

## Formación inicial docente: reflexiones para su transformación

Initial teacher training: reflections for its transformation.

Gloria Calvo

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

ORCID ID: 0000-0001-5925-8653

[investigacioneseducativas@yahoo.com](mailto:investigacioneseducativas@yahoo.com)

### RESUMEN

Este texto analiza el trabajo participativo de varios grupos académicos vinculados al proyecto Formación inicial docente y desarrollo de capacidades de los profesionales de la Educación- FORMACAP- en el marco de la asistencia técnica que brindó el IPE-UNESCO a la Universidad Nacional de Asunción -UNA. Su objetivo fue discutir y analizar la situación de la formación docente en Paraguay a la luz de experiencias de países como México, Ecuador y Colombia para formular algunas ideas encaminadas a orientar la transformación de la formación docente en el país. Como resultado se impone la necesidad de articular las distintas instituciones de formación docente, revisar el papel de los formadores de formadores y definir consensuadamente las competencias que requiere un buen docente en el marco de la interculturalidad, característica definitoria de la identidad paraguaya. También se proponen algunas dimensiones para un futuro Marco para la Buena Enseñanza-MBE- en el país.

*Palabras Clave:* Docente, formación inicial de docentes, política educacional, Paraguay.

### ABSTRACT

This text summarizes the thoughts of the academic groups linked to the project “Initial Teacher Training and Capacity Development of Education Professionals”, FORMACAP. The project was part of the technical assistance provided by IPE-UNESCO to the National University of Asunción. Its objective was to discuss and analyze the situation of teacher training in Paraguay in light of experiences in countries such as Mexico, Ecuador and Colombia to formulate some ideas aimed at guiding the transformation of teacher training in the country. In this regard, it presents the main opinions and discussions on 1. the need to articulate the different teacher training institutions, 2. the role of teacher trainers and, 3. the kind of skills required by a good teacher in an intercultural framework. It also proposes some dimensions for an upcoming Framework for Good Teaching – FGT – in the country.

*Keywords:* Teachers, teachers training, teachers education, education policy, Paraguay.



La formación de docentes es un tema de relevancia en las políticas educativas de todos los países de la región (Calvo, 2019). Actualmente se reconoce la importancia de contar con docentes bien formados para garantizar la calidad de la enseñanza (Unesco, 2016). Igualmente se tienen evidencias sobre lo que implica formar un docente y las principales dimensiones que deben acreditar los programas de formación en aras de que los sistemas educativos cuenten con buenos docentes (Darling-Hammond, 2017).

Paraguay no ha sido ajeno a estas preocupaciones. En 2021 actores clave como la Universidad Nacional de Asunción -UNA-, junto con instituciones asociadas como la Dirección General de Formación Profesional del Educador de la Dirección General de Universidades e Institutos Superiores del Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay, e Instituciones de Educación Superior socias del consorcio de universidades concluyeron en el objetivo de transformar la formación inicial docente en el país. Como primera acción formularon el proyecto Formación inicial docente y desarrollo de capacidades de los profesionales de la Educación denominado FORMACAP y se propusieron elaborar un diagnóstico de la formación docente inicial en el país. Este proyecto ha contado con el apoyo financiero de la Unión Europea (Universidad Nacional de Asunción, 2021).

El diagnóstico evidenció situaciones que son comunes a otros países de la región y otras propias del contexto nacional. Entre las primeras, la relativa al locus formativo (Marcelo y Vaillant 2018). En Paraguay coexisten la formación de docentes en los institutos de formación docente -IFD-, los institutos docentes (IS) y en las facultades de educación con el agravante de la desarticulación entre estas instituciones y de la ausencia de un sistema general de formación docente. Esta situación impide pensarla como un continuo y más aún proponer un sistema de desarrollo profesional docente (DPD).

Por otra parte, los contenidos de formación son heterogéneos (Vezub, 2019) y existe dispersión en cuanto a la titulación de los docentes aún formados para el desempeño en áreas académicas similares. Las prácticas distan de ser supervisadas y más aún articuladas con proyectos de las instituciones de formación y las comunidades educativas, en general. Tal como sucede en toda la región los formadores conforman un grupo de actores que requieren atención con el fin de propiciar estrategias novedosas para la formación de los futuros docentes del país (Universidad Nacional de Asunción, 2021).

Con respecto al aseguramiento de la calidad es necesario potenciar los primeros niveles de la formación docente inicial, centrándose en la práctica reflexiva y producción de conocimiento pedagógico. Es clave la existencia de una articulación entre los institutos formadores y los espacios de prácticas a través de las comunidades. También es importante el consenso sobre los dominios de los saberes de los docentes, teniendo en cuenta la diversidades y singularidades, en el marco de un proyecto de país.

Pese a que no hay unidad en las políticas para asegurar la calidad de los programas de formación es posible relevar la importancia de contar con marcos que los orienten y más aún con la definición de las competencias de egreso de los docentes. Estas competencias van a orientar no sólo los planes de formación sino los futuros concursos para ingresar a la carrera docente, el transcurso de la misma y los reconocimientos e incentivos salariales.

