades y a los nuevos desafíos que los avances científicos, la sociedad del conocimiento y los nuevos escenarios regionales y globales nos presentan.

Es indudable que una estrategia de integración educativa, con lineamientos de alta exigencia, comparables y disponibles para la región (a nivel curricular, con consecución y alineación frente a los recursos educativos de calidad y el desarrollo de la formación docente) fortalecerá a cada país de manera individual, pero mostrará frutos también a nivel regional. Esto, tendrá importantes efectos en los ámbitos sociales, económicos y políticos.

2. Fundamentos y principios de la estrategia de integración educativa

2.1. Más allá de los contextos individuales: la necesidad de integrar y articular políticas públicas en materia de educación

Entre los años 2000 y 2015, el número total de inmigrantes residentes en los países de América Latina y el Caribe aumentó en 2,6 millones de personas, es decir se incrementó en un 45% (SICREMI, 2017). Un 34% del total de emigrantes del continente americano lo hace hacia los países de América Latina y el Caribe y en el tiempo transcurrido desde dicho estudio, se puede apreciar que la tendencia va en aumento. En el informe de SICREMI correspondiente al año 2015 se establecía que mientras el incremento de las migraciones en el resto del mundo llegaba al 42%, en la región Latinoamericana y el Caribe se elevaba al 78% (SICREMI, 2015)

Este aumento en la migración hacia las américas descansa en gran parte en el peso del éxodo hacia Estados Unidos, pero si se observa el período 2000–2013, el incremento hacia América Latina y el Caribe es superior al observado hacia Canadá y Estados Unidos, siendo de un 35% para la primera y de un 31% para los segundos. Si bien antes los principales destinos de los migrantes latinoamericanos eran Estados Unidos y Europa, el aumento de las dificultades y controles migratorios, así como las crisis económicas y políticas vividas a escala global, han incrementado el flujo de migrantes entre países vecinos, provocando un crecimiento en la migración intrarregional. Entre los países que han tenido un importante aumento del número de inmigrantes entre 2010 y 2015 –destacan Chile (4,9% por año), México (4,2%), Brasil (3,8%), Ecuador (3,6%), Surinam (3,4%) y Panamá (3,3%).

Si bien los flujos migratorios no son estables y varían en función de las fluctuaciones económicas y de factores políticos y sociales de los países involucrados (emisores y receptores), es indudable que muestran una realidad irrefutable ante la cual los organismos de integración como el CAB están llamados a jugar un papel protagónico de primera línea. Es claro que la integración dejó de ser una opción para convertirse, por fuerza de los acontecimientos, en un imperativo.

Los cambios en los patrones migratorios alcanzan también a las características de los migrantes durante la primera década del siglo XXI se ha producido un proceso de feminización de la migración (OIM, 2004) en el cual las mujeres pasan a tener un rol mucho más activo en ésta. El volumen de mujeres migrantes aumenta significativamente y también las

razones por las que migran: la reunificación familiar ya no es el principal motivo. Al igual que en la migración masculina, la principal motivación es laboral, la búsqueda de un mejor horizonte económico y social. Así también, se ha producido un aumento de los niños migrantes, quienes llegan con sus familias, o con posterioridad, a reunirse con ellos a los países receptores de migración. Esta población infanto-juvenil plantea el desafío de la integración e inserción en los sistemas educativos.

Según el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), desarrollado por el LLECE-UNESCO OREALC (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación), los rendimientos educativos de los niños migrantes presentan desempeños menores que los de los niños no migrantes (UNESCO-OREALC, 2016). Es importante destacar que el estudio consideró como estudiantes migrantes no a los hijos de inmigrantes, sino a aquellos que, al igual que sus padres, nacieron en un país de origen diferente a aquel en el que se encuentran estudiando. Si bien el porcentaje no es muy significativo (solo un 4.2% del total de estudiantes), la tendencia hacia el aumento de esta cifra que evidencia el estudio debe ser tema de preocupación para la toma de decisiones de política educativa en la región.

Además de lo expuesto en los párrafos anteriores, frente a la conformación de las poblaciones desde la migración, es evidente que los sistemas educativos de los países miembros del Convenio tienen realidades diversas. Esta diversidad está marcada tanto por las dife-

“La condición de migrante trae consigo varias consecuencias para los estudiantes, sin embargo, políticas educativas con el fin de fomentar una mejor integración pueden tener efectos significativos en cuanto al desempeño académico de los niños y niñas migrantes. Los sistemas de educación en la región todavía no han logrado superar las brechas de desempeño y proveer instancias de apoyo a las poblaciones que se encuentran en condiciones vulnerables.” (UNESCO, 2016b).

rencias culturales entre los países como por la existente al interior de estos, por los diferentes desarrollos de sus políticas educativas y por las orientaciones que estas tienen. Sin embargo, un elemento común a todos ellos es la necesidad de mejorar la equidad en la

calidad de los aprendizajes logrados por sus estudiantes, y la calidad de los procesos educativos en un sentido más amplio.

Si comparamos los resultados del SERCE (Segundo Estudio Regional de la Calidad de la Educación), realizado entre los años 2004 y 2008 con los resultados entregados por el TERCE, realizado en el año 2015, se demuestra que los sistemas educativos de la región continúan con una serie de tareas pendientes propias del siglo XX, como son aumentar la escolarización y asegurar condiciones mínimas para que todos los estudiantes tengan acceso a los aprendizajes que entrega la escuela, pero al mismo tiempo también hay desafíos propios del siglo XXI que es necesario enfrentar a la brevedad, a fin de no aumentar la distancia con los sistemas educativos de los países desarrollados. La disminución de la brecha digital, la promoción de aprendizajes centrados en habilidades para el desarrollo autónomo y la resolución de problemas, habilidades de pensamiento crítico y la creatividad, son elementos fundamentales para enfrentar el mundo de hoy en día y poder participar en la sociedad como ciudadanos empoderados. (UNESCO, 2013).

Si bien el TERCE (2015), entregó algunos resultados positivos en términos de mejora de la calidad de aprendizajes, y de disminución de la brecha de equidad entre escuelas en los países de la región, no se observaron mejoras significativas en los puntos antes presentados. A estos se agregan algunos nuevos resultados en el ámbito de la variabilidad de la formación docente que es necesario tener en

cuenta. Mientras que en países como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay sobre el 80% de los profesores cuentan con títulos profesionales; en Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua y República Dominicana no se alcanza este piso. Solamente en Argentina, Chile, Costa Rica, Cuba y Paraguay más del 95% de los docentes tiene un título que los acredite. (UNESCO, 2016a).

En el ámbito del logro de aprendizajes, en la prueba PISA 2015, cuyos resultados fueron liberados en diciembre de 2016, se observa el rezago en los campos observados de los países de la región con relación a aquellos que lideran el estudio. Si bien no se puede cometer el error de establecer los resultados de esta prueba como indicador absoluto de aprendizajes de calidad, sí es importante observar las deficiencias en los ámbitos evaluados. La prueba se aplica en tres áreas: Ciencias, Matemática y Lenguaje. De los países de la región, todos se encuentran bajo el promedio de los países de la OECD, y solo Chile y Uruguay figuran entre los cincuenta primeros lugares en alguna de estas pruebas. Es importante señalar los avances alcanzados por España en este ámbito, que por primera vez se ubica, ligeramente, sobre el promedio de desempeño de los países de la OECD. Las distancias entre unos y otros no es poca. En Ciencias, mientras España se ubica en el lugar 30, Chile es el primero de la región latinoamericana en el lugar 44, Uruguay (47), Costa Rica (55), Colombia (57), México (58), Brasil (63), Perú (64), República Dominicana (70). En Matemática: Chile (48), Uruguay (51), México (56), Costa Rica (59),

“...la formación continua del profesorado es relativamente escasa en la región, aunque existe una alta variabilidad entre países. Las cifras generales muestran que 30% o menos de los docentes de tercero y sexto grados han participado en cursos de perfeccionamiento en los últimos dos años. Argentina y Perú, seguidos por República Dominicana y Chile, son los países donde un mayor porcentaje de docentes reporta haber participado en actividades de formación continua en ese período. En estos países, aproximadamente entre 30% y 70% de los docentes afirma haber participado en estas actividades, con variaciones importantes según la disciplina y el grado.” (UNESCO, 2016a)

Colombia (61), Perú (62), Brasil (65), República Dominicana (70). En lenguaje, Chile (42), Uruguay (46), Costa Rica (51), Colombia (54), México (55), Brasil (59), Perú (63), República Dominicana (66). Es importante notar que Argentina fue dejada fuera de los resultados de esta prueba debido a que la pequeña muestra que participó no permitía la comparabilidad con los otros sistemas educativos.

Volviendo a la evaluación TERCE, realizada por UNESCO-OREALC, si bien permitió apreciar una mejora en los rendimientos de los estudiantes de la región, evidenció “...que, si bien el puntaje promedio regional de logros de aprendizaje mejoró en todos los grados y áreas evaluados, la mayoría de los estudiantes sigue concentrándose en los niveles más bajos de desempeño (I y II) y son pocos los que se ubican en el nivel superior (IV).” (OREALC-UNESCO 2016).

Así, las dos mediciones internacionales de aprendizaje más importantes a nivel internacional, aplicadas por UNESCO y la OECD, evidencian de forma clara la urgencia de enfrentar el desafío de mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y el desarrollo de habilidades que permitan acortar la brecha y el rezago de la región en relación con los sistemas educativos más avanzados.

Finalmente, recordar que si bien la situación promedio de todos los estudiantes de la región no alcanza los niveles de calidad esperados, los estudiantes migrantes se encuentran por debajo de estos rendimientos, con lo que se hace urgente generar políticas públicas que consideren la realidad de estos niños y niñas en América Latina y el Caribe, y España, ya que por esta vía se puede avanzar en la consolidación de una educación inclusiva y equitativa de calidad, así como en generar las con-

diciones y habilidades que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida a todos los habitantes de la región (OREALC-UNESCO, 2016).

Por esta razón, esfuerzos como los que desarrolla el CAB, que procuran favorecer, a través de procesos de integración, la articulación de

diversos ámbitos de la política pública educativa no solo aportará resultados en el mejoramiento de los aprendizajes y de la calidad de la educación, sino que se anticipa a lo que será una obligación de los Estados en un futuro cercano.

La UNESCO, las metas 2030 y los ODS

En el año 2015 se llevó a cabo la Conferencia Internacional de la UNESCO en Incheon, Corea. En los acuerdos tomados por la comunidad internacional en dicha conferencia se señala como imperativo el avanzar en el cumplimiento de las metas de Desarrollo Sustentable de la Agenda 2030, las cuales deben ser incorporadas a las planificaciones estratégicas de todos los países signatarios. Entre los objetivos establecidos hay uno especialmente dedicado al ámbito educativo.

Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

4.1 Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces.

4.2 Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.

4.3 Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

4.4 Para 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.

4.5 Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.

4.6 Para 2030, garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética.

4.7 Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.

4.8 Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

4.9 Para 2030, aumentar sustancialmente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países

de África, para que sus estudiantes puedan matricularse en programas de estudios superiores, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, en países desarrollados y otros países en desarrollo.

4.10 Para 2030, aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo (UNESCO, 2015).

El cumplimiento de estas metas es de alta complejidad para todos los países que suscribieron la agenda 2030, y resultan especialmente desafiantes para los países de la región Latinoamericana y del Caribe, que además de los problemas de recursos para invertir en ellas, presentan dificultades tanto de equidad, de infraestructura, como de la calidad de los aprendizajes logrados.

El CAB se ha propuesto como vehículo para contribuir a enfrentar este esfuerzo de manera mancomunada y con posibilidades concretas de logros importantes en esta línea. La Estrategia de Integración Educativa que aquí se presenta supone un aporte significativo para que los países miembros avancen en el logro de aprendizajes valiosos que capaciten a jóvenes y adultos para su inserción en el mundo laboral de manera justa y digna (objetivo 4), alfabetización (lectura y matemática) de todos los jóvenes y una proporción importante de los adultos (objetivo 6), una educación que habilite a los estudiantes en el desarrollo sosten-

nible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (objetivo 7) y contar, a través de la cooperación internacional, con docentes calificados para la educación del siglo XXI (objetivo 10).

Sin embargo, los problemas de calidad de la educación que se enfrentan no se refieren solo a estas metas globales. En el plano interno nuestros sistemas educativos presentan una serie de complicaciones de las que es necesario hacerse cargo. La calidad de la educación no es solo un tema de rankings o comparaciones; está demostrado que un sistema que no logra proveer una educación de calidad a toda su población perjudica, comparativamente más, a quienes más lo necesitan por no contar con los recursos de apoyo que permitan potenciar sus aprendizajes. De esta forma, el tema se convierte en un elemento central para la promoción de la equidad, tanto en la educación como en la sociedad en general. (UNESCO, 2013).

Estas metas tienen una expresión concreta en la región latinoamericana y la búsqueda de éstas en forma conjunta se vuelve un imperativo ético, un acto de responsabilidad frente a los problemas que enfrentan nuestros pueblos y un compromiso en la búsqueda de su superación.

A nivel planetario se asume la búsqueda de soluciones comunes como formas más eficientes y efectivas de lidiar con los problemas del desarrollo en general y con el mejoramiento de la calidad de la educación en particular. Así lo demuestran las dinámicas de búsqueda

de apoyos y compromisos colectivos desarrolladas tanto por la OECD, la UNESCO como la OEA en la región americana. La solución a los problemas que enfrentan nuestros Estados escapa a las posibilidades que se pueden desarrollar individualmente y demandan el trabajo conjunto y solidario de todos. Tal como lo planteaba Tedesco en el epígrafe que sirve de inicio al desarrollo de esta Estrategia: "El rol del Estado para defender la justicia social ya no puede concebirse de manera aislada en América Latina. Se trata de fuerzas demasiado poderosas para ser combatidas en cada país de manera individual". (Tedesco, 2012)

Así, si bien el escenario que se nos presenta es complejo, con problemas difíciles, es esta misma característica del tiempo actual la que abre el escenario propicio para el desarrollo de estrategias de integración efectivas. Es ante la complejidad y magnitud de los desafíos que enfrenta la región que los esfuerzos de integración cobran nuevo brío y se presentan como la herramienta más útil y viable para enfrentar el futuro con confianza.

2.2. La búsqueda de sinergias como respuesta a las viejas dificultades y a los nuevos problemas

El Convenio Andrés Bello, y su voluntad política de trabajar en la integración educativa, se insertan en este contexto que busca enfrentar los desafíos de mejoramiento de los aprendizajes de niños y niñas, jóvenes y adultos de nuestra región.

El desarrollo de la investigación en educación ha ido de la mano con la creciente importancia que ha adquirido la problemática educativa en el enfrentamiento de los desafíos del desarrollo. La convicción de que la mejora en la calidad de la educación juega un rol clave en los desafíos que este conlleva ha llevado a posicionarla dentro de la agenda de los diferentes actores, estatales y supranacionales, en un puesto principal. Sin embargo, las fórmulas utilizadas no parecen dar los resultados esperados. Se ha invertido mucho y se han desarrollado grandes esfuerzos sin lograr resultados que se condigan de la inversión ni de los esfuerzos realizados.

El mejorar la calidad de la educación se ha demostrado una tarea bastante más elusiva de lo que se pensaba, y una cosa que ha quedado clara es que el copiar recetas exitosas desde aquellos países que parecen haber logrado avances significativos no ha sido de mayor utilidad en contextos y situaciones diferentes a las del país de origen. El foco de la investigación educativa se ha dirigido más que a buscar fórmulas mágicas con soluciones preelaboradas, a identificar factores intervinientes presentes en los procesos de cambio y de mejoramiento efectivo. Uno de estos, si bien no reciente ya que se viene planteando hace tres décadas o algo más, es la centralidad del aprendizaje en el proceso educativo.

El hacerse cargo de la premisa planteada en el párrafo anterior implica poner en el centro de la reflexión educativa el aprendizaje del estudiante, por sobre la enseñanza. Dicho de otra forma, es necesario pensar en el qué se debe aprender antes que en el qué se debe enseñar. Este cambio que parece simple, que

se enuncia rápidamente, lleva implícita y presenta una gran complejidad al momento de intentar hacerlo realidad. La práctica docente, la gestión educativa, la formación de los docentes y la atención del sistema se han centrado principalmente en aquello que se debe enseñar, en los saberes, en entregar al docente el bagaje de conocimientos necesarios para poder traspasar a sus alumnos, y en chequear que los docentes tengan esa experticia disciplinar que marque la diferencia. Los recursos educativos centrados en la información en ayudar a memorizar y en las evaluaciones de contenidos retenidos por los estudiantes completan este cuadro.

Sin embargo, poco se ha dicho sobre el qué y el por qué los estudiantes deben aprender esto o aquello. La labor del docente no es enseñar algo; es que sus estudiantes se eduquen y logren determinados aprendizajes que involucran conocimientos, habilidades, valores, procedimientos, o una combinación de todos ellos.

Hoy el desarrollo tecnológico presenta un enorme reto a las formas tradicionales de enseñanza. La disponibilidad del conocimiento y el libre acceso a la información de todo tipo desafía a las instituciones educativas. Estas se formaron durante el siglo XIX precisamente para hacer accesible el conocimiento producido en las universidades; el ejercicio del derecho de acceso al conocimiento como elemento central de la equidad, pasaba necesariamente por las instituciones educativas. Hoy, a comienzos del siglo XXI, el libre flujo de la información hace que ese objetivo de la escuela esté cada vez más erosionado.

Junto a esto, la velocidad de obsolescencia del conocimiento y de generación de nuevo co-

nocimiento, plantea el desafío de la extrema adaptabilidad y el desapego a las “verdades” aprendidas, las que dejan de serlo con una velocidad cada vez mayor.

Por otro lado, los recursos educativos también se revolucionan. Los recursos digitales han irrumpido en la escena educativa como elementos que complementan y se integran a los recursos educativos tradicionales para apoyar los procesos de enseñanza. Además, las posibilidades que presentan los Recursos Educativos Abiertos (REA), en cuanto su libre disponibilidad y opciones de adaptación y enriquecimiento en forma abierta en diferentes situaciones educativas, ofrecen nuevos horizontes en las posibilidades de mejorar dichos procesos. Reconocer estas nuevas alternativas posibilita que los Estados puedan redirigir presupuestos desde un área tradicionalmente de alto costo.

Un desafío mayor que debe enfrentar la región es la formación de los docentes que deben lidiar con todas estas transformaciones. Entre otros cabe señalar los siguientes retos: enfrentarse a procesos de aprendizaje en escenarios completamente distintos a aquellos para los que han sido preparados; la necesidad, en estos nuevos escenarios, de “desaprender” las viejas prácticas y convicciones, para enfrentar nuevos procesos de aprendizaje que les permita asumir su rol como actores protagónicos efectivos de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes; el ser capaces de integrar las nuevas tecnologías en estos procesos; y la adaptabilidad a los diferentes contextos de aprendizaje en un mundo que presenta una movilidad cada vez mayor, así como el cambio del foco, desde el profesor y

la enseñanza hacia el estudiante y su aprendizaje. Todos estos son elementos centrales de lo que debe ser la formación de los profesores, ya no del futuro, sino del aquí y el ahora, si no queremos seguir ampliando la brecha entre nuestra realidad y la de los países desarrollados.

Con el impulso a esta iniciativa se busca que la integración regional se convierta en un proceso tangible y útil, y contribuya con las tareas que continuamente enfrentan los gobiernos para encontrar la forma de potenciar los conocimientos, los recursos, los aprendizajes y nuestras raíces culturales. En este contexto, el CAB busca aprovechar el conocimiento y las posibilidades que en valores, bienes y servicios concretos ofrece como Organismo multilateral, generando una herramienta de integración que por esta condición y en esta calidad, contribuya de forma significativa y diferente a los esfuerzos y prioridades de mejoramiento de la calidad educativa que hoy atienden sus Estados Miembros.

La propuesta de la Estrategia que se presenta en este documento tomó como punto de partida la historia y las ejecutorias del CAB para potenciar su rol integrador en la Región con nuevos enfoques y estrategias. Es así como se parte del emblemático programa del CAB de la “Tabla de Equivalencias” para darle una nueva dimensión, utilizando su plataforma de base para los marcos curriculares de los 12 Estados miembros, con el fin de ofrecer una nueva utilidad representada en la adopción de criterios de calidad educativa y de mejoramiento de los aprendizajes, como elementos de orientación general en la formulación de las políticas educativas.

3. La estrategia de integración educativa: una propuesta para analizar y proyectar el currículo, los recursos educativos y la formación docente

La ESINED pretende, a través de una experiencia de integración concreta contribuir con los Ministerios de Educación en la orientación de políticas que permitan potenciar los recursos y gestión del conocimiento en función del mejoramiento educativo beneficiando al conjunto de sus Estados Miembros.

La ESINED aborda, en forma articulada, tres aspectos centrales que se relacionan con el logro de los aprendizajes de los estudiantes en las escuelas: las definiciones sobre los aprendizajes que se espera se produzcan en ellas; las capacidades docentes para conducir este proceso; y los recursos educativos a utilizar en dicho proceso. Estos tres componentes son centrales e inseparables para cualquier desarrollo de mejoramiento educativo que pretenda tener un impacto real en el aula.

La investigación educativa ha planteado insistentemente la importancia de la focalización del sistema en torno a los aprendizajes de los alumnos como un elemento central del mejoramiento de la calidad educativa (Sammons, 1995, 2007; MacBeath & Mortimore, 2001; UNESCO, 2015). Esto quiere decir que aquellos sistemas en los que sus distintos com-

ponentes se articulan con el fin de favorecer desarrollo de ciertos aprendizajes esperados de manera efectiva en los estudiantes, mejoran la calidad de la educación que proveen a la población. De aquí la importancia de la definición en torno al cual se debe articular el resto del sistema y los factores más directamente relacionados con él.

El currículo representa ese cuerpo central en cuanto expresa la definición de los aprendizajes que se espera se alcancen, en torno a los cuales es necesario articular al conjunto del sistema. Independientemente de la escala en la que se esté tratando, sea local nacional o regional, el sistema educativo debe tener claridad sobre lo que se espera que los estudiantes aprendan, para orientar en forma coherente y funcional su logro, así como la formación de sus profesores y la generación y provisión de los recursos educativos que los apoyen.

El esfuerzo de generar una Estrategia de Integración Educativa que comprenda estos tres componentes (currículo, recursos educativos y formación docente), busca generar, desde una instancia supranacional, un referente que sea usado por los países del CAB

en la formulación y desarrollo de sus propias políticas de mejora educativa. Se trata de potenciar, por una parte, la optimización de los sistemas educativos al beneficiarse del conocimiento y experiencias desarrolladas en otros países de la región, así como también dotarse de un marco y referente común que signifique un avance concreto de integración entre nuestros países.

La existencia de un referente de calidad curricular compartido potenciará el diálogo y la transferencia educativa entre los países, a la vez que facilitará los procesos de movilidad estudiantil y de inserción entre la población migrante en la región. La Estrategia aborda el corazón del sistema educativo, para, a partir de allí, desarrollar instrumentos concretos que potencien en forma efectiva ese doble eje que es el mejoramiento de la calidad de la educación y la integración regional.

La definición del **currículo**, en una perspectiva de desarrollo curricular se encuentra en el centro de la propuesta y por ello figura como el primer componente de la Estrategia. Con plena conciencia de las diferencias existentes entre las distintas normativas curriculares en la región, se busca generar un proceso de levantamiento ordenado y sistemático de los mecanismos de elaboración, diseños, estructuras y contenidos curriculares existentes en nuestros países, para avanzar en la generación de un marco de referencia común de calidad, que pueda ser utilizado en la elaboración de las políticas curriculares de los países miembros, a fin de garantizar la optimización de recursos y resultados de las mismas. Para que

su impacto sea real, este esfuerzo al que se apunta contempla el desarrollo de dos componentes más que se enuncian a continuación y que estarán articulados por las orientaciones curriculares de calidad y los objetivos de aprendizaje de cada uno de los sistemas educativos de los países participantes.

El segundo componente considerado en la ESINED se refiere a los aspectos de producción, provisión y uso pedagógico de los **recursos educativos** que se hace en el sistema, dirigidos tanto a los estudiantes como a los docentes y otros mediadores de aprendizajes, con el fin de apoyar el logro de los aprendizajes de los estudiantes. Este componente es de suma complejidad por la cantidad de procesos de calidad y los recursos económicos que involucra. La producción, adquisición y distribución de recursos educativos y las políticas asociadas a estos, que incluyen las políticas de textos escolares entre otras, representan parte importante del gasto público en educación y ocupan un número muy importante de recursos humanos. El tratamiento que se da a estos procesos, desde los aspectos de calidad técnica de los recursos (análogos o digitales), y su funcionalidad para marcos curriculares específicos, hasta la optimización de los procesos de gestión de la adquisición, y provisión de los mismos por parte del Estado, debe ser considerada como elemento de especial relevancia en una política de mejoramiento educativo que tenga pretensiones de efectividad.

El tercer componente es la **formación docente**, inicial y en servicio, en cuanto pieza clave en el desarrollo y mejoramiento de la calidad

de la educación. La formación, tanto inicial como continua, enfrenta serios problemas en el proceso de capacitar a los docentes para su desempeño profesional. En varios países del CAB la formación inicial es competencia privativa de la autonomía universitaria o de instituciones privadas, lo que muchas veces dificulta el diálogo con las expectativas formativas curriculares o con otras políticas públicas en educación. La excesiva concentración en el saber disciplinar, importante, pero por sí solo insuficiente, muchas veces postergando la utilización de distintas estrategias didácticas, y la experticia en la utilización de recursos educativos de distinto tipo, que les permitan contextualizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes de manera efectiva, ha producido un divorcio entre las capacidades desarrolladas por los docentes y las competencias necesarias para acompañar los procesos de aprendizaje de los estudiantes ya entrado el siglo XXI.

Revisar los procesos formativos, tanto los de formación inicial como las actualizaciones y formaciones en servicio, se convierten en un elemento indispensable. Es de vital importancia conocer, sistematizar y poner a disposición de los expertos ministeriales en esta área, las diferentes experiencias, exitosas y no, que se han vivido en la región en materia de formación de profesores.

Por esto, la Estrategia de Integración se propone recoger estas experiencias y las políticas actuales de formación, elaborar un ordenamiento y sistematización de estas, vinculándolas con las expectativas curriculares gene-

rales, con el fin de avanzar en la elaboración de un documento que sirva de orientación en la formación de profesores, como aporte efectivo al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

Es importante reiterar que el abordaje de los tres componentes de la Estrategia, así como su funcionamiento dentro de los sistemas educativos, debe necesariamente producirse de forma articulada, en un diálogo permanente, en el que cada uno es condición para el éxito del otro.

En el origen de la propuesta de la Estrategia de Integración Educativa, se encuentran interrogantes, en tanto han sido guía en la formulación del presente documento y serán objeto de desarrollo a lo largo de su implementación:

¿Cuáles son los saberes, competencias y habilidades que deben priorizar los sistemas educativos hoy? ¿Cómo se definen estas prioridades y orientaciones? ¿Qué niveles y tipos de prescripción curricular tienen los países? ¿Quiénes influyen en la definición de rutas curriculares de aprendizaje? ¿Cómo opera la evaluación de los aprendizajes en la definición de estándares curriculares?

¿Cómo se articulan los recursos educativos físicos y digitales con las definiciones curriculares? ¿Qué materiales y recursos educativos físicos y digitales debe crear, comprar, regular o seleccionar el Estado? ¿Podrán los países responder activamente a la oportunidad de la riqueza digital para ampliar el derecho a la educación y revertir desigualdades sociales?

¿Cuáles son las competencias que se requieren en los cuerpos docentes de hoy en día para poder guiar y acompañar los procesos de aprendizajes? ¿Cómo se forman los profesores para enseñar a los estudiantes de hoy? ¿Qué tipo de acompañamiento reciben los profesores en el desarrollo de su carrera profesional para actualizarse disciplinar y pedagógicamente?

La respuesta a estas preguntas permitirá avanzar en la creación de instrumentos de apoyos supranacionales que conduzcan al aprovechamiento de las lecciones aprendidas en los procesos de reforma y cambio curricular que se han vivido, y se están viviendo, en los países de la región. El análisis comparado de la información que surja de las respuestas a estas preguntas alimentará estos procesos y potenciará el fortalecimiento de la labor de acompañamiento del CAB.

La propuesta del CAB es responder a estos interrogantes con una visión supranacional que armonice intereses comunes, disminuya los costos individuales, produzca economías de escala y genere una respuesta poderosa ante un desafío crucial para el futuro de la educación.