Un aspecto de gran relevancia cuando se piensa en la formación docente en Paraguay es reconocer su interculturalidad. Si bien la diversidad es una condición de los países de América Latina no siempre es reconocida y menos aún es un criterio para la formulación de las políticas educativas. Con frecuencia la discriminación lleva a la desigualdad y a la exclusión y

olvida el derecho humano a una educación de calidad. Sin embargo, es desde la educación misma donde puede originarse el cambio a partir de la formación de los docentes para la interculturalidad. Formar para mantener relaciones de respeto e igualdad entre los diferentes es enriquecedor y contribuye a revertir la realidad racista y discriminatoria de una sociedad.

Como conclusión de estos planteamientos iniciales sobre la formación docente en general y específicamente en Paraguay, la consigna es el diseño de acciones de política que respondan a la idiosincrasia del país. Las rutas formativas requieren amplios consensos que permitan una cualificación permanente de los docentes desde el inicio de su carrera en los distintos locus formativos hasta el fin de su trayectoria docente. Para este propósito se necesita una amplia oferta que incluya estudios a diferentes niveles, pero también procesos que permitan la reflexión sobre los problemas de la práctica docente y la posibilidad de diseñar y aplicar estrategias de intervención.

## **METODOLOGÍA**

El estudio puede caracterizarse como cualitativo con enfoque participativo (Taylor y Bogdan, 2011). Contó con varias fases:

### **Construcción de Confianza**

Definición de los términos y alcances de la cooperación técnica, que incluyó conversaciones entre las partes hasta la definición de la misma y la conformación del equipo de trabajo.

### **Análisis documental**

Revisión de la decena de textos elaborados durante el diagnóstico de la formación docente en Paraguay y del diagnóstico mismo.

### **Revisión de Experiencias Latinoamericanas**

En la perspectiva de colaboración sur- sur y de aprender a partir de experiencias de formación inicial de docentes en otros países de la región- que son por proximidad cultural aquellos de los que más podemos aprender - se comenzó por identificar algunos expertos que pudieran ilustrar el debate en aspectos tales como el locus formativo, la necesidad de políticas integrales para cualificar la docencia, la pertinencia de contar con un sistema nacional de formación docente y la interculturalidad como competencia básica para los docentes en Paraguay. Estas temáticas fueron las grandes categorías analíticas a lo largo de este análisis.

Como estrategia se diseñó y realizó el 15 de febrero de 2022 un webinar titulado *Experiencias clave de formación inicial docente en América Latina*. El encuentro tuvo como principal objetivo analizar las experiencias de Colombia, Ecuador y México, tres países de la región que transformaron la formación inicial docente para derivar posibles acciones de política educativa en Paraguay. La instancia permitió también reflexionar acerca de la mirada sobre la interculturalidad en dicha formación en América Latina. Participaron diversos actores involucrados en el diseño e implementación de políticas educativas - incluyendo especialistas,

docentes, estudiantes, instituciones educativas de formación docente, universidades, e integrantes de la comunidad educativa en general.

La actividad virtual fue sincrónica y participativa. A través de Zoom estuvieron activas 118 personas especialmente invitadas por estar vinculadas al proyecto, y otras 656 siguieron la transmisión en vivo mediante YouTube. Paralelamente, la UNA en conjunto con otras universidades paraguayas, el Ministerio de Educación y Ciencia y la Unión Europea de Paraguay realizaron una transmisión que contó con más de 6 mil reproducciones. También se implementaron soportes comunicativos complementarios a través de herramientas digitales colaborativas.

### **Construcción de Consensos**

Con este fin se diseñaron dos talleres formativos los días 22 y 24 de febrero con coordinadores de diferentes instituciones que hacen parte del proyecto FORMACAP. En los talleres participaron cincuenta personas que trabajaron de forma colaborativa en dos sesiones de tres horas cada una.

Para ambos talleres se elaboraron materiales virtuales, textos disparadores y se alternaron dinámicas de trabajo grupal con instancias de intercambio en modalidad de plenaria. En la conformación de los subgrupos se prestó especial importancia a la heterogeneidad de los participantes para enriquecer el intercambio entre los miembros de las diferentes instituciones socias del proyecto. Los moderadores fueron parte del equipo técnico del IPE UNESCO. Se realizó un registro de cada encuentro que se tomó como insumo de uso interno para los informes de la cooperación IPE- UNA. Los mismos fueron la base para los posteriores análisis que se consignan en los resultados guardando la identidad de los participantes en los talleres.

El primer taller tuvo como eje central la formación de docentes: el locus formativo, las principales dificultades y desafíos que se han manifestado en la articulación entre IFD, IS, Universidades además de las competencias que deben tener los formadores de formadores como los encargados de *enseñar a enseñar*. También se identificaron propuestas para la transformación de la formación docente inicial en Paraguay.