3.1. Currículo, recursos educativos y formación docente: tres componentes clave para mejorar la calidad de la educación

La posibilidad de que la iniciativa que se pretende desarrollar tenga un impacto real pasa, necesariamente, por el análisis que se realice de la situación y de las condiciones en las que esta se implementará. Cuando el desafío es el mejoramiento educativo la tarea no es fácil, y ha significado horas de discusión y reflexión conjunta en sucesivas reuniones técnicas y ministeriales para abordar las definiciones que se ajusten mejor a las necesidades y realidades de nuestros países.

Cada uno de ellos posee diferentes características culturales y de desarrollo institucional de sus sistemas educativos y muestran, a su vez, dispares resultados en la evaluación de la calidad, tanto en las evaluaciones estandarizadas internacionales, como en las evaluaciones nacionales. Esta condición es particularmente relevante cuando la Estrategia que se propone realizar tiene además pretensiones de integración regional y, por ende, debe hacer sentido y ser viable para trascender las fronteras de un solo Estado.

La discusión sobre el currículo en la educación escolar cubre un amplio espectro de temáticas y ámbitos, y ha sido motivo de importantes debates en el último tiempo, tanto técnicos como políticos. La discusión sobre los elementos intervinientes en el proceso de aprendizaje, como la definición de las expectativas que los sistemas educativos se trazan, son los dos principales focos de desarrollo de estas discusiones. Referido a este último, la definición curricular, en la escala que sea (regional, nacional, local, escuela) al explicitar las expectativas educativas que se espera lograr,

define la razón de ser de la institución escolar, establece las orientaciones para el desarrollo del proceso educativo en la escuela y en función de tales definiciones se debieran organizar las instituciones escolares y los sistemas educativos.

Esa definición es a su vez el referente que nos permite observar el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (elemento central para poder evidenciar la calidad educativa), y dar cuenta de las reales expectativas de la comunidad.

Por tanto, es urgente velar por currículos que sean reflejo de los desafíos educativos reales de la Región; por la existencia y provisión de los recursos educativos necesarios para su desarrollo; y por contar con docentes poseedores de las capacidades profesionales que permitan orientar el desarrollo y concreción de estos procesos educativos. Es central comprender que la articulación de estas tres dimensiones es indispensable para el desarrollo eficaz de políticas de mejoramiento de la calidad de la educación.

La armonización de las políticas educativas representa un desafío abierto. Las políticas curriculares, por lo general, establecen las expectativas de aprendizaje que se espera lograr en los estudiantes en las escuelas. Sin embargo, en buena parte de los países de la región, la formación docente focaliza su quehacer en la profundización del conocimiento disciplinar o en la adquisición de algunas estrategias didácticas vinculadas a ese conocimiento sin dialogar con la expectativa de aprendizaje cu-

ricular, mientras que los recursos educativos con los que cuentan docentes y estudiantes para alcanzar los aprendizajes definidos (materiales didácticos, textos escolares, recursos digitales, materiales de consulta) son elaborados por diferentes actores, públicos y/o privados, sin que necesariamente exista un diálogo claro con las necesidades docentes ni las expectativas de aprendizaje a las cuales deben ser funcionales.

En esta línea, la definición de los tres componentes centrales de la Estrategia de Integración Educativa propuesta por el CAB, no es casual ni aleatoria. Responde a la necesidad de ofrecer parámetros claros de la necesaria articulación de las políticas relacionadas directamente con el logro de aprendizajes por los estudiantes, teniendo claro que en esta se juega una parte importante de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación y a un desarrollo equitativo, sostenible y democrático de los países miembros, objetivo superior de la Estrategia.

3.2. Objetivos de la Estrategia de Integración Educativa

Objetivo general

Generar Marcos Comunes de Calidad, de manera articulada e integrada, como instrumentos para la orientación de políticas educativas en los componentes de currículo, recursos educativos y formación docente que contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación en cada uno de los Estados Miembros del CAB.

Objetivos Específicos

- 1) Organizar mecanismos de participación colaborativa entre los países del CAB para el análisis de las prácticas y políticas educativas desarrolladas en cada uno de ellos, y la búsqueda de respuestas a los desafíos que presenta el mejoramiento de la calidad de la educación.
- 2) Elaborar diagnósticos de la situación en las prácticas y políticas educativas en los ámbitos del desarrollo curricular, de la formación docente y de los recursos educativos.
- 3) Construir Marcos Comunes de criterios de calidad para la orientación de políticas educativas en los componentes de currículo, formación docente y recursos educativos
- 4) Elaborar una secuencia de progresión de habilidades para el desarrollo escolar, que sirva de marco de referencia para la política curricular de los países del CAB.
- 5) Armonizar parámetros de homologación de la Formación Inicial de docentes, acordes a las necesidades y desafíos de la educación escolar de los países miembros.
- 6) Construir un espacio virtual de integración regional, que ponga a disposición de los países miembros, recursos educativos seleccionados bajo criterios de calidad consensuados
- 7) Construir un Observatorio de Integración Educativa que institucionalice, sustente y proyecte la ESINED.
- 8) Promover mecanismos de apropiación y aplicación de los Marcos Comunes de criterios de calidad, y de los otros productos de la Estrategia, en el desarrollo de las políticas públicas educativas.

3.3. Componente de Currículo

Los avances en la investigación educativa se han ido focalizando en identificar factores intervinientes en los procesos que inciden en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. Uno de estos factores, si bien no es reciente, ya que se viene planteando desde hace aproximadamente tres décadas está relacionado a la importancia de poner el aprendizaje y el desarrollo humano de los estudiantes en el centro del proceso educativo, articulando el conjunto de factores intervinientes en torno a estos.

Esto implica un cambio de paradigma que muchos países han comenzado a implementar ya, pero que avanza lentamente. Es necesario dejar atrás el foco puesto en la enseñanza, en el qué se debe enseñar, y desplazarse un paso más adelante, a la búsqueda de qué es lo que el estudiante debe aprender. Este cambio que parece simple lleva implícita una gran complejidad. La práctica docente, la gestión educativa, la formación de los docentes y la atención del sistema Educativo han estado tradicionalmente centrada en identificar cuáles son los saberes que se deben transmitir a los estudiantes, y, en consecuencia, en asegurar que los docentes cuenten con el bagaje de conocimientos necesarios para ser transmitidos a sus alumnos. En esta línea, el trabajo de producción y selección de recursos educativos también ha estado guiado por las temáticas que se abordan en la escuela y por presentar de la mejor manera posible un apoyo a los conocimientos y saberes enseñados. Pero ¿Eso es lo que necesitan los estudiantes? ¿Ese es el apoyo y las competencias que deben tener los docentes que preparan a los ciudadanos del siglo XXI? ¿Ese es el rol que juegan los recursos en el proceso educativo?

Los desafíos del desarrollo curricular en la región

Las definiciones curriculares en los países del CAB son variadas en forma y contenidos. Durante la última década prácticamente todos los países miembros del Convenio han emprendido procesos de reformas curriculares, buscando ajustar la prescripción del aprendizaje de los estudiantes y los procesos educativos a las necesidades propias de sus países y proyecciones de futuro. Las respuestas han sido variadas y en líneas generales se han desarrollado a partir de la propia experiencia, o con la mirada puesta en aquellos sistemas exitosos del mundo desarrollado.

Sin embargo, al mirar de cerca la realidad y asumir complejidades de nuestros países vemos que, en medio de las particularidades y características específicas de cada uno, los problemas y desafíos que debemos enfrentar son muy similares. El CAB tiene la convicción de que la reflexión conjunta sobre las necesidades educativas de nuestras sociedades, sobre las características centrales que debe

tener la prescripción curricular y los procedimientos que se deben desarrollar en su elaboración, redundará en un beneficio directo en cuanto eficiencia y efectividad de la educación, generando un círculo virtuoso de mejoramiento de la calidad.

La ESINED plantea como primera medida, establecer un catastro de las orientaciones y diseños curriculares existentes actualmente en los países del CAB, los cuales varían en forma significativa de un país a otro, tanto en sus orientaciones como en sus diseños. A manera ilustrativa se menciona el caso de Ecuador que ha orientado el desarrollo de su educación secundaria hacia el fortalecimiento de las competencias científicas entre sus estudiantes de los años finales (Bachillerato) como una meta país, mientras que las orientaciones curriculares en Chile encuentran un consenso mayor en el fortalecimiento de las competencias ciudadanas y la formación integral. A su vez, estas definiciones curriculares nacionales encuentran un contrapunto en Colombia, donde la orientación y diseño curricular no se define a nivel nacional, sino que es prerrogativa de los departamentos, municipios y escuelas, dando énfasis a la definición del currículo desde el espacio local.

La búsqueda por organizar las áreas del quehacer curricular en torno a temáticas se puede resumirse a través de los siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los saberes, competencias y habilidades que deben priorizar los sistemas educativos hoy? ¿Cómo se definen estas prio-

ridades y orientaciones? ¿Qué actores deben participar del proceso de definición curricular? ¿Cómo se realizan las adaptaciones sistémicas de los cambios curriculares? ¿Cuáles son los instrumentos de definición y aplicación curricular que utilizan los países? ¿Qué niveles y tipos de prescripción curricular tienen los países? ¿Quiénes influyen en la definición de rutas curriculares de aprendizaje? ¿Cómo se articulan los materiales educativos físicos y digitales con las definiciones curriculares? ¿Cómo opera la evaluación de los aprendizajes en la definición de estándares curriculares? ¿De qué maneras las definiciones curriculares se traducen en las salas de aula?

Estas preguntas son cada vez más importantes y su respuesta requiere apoyos supranacionales para aprovechar las lecciones aprendidas por los países en los procesos de reforma y cambio curricular que están en marcha, y las expectativas de aquellos que están por comenzar.

Bajo estas premisas el componente se organiza en dos líneas generales:

A. Política y desarrollo curricular

Responde al permanente análisis crítico del desarrollo de políticas curriculares en la región y en el mundo. Analiza los procesos de diseño y elaboración curricular, observa los procesos y complejidades que se enfrentan, con el fin de mantener un panorama actualizado del desarrollo curricular y para disponer de información actualizada para los tomado-

res de decisiones y técnicos curriculistas de los países miembros.

De la misma manera, se busca la construcción de un documento de progresión de habilidades que permita orientar el desarrollo de los documentos curriculares, entregando una herramienta efectiva de diálogo entre los sistemas educativos de los países participantes, y reforzando desde el punto de vista curricular la Tabla de Equivalencias en un momento en el que las presiones migratorias al interior de la región la hacen más necesaria que nunca. Con respecto a esto último, una de las dificultades más complejas en la aplicación de la tabla de equivalencias es precisamente la diversidad de formulaciones curriculares existentes entre los sistemas educativos de los países. La existencia de un referente de progresión de habilidades aportará un elemento de diálogo que permitirá a los diferentes países participantes ajustar sus propios currículos en una progresión de complejidad común.

Al contar con sistemas educativos que han acordado esta progresión en la complejidad de los aprendizajes, las equivalencias entre las edades y niveles educativos se verán fortalecidas, facilitando la inserción de los estudiantes migrantes en los sistemas educativos de cualquiera de los países que aplican la Tabla.

La línea de construcción de criterios generales de calidad pretende identificar, un conjunto de características que permitan definir un currículo escolar de calidad, así como los procesos que lo generan y los desarrollos que conlleva su implementación; sobre la base de

la experiencia educativa regional, los desafíos que enfrentan los países y los principales desarrollos en teoría del currículo a nivel mundial. El Marco Común de Criterios Curriculares de Calidad será una valiosa herramienta para orientar el desarrollo de las políticas curriculares y dotará a los ministerios de educación de un referente y un lenguaje común para enfrentar los procesos de mejoramiento educativo, con información actualizada y precisa, producto del trabajo colaborativo de los países participantes.

B. Evaluación del desarrollo curricular

La línea de evaluación se desarrolla en dos campos fundamentales. El primero de ellos se relaciona con la evaluación de la política curricular, sus procesos y productos. Se trata de identificar las características que permitan observar el desarrollo de la política curricular, los logros y dificultades para, desde allí, elaborar análisis críticos en lo relativo tanto a la elaboración curricular misma, como a los instrumentos curriculares complementarios diseñados (programas de estudio, guías de implementación y contextualización, etc.).

La evaluación de la política curricular se asume, dentro de la perspectiva de desarrollo curricular, como una mirada general a los distintos procesos institucionales – curriculares, desde la toma de decisiones sobre la necesidad de modificaciones, ajustes o elaboraciones nuevas, hasta su desarrollo en el aula por parte de los docentes, en el entendido que el currículo es un constructo que se enriquece

en forma permanente durante todo el proceso.

El segundo campo que trata esta línea profundizará en los mecanismos de evaluación del aprendizaje, buscando optimizar los procesos de medición vigentes, explorar nuevas formas de evaluación cualitativa, sistematizar experiencias existentes que permitan avanzar en formas más comprensivas para verificar el cumplimiento de los objetivos curriculares definidos en lo regional, nacional y local. El enfoque de “evaluación para el aprendizaje”, que orientará el desarrollo de esta tercera línea del componente curricular, la concibe como una etapa más del proceso de aprendizaje y mejora escolar, informando en sus distintos niveles a los actores involucrados en el proceso educativo.

Los sistemas de evaluación más utilizados actualmente miden mayoritariamente aprendizajes cognitivos, sin embargo, la mayoría de los currículos consideran una gran cantidad de aprendizajes que no se refieren solo a conocer esto o aquello, aprendizajes que apuntan al desarrollo de habilidades, a la adquisición de ciertos valores y al desarrollo de actitudes.

En un estudio del CAB, publicado en el año 2015 (CAB, 2015), se analizaron los currículos de los países del CAB con el fin de observar la sintonía o no de estos con las pruebas internacionales estandarizadas. Entre los elementos que ahí se rescataban se planteaba que:

“..., en los currículos de todos los países estudiados se expresa de forma evidente la in-

tención de buscar que los niños y los jóvenes desarrollen las capacidades de hacer, de plantear y resolver problemas, de formar conceptos, desarrollar procesos de pensamiento crítico y reflexivo, con el propósito de trascender la definición y memorización de conceptos y apostar al uso y aplicación de estos en contextos reales y variados”.

La mayoría de los aprendizajes, desde las distintas disciplinas o asignaturas, que se orientan a una conciencia de desarrollo sustentable, o que promueven una ciudadanía activa, o que se centran en elementos que son clave de la actividad escolar en la actualidad, como son el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración o la comunicación, son de tal complejidad que quedan fuera de las evaluaciones que se desarrollan tanto en las escuelas como en las externas estandarizadas.

La evaluación del aprendizaje enfrenta grandes desafíos para sintonizarse con las necesidades de la sociedad actual y convertirse en un elemento que apoye y fortalezca el mejoramiento de la calidad de la educación que entregan los sistemas educativos actualmente.

Acciones por ejecutar desde el componente curricular:

- Desarrollar y mantener un catastro actualizado de las políticas curriculares existentes en los países del CAB, de tal forma que permita detectar nudos críticos que sean objeto de análisis y eventual mejora.
- Desarrollar análisis y estudios de recomendaciones sobre política curricular de cada país.
- Analizar el desarrollo curricular en distintas regiones del mundo con el fin de sistematizar experiencias que alimenten la toma de decisiones de política en la materia en los países miembros.
- Desarrollar estudios sobre actualización curricular y sistematizar estudios de frontera en el área, que apoyen en sus fundamentos la toma de decisiones y permitan dotar de fortaleza teórica la elaboración de políticas curriculares en los países miembros.

- Disponer tanto de los currículos nacionales como de diferentes análisis comparados de los mismos, detectando lineamientos comunes, patrones, tendencias y otro tipo de información relevante que potencie y/o apoye los procesos de diseño (re-diseño), implementación y evaluación de la política curricular nacional de cada país.
- Compartir resultados de los procesos de diseño – implementación – evaluación de política curricular de los países, destacando sus fortalezas y lecciones aprendidas.
- Acordar Criterios Comunes de Calidad en Evaluación Curricular.
- Analizar y explorar evaluaciones cualitativas de los aprendizajes.
- Desarrollar seguimiento a los diseños, implementaciones y evaluaciones de política curricular sobre la base de los criterios comunes de calidad acordados.

3.4. Componente de Recursos Educativos**3.4.1. Caracterización de los recursos educativos en la Estrategia de Integración Educativa**

Los recursos educativos hacen parte de los objetivos, motivos de estudio y esfuerzos del Convenio Andrés Bello –CAB– a lo largo de cuatro décadas. Esto se manifiesta en el artículo 27 del primer Tratado de constitución del Convenio en 1970 que reza: “Procurar la adopción y la producción conjunta de textos escolares comunes, materiales audiovisuales, guías didácticas y otras publicaciones”. Dicho mandato del CAB dio origen a algunos proyectos y estudios que permitieron intervenir y buscar alternativas de construcción de criterios y acciones entre los países del Convenio¹. Hoy nos encontramos con esta nueva iniciativa que enriquecerá experiencias, avances y procesos, y que permitirá realizar asociaciones programáticas para la ejecución de proyectos de cooperación en la región.

El componente de Recursos educativos, de la Estrategia de integración educativa, se inscribe en una concepción amplia. Los recursos educativos se definen como aquellas herramientas estructuradas y diseñadas para aportar en los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación primaria y secundaria. Desde esa perspectiva, se entiende por recursos educativos el conjunto de elementos educativos de apoyo dirigidos tanto a los estudiantes como a los mediadores del aprendizaje (docentes, bibliotecarios escolares, padres de familia), con el fin de apoyar el trabajo de estos últimos y contribuir en el logro de los aprendizajes de los primeros.

Desde la publicación del fundacional libro escrito por Richaudeau sobre manuales escolares (1981) se pudo constatar la importancia de producir pautas discursivas para la elaboración de recursos educativos que dieran orientaciones a los ministerios de educación sobre los aspectos clave que había que tomar en consideración al hacerlos. Las 216 preguntas que el asesor de Unesco se hizo en aquella ocasión sirvieron para ratificar el valor que los libros de texto tenían en todo el sistema educativo como dispositivo que permitía unir y reflexionar sobre los tres ejes de la práctica escolar: currículo, didáctica y evaluación.

¹ El proyecto (convertido en programa cuatro años después de su creación en 1970) del CAB con materiales educativos fue posible gracias al convenio establecido con la Cooperación Técnica de la República Federal de Alemania –GTZ–. El proyecto surgió al identificar los problemas sobre la oferta y demanda de los materiales educativos; igualmente se pudieron establecer los problemas de concertación entre los sectores involucrados en la producción y dotación –gobierno, sector productivo–, problemas de dotación, de acceso y de calidad de los materiales. Los resultados que en su momento sirvieron de insumo a los países participantes, además se recogieron en documentos y publicaciones que contienen diferentes momentos del proceso.

Tener o no tener recursos educativos en el aula es una variable pedagógica determinante en el aprendizaje de los estudiantes, como varios estudios lo han indicado (Rivas, 2015), si bien realmente la transformación pedagógica esencial se debe al maestro y a las mediaciones que este realice con esos recursos. Numerosos estudios relacionan este componente en su aporte al aprendizaje y en las mejoras de los procesos educativos. Así, por ejemplo, el informe de TERCE (OREALC-UNESCO, 2016) sostiene la relación entre los recursos en general (libros y materiales educativos en particular) y el aprendizaje. Destaca en este

informe que, además de “elementos como la infraestructura de la escuela, la proporción de alumnos por docente, el número de estudiantes por sala, el acceso a libros y materiales educativos pueden impactar los aprendizajes”. Esta afirmación es reforzada por la UNESCO (2016), que se detiene en los textos escolares y su disponibilidad y suficiencia, especificando que es un aporte especialmente en instituciones donde la cantidad de estudiantes es alta –como sucede en gran parte de nuestros establecimientos–:

“Los libros de texto resultan especialmente pertinentes para mejorar los resultados del aprendizaje en los países de ingresos bajos, en los que hay muchos alumnos en las aulas, un gran porcentaje de los docentes no están cualificados y el tiempo de instrucción es escaso. Además de contar con buenos docentes, la mejor manera de mejorar la enseñanza y el aprendizaje es disponer de libros de texto bien elaborados y en cantidad suficiente...”(UNESCO, 2016).

Por otro lado, y como parte de los proyectos liderados por el CAB, esta vez con la Agencia de Cooperación alemana –GTZ–, en una investigación de 12 años, y cuyo valor esencial fue la recopilación y análisis de experiencias de aula y de comunidad en instituciones educativas de Bolivia, Ecuador y Perú, se concluyó:

Los *materiales educativos* impresos y no impresos impactan la cultura escolar interviniendo explícitamente en el mejoramiento y cambio de la gestión institucional y del aula, incorporando el contexto, modificando el aprendizaje de los estudiantes, modificando el espacio, tiempo y ritmo escolar, interviniendo en el currículo, el plan de estudios, los proyectos y las actividades de aula, proporcionando resultados de aprendizaje significativos y comprensivos por parte de los estudiantes (...). Ellos cumplen entonces una variada función: servir de apoyo al proceso de enseñanza del maestro, desde el punto de vista de desarrollo de los contenidos y del proceso metodológico, recrear el aprendizaje del estudiante, incorporarse a su proceso de aprendizaje particular, estimular la curiosidad, el deseo de descubrir por sí mismo, formular hipótesis, elaborar preguntas, comparar, expresar qué y cuánto saben sobre lo que observaron con ayuda del material, expresar cómo aprendieron aquello que el material contribuyó a desarrollar. Por consiguiente, a través de los materiales los estudiantes pueden beneficiarse en su desarrollo cognitivo, psicológico y socioafectivo, proponiéndose acorde con su estadio de desarrollo y con la ayuda del docente, requerida para ayudarlo en su tránsito hacia nuevos estadios de desarrollo (zona de desarrollo próximo).(CAB – GTZ)

La concepción de los recursos educativos ha cambiado progresivamente desde los años 90 del siglo pasado. El principal rasgo de ese cambio es la notoria declinación del uso del libro de texto en las aulas de las escuelas públicas y el ascenso de otros recursos asociados con la revolución

digital². Las razones de la pérdida de “aura” del libro de texto estuvieron asociadas principalmente a que no pudo mantener la función con la cual había sido creado durante la revolución industrial: funcionar como síntesis enciclopédica de contenidos sociales relevantes; manual de estrategias didácticas y dispositivo de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Internet y la fuerte eclosión de libros informativos lo reemplazó, de modo determinante, en el primer aspecto, y en los otros dos componentes surgió tanto una rica bibliografía de apoyo a los profesores que acompañaba las jornadas de formación docente, como recursos electrónicos que facilitaron enormemente el trabajo de organización curricular, didáctico como evaluativo.

Sin embargo, dos razones fuertes han mantenido el libro de texto en el centro de los debates: su bajo costo en relación con otros recursos y su *transportabilidad*, heredera del mundo de la ilustración tal como lo ha documentado el historiador del libro Borre Johnsen (1996, p. 206), sobre todo en aquellas zonas de ciudades y sectores rurales donde el ancho de banda es todavía un reto complejo por asumir para los gobiernos nacionales y locales.

Así pues, al libro de texto se han unido otros recursos educativos de diverso origen, asociados tanto al ímpetu de la industria editorial centrada en contenidos impresos para niños

y jóvenes, como provenientes de la acelerada producción de herramientas digitales en el área de educación.

Estos argumentos han llevado al CAB a reconocer la urgente y oportuna necesidad del componente de materiales incluido en la Estrategia de Integración Educativa. Sin embargo, los análisis que se han hecho en relación con la alta inversión estatal en la producción, evaluación, adquisición, provisión vs. el acceso, la cobertura y la calidad de los recursos, exige repensar y reorientar acciones, propuestas y respuestas que conlleven a mantener, e incluso incrementar, el valor pedagógico de los recursos educativos con un mejor uso presupuestal, así como mayor sostenibilidad y efectividad.

Los tipos de recursos educativos en la Estrategia de Integración Educativa

Teniendo en cuenta sus propiedades comunes de intención o función pedagógica, los recursos educativos se identifican y organizan en cinco grandes categorías, clasificados en analógicos³ y digitales para aportar en el aprendizaje de los estudiantes y como apoyo a aquellos encargados de mediar, orientar y

favorecer dicha formación. En primer lugar están los docentes, pero también se focalizan otros actores que se articulan a la labor docente y contribuyen en el logro del propósito educativo de calidad. Entre estos actores están los bibliotecarios escolares y las familias, que son esenciales si su labor está directamente relacionada con el desarrollo de competencias básicas del aprendizaje, ciudadanas, de valores individuales y sociales, que apunten al desarrollo de los estudiantes. Los recursos educativos son los siguientes:

1. Textos escolares.

En sí mismo, el texto escolar integra tres componentes: el currículo (contenidos según la disciplina específica y el grado o nivel educativo), la didáctica (propuestas de cómo, a través de qué metodologías o procesos de enseñanza) y la evaluación del aprendizaje en los diferentes momentos y formas.

2. Recursos de apoyo (guías o manuales de orientación) para los docentes, bibliotecarios escolares y familias.

Son libros, cuadernillos o manuales diseñados específicamente para apoyar la práctica de los docentes, por ser ellos los directamente encargados de la labor pedagógica de planear y ejecutar acciones de enseñanza. Estos recursos de apoyo también tienen como destinatarios a otros mediadores del aprendizaje: guías que orientan la labor de los bibliotecarios escolares y de los padres de familia, como de otros mediadores del aprendizaje y que son parte de la comunidad educativa.

3. Materiales de consulta.

Son libros e información que están disponibles en diversas fuentes, soportes y formatos, entre ellos los digitales que potencian y enriquecen las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Son utilizados por los estudiantes y por los docentes en algunas prácticas particulares, aunque no siempre hayan sido creados con intención pedagógica, ni sus contenidos estén alineados con propuestas curriculares. Aun así, complementan, enriquecen y facilitan la enseñan-

² Tokuhama-Espinosa et al. (2018) enumeran en su investigación más de 200 herramientas y aplicaciones digitales para uso de los maestros de todas las disciplinas del currículo, pero son precisas en indicar que: “Los recursos digitales educativos comparten muchas de las mismas debilidades que los recursos tradicionales. (...) Es claro que el docente no va a ser reemplazado por la tecnología, pero el docente sin tecnología tampoco puede mejorar la calidad educativa”. (p. 186).

³ Recursos educativos analógicos son aquellos diseñados para soporte analógico, como el papel, los libros y otros impresos. En el caso de los libros, se caracterizan por sus contenidos y diseños con texto escrito y recursos gráficos (ilustraciones, fotografías, dibujos y esquemas) impresos en papel.

za o aprendizaje de algunos aspectos del currículo, pero más ampliamente contienen riqueza informativa y cultural. Generalmente se ubican en la biblioteca escolar y/o en la biblioteca de aula. Estos materiales de consulta aportan conocimiento desde otros escenarios educativos e involucran a actores paralelos que forman parte de la comunidad educativa –los bibliotecarios escolares, con función pedagógica– y las familias. Por ello, en los últimos años se ha hecho una amplia inversión en las bibliotecas escolares, reconociéndolas como espacios dinámicos donde confluyen información, lecturas, cultura, recogidas en los libros analógicos y digitales, y en dinámicas propias establecidas en programas articulados con el currículo y que dan gran apoyo a los docentes.

4. Recursos educativos digitales (RED).

Según García (García, 2010) los recursos educativos digitales son “aquellos materiales digitales cuyo diseño tiene una intencionalidad educativa, y responden a unas características didácticas apropiadas para el aprendizaje. Están hechos para: informar sobre un tema, ayudar en la adquisición de un conocimiento, reforzar un aprendizaje, remediar una situación desfavorable, favorecer el desarrollo de una determinada competencia y evaluar conocimientos.” Los RED, con sus implicaciones educativas, se configuran en nuevo desafío en tanto la consideración de su formato, y por los re-

querimientos tecnológicos y técnicos que exigen en el entorno escolar. Para su adecuado funcionamiento exigen una infraestructura previa, pero sobre todo exigen en su valoración que estén alineados con los objetivos educativos y los planteamientos de los referentes de aprendizaje (el currículo como base, las competencias de aprendizaje, comunicativas, ciudadanas, sociales, entre otras).

5. Recursos educativos complementarios - Materiales didácticos.

Hacen parte de las herramientas didácticas que tienen los profesores para contribuir al desarrollo de las capacidades de los alumnos. Su función es diversa puesto que favorecen los aprendizajes mediante la manipulación del objeto de estudio para el desarrollo cognitivo y motriz, la creatividad, la vivencia de experiencias o el conocimiento directo del entorno y de los fenómenos que en él se producen (Tonucci, 2008).

Los hay bidimensionales (mapas, planos y afiches) y tridimensionales (los cubos, rompecabezas, juegos de tangram, ábacos, títeres, bloques lógicos, modelos del cuerpo humano, entre otros). Se incluyen aquí también los materiales audiovisuales: videos, audios y películas.