El segundo taller abordó temáticas relacionadas con el aseguramiento de la calidad educativa en el marco de la interculturalidad. Los objetivos planteados estaban orientados a analizar las competencias necesarias que requiere acreditar un buen docente y debatir el enfoque de la educación intercultural bilingüe de calidad con pertinencia cultural y lingüística en la formación docente inicial paraguaya.

### **RESULTADOS**

Al finalizar el webinar sobre las experiencias clave en formación docente en América Latina, los asistentes fueron convocados a expresar en un mural colaborativo las acciones que juzgaran prioritarias para mejorar la formación inicial de docentes en Paraguay. Luego, los participantes en el primer taller recibieron la misma consigna después de analizar las implicaciones del debate sobre el lugar en donde se forman los docentes. Las siguientes son las propuestas consignadas en esos dos espacios.

## **Acciones para Reformar la Formación Docente en Paraguay**

Son de varios órdenes y van desde decisiones de política educativa hasta revisión de normativas pasando por acciones que buscan revalorizar la docencia como profesión.

### ***El Reconocimiento de la Docencia***

Hay una primera acción que implica el reconocimiento de la docencia como profesión, su valoración y reconocimiento. En las experiencias internacionales analizadas una determinación de política educativa ha estado relacionada con mejores salarios para los docentes. En Paraguay habría acciones a desarrollar en este aspecto con el fin de que los docentes puedan dedicarse más a los compromisos asociados a su profesión en aras de un mejor desempeño. Esta política requiere integrarse con sistemas de evaluación de la docencia y con campañas para que los docentes vean en las evaluaciones una posibilidad de mejora y de posibles avances en la carrera docente.

### ***Políticas Docentes del Estado***

Todas estas acciones implican que las políticas sobre formación de docentes sean de estado y no de gobierno. Igualmente requieren de procesos de discusión con la participación de amplios sectores de la sociedad civil con el objeto de que cualquier decisión de política en este sentido exprese el proyecto de país y respete su idiosincrasia.

### ***Continuidad en la Formación Docente***

En Paraguay la formación de docentes se lleva a cabo en diferentes instituciones. Sin embargo, desde las primeras indagaciones aparece la necesidad de una articulación como una de las acciones prioritarias que debe realizar el sistema educativo para mejorar la calidad de la formación docente. Las decisiones en estos aspectos van más allá de las instituciones mismas ya que implican determinaciones de política educativa. Si bien el artículo 51 de la ley 1264 establece que: *Entre las instituciones de formación profesional de tercer nivel, el Ministerio de Educación y Cultura deberá priorizar los institutos de formación docente* sólo es un acuerdo de política quizás impulsado por una fuerte unión entre las ellas la que puede facilitar avances en este sentido.

También proponen un análisis profundo de los modelos presentados (modelo de Colombia (ASONEN, 2022), con base en proyectos académicos para articular pregrado-grado); definir una titulación homogénea para los programas de formación inicial de docentes (experiencia de Ecuador, Chiriboga, 2019)); definir competencias para la formación docente con base en concertaciones entre las instituciones formadoras (políticas implementadas en México, Sandoval, 2016)- necesidad de definición de competencias para articular los distintos niveles de formación- y avanzar en la formulación de marcos para la buena enseñanza como lo han hecho muchos países de la región (CPEIP, 2021). Así sería posible avanzar en el aseguramiento de la calidad de la formación inicial de docentes, según modelos propios para el país y acordes con su idiosincrasia.

Según los participantes en los talleres falta asignación de presupuestos para la articulación, mayor asignación pecuniaria a las instituciones formadoras de docentes para

poder ofrecer más cohortes, sobre todo según las necesidades de docentes formados para el desempeño en áreas deficitarias.

### ***Definiciones Pendientes***

Más que propuestas, aparecen una serie de interrogantes a propósito de la mejor forma para articular los distintos locus formativos: ¿Legislación? ¿Pronunciamiento del Consejo Nacional de Educación Superior (CONES)? ¿Articulación con base en Proyectos Educativos compartidos, que definen énfasis en la formación y que permitan atender especialidades deficitarias? ¿Proponer un itinerario de formación tal como lo sugiere el Plan Bolonia? ¿Articulación institucional para garantizar la formación docente en regiones donde hay escasa presencia de institutos y universidades? ¿Cuál debería ser la duración de los programas de formación docente? ¿Currículos generales o contextualizados? ¿Mantener las convalidaciones en el caso en que no haya acceso directo? ¿Revisar los enfoques curriculares ya que en los IFD trabajan por asignaturas y las universidades por áreas? ¿Unificar los períodos de la formación docente? ¿Cuáles son las implicaciones de la Ley N° 4995?

Todas estas posibles decisiones- que van más allá de lo académico- requieren acuerdos entre el Consejo Nacional del Profesorado y organismos como el CONES y la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANAEAES); instituciones de formación docente como las universidades, los Institutos de formación docente (IFD), los Institutos Superiores- IS- y la comunidad educativa. Finalmente, la articulación institucional requeriría expresarse dentro de un sistema nacional de formación docente a través de un marco normativo único.