Panorama de las inversiones regionales en recursos educativos

En la región hay limitaciones en los datos y cifras para establecer sistemáticamente el valor de la inversión en recursos educativos. Los datos existentes se refieren solo a los libros de texto, e incluso no todos los que se entregan en los diferentes programas. Las estadísticas más recientes de la UNESCO ponen de manifiesto que solo 36 países disponían de datos sobre cuánto invirtieron en materiales docentes y didácticos en 2012. La información que se encuentra disponible muestra que en muchos países de la región se realizan grandes inversiones en la compra y producción de recursos educativos físicos y digitales. México, por ejemplo, produjo en 2016 para todo el sistema educativo un total de 181 millones de libros de texto, por un valor de 128 millones de dólares; por su parte, Brasil compró en ese mismo año 128 millones de ejemplares de libros al mercado editorial por un valor total de 381 millones de dólares.

De acuerdo con el informe diseñado por la Fundación Karisma (Karisma, 2014), en su indagación y revisión sobre el gasto público en la producción, compra y diseminación de recursos educativos (específicamente en el desarrollo y adquisición de textos escolares, libros y contenidos digitales para la educación básica y media en cinco países: Chile, Colombia, Paraguay, Uruguay y Argentina), se informa que en el programa del gobierno de Argentina, denominado “Operativo Nacional de

Entrega de Textos y Libros Escolares”, se contempló la distribución de más de 13 millones de libros en el primer semestre del 2013, con una inversión de 400 millones de pesos nacionales (cerca de 60 millones de dólares)(Hal-fon-Laksman, 2013). Estos materiales fueron distribuidos en 8.300 instituciones educativas de sectores vulnerables de los dos primeros ciclos de educación primaria y se incluyeron además colecciones de literatura que fueron entregadas a las escuelas secundarias. Vale la pena resaltar que también se incorporó el uso de las tecnologías en estas compras gubernamentales. Se entregaron portátiles en la modalidad 1:1 y se desarrollaron contenidos disponibles en el portal Educar.ar con colecciones de literatura y RED abiertos (aunque no disponibles para descarga y modificación) de algunas áreas y temas específicos.

El caso de Chile, Cuba y Ecuador demuestra que en la provisión específicamente de textos escolares se ha ido abarcando mayor población, niveles educativos y diferentes áreas de estudio, y ya no solo se incluyen materiales dirigidos a las áreas de lenguaje y matemáticas, que eran habituales en la compra de las instituciones gubernamentales latinoamericanas. La provisión de textos escolares en Chile está centralizada en el Ministerio de Educación y equivale al 50% de la venta del sector editorial, compra que se hace a través de licitaciones públicas. En el año 2012, por ejemplo, la compra llegó a 18.234.293 unidades a nivel nacional.

En Colombia, aunque no se cuenta con cifras concretas, se sabe que para 2012 el Ministerio

de Educación, con un presupuesto de 3.2 mil millones de pesos (cerca de 1.7 mil millones de dólares) adquirió 900 mil textos escolares, adquisición lograda a través de subasta inversa, superando la meta propuesta de 470 mil textos. Sin embargo, las cifras son mayores, teniendo en cuenta que hay otros programas que desde el Ministerio hacen compra, como es el caso de los materiales educativos dirigidos a programas educativos rurales, como Escuela Nueva.

Todo lo anterior sin contar con cifras referidas a la reposición de materiales, esto es, a la adquisición de cuadernos, cartillas y guías cuyo ciclo varía de uno a tres años; otros, que se deterioran por el uso (manipulación durante el año), o por mala calidad del papel o en la encuadernación. A ello se suma la dotación de bibliotecas escolares y de aula, además de los equipos tecnológicos, con sus correspondientes contenidos.

Por otro lado, la inversión vs cobertura no resulta ser del 100% en todos los países. En la mayoría se provee a los grados de básica primaria y en muchos casos estos recursos deben ser compartidos. Además, la prioridad de compra son las áreas básicas, particularmente lenguaje y matemáticas.

Finalmente, no deja de sorprender que el costo unitario de proveer recursos educativos varía entre los mismos países de la región. Este factor llama la atención pues son las mismas empresas editoriales las que producen y ofertan. En esa lógica, la materia prima y los costos de desarrollo deberían ser los mismos, in-

dependientemente de otros factores como la importación, el almacenamiento y la distribución. Estas modalidades deben analizarse en la región para estabilizar los ritmos de alzas y otros factores, como los intermediarios en la cadena de producción.

Con la realidad descrita brevemente en los anteriores párrafos, cabría preguntarse: ¿cuáles son los modelos más adecuados que generan un espacio común de derechos de contenidos educativos privados o para compartir derechos de contenidos propios? ¿Cuáles son las mejores formas para reducir los costos, ganar en eficiencia en los mecanismos de evaluación y garantizar diversidad de recursos de calidad para potenciar la provisión local basada en los contextos?

Algunos modelos y mecanismos para la reducción de costos

Los esfuerzos por reducir costos en la adquisición de los recursos, al tiempo que se mejora en su calidad y se hace seguimiento a través de los resultados en el aprendizaje, deberían estar en el centro de las políticas públicas de compra de recursos educativos.

Ello implicaría para los ministerios de educación y entidades gubernamentales pensar en alternativas propias de un modelo global que tome en consideración acciones no aisladas o parciales, sino basadas en la integración y en compartir know how y estrategias exitosas.

En relación con el componente de Recursos Educativos un paso urgente que deben dar los países de la región es revisar casos y experiencias de iniciativas alternativas para apostar en la cooperación en la búsqueda de resultados, beneficios e impactos regionales en este eje. Es necesario revisar casos como los presentados en el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo del año 2016 elaborado por la UNESCO (UNESCO, 2017), donde se destaca que algunos países en desarrollo han logrado un suministro de libros de texto de una manera más eficaz en función de los costos, por medio de una estructura centralizada. En Vietnam, por ejemplo, desde instancias locales se asigna el presupuesto, pero el Ministerio de Educación orienta los aspectos relacionados con la elaboración, edición y distribución, aspectos claves para reducir el costo unitario de los libros de texto (Fredriksen y otros, 2015).

De igual forma, acciones de este tenor han reducido la corrupción asociada con modelos descentralizados donde la gestión era asumida por escuelas y distritos: por ejemplo, en Uganda el gobierno también decidió adquirir los libros de forma centralizada a fin de evitar la corrupción (Zajda y Gamage, 2009).

También es necesario valorar estrategias de reducción de costos que aprovechan las tecnologías de la información. Ello permite acceder a un tipo de recurso educativo innovador, siempre y cuando cause impacto en los procesos pedagógicos. Como ejemplo se pueden destacar estrategias como la del Plan Ceibal (Uruguay), Conectar Igualdad (Argentina), el

proyecto Huascarán (Perú) EducarChile, (Chile) o la Fundación Omar Dengo (Costa Rica) que han permitido ampliar el acceso a las tecnologías y contenidos. Se destaca en su uso el acceso a contenidos, la opción de descarga, adaptación o adecuación.

En el estudio Abriendo la Educación: Libros de Texto Abiertos, Werner Westermann (Westermann, 2016), presenta un caso europeo que vale la pena resaltar: Polonia, que entre 2006 y 2014 destinó más de 125 millones de euros en textos escolares, sin poder cubrir todos los niveles y asignaturas, en el año 2012 decide “desarrollar textos licenciados públicamente y con estándares técnicos abiertos que se irían actualizando y mejorando de forma permanente”. Un ejemplo de este tipo puede representar un alto nivel de ahorro económico en compras públicas de recursos educativos.

Los análisis comparativos del componente Recursos educativos se deberían hacer en el marco de las políticas públicas para el mejoramiento de la calidad de la educación. Ello llevaría a concretar, por ejemplo, la idea de que los materiales producidos y adquiridos con inversión pública deben ser de carácter público.

3.5.2. Desafíos de la región en relación con los recursos educativos

En materia educativa los retos de los países no son nuevos. Sin embargo, reconocerlos para enfrentarlos mancomunadamente, sí constituye un punto de partida que permitirá propuestas y proyectos comunes con logros visibles globales.

De modo general los desafíos de este componente de la Estrategia de Integración Educativa son los siguientes:

1. **Producir** recursos educativos de calidad, acordes con los propósitos educativos y los avances y desarrollos regionales y mundiales. Ello con miras a desarrollar habilidades educativas propias del siglo XXI, que estén integradas al componente curricular dentro de los países miembros del CAB.
2. **Proveer** recursos educativos que favorezcan y contemplen los principios y características de calidad, pertinencia, inclusión, eficacia, eficiencia y sostenibilidad, en el marco de un proceso de adquisición y gestión ágil.
3. **Usar eficientemente los recursos educativos**, con el fin de reconocer y valorar su **impacto** en el aprendizaje de la población estudiantil.

Estos desafíos requieren un marco de concertación entre los países del CAB que podría ser viable si hay un modelo de política pública –con sus variables en cada país– que es-

tablezca una ruta para definir los fines de los recursos educativos, su selección de acuerdo con contextos específicos y su ubicación en las instituciones educativas a donde llegarán, y su uso entre estudiantes, docentes, padres de familia y otros mediadores educativos.

Los modos como el componente de recursos educativos se pueden articular con los otros dos componentes de la Estrategia de Integración Educativa (ESINED), currículo y formación de docentes, debe ser pensado con cuidado en un marco de observación mutua de objetivos. La triangulación debe permitir un diálogo entre los tres componentes, de tal modo que las sinergias favorezcan la implementación eficiente de programas educativos, tanto desde el punto de vista económico como de impacto en el aprendizaje.

Cada país integrante del Convenio Andrés Bello enfrenta en estos momentos desafíos específicos, pero ello no impide pensar que se puedan lograr acuerdos que favorezcan la unidad, la reflexión compartida y la búsqueda de acciones donde todos aprendamos, de manera cooperativa, a resolver esos retos.

Para asumir dichos retos, los recursos educativos deben observar unas características generales, que conlleven a alcanzar los resultados esperados en la Estrategia y que no pierdan de vista el objetivo central de la filosofía educativa de los países latinoamericanos: alcanzar estándares educativos de calidad para todos, esto es, preparar a los niños, jóvenes y adultos sin alfabetización para enfrentar un entorno global complejo, que no cesa de hacer preguntas nuevas cada día.

3.5. Componente de Formación Docente

Los cambios constantes y profundos que caracterizan nuestra sociedad actual están provocando una crisis generalizada de los modos de vida tradicionales y una amplia reformulación de las exigencias dirigidas a los sistemas educativos. Algunos aspectos como la globalización de la economía, la precariedad e inestabilidad en el empleo, el vertiginoso desarrollo científico y tecnológico, o el espectacular avance de las comunicaciones y la intensificación del flujo de la información, inciden de manera decisiva en los contextos laborales, profesionales, políticos, sociales, culturales y educativos, reclamando más y mejor formación que permita asumir estas condiciones desafiantes, inciertas y variables, es decir, una educación que capacite para aprender a aprender y posibilite la formación a lo largo de la vida. La universalización de la educación (lograr el 100% de la población escolarizada) surge como exigencia para el pleno ejercicio de la ciudadanía en la vida pública. La necesaria participación en los sistemas democráticos requiere una población preparada, al menos, para ejercer sus derechos elementales y poder tomar decisiones fundamentadas. En términos políticos, la desaparición de las barreras entre las naciones y las interdependencias entre los países han alentado ciertos movimientos de reforma en el ámbito escolar derivados de la necesidad, cada vez mayor, de hacer compatibles y comparables los sistemas educativos. Desde esta perspectiva se reclama una nueva escuela y un nuevo docente que pueda asumir los nuevos roles que se le

adjudican y dar respuesta a las demandas que la sociedad le ha conferido.

La progresiva masificación y la consiguiente heterogeneidad (distinta edad, capacidad, motivación, expectativas, recursos) de los estudiantes que acceden a la educación, exige repensar las estrategias formativas: una formación no sólo dirigida a las élites, sino que garantice el acceso de toda la población a unos mínimos formativos que le faculten para disfrutar, en las mejores condiciones, de sus derechos como ciudadano y las manifestaciones culturales que la vida social le ofrece.

Las demandas que desde la sociedad se realizan a la escuela son múltiples y a menudo contradictorias: los padres solicitan un tipo de educación que ellos no proporcionan en casa o las empresas reclaman habilidades y valores que después no aprovechan. Se pide a los profesores que sepan responder a la diversidad, que atiendan a estudiantes heterogéneos, pero después se les mide según el rendimiento alcanzado en cifras absolutas.

En las sociedades actuales se han generado una gran diversidad de escenarios y artefactos de aprendizaje que han debilitado el protagonismo de la escuela y el profesorado como referentes formativos. La tarea del profesor no será la de transmitir información (estará en desventaja frente a la actualidad y la seducción que brinda un audiovisual), pero si debe ofrecer instrumentos de análisis y de interpre-

tación que le permitan seleccionar, procesar, interpretar y valorar la información que recibe.

El nuevo contexto en el que se ejerce la docencia reclama unos profesores más y mejor preparados para asumir los nuevos retos y, por tanto, exige una formación docente que les ayude a prepararse tanto a nivel personal como profesional para asumir tareas más complejas, controvertidas y delicadas. En el libro coordinado por Ball y Tyson (2011) se recogen las aportaciones de varios expertos que analizan los desafíos a los que se enfrenta la formación del profesorado para dar respuesta a los contextos de diversidad y multidisciplinariedad en los que trabajan los docentes en la actualidad. Es en este mar de exigencias, presiones y fluctuaciones en el que se reclama "la figura de un nuevo docente como profesional capaz de comprender la complejidad y la incertidumbre de la era contemporánea y comprometido con la misión de acompañar, orientar y estimular el desarrollo y aprendizaje relevante de cada uno de los estudiantes a su cargo" (Pérez Gómez, 2010, p. 18-19).

En definitiva, quizás hoy más que nunca, por el tipo de sociedad en la que vivimos (con nuevas y amplias exigencias a las escuelas y los profesores) y por las demandas y esperanzas que desde todos los sectores se hacen a la educación, la cuestión del profesorado y su formación recobra mayor importancia y aparece como un asunto prioritario en las agendas políticas y de investigación de todos aquellos que tienen algún tipo de responsabilidad y/o compromiso con la educación.

Los desafíos de la formación docente en la región

Tomando en cuenta los aspectos apuntados anteriormente, el componente de formación docente que contempla desarrollar la Estrategia de Integración Educativa, centra su atención en los mecanismos y características de los procesos de formación inicial y continua de los docentes que se llevan a cabo en la región. El foco estará puesto sobre la gestión de la política pública y los énfasis pedagógicos que considera, así como los elementos de gestión político-administrativa de la formación docente.

Un desafío central que enfrenta la región es el de la profesionalización plena de los cuerpos docentes, considerando que aún existen numerosos profesores que están trabajando en los sistemas educativos sin contar con la correspondiente certificación. Por tanto, se ha identificado como prioritario el reconocimiento, catastro y sistematización de las diferentes experiencias de formación docente que se desarrollan en la región, con el fin de compartirlas, para contribuir con los procesos de mejoramiento educativo y las políticas públicas respectivas.

Será de igual manera foco de atención la gestión pedagógica de los docentes en el aula. Las prácticas profesionales docentes son un elemento central de la formación de los profesores, por lo que el levantamiento del quehacer de los docentes en las salas de clases y las prácticas exitosas que puedan alimentar la reflexión y la toma de decisiones políticas en

torno a la formación es de central importancia. El levantamiento de un catastro de prácticas y de políticas de apoyo, así como el acompañamiento de buenas prácticas fortalecerá el diálogo para el diseño de líneas de acción en materia de formación continua.

El componente de formación docente busca sistematizar y generar conocimiento de frontera en los distintos aspectos que involucra la formación, inicial y continua de los docentes, tanto en términos de actualización de conocimientos como de herramientas curriculares y didácticas que deban desarrollar. El mejoramiento de habilidades de gestión y desarrollo curricular de los docentes, para conducir y acompañar los procesos de aprendizaje, en sus aspectos didácticos y evaluativos, será un punto de especial atención en la ejecución de la ESINED.

Acciones por ejecutar en el componente de Formación docente

a) A nivel general de políticas públicas de formación docente:

- Generar un catastro de políticas de formación docente existentes en los países del CAB.
- Producir análisis comparados de los planes y programas de formación y profesionalización docente existentes en la región.

- Elaborar esquemas conceptuales y operativos para el análisis de las políticas de formación docente comparadas.

- Elaborar un documento de Criterios Comunes de Calidad de Formación Docente.

- Generar estudios y análisis comparados sobre dimensiones mínimas en procesos de acreditación de carreras de formación docente.

- Analizar y generar estudios comparados sobre práctica docente.

- Desarrollar estudios y análisis comparados de competencias y estándares de formación docente a nivel nacional, regional y mundial.

- Promover la difusión y consulta pública sobre acercamiento a estándares de formación docente común para países signatarios.

- Estudio y análisis sobre economía de la educación referida al mercado laboral docente.

- Implementar sistemas de comunicación periódica entre países participantes en la Estrategia, sobre avances desarrollados en gestión política-técnica de formación docente que apoye procesos propios de cada país.

- Propiciar espacios formales y no formales que promuevan la discusión, el análisis

e intercambio de experiencias asociadas a procesos de formación docente, inicial y continua, con el objeto de rescatar experiencias que vayan en beneficio y mejoren los desarrollos en cada país.

b) A nivel de políticas de atracción de candidatos a formación docente

- Sistematizar conocimiento disponible acerca de los mecanismos de atracción de buenos candidatos a la formación docente.
- Desarrollar seguimiento, orientación y/o apoyo a las iniciativas de atracción de buenos candidatos a la formación docente.
- Difundir los resultados de los planes y programas de atracción de buenos candidatos a la formación docente

c) A nivel de formación inicial de docentes

- Ordenar y generar conocimiento de frontera sobre formación inicial docente, prácticas innovadoras y procesos de mejora continua.
- Sistematizar procesos de diseño e implementación de la formación inicial docente en la educación superior y su inserción en el sistema escolar.
- Desarrollar seguimiento, orientación y/o apoyo a los diseños e implementación de

evaluaciones de política de formación inicial docente.

d) A nivel de formación continua de docentes

- Realizar estudios y análisis comparados sobre políticas y disposiciones relativas a la formación continua de docentes.
- Definir estudios sobre la oferta de formación continua y mecanismos de incentivos para la participación de docentes en ella.
- Desarrollar estudios y evaluaciones, de carácter académico o no, en materia de recursos educativos para la autoformación y el desarrollo profesional docente.

3.6. Productos esperados e impacto de los resultados previstos

Los sistemas educativos de los países miembros del Convenio tienen realidades diversas. Esta diversidad está marcada tanto por las diferencias culturales existentes entre los países como por la que se presenta al interior de estos, por los diferentes desarrollos de sus políticas educativas y por las orientaciones que estas tienen. Sin embargo, un elemento común a todos ellos es la necesidad de mejorar la calidad de los aprendizajes logrados por sus estudiantes, y la calidad de los procesos educativos en un sentido más amplio.

Hablar de estrategia en el escenario educativo es pensar en acciones que alimenten las políticas nacionales en búsqueda de una política educativa más global. Tener metas comunes, establecer logros deseables similares es pensar en desarrollo, como lo sugiere Rivas (2016) al invitar a un real pacto por la calidad educativa, encontrando en dicho acto las ventajas que de ello se deriva; reconocer que “La propuesta del reenfoque del componente misional del CAB redefinirá la condición de un Nuevo Pacto Educativo por el derecho a la educación de calidad en Iberoamérica. Tal pacto supone el reconocimiento de un espacio supranacional en el que sea evidente el valor agregado de la integración y las ventajas comparativas de trabajar unidos y marcará el camino de la integración regional orientada hacia la defensa de lo público”.

No cabe duda de que el tema exige una vigilancia permanente y búsquedas de alterna-

tivas, como lo muestra el estudio del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/ Banco Mundial (2014) donde refiere que

“formar el capital humano, ingrediente principal de una mayor productividad e innovaciones aceleradas, es un desafío central para la región. (...). El problema es que los estudiantes de la región aún están rezagados más de dos años respecto de sus pares de la OCDE en capacidades tales como matemáticas, lectura y pensamiento crítico, y la diferencia es aún mayor con países de Asia oriental, incluido Vietnam”.

Esta realidad, más que mostrarnos por debajo de (o lo que falta por alcanzar), tan solo es una invitación para reducir las barreras y la desigualdad a través de la educación, los conocimientos y las capacidades o competencias de los individuos, que, a su vez, disminuya las restricciones de oportunidades y favorece los desarrollos sociales y económicos.

3.6.1. Productos e Impactos por componente

Productos y resultados del componente de currículo, aporte a la calidad y al diálogo educativo regional.

El desarrollo del componente curricular en la Estrategia de Integración Educativa busca impactar en la generalidad de los sistemas educativos de los países miembros a través de la generación de dos productos centrales que permitan establecer la consideración de características y procesos a ser tomados en cuenta en la elaboración de la política educativa, sustentados en el análisis exhaustivo de las necesidades y la realidad educativa de la región, y por otra, proveer de un referente curricular que permita armonizar los diferentes sistemas educativos, facilitando el flujo e inserción de estudiantes y docentes así como la utilización de recursos en escala regional.

Crterios de calidad para el desarrollo curricular:

La Estrategia se plantea como horizonte en la línea de currículo la generación de unos criterios, orientaciones, que, sustentadas en el análisis de las características concretas de nuestras sociedades, contemplando los cambios en la participación social, los desafíos del desarrollo, la necesidad de que el proceso educativo de cuenta de la formación de una serie de habilidades de adaptabilidad y cambio, permita orientar los procesos de generación, producción y realización de los currículos nacionales de los países miembros, sintonizándolos así con las necesidades propias y con los desafíos de la sociedad global en la cual estamos insertos.

Impacto en la política pública educativa de los países miembros.

Estos Criterios de Calidad permitirán que cada Estado Miembro pueda desarrollar sus propios currículos, considerando sus agendas específicas, pero resguardando estándares de calidad internacional sintonizados con los desarrollos de los otros estados miembros del CAB. Esto posibilitará una optimización de recursos y esfuerzos en la generación de la política pública, al contar con bancos de datos e información actualizada y precisa de las principales tendencias en desarrollo curricular y de las experiencias desarrolladas en otros países, las que serán puestas a disposición de los países participantes a través del Observatorio de Política Educativa.

b. Progresión de habilidades curriculares para el desarrollo escolar.

El trabajo de análisis y recolección de materiales curriculares que se desarrollará durante la estrategia, así como el diagnóstico elaborado, que permitirá identificar los principales desafíos de nuestros sistemas, serán la base sobre la que se construirá una descripción de diferentes niveles de desarrollo de habilidades que deben ir alcanzando los estudiantes durante el proceso escolar. Esta descripción se centrará en aquellas habilidades genéricas (comunes a distintos ámbitos y generadoras de otras) que permitan a los estudiantes dotarse de las herramientas necesarias para desenvolverse en el espacio y tiempo que les toca vivir. Estas descripciones tienen la forma de una progresión, en la que cada nivel incluye al anterior y se proyecta al que sigue. Así, la progresión a la que se hace referencia está de acuerdo a la complejidad de las habilidades desarrolladas. Centrándose en la descripción de cómo deberían observarse el desarrollo de estas habilidades en distintos momentos de la carrera escolar se dará una orientación para la progresión de la complejidad del aprendizaje curricular. La pretensión es que estas descripciones ayuden a los curriculistas a definir las oportunidades de aprendizaje para que los estudiantes puedan desarrollar dichas habilidades en determinadas edades. Estas descripciones no son fijas, se entienden como una referencia.

Impacto en los sistemas educativos.

Tabla de Equivalencias. La adopción de este referente y la generación de oportunidades de aprendizaje que dialoguen con estas progresiones permitirá, por una parte, dotar a la Tabla de equivalencia de un denominador común curricular, de desarrollo de aprendizajes, a los estudiantes de los distintos países, permitiendo, a través de su uso, una inserción más efectiva de los estudiantes migrantes en los distintos sistemas educativos de acogida. Por otra, permitirá ordenar, de acuerdo con las necesidades propias de cada país, la progresión de los contenidos curriculares durante el proceso escolar, haciendo la prescripción curricular más eficiente en cuanto a la orientación del conjunto de componentes y factores que inciden en el logro de los aprendizajes prescritos, entre ellos, la formación de los docentes y la generación de recursos educativos que sean una efectiva ayuda al proceso educativo.

Al mismo tiempo establecerá la posibilidad de avanzar en la concreción de un lenguaje común que permita profundizar el diálogo e intercambio entre los técnicos de las agencias curriculares de los Ministerios de Educación de los países. De la misma manera, esta Tabla de Progresión de Habilidades será un referente importante para orientar el desarrollo de evaluaciones regionales de calidad de la educación, convirtiéndose en un marco de evaluación acordado por todos los países participantes de la ESINED.

Productos y resultados del componente de Recursos educativos, aporte a la calidad y al diálogo educativo regional

La ESINED, a través de su componente de Recursos educativos, es una iniciativa que, en sus ideales de integración, plantea la generación de productos y resultados que favorezcan y tengan efectos en la región en aquellos aspectos descritos en las características generales de los recursos educativos y en atención a los desafíos planteados.

Por lo tanto, a partir de la visión regional frente a la situación de los recursos educativos, información recabada y analizada en el diagnóstico, el análisis de estudios e investigaciones, se concretarán los siguientes productos, construidos de manera asociada, cooperativa y armonizada, con acciones puntuales para desarrollarse durante cuatro años, pero con la visión de continuidad y enriquecimiento permanente.

a. Formulación de estándares de calidad pedagógica y técnica de los recursos educativos

Los estándares de calidad, construidos en consenso, serán el cimiento o soporte que guiará –a través de aspectos, criterios e indicadores– la producción, evaluación, selección y adquisición de los mejores recursos educativos, con las más altas pautas de calidad pedagógica, didáctica, conceptual, estética, y física, entre otros, para la población educativa de la región.

Del anterior producto se desprende la consecución de resultados frente a los desafíos delimitados y basados en las propiedades propuestas por la Estrategia. Los estándares de calidad pedagógica y técnica de los recursos educativos orientarán la búsqueda de resultados para asumir los desafíos de producción, provisión, uso eficiente y evaluación del impacto, pasando por las propiedades defini-

das y registradas en términos de calidad pedagógica, inclusión y pertinencia, impacto en el aprendizaje, además de la búsqueda de la eficiencia de gestión y sostenibilidad.

De otro lado, específicamente en la consecución de la eficiencia de gestión en los países, se proponen acciones que se basan en este primer producto y cuyos resultados se relacionan con las formas de adquisición de los recursos educativos:

- La **producción conjunta**, mediante la creación, adaptación, adecuación de los RE, en correlación con la Tabla de Equivalencia del CAB y la Tabla de progresión de habilidades que se propone desde el componente de currículo, guía y base para productos colaborativos eficientes, eficaces, relevantes, incluyentes y con mayor probabilidad de sostenibilidad.

- Posibilidades de **evaluación compartida**, lo que beneficia el factor tiempo y esfuerzo invertido, además de reflexiones con variedad de experiencias profesionales y técnicas.

- **Compras y adquisiciones conjuntas:** esto es, a través de los criterios de calidad creados, unirse en procesos de compra coordinada a través de licitaciones, u otras formas o alternativas de adquisición, que permitan que, a mayor escala de producción, o a mayor oferta, menor sea el valor, lo que redundará en la economía regional.

- Compra, gestión o negociación de **licencias** de RED y de adquisición o cesión de derechos de autor de recursos tradicionales, como materiales de literatura, consulta general, textos escolares. Negociación de licencias conjuntas por tiempos más amplios.

- Estudios analizados que difundan **mecanismos de adquisición pública** de recursos educativos en los países.

- Búsqueda de acuerdos y modelos que permitan la eficiencia, estabilización de los mercados e impacto educativo, con participación y **articulación entre empresas editoriales y ministerios**.

- **Seguimiento** a los diseños, implementaciones y evaluaciones de política de recursos educativos sobre la base de los criterios comunes de calidad.

b. Biblioteca regional de recursos educativos

Los procesos de producción y adquisición de los recursos educativos, que acompañan al docente y al estudiante en el proceso de aprendizaje, sean estos analógicos o digitales, requieren de un espacio de información y dinamización que permita optimizar la gestión, las decisiones y las políticas públicas, con miras a hacerlas más eficientes y efectivas. Generar una Biblioteca Regional de Recursos Educativos y de políticas de gestión de estos recursos será un aporte fundamental que la Estrategia busca entregar a los países.

La producción y la adquisición de recursos educativos, además de la compra de licencias y derechos (analógicos y digitales), basados en la evaluación a través de los estándares de calidad establecidos, permitirá la creación de una biblioteca de recursos educativos, clasificados y organizados de acuerdo con intereses comunes, por ejemplo, por grados, áreas o disciplinas de estudio, público o usuarios de poblaciones diversas, competencias y habilidades específicas, entre otras categorías que se definan para guiar el acceso y uso rápido del espacio virtual.