Más allá del locus formativo, las acciones necesitan encaminarse a la definición de la formación docente a partir de trayectos que inicien desde la selección de quienes ingresen a la docencia hasta su edad de jubilación – muy temprana en Paraguay- pasando por el desarrollo de las distintas competencias -generales y específicas- para el buen desempeño docente.

### **Formadores de Formadores**

Los participantes en los talleres reconocen en el formador de formadores una persona que enseña a enseñar (Marcelo y Vaillant, 2018). En tal sentido requiere tener deseos de conocer, capacidad de innovar y querer encontrar nuevas maneras de enseñar.

El ingreso para desempeñarse como formadores de formadores debe efectuarse por *concurso* acreditando competencias para la lectura, escritura, aptitud y actitud para la docencia además de valores. También necesitan tener formación post graduada y producción científica basada en la práctica docente, pertenecer a grupos de investigación además de participar en actividades de desarrollo profesional tales como investigaciones, redes y congresos. En cuanto a sus competencias para enseñar requiere experiencia en el aula, además de evidenciar empatía y buena comunicación.

En los talleres aparecieron algunos temas objeto de debate. Por ejemplo, con respecto a la experiencia que deben acreditar los formadores de formadores. ¿Qué se entiende por experiencia? ¿Experiencia es igual a tiempo de servicio? Qué es más relevante para ser formador de formadores ¿la experiencia o la creatividad? Estas discusiones ponen de presente el debate sobre el credencialismo y la meritocracia en las academias.

No apareció en el debate el tema de quiénes son en realidad los formadores de los formadores. No son sólo los profesores de las universidades. Son también los docentes de los institutos de formación, los docentes de las instituciones de práctica y los supervisores del sistema educativo que, como se señaló en otra discusión en estos mismos talleres, son quienes articulan los IFD con el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) en Paraguay.

Quedan también otros temas tales como los Formadores de formadores nóveles (Marcelo, 2009) y las rutas formativas que incorporen el acompañamiento además de algunos vacíos legales que sólo se enunciaron pero que no entraron como debate en las discusiones de los talleres.

## **Interculturalidad**

La interculturalidad es una competencia básica para la calidad de la formación de docentes en Paraguay dada la naturaleza bilingüe del país. Además, contribuye a garantizar una educación de calidad para todos tal como lo plantea el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS). En este sentido, más que pretender una política orientada a poblaciones específicas, el propósito de la interculturalidad como competencia docente es la educación como derecho.

En la formación docente en Paraguay falta una pedagogía que consolide un enfoque educativo para la diversidad. A un nivel más profundo esta constatación lleva a la necesidad de construir una identidad nacional desde la inclusión y la interculturalidad con el fin de garantizar el enfoque de derechos.

Específicamente, con respecto a la formación de docentes, existe la necesidad de perfiles desde una perspectiva inclusiva, intercultural y multilingüe en la práctica y en las aulas. Se requieren mayores recursos para la educación indígena inclusiva, así como instituciones de formación docente específicas para las comunidades indígenas en la perspectiva de “ciclos de vida”. En estas propuestas de formación es necesario incorporar a la comunidad educativa y recuperar las experiencias exitosas tales como los programas “Escuela viva” y “Escuela activa” y el programa rural de educación bilingüe por radio “PREBIR”.

Por otra parte, la interculturalidad como competencia docente va más allá de la formación de docentes indígenas o de docentes bilingües. Para ello es necesario ampliar los contenidos de los programas hacia la expresión de las distintas culturas a partir de la literatura, el arte, la historia, la antropología, la filosofía, entre otras, para establecer un diálogo de saberes que lleve a reconocer el valor de la diferencia. Conocer para valorar y respetar al otro (Schmelkes, 2013). Se sugiere que los institutos de formación docente se vinculen con las universidades para trabajar contenidos culturales, lingüísticos y pedagógicos, puede ser por regiones o sectores poblacionales.

## **Las Competencias Docentes para Asegurar la Calidad en los Programas de Formación**

Para los debates a propósito de las competencias que debe tener un buen docente, los participantes en los talleres reflexionaron sobre las principales, a saber:

### ***Conocimiento sobre el proceso de aprendizaje***

Con respecto a esta competencia los participantes en los talleres expresan que lo más importante es:

**Sólidos conocimientos de la disciplina y de cómo enseñarlos.** Esto se conoce como “la transposición didáctica” (Brousseau, 1994) y alude a la complejidad de sus temas y los métodos para enseñarla mejor de tal suerte que el eje de la formación sea cómo enseñar Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales. Lengua y Literatura. Así será posible derivar a las didácticas específicas.

**Conocimiento de la historia de la disciplina.** También podría ir acompañado de una historia actualizada de la misma desde distintas fuentes y paradigmas para comprender su asignatura.

**Conocimiento de los contenidos para enseñar.** A todo lo anterior se une algo que en teoría educativa se conoce como “didactización” (Chevallard, 1985) y que en palabras de los participantes se expresó como tener conocimientos básicos de la asignatura y del programa que debe enseñarse. Estos conocimientos piensan que se logran a través de la formación posgraduada.

### ***Competencias para Diseñar Oportunidades de Aprendizaje***

Un buen docente requiere proveer oportunidades de aprendizaje efectivas en sus estudiantes. Según los participantes en los talleres, estas habilidades tendrían varias dimensiones.

**Competencia para enseñar.** Estaría relacionada con la valoración del acto de enseñar como una actividad que debe vivenciar principios éticos y poner de presente que el docente puede liderar los procesos de aprendizaje. Igualmente, que como profesional de la pedagogía cuenta con autonomía y responsabilidad para investigar sobre la enseñanza, planificarla, contextualizar y flexibilizar los contenidos, además de diseñar estrategias didácticas basadas en evidencias.

**Competencia para diseñar ambientes para aprender.** Tiene en cuenta la complejidad de las familias de dónde vienen los educandos y parte de lo afectivo para motivar los aprendizajes. Con miras a poner de presente en el aula las habilidades del siglo XXI (Orealc/Unesco,2018) busca desarrollar en sus estudiantes inteligencia emocional, empatía, resiliencia, humor, espíritu emprendedor e innovador, manejo de las situaciones críticas y la adaptación al cambio.

**Conocer los ritmos y los estilos de aprendizaje.** Para ser un docente efectivo los requerimientos abarcan aquellos relativos a los ritmos y estilos de aprendizaje; a conocer cómo aprende el joven y el adulto; a la necesidad de apoyarse en ciencias que ayuden a la comprensión de la educación y las prácticas docentes tales como las neurociencias, la psicología evolutiva y la sociología de la educación.

**Gestión pedagógica del aula.** Para el manejo del aula, los participantes creen que un buen docente requiere saber gestionarla, conocer métodos de enseñanza, saber enseñar con confianza y empatía, saber sobre la evaluación de los aprendizajes y diversas estrategias para realizarla, así como sobre la contextualización de los materiales didácticos.

**Uso de un lenguaje inclusivo.** En las interacciones con sus estudiantes utiliza un lenguaje inclusivo y tiene como meta su desarrollo personal. Como estrategias didácticas emplea el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje por problemas, los laboratorios de aprendizaje, las redes, las tecnologías de la información y la comunicación sin olvidar la investigación y la innovación.

**Competencia reflexiva.** Efectúa metanálisis de su práctica y en la medida de lo posible comparte estas reflexiones con sus colegas.

### ***Compromiso del Docente con su Profesión***

Los participantes en los talleres piensan que un buen docente:

**Construye su imagen como docente.** El docente, entendido como un profesional de la pedagogía, construye su imagen a través de una visión política y social que incluye un compromiso ético con la labor que ejerce cotidianamente y que va más allá del aula. En tal sentido mantiene una actitud de apertura hacia el conocimiento y el cambio; hacia teorías para interpretar críticamente la historia; busca elementos para ser capaz de manejar contextos disruptivos y navegar en la incertidumbre sin dejar de ser feliz.

**Se cualifica continuamente.** Como profesional de la pedagogía también tiene un compromiso con su formación continua y permanente en campos relativos a la investigación educativa y pedagógica para identificar evidencias que lo lleven a aplicar buenas prácticas de enseñanza. Desarrolla así capacidad de innovar, equivocarse y volver a innovar a la vez que comprensión de las buenas prácticas a partir de la reflexión sobre lo que realiza cotidianamente. Finalmente expresa un compromiso con la equidad y busca mejorar la praxis utilizando Tics.

**Compromiso ético con sus colegas.** Participa en grupos de trabajo y en redes de cooperación y colaboración a la vez que está dispuesto a asumir compromisos con las actividades de extensión y en general con todas aquellas actividades que requieran el trabajo con la comunidad. También es solícito con la atención a egresados que a veces acuden en busca de asesorías para su labor profesional. De igual forma está dispuesto a acompañar a los docentes noveles (Marcelo, 2009)

**Mejora de su desempeño.** El docente requiere un compromiso constante con la mejora de su práctica y en tal sentido reconoce en las evaluaciones una posibilidad de mejora de sus prácticas en un claro compromiso con la equidad.

### ***Conocimiento del Contexto Nacional. La Interculturalidad***

Los participantes en los talleres reflexionaron sobre la manera como la interculturalidad podría ser parte de la formación inicial de los docentes. Sus propuestas pueden agruparse en varias dimensiones.

**Comprensión de la interculturalidad.** Es necesario comprender la interculturalidad como categoría que implica el reconocimiento y la distinción entre multiculturalidad e interculturalidad. Así mismo reconocer la educación como una expresión cultural y tener conciencia de que en la docencia se reproduce esa cultura.

**Reconocer las especificidades de cada cultura.** Cada cultura tiene sus especificidades. En un proceso de descolonización cultural hay que comprender las distintas epistemologías que explican la diversidad cultural y que llevarían a ser consciente del otro. La

interculturalidad se debe contemplar en la malla curricular de la formación docente y al mismo tiempo debe constituir un enfoque transversal en todas las asignaturas.