Este escenario contendría, como primeros productos concretos, los siguientes:

- Textos escolares, cartillas o recursos de apoyo (guías o manuales de orientación) para docentes, bibliotecarios escolares y padres de familia, de materiales de consulta y de recursos educativos digitales producidos

por los Ministerios de Educación, o en convenio, que, de acuerdo con sus derechos patrimoniales, se puedan compartir o liberar al público regional para su consulta.

- Recursos Educativos Digitales (RED) producidos por los Ministerios de Educación.

- Recursos Educativos Abiertos (REA)⁴ o de libre acceso, seleccionados y alineados⁵ con los estándares establecidos.

- Catálogos de recursos educativos de consulta (materiales literarios, informativos y de referencia), con reseñas que orienten las posibles adquisiciones de los países. Recurso en permanente actualización.

- Manuales, estudios o documentos en relación con el uso pedagógico, didácticas o estrategias que aportan a la práctica docente y a su profesionalización y/o actualización constante en relación con pedagogía, innovaciones, experiencias entre otras.

- Propuestas didácticas de trabajo específico con poblaciones particulares, haciendo uso de diversidad de recursos educativos (analógicos y digitales) integrados al proceso de aprendizaje.

Por otro lado, este repositorio, además de los productos de recursos educativos concretos, generará espacios que brinden información y apoyo para la gestión educativa. Esto es, entre otros:

- Documento de aplicación de los Estándares de Calidad pedagógica y técnica en la producción y selección de recursos educativos.

- Un catastro de políticas de recursos educativos de los países de la región.

- Estudio relacionado con la articulación de los recursos educativos y su relación con el proceso de aprendizaje contextualizado. Uso pedagógico y gestión educativa.

- Estudios sobre tendencias innovadoras, a nivel mundial y regional, en Recursos Educativos Digitales (RED).

- Estudios y evaluaciones relacionados con el impacto educativo de los recursos educativos.

- Investigaciones o propuestas de proyectos que fortalezcan las competencias profesionales de los docentes en aspectos específicos y en diferentes ámbitos educativos.

- Lineamientos sobre derechos de autor y la adquisición de licencias.

- Análisis de estructuras de costos asociados a la generación de recursos educativos y sus procesos asociados.

- Análisis comparados de políticas de recursos educativos y su impacto en el aprendizaje.

De este producto se desprenden acciones relacionadas que conlleva comunicación constante entre países:

- La capacitación docente relacionada con la producción, apropiación y uso en la práctica pedagógica.

- Espacio de recomendaciones y comentarios, donde la participación constante permita la interacción entre los técnicos y asesores pedagógicos ministeriales.

Productos y resultados del componente de formación docente, aporte a la calidad y al diálogo educativo regional.

En marzo de 2011, la OCDE convocó la primera Cumbre Internacional sobre la Profesión Docente con el propósito de abordar los siguientes temas: el reclutamiento y la formación inicial del profesorado; el desarrollo profesional, el apoyo, las condiciones de empleo y la carrera de los docentes; la evaluación docente y los incentivos al profesorado; y la implicación del profesorado en la reforma educativa (OCDE, 2011). Entre sus conclusiones se repiten ideas ya reseñadas en otros estudios e informes: 1) es necesario adoptar políticas globales cuidadosamente pensadas y planificadas a medio y largo plazo desde las que se garantice el disponer de los docentes mejor preparados; 2) la enseñanza tiene que resultar una profesión atractiva, que permita a los docentes un desarrollo profesional continuo y un mayor protagonismo como agentes de reforma escolar; y 3) se han de fomentar modelos colaborativos de trabajo docente que contribuyan a un mayor compromiso de todos los agentes implicados en la mejora de la calidad de la enseñanza. Se han desarrollado sucesivas cumbres en las que continuaron los debates sobre

4 Son materiales educativos, accesibles a cualquier persona, en cualquier momento a través de Internet, que han sido licenciados a través de una licencia abierta de derechos de autor, como Creative Commons, o que han sido liberados como de dominio público (por ejemplo, contenidos, actividades, recursos producidos y publicados por entidades estatales). En estos casos, dichos recursos no tienen costo y pueden ser utilizados por el público. En algunos casos el material puede ser adaptado a las necesidades; así lo establece la UNESCO: Son Recursos Educativos Abiertos aquellos "habilitados por las tecnologías de la información y la comunicación, para la consulta, uso y adaptación por una comunidad de usuarios con fines no comerciales" (UNESCO, 2002).

5 La sostenibilidad de este producto es que América Latina ha estado muy activa en materia de investigación y generación de experiencias sobre contenido abierto. Cabe mencionar algunas iniciativas como el proyecto APROA en Chile, la creación de la Comunidad Latinoamericana de Objetos de Aprendizaje (LACLO) y las relacionadas con la creación de repositorios institucionales de objetos de aprendizaje en México y Colombia, experiencias replicadas y agrupadas en instancias regionales como LA FLOR (Latin American Federation of Learning Object Repositories) e internacionales como la Federación Mundial de Repositorios de Objetos de Aprendizaje (GLOBE).

estas y otras temáticas relativas al papel de los docentes en la mejora de la enseñanza.

La II cumbre congregó, en 2012, a representantes de 23 países que manifestaron su inquietud por mejorar y reformar los estándares y la calidad de la enseñanza y la necesidad de valorar el trabajo de los docentes y reconsiderar su remuneración. En este foro se presentó y debatió un informe encargado por la OCDE, editado por *Schleicher (2012)*, y titulado *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century Lessons from around the World*, en el que se alude a las condiciones cambiantes de la sociedad actual y se justifica

la necesidad de revisar la formación docente para que el profesorado esté en condiciones de afrontar las nuevas tareas de la enseñanza en un contexto tan incierto. En la III Cumbre Internacional sobre la Profesión Docente, en 2013, se debatió acerca de la definición de la calidad de los docentes y los sistemas de evaluación que se pueden utilizar y, particularmente como puede contribuir la evaluación de los docentes a la mejora escolar y a la autoeficacia del profesorado (OCDE, 2013). La IV Cumbre Internacional sobre la Profesión Docente, celebrada en 2014, tuvo como lema “excelencia, equidad e inclusión: enseñanza de alta calidad para todos” (Schleicher, 2014).

Criterios de calidad para la Formación Docente:

A través del proceso de trabajo diseñado, uno de los aportes de la ESINED será la elaboración de unos Criterios de calidad que se tomen en cuenta para el diseño, desarrollo y evaluación de las políticas públicas de Formación Docente. Dichos criterios se fundamentan en el diagnóstico realizado a partir del instrumento de recogida de información que se realiza en los países del CAB y en la literatura disponible en el ámbito de la formación docente, tanto a través de los resultados de investigación como de las buenas prácticas disponibles y las recomendaciones de los informes internacionales. Para configurar adecuadamente estos criterios resulta imprescindible la participación y colaboración de los ministerios de educación de los países del CAB en el sentido de ofrecer sugerencias y mostrar las realidades en las que operan y sobre las que toman las decisiones en esta materia.

El propósito de dichos criterios se dirige a servir de referente y de orientación en los procesos de revisión y reforma de las políticas de formación docente, así como en el desarrollo de normativas y el establecimiento de pautas operativas para los planes de formación inicial y continua.

Impacto en la política pública educativa de los países miembros.

Estos Criterios de Calidad permitirán que cada Estado Miembro pueda desarrollar sus iniciativas, programas y diseños de formación docente, a partir de su contexto específico y sus condiciones particulares, pero tomando en cuenta y respetando los estándares de calidad internacional y las líneas de actuación consensuadas entre los otros estados miembros del CAB. Esto posibilitará una optimización de recursos y esfuerzos en la generación de la política pública, al contar con bancos de datos e información actualizada y precisa de las principales tendencias en formación docente y de las experiencias desarrolladas en otros países, que se recogerán y actualizarán paulatinamente en el Observatorio de Política Educativa.

3.6.2. Impactos generales de la ESINED

a. Impacto científico-técnico

Los estudios, investigaciones y experiencias llevan a un mayor desarrollo, en tanto parten de reflexiones, recorridos y esfuerzos conjuntos, caracterizados y basados en las mejores prácticas pedagógicas que dan respuesta a las necesidades educativas.

Se espera que cada país con sus capacidades técnicas, y a través de la puesta en común de sus avances, investigaciones y los profesionales disponibles en cada campo colaboren y aporten herramientas con los mismos fines de integración y en respuesta a los mismos propósitos comunes de superación de las desigualdades educativas y de apuesta por una calidad educativa concebida desde los componentes, parámetros y criterios de la Estrategia de Integración Educativa. Esta es la

importancia de la generación de conocimiento cooperativo: el trabajo conjunto y la cooperación, vistos no desde la óptica del “yo apporto, yo conozco”, sino desde la mirada de cada uno hacia un único objetivo de construcción participativa. Si bien en esta misma línea de propósito han sido innumerables los discursos, declaraciones, acuerdos, no ha sido fácil de lograr y hoy aún permanece en buenos propósitos como una tarea pendiente de la región, que lleva directamente a la necesidad inminente de la integración para pasar a la acción de lo que refiere de tiempo atrás la Comisión Económica para América Latina y el Caribe⁶ cuando sostiene que...

En educación se puede avanzar en la “realización de intercambios regionales y conformación de redes de expertos, gobiernos y organizaciones, con el fin de compartir bue-

nas prácticas, experiencias exitosas y creativas, puntos fuertes y débiles de las reformas, métodos pedagógicos y programas de informatización del sistema escolar. También es importante el intercambio de ideas sobre contenidos educativos, programas de computación, portales y libros de texto, comparación de logros, fijación de estándares por niveles, y criterios de idoneidad profesional e instrumentación de programas de actualización docente. Además de contribuir al fortalecimiento de los sistemas nacionales de educación, estas actividades permitirían fortalecer los sistemas de acreditación regional y contribuir a una mayor fluidez en la homologación de títulos”.

b. Impacto socio cultural

Los esfuerzos conjuntos, los desarrollos, estudios, balances/evaluaciones abordados por otros, con resultados que se interpretan en términos de ventajas y desventajas, fortalezas o debilidades constituyen un ahorro importante de esfuerzos de distinta tipología que pueden utilizarse en poner en marcha otras iniciativas en pro de la calidad de la educación. El anterior principio no solo brinda aportes individuales para un resultado colectivo, sino que se puede expresar con una mayor ganancia a través de la constitución de Comunidades de Aprendizaje. Esto implica el permanente diálogo de saberes (estudios, investigaciones, nuevas realidades) y experiencias, que aseguren la sostenibilidad y las proyecciones de la ESINED. Este principio propende por la gestión del conocimiento (situar los saberes en los contextos y en beneficio de las comunidades educativas regionales en los aspectos articulados de currículo, recursos educativos y prác-

ticas docentes), la construcción entre pares, las reflexiones y las discusiones de problemáticas, necesidades y realidades que conllevan a la elaboración de propuestas pedagógicas de innovación que partan de la exploración de nuevos propósitos que potencien los objetivos de la Estrategia.

El impacto económico se funda, indiscutiblemente, en la meta trazada por la Organización del Convenio Andrés Bello en el eje educativo, que no es otra que la calidad educativa desde el “trabajo cooperativo, que evite la dispersión de esfuerzos y que potencie los mecanismos de avance hacia metas compartidas y de impacto en el desarrollo social de cada país.”⁷. Así, su misión de “generar consensos con el propósito de que sus beneficios contribuyan a un desarrollo equitativo, sostenible y democrático de los países miembros” se verá acrecentada, robustecida, enriquecida y más ajustada a las necesidades por los esfuerzos de todos sus países miembros.

c. Impacto económico

Evitar la refinanciación, e inversiones del presupuesto, en acciones, capacidades, producciones, estudios y avances ya logrados o en proceso avanzado en otros países, constituye un elemento clave en pro de la integración de la región que dará respaldo y credibilidad a la iniciativa de la ESINED. La Estrategia de Integración Educativa será el vehículo o la herramienta que permitirá retomar, adecuar, adaptar experiencias y resultados, evitando

6 Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Vigésimonoveno período de sesiones Brasilia, Brasil 6 al 10 de mayo de 2002.

invertir cuantiosas sumas de dinero en lo que ya han invertido otros y que está disponible para ser utilizado. Esto llevará al uso racional del presupuesto en resultados a más corto plazo (sin el largo proceso de volver a estudiar lo estudiado, analizar lo analizado, probar lo ya comprobado), buscando concretar acciones en aquello que resulte realmente sensato, pertinente y valioso. Bajo este prisma podrán crear o afianzar con mayor rapidez capacida-

des institucionales y proyecciones de futuro de manera conjunta.

En síntesis, la Estrategia de Integración Educativa brinda oportunidades de mejoras sensibles en la gestión gubernamental del sector educativo y se concreta en resultados vinculados con un óptimo uso del presupuesto con efectos visibles en el corto y mediano plazo.

3.7. Mecanismos para visibilizar, y acciones de diseminación de la Estrategia de Integración Educativa

La adopción de los Marcos Comunes y demás productos acordados por los países participantes en la ESINED constituirá un proceso de decisiones políticas que deberán tomar las autoridades ministeriales en el momento y bajo las circunstancias que consideren más pertinentes. Para que esto suceda, es necesario generar un plan de difusión que se oriente a la apropiación de los principios y criterios propuestos por parte de las autoridades políticas y los técnicos de las líneas involucradas. El desarrollo de un dispositivo, orientado a esta difusión y apropiación, es el motivo central de esta tercera fase de la Estrategia, que en un primer momento se dirige a dar a conocer y explicar los sentidos de los productos, de manera que se comprendan y valoren sus potencialidades para proyectar los procesos de mejoramiento educativo, tanto nacionales como regionales.

Esta fase se dividirá en dos momentos; el primero, orientado a **dar a conocer y empoderar** a las autoridades políticas y técnicas acerca de los Marcos Comunes, así como

de las capacidades instaladas en el CAB para acompañar y apoyar la adopción de estas propuestas. Este primer momento implicará un trabajo cercano con las diferentes SENCAB y los equipos técnicos de los ministerios de educación, dando a conocer los sentidos, usos y proyecciones de los productos de la Estrategia. Este trabajo requerirá de la planificación de una estrategia de difusión que considere las características de los productos y la situación técnica y política de los países.

El segundo momento de esta estrategia comprenderá el acompañamiento a los ministerios de educación cuando lo requiera, en materias relativas a la implementación de los criterios de calidad en cuales quiera de los productos elaborados en cada uno de los tres componentes de la ESINED.