**Vivenciar en práctica actitudes y valores inclusivos.** Dado que el docente necesita estar formado en las competencias que exige su práctica pedagógica, la formación inicial para la interculturalidad requeriría que en los espacios de formación se vivan actitudes y valores inclusivos (el respeto, la tolerancia) y que se propongan distintas formas de enseñar y de evaluar. Igualmente, que en los espacios académicos se utilicen metodologías y prácticas interculturales que promuevan distintas formas de enseñar y de aprender a la vez que estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje entre diferentes grupos y culturas.

**Adaptaciones curriculares según los contextos.** Un docente formado para la interculturalidad tendría la competencia para realizar adaptaciones curriculares para los diferentes contextos; tendría formas versátiles de evaluar como expresión de las miradas de diferentes actores frente a un mismo objeto; podría incluir las necesidades locales y regionales en los planes de estudio y explicar las relaciones entre lo nacional y lo local en una perspectiva glocal. En el caso del Paraguay tendría la competencia lingüística para dar explicaciones pedagógicas en la lengua materna, en guaraní, por ejemplo.

**Respetar la cultura de base de sus estudiantes.** Así mismo debe estar formado para respetar la cultura de base del niño y tener la capacidad para incorporarlo a las demás culturas siempre en la perspectiva de que la escuela es un espacio de encuentro en la diferencia. Así será posible eliminar todo tipo de violencia y de discriminación en las prácticas cotidianas en las instituciones.

**Establecer relaciones con la comunidad.** Una dimensión reiterada cuando los participantes en los talleres reflexionaron sobre interculturalidad es la relativa a la relación con la comunidad. Son varias las estrategias propuestas a partir de la participación en proyectos de investigación y extensión con enfoque intercultural los cuales no sólo contribuyen a promover el contacto con diferentes culturas, sino que llevan a que el docente viva una perspectiva intercultural que posteriormente puede apropiarse en su práctica. Este enfoque podría aplicarse en todos los niveles de la formación docente y podría abordar temas relativos a la cultura y la religión, entre otros.

En este orden de ideas también es posible sensibilizar a la comunidad educativa frente a la interculturalidad a través de proyectos y programas que celebren festividades de las diferentes culturas según regiones. De igual forma buscar que se conozcan las tradiciones culturales de regiones minoritarias para valorarlas, respetarlas y aceptarlas.

**Manejo del bilingüismo.** Desarrollar la interculturalidad como una competencia docente en el contexto paraguayo exige un manejo del bilingüismo bien sea en el diseño de material didáctico bilingüe o en el conocimiento de las lenguas originarias. Hay que recordar que el bilingüismo, el manejo de una lengua extranjera y la educación inclusiva son ejes de la Transformación Educativa y deben ser abordados en el último año de la formación inicial docente. A nivel de política educativa requiere oferta para la formación de docentes indígenas y una recuperación de las lecciones aprendidas en programas exitosos sobre interculturalidad.

## DISCUSIÓN

Es importante que Paraguay ajuste los programas de formación inicial de docentes debido a la dispersión en los planes de estudio y en la titulación. Además, la normativa vigente requiere revisiones en por lo menos tres sentidos: el lugar de la formación docente (artículo 51

de la ley 1264); la estructuración de los planes de estudio - áreas, asignaturas, créditos- (Ley 2995) y el estatuto del educador (Ley 1725).

También es conveniente agenciar la articulación entre las instituciones formadoras de docentes anclada en tres grandes propósitos: formulación de proyectos conjuntos, revisión de la práctica docente y formación de los formadores.

Igualmente necesita abocarse a la formulación de un Sistema único de formación docente a través de la generación de consensos entre las instituciones formadoras de docentes y los organismos encargados de la acreditación de los programas de formación docente que permita la consolidación de una ruta para ser docente en la perspectiva de su desarrollo profesional.

Todas estas acciones se enmarcan en la política de Gestión educativa centrada en el aprendizaje y específicamente corresponden a la *creación de condiciones estructurales y materiales pertinentes para el aprendizaje*. La formación docente es el principal factor que incide en la calidad de los aprendizajes eficiencia y pertinencia.

Como elementos favorables para el desarrollo de estas acciones está el compromiso del país con la transformación educativa, la unión de las universidades del Paraguay en la formación docente, la convocatoria de la comunidad educativa para la construcción participativa del diagnóstico sobre esta temática y el apoyo financiero de la Unión Europea.

El logro de estas acciones presenta varios retos: la disparidad de criterios en algunas de las normas legales vigentes; la articulación entre las instituciones formadoras y los organismos que las coordinan y las acreditan; una incipiente cultura para la participación y la formulación de consensos además de la unificación de algunos conceptos como quiénes son los formadores de docentes.

## **Revalorizar la Docencia**

Pensar la formación docente en Paraguay lleva implícita una serie de acciones que abarcan distintos niveles del sistema educativo. *Revalorizar la docencia*, por ejemplo, compromete no sólo su formación sino la carrera docente en general. También requiere asignaciones presupuestarias encaminadas a que los docentes tengan mejores salarios y que existan promociones e incentivos asociados a su desempeño. No obstante, esta decisión de política se enfrenta a la evidencia acumulada que propone asociar estos incrementos con evaluaciones de la labor docente y su rendimiento (Calvo, 2019).