7 Agencia Alemana de Cooperación Técnica –GTZ– y SECAB (2002). Proyecto Materiales educativos para la educación básica.

4. La estrategia de integración en perspectiva: el observatorio de integración educativa, OBINED

Sistema de información que soportará y proyectará la estrategia de integración y demás acciones de políticas educativas

Antecedentes del Observatorio Educativo del CAB

La propuesta de diseño, construcción e implementación de un Observatorio de Políticas Públicas en Educación encuentra su respaldo político en las Resoluciones de los Ministros de Educación correspondiente a la Reunión Extraordinaria de Ministros de Educación en ciudad de Quito, Ecuador (Resolución 01/2017) y la Reunión Extraordinaria de Ministros de Educación en Ciudad de Panamá (Resolución 03/2017), en la cual se instruye sobre un observatorio de políticas educativas para la Organización del Convenio Andrés Bello que exprese la misión permanente del Organismo en materia de integración educativa, como parte substancial de la Estrategia de Integración Curricular, de Recursos Educativos y de Formación Docente.

En la perspectiva de la implementación de la misión de integración educativa de la Organización del Convenio Andrés Bello, el Observatorio de Políticas Educativas será el instrumen-

to para mantener un constante monitoreo y seguimiento en todos aquellos aspectos necesarios para el fortalecimiento de la política pública en la materia.

El proceso de constitución del Observatorio se inicia con la Estrategia de Integración Educativa de Currículo, Recursos Educativos y de Formación Docente, no agotándose en ello, sino prolongándose como instancia de largo plazo en la institucionalidad del CAB. Si bien servirá a los objetivos de la Estrategia, también se servirá de ella como etapa inicial de su proceso de constitución orgánica.

Definición, propósito, importancia y valor del Observatorio Educativo del CAB

En términos generales, un Observatorio de políticas públicas es un sistema de información que se encarga de producir, sistematizar y proveer conocimientos sobre determinada área o áreas de interés y utilidad para los gestores públicos (OEA, 2015). Asentándose en

estos lineamientos, un Observatorio de política pública en educación del CAB se comprende como un sistema de información sobre éstas, y cumple el rol de investigar, producir conocimiento, sistematizarlo y difundirlo con el propósito de apoyar el ejercicio de la gestión pública de los países miembros en el mejoramiento de la calidad educativa.

Considerando este marco, en su definición de largo plazo, el Observatorio de Política Educativa del CAB se plantea los siguientes objetivos:

- Proveer información útil, oportuna y fiable en apoyo efectivo para las diferentes fases del ciclo de las políticas públicas educativas de cada país.
- Proveer información sobre la marcha institucional, ya sea de sus políticas, programas y proyectos, permitiendo su análisis, evaluación, monitoreo y vigilancia por los propios funcionarios públicos, por la sociedad civil o por los diferentes grupos de interés que interactúan con la administración pública (OEA, 2015).
- Establecer apoyo a la atención de necesidades sobre el diseño e implementación de las políticas públicas educativas en los países miembros, dando seguimiento tanto a las políticas propias de cada país como a las adoptadas por el CAB.

El valor del Observatorio estará dado en función de la actualidad, calidad, rigurosidad y fiabilidad de la información que provea, para

incidir en acciones, estrategias y gestiones político-públicas e institucionales que redunden en más y mejores aprendizajes.

En el marco del desarrollo de la ESINED, el Observatorio jugará un rol central acompañando a sus tres componentes centrales en el desarrollo de las tareas de recolección de información, sistematización y análisis de la misma, así como en las tareas de difusión durante y después del proceso.

Ámbitos de acción del Observatorio Educativo del CAB

El Observatorio, para la presente fase de desarrollo, enfocará sus trabajos en las tres áreas temáticas de la Estrategia, colaborando activamente en el desarrollo de éstas, al tiempo que en dicho proceso se va constituyendo como tal.

El trabajo metodológico para el levantamiento de la información, y la labor de seguimiento del desarrollo de estas líneas que realice el observatorio, serán un elemento fundamental en el desarrollo de la Estrategia, al complementar y viabilizar, al tiempo de dar respaldo al desarrollo de sus tres componentes.

Este espacio tendrá su labor principalmente dirigida a un público objetivo con conocimientos técnicos y especializados: académicos, especialistas, funcionarios públicos, profesionales del área, hacedores de políticas públicas, entre otros actores del estamento educativo.

El Observatorio se configura también como el espacio de intercambios de los desarrollos individuales, regionales y a nivel mundial global.

Con la seguridad de que las redes de aprendizaje permanentes y continuas, aseguran la sostenibilidad de la Estrategia, el Observatorio será la oportunidad de:

- Revitalizar, fortalecer y enriquecer, de manera constante, la transferencia de experiencias, prácticas, proyectos y programas, en relación con usos de los diversos recursos educativos, integrados al proceso de aprendizaje, que permita trabajo colaborativo entre docentes.
- Generar espacios formales y no formales que promuevan la discusión, análisis e intercambio de experiencias asociadas a procesos de licitación pública, selección y adquisición de recursos educativos.

• Preparar espacios formales y no formales de análisis, discusión y de intercambio de experiencias en relación con el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas sobre currículo, recursos educativos digitales y formación docente.

• Intercambiar experiencias educativas, a través de reuniones de técnicos ministeriales, en relación con el uso de recursos educativos y su impacto en la educación. Esta acción contribuirá a fortalecer las capacidades de los equipos técnicos nacionales que se encargan de tomar las decisiones sobre dotación de recursos educativos y la formación de docentes en el uso de estos.

• Entablar relaciones con otras instituciones nacionales e internacionales, como universidades, escuelas normales, dependencias de otros ministerios, y organizaciones no gubernamentales con énfasis en educación.

Resultados del Observatorio Educativo del CAB

De lo anterior se desprenden resultados relacionados:

- Análisis de cambios curriculares, nuevos enfoques pedagógicos y propuestas didácticas, a partir de lo cual se genere información actualizada para la toma de decisiones.
- Aportes en relación con nuevos estudios, investigaciones, evaluaciones en relación con los impactos o resultados en el aprendizaje, frente al uso de las nuevas tecnologías, su integración en los procesos de aprendizaje.
- Generación de boletines para mantener informados acerca de experiencias, estudios e investigaciones, Información periódica sobre avances desarrollados en la gestión político-técnica de recursos educativos. Aquí habrá participación de asesores en pedagogía y edición.
- Ser instrumento y apoyo metodológico en el área de la investigación, en sus distintas expresiones, para los requerimientos que surjan desde el área de educación del CAB.
- Generación, junto con los tres componentes de la Estrategia, de instrumentos de análisis que permitan establecer una línea de base de la situación de las políticas: curricular, de recursos educativos y de formación docente.

- Aplicación de instrumentos y sistematización de información proveniente de los países, que alimente el proceso de construcción de Criterios Comunes de Calidad sobre políticas curriculares, de recursos educativos y de formación docente.
- Publicación, difusión y comunicación de conocimiento de frontera sobre desarrollo curricular, recursos educativos y formación docente en la región.
- Desarrollo de seguimiento a los diseños, implementaciones, evaluaciones de política educativa de los países miembros.
- Difusión de resultados de estudios y evaluaciones que el CAB realice de carácter académico o no en materia educativa.
- Publicación de estudios y orientaciones sobre integración curricular en la Región y sus implicancias e impactos.

Con los anteriores productos y acciones, los países de la región contarán con información y referencia clave que aporten en el diseño y orientación de las políticas, las reformas curriculares, la formación de los docentes y la gestión de la educación.

Bibliografía

- Agencia de la Calidad de la Educación (2015). Estudios sobre Formación Inicial Docente (FID) en Chile. Santiago: Agencia de la Calidad de la Educación. Disponible en http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Formacion_inicial_docente_en_Chile.pdf
- Avalos, B. (2004). La Formación Docente Inicial en Chile. Disponible en: <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Aspectes%20laborals/Documents/La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALOS.pdf>
- Ball, A.F. y Tyson, C.A. (2011). *Studying Diversity in Teacher Education*. Maryland: AERA
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S. y Vargas, J. (2012) *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina*. BID-Educación. Nueva York. EUA.
- Bellanca, J. (Ed.). (2014). *Deeper Learning: Beyond 21st Century Skills*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Brunner, J. J. (2000) *Globalización y el Futuro de la Educación, tendencias, desafíos, estrategias*. Paper presentado en Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe UNESCO, Santiago de Chile, 23 al 25 de agosto del 2000. Disponible en <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/brunner.pdf>. Última visita 12 de Octubre de 2018.
- Bruns, B. y Luque, J. (2014) *Profesores Excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Grupo del Banco Mundial. Washington D.C., EUA.
- CAB (2015) *Evaluaciones internacionales vs. contenidos curriculares: ¿Lejos o cerca?* Bogotá, Colombia.
- CAB-GTZ. *Materiales educativos. Un proyecto interagencial con los Ministerios de Educación de Bolivia, Ecuador y Perú*.
- CEPAL/OIT (2017) *Coyuntura Laboral en América Latina y el Caribe. La inmigración laboral en América Latina*. Publicación de las Naciones Unidas, Santiago, Chile.
- Correa, E. (2011). *La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional*. Quebec: Université de Sherbrooke
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E. y Paredes, D. (2018) *Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y como recuperarlo?*. BID. Washington DC. EUA.
- Fundación Karisma (2014). *Gasto público en la educación de América Latina*. UNESCO.
- García, E., 2010. *Materiales Educativos Digitales*.
- Halfon-Laksman, Florencia (2013). *Millonaria inversión en libros escolares*, en *Tiempo Argentino*, 4 de marzo de 2013. Disponible en <http://tiempo.infonews.com/2013/03/04/sociedad-97590-millonaria-inversion-en-libros-escolares.php>.
- Heyneman, S., Farrell, J. y Sepulveda-Stuardo, M. (1978), "Textbooks and Achievement: What We Know", Washington, World Bank Staff Working Paper No. 298.
- IBE-UNESCO (2017) *Developing and Implementing Curriculum Frameworks*. IBE-UNESCO, Ginebra, Suiza.
- IBE-UNESCO (2016) *What makes a quality curriculum?* IBE-UNESCO, Ginebra, Suiza.

- Innovation Unit (2013). Redesigning Education: Shaping Learning Systems Around the Globe. Booktrope Editions.
- Learning Metrics Task Force. 2013. Towards Universal Learning: A Global Framework for Measuring Learning. Montreal, Canada/Washington, DC, UNESCO Institute for Statistics/Brookings Institution.
- MacBeath, J & Mortimore, P (2001) Improving School Effectiveness, Buckingham: Open University Press.
- McKinsey & Company. (2011). How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better. McKinsey & Co.
- Means, B., Bakia, M. y Murphy, R. (2014). Learning Online: What Research Tells Us About Whether, When and How. Routledge.
- Mercado, R. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial docente en México. Brasil: Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. SP. Volume 14, Número 1. Janeiro/Junio de 2010: 149-157.
- Murillo, J. (2007) Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. Convenio Andrés Bello, Bogotá, Colombia.
- OEA (2015). Observatorios de Políticas Públicas en las Américas Una Guía para su diseño e implementación en nuestras administraciones públicas. OEA. Washington.
- OEA-SICREMI (2015) Migración internacional en las Américas. Tercer Informe del Sistema Continuo de Reportes sobre Migración Internacional en las Américas. Washington.
- OECD (2016), "What PISA 2015 results imply for policy", in PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2016), PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris.
- OEI (2010). Metas educativas 2021: Desafíos y oportunidades. Informes sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2010. Buenos Aires: OEI.
- OIT (2016) La migración laboral en América Latina y el Caribe. Diagnóstico, estrategia y líneas de trabajo de la OIT en la Región. OIT, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Lima.
- OREALC-UNESCO. (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de Derechos Humanos. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO
- OREALC-UNESCO. (2008) Segundo Estudio Regional de Calidad de la Educación (SERCE). UNESCO. Santiago.
- OREALC-UNESCO. (2016) Tercer Estudio Regional de Calidad de la Educación (TERCE). UNESCO. Santiago.
- Pérez Gómez, A.I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24,2), 17-36.
- Rivas, A. (2015). América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015. Buenos Aires: CI-PPEC-Natura.
- Rodríguez Rodríguez, J., Bruillard, E., & Horsley, M. (2015). Digital Textbooks: What's New? Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Sammons, P. (2007) School effectiveness and equity: making connections. Executive summary. CfBT.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). Key Characteristics of Effective schools: A review of school effectiveness research. London: Office for Standards in Education [OFSTED].
- SECAB. 2012. Saberes para la ciudadanía. Plan de Acción de la Secretaría Ejecutiva del CAB 2012-2016. Bogotá, Colombia: Documento de trabajo.
- SICREMI (2017) Migración internacional en las Américas. Tercer Informe del Sistema Continuo de Reportes sobre Migración Internacional en las Américas. Washington.
- Tedesco, J.C. (2011) Por qué importa hoy el debate curricular. UNESCO-IBE. Ginebra.
- Tedesco, J.C. (2012). Educación y Justicia Social en América Latina. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Toledo, D. (2015). Reformulando la carrera docente en Chile. Evidencia internacional seleccionada. París: OECD
- Tonucci, Francesco (2008). Los materiales. Ed. Losada. Buenos Aires, Argentina.
- UNESCO (2011) La UNESCO y la educación. Toda persona tiene derecho a la educación. UNESCO, Paris, Francia.
- UNESCO (2015) Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4. UNESCO, París.
- UNESCO (2015). Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?. UNESCO, París.
- UNESCO y World Economic Forum (2015), World Education Forum 2015, Final Report, UNESCO, París.
- UNESCO, (2013) Situación Educativa de América Latina y el Caribe. Hacia la educación de calidad para todos al 2015. UNESCO, Santiago.
- UNESCO. (2016). Every Child Should Have a Textbook. In Policy Paper 23. UNESCO, Paris.
- UNESCO (2016a). Formación Inicial Docente. Santiago: Ministerio de Educación Chile.
- Unesco (2016b). Educación para transformar vidas: metas, opciones de estrategia e indicadores. Agenda E 2030. OREALC-UNESCO, Santiago Chile.
- UNESCO (2017) Informe de seguimiento de la educación 2016. La educación al servicio de los pueblos y del planeta, creación de futuros sostenibles para todos. UNESCO, Paris, Francia.
- Werner Westermann (2016). Abriendo la Educación: Libros de Texto Abiertos. Institute for Open Leadership Fellow - Open Policy Network (2016).