Desde las competencias de un proyecto como *Aula renovada* la revalorización de la docencia tiene que ver con la selección de quienes ingresan a la docencia, con la calidad de la formación que ofrecen las instituciones formadoras, con la habilitación pedagógica a partir de una cuidadosa formación práctica para saber enseñar y con la calidad de quienes los forman.

También tendría que ver con la dinamización de las relaciones entre las distintas instituciones que forman a los docentes a partir de *trabajos conjuntos* que vayan desde redes, comunidades de práctica, sistematizaciones conjuntas de proyectos o experiencias hasta seminarios, simposios, foros y con promover la creación de un *sistema único de formación* que conciba la docencia como un continuo en el cual es posible definir cada uno de los momentos de la formación.

## **Sistema Único de Formación Docente.**

Un *sistema único de formación* permitiría integrar los distintos niveles de la formación docente. Tendría un *nivel inicial* que integraría las instituciones que forman para el grado; un sistema de *formación en servicio* que recogería las necesidades de formación de los docentes que ingresan al sistema -nóveles- y aquellas de los docentes en cada momento de su profesión a partir de la formación situada. Aquí entrarían todas las distintas instituciones que ofrecen esta formación, universidades -con sus programas de posgrado y su oferta de cursos-, entes territoriales, ongs, y el sector privado con ofertas de actualizaciones sobre aspectos coyunturales de política. Un sistema de *formación posgraduada* que integraría todas las universidades que ofrecen cursos de formación relacionados con las Ciencias de la Educación, especializaciones, maestrías y doctorados en Educación y Pedagogía, con las debidas acreditaciones. Este sistema no debe ser aislado. Corresponde a un sistema de formación que articula la evaluación docente, el desarrollo profesional de los docentes (DPD) y las políticas educativas. En este orden de ideas, la oferta dentro del sistema de formación posgraduada necesita un análisis constante de su pertinencia.

### **La Formación de las Competencias de los Formadores de Formadores**

Los formadores de formadores representan un amplio grupo de educadores cuya función es la de *enseñar a enseñar* (Marcelo y Vaillant, 2018). No son sólo los docentes de las universidades, ni los de los institutos de formación docente (IFD) ni los de los institutos superiores -IS-. Son también los supervisores de práctica y los del sistema educativo que relacionan los institutos de formación con el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). Igualmente, los docentes de las instituciones de práctica. En este sentido se pudiera diseñar un amplio programa basado inicialmente en cuatro aspectos: en la recuperación de las prácticas y las experiencias con los practicantes; en el uso pedagógico de los resultados de las evaluaciones nacionales (SNEPE) e internacionales; en el desarrollo de un programa de mentorías para los docentes nóveles y finalmente en el seguimiento de egresados como insumo para el Observatorio Educativo Ciudadano.

### **Replanteamiento de la Práctica**

Esta es una acción que puede lograrse con unos acuerdos mínimos entre las instituciones formadoras de docentes. Puede agrupar varias estrategias. Aumento en el número de horas de prácticas en los programas de formación tal y como lo recomienda la investigación y las políticas docentes; tener profesores de práctica con asignación de responsabilidades tanto para los tutores de práctica como para los estudiantes, complementadas con reuniones donde se reflexione sobre la misma; que existan beneficios e incentivos para los centros de práctica, así como para los responsables de las prácticas ya que ellos enseñan y además trabajan. Otras acciones en este sentido es privilegiar la práctica pedagógica esto es la práctica de aula sobre la administrativa y que los programas de extensión universitaria se apliquen en los centros de práctica.

## Principales Competencias Docentes en el Marco de la Interculturalidad

El desarrollo de competencias para la interculturalidad se inscribe dentro de las Políticas Instrumentales que define la Transformación Educativa 2030 en cuanto a las políticas sustantivas que requiere una Gestión Educativa centrada en el Aprendizaje.

En cuanto a la importancia de definir la interculturalidad como competencia docente se encuentra la política sustantiva denominada Modelos educativos bilingües centrados en comunidades de aprendizaje.

Hay que aclarar que la definición de estas competencias es la base para la revisión de la formación docente en Paraguay y en este sentido garantiza su cumplimiento.

### *Marco para la Buena Enseñanza (MBE)*

Las discusiones anteriores podrían aglutinarse en una propuesta para un Marco para la Buena Enseñanza en Paraguay que contemplaría cuatro dimensiones:

**Dimensión disciplinar.** Abarca el conocimiento de aquello que se enseña (Berry, 2016). En los talleres apareció la importancia de conocer la historia de la disciplina y más aún, su epistemología en el entendido de que lo que se configura como saberes o contenidos en el aula de clase son sólo fragmentos de la disciplina. No hay que olvidar que estas segmentaciones responden a intereses que no son sólo científicos. Habría que incluir también el conocimiento de la interculturalidad como concepto apoyado en algunas bases históricas y antropológicas de Paraguay.

En esta dimensión podría incluirse el debate de los currículos por competencias en cuanto bajo este paradigma es necesario definir los saberes escolares y su evaluación.

**Dimensión pedagógica.** Alude a todas aquellas competencias que un docente acredita para la gestión pedagógica del aula (Perrenoud, 2011). Van desde el conocimiento del contexto hasta la capacidad de adecuar los currículos hasta el bilingüismo esencial para el logro de los aprendizajes en Paraguay. Hay que recordar que el diagnóstico revelaba que los aprendizajes académicos se evalúan en español ocasionando bajos logros y deserción entre los estudiantes de las poblaciones originarias.

**Dimensión didáctica.** Incluye el manejo de todas las estrategias encaminadas a las formas de enseñar basadas en evidencias: el uso de metodologías activas y participativas que buscan el desarrollo de las competencias del siglo XXI (Orealc/Unesco, 2018) en cuanto a la formación del pensamiento crítico y reflexivo; las competencias inter e intrapersonales; el manejo de la información y la comunicación, entre otras.

**Dimensión profesional.** Incluye todas aquellas competencias que reflejan el interés del docente por aprender cada día más, por investigar, por innovar, por atender los requerimientos de la comunidad, entre otros.

La experiencia de los países que han logrado definir un marco para la Buena Enseñanza es que el proceso es largo y paulatino. Los consensos van de lo más general a lo más específico y sólo después de algún tiempo se puede llegar a proponer competencias por niveles educativos y mucho más adelante por asignaturas académicas (Orealc/Unesco, 2018).

Lo que reportan las lecciones aprendidas sobre este proceso es que constituye una actividad permanente del sistema educativo. Al definir un deber ser, requiere ajustes permanentes basados en los datos que reportan tanto las evaluaciones de los aprendizajes como las evaluaciones docentes. Además, esta acción podría articular otras relativas al uso de la

información educativa y generar campos temáticos para la investigación de los formadores de formadores, por ejemplo.

## CONCLUSIONES

Paraguay vive una coyuntura que ofrece grandes oportunidades para lograr una educación de calidad, equitativa y pertinente. Las voces de todos los participantes en los eventos, las experiencias internacionales y las reflexiones de las universidades invitadas señalan la posibilidad de proponer una política de formación docente que se articule con las políticas, objetivos y líneas estratégicas del Plan de Transformación Educativa 2030 que en una de sus políticas instrumentales propone el Desarrollo Profesional del Educador. Tal como se mostró a lo largo de este artículo es posible formar un buen docente, que conozca su disciplina, sepa cómo enseñarla, tenga un amplio repertorio de estrategias didácticas basadas en evidencias y forme a sus estudiantes en las habilidades para el siglo XXI. En el caso del Paraguay ello es necesario aunar fuerzas y compartir una visión de país.

Como lo manifestaron los diferentes grupos participantes en este estudio, el Desarrollo Profesional Docente implica concebir la docencia como una profesión que se inicia en el momento mismo de la selección de los estudios y que consta de diversas etapas que incluyen no sólo la habilitación para la docencia, sino las necesidades formativas de cada momento de la carrera docente a partir de los problemas del quehacer cotidiano en las instituciones educativas. También incluye un deseo continuo de aprender e innovar, de equivocarse y volver a ensayar, de investigar sobre el enseñar y el aprender, de formar ciudadanos respetuosos del medio ambiente, de desarrollar la capacidad de escucha y el respeto del otro en su singularidad y en su valía. Un Marco para la Buena Enseñanza (MBE) es un dispositivo útil para agenciar este ideario en Paraguay.

Pasar de este ideario a acciones requiere un trabajo conjunto entre las distintas instituciones del sector educativo. Las condiciones están dadas para que Paraguay inicie la articulación interinstitucional de las instituciones formadoras de docentes, unifique los programas de formación inicial, revise su titulación, analice las ofertas de formación y los cursos que ofrecen las universidades, active estrategias de aprendizaje profesional colaborativo, tales las pasantías y construya consensos entre las redes, las universidades, los institutos de formación docente y los institutos superiores. El observatorio definido en el diagnóstico participativo será de gran ayuda para sistematizar la información sobre los resultados de todas estas acciones.

El programa de Transformación Educativa del país es la ocasión precisa para un debate amplio sobre qué docente, para qué país y en cuáles énfasis es pertinente formar docentes en los próximos años en Paraguay. Las reflexiones consignadas en este artículo pueden ser un buen inicio.

## REFERENCIAS

- ASONEN, & Grupo de Historia de las prácticas pedagógicas (2022). *Las Escuelas Normales Superiores: 25 años entre imaginarios y realidades 1997-2022*. Editorial Magisterio. <https://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/las-escuelas-normales-superiores-25-os-entre-imaginarios-y-realidades-1997-2022>
- Berry, A., Depaepe, F., & Van Driel, J. (2016). Pedagogical content Knowledge in Teacher Education. En: J. Loughran & M. Hamilton (EDS) *International Handbook of Teacher Education* (347- 386). Springer. <https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-10-0366->

