



Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030

Foro de diálogo sobre políticas y reuniones de gobernanza

Del 1 al 3 de diciembre de 2021

*La innovación en las políticas y las prácticas docentes
para la recuperación de la educación*

Nota conceptual

(16 de noviembre de 2021)

Índice

Equipo Especial Internacional sobre Docentes - Foro de diálogo sobre políticas 2021	3
Presentación del Equipo Especial sobre Docentes	3
Introducción	4
La innovación en la educación	4
Tema 1: La innovación en la enseñanza y el aprendizaje	6
Tema 2: La innovación en la formación de los docentes	8
Tema 3: La innovación en la política y el fomento de la innovación a través de políticas	10
Resultados esperados	12
Anexo 1 - Referencias	14

Equipo Especial Internacional sobre Docentes - Foro de diálogo sobre políticas 2021

Este año, el 13^{er} foro de diálogo sobre políticas y las reuniones de gobernanza del Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030 se celebrarán del 1 al 3 de diciembre de 2021, de forma presencial en Kigali (Rwanda) y también en línea. El tema principal del foro de este año, organizado conjuntamente por la Secretaría del Equipo Especial sobre Docentes y el Ministerio de Educación de la República de Rwanda, es **la innovación en las políticas y prácticas docentes para la recuperación de la educación**, con especial atención a las siguientes cuestiones: i) la innovación en la enseñanza y el aprendizaje; ii) la formación inicial y continua de los docentes, y iii) las políticas educativas.

La innovación, motor de mejora de la educación, es un factor esencial para promover una educación inclusiva y equitativa de calidad y, por ello, debe desempeñar un papel central en la formulación de políticas y en las propias políticas educativas. El foro de diálogo sobre políticas de 2021 reunirá, tanto presencialmente como en línea, a partes interesadas del sector de la educación de todo el mundo para debatir sobre las dificultades de la era pos-COVID-19, determinar cómo “reconstruir para mejorar” y garantizar que los sistemas educativos aprovechen y amplíen las capacidades colectivas en materia de innovación. Asimismo, se formularán recomendaciones políticas dirigidas a los ministerios, las organizaciones de la sociedad civil, las organizaciones internacionales y los donantes para apoyar a los docentes, los directores de centros educativos, los formadores de docentes y los responsables de la formulación de políticas.

Presentación del Equipo Especial sobre Docentes

En línea con la agenda Educación 2030, el Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030 contribuye a aumentar el número de docentes y la calidad de la educación en todo el mundo por medio de políticas adecuadas. Se atiene al compromiso de la comunidad internacional de “... asegurar que los docentes y educadores tengan las competencias necesarias, sean contratados de forma adecuada, reciban una buena formación, estén profesionalmente cualificados, se encuentren motivados y reciban apoyo dentro de sistemas dotados de recursos, eficaces y bien administrados” y lleva a cabo esta misión a través de sus tres esferas estratégicas de actividad: promoción, creación e intercambio de conocimientos y apoyo y movilización de los países.

El foro de diálogo sobre políticas es una actividad emblemática del Equipo Especial sobre Docentes, incluida en el Plan Estratégico 2018-2021. Este evento anual promueve la creación de capacidades y el intercambio de conocimientos sobre temas cruciales entre los miembros del Equipo, procedentes de países y organizaciones que representan a diversos grupos interesados, todo ello con el fin de facilitar la consecución de la agenda Educación 2030 y la implementación de la meta 4.c de los ODS. Con este Foro, el Equipo Especial sobre Docentes invita a los actores de la educación y a las partes interesadas en el ámbito de la docencia (responsables de la formulación de políticas, docentes, representantes de organizaciones de docentes, organizaciones de la sociedad civil, investigadores, las Naciones Unidas y otras organizaciones internacionales, organismos del sector privado y fundaciones) a ahondar en lo que resulta necesario para enseñar y educar a niños, jóvenes y adultos, y a reafirmar el valor de la educación como factor de igualdad en la sociedad. El foro de diálogo sobre políticas reúne a múltiples actores interesados con el propósito de fomentar un intercambio de conocimientos y experiencias más eficaz y mejor enfocado y ofrecer una oportunidad única para crear alianzas que defiendan y movilicen recursos que garanticen el acceso a una educación inclusiva y de calidad para todos.

Introducción¹

Como preparación del 13^{er} foro de diálogo sobre políticas y las reuniones de gobernanza que se celebrarán del 1 al 3 de diciembre de 2021, esta nota conceptual analiza el potencial de la innovación, evidenciado durante la pandemia de COVID-19, en tres esferas educativas clave:

- la innovación en la enseñanza y el aprendizaje (en aulas presenciales o virtuales) liderada por los docentes y los sistemas;
- la formación inicial y continua de los docentes: innovaciones en los planes de estudios y en los métodos de enseñanza para subsanar las deficiencias planteadas por la pandemia, así como nuevas formas de aprendizaje y desarrollo profesional para docentes;
- las políticas educativas, a saber: innovación en la formulación de políticas, políticas que propician la innovación en los distintos entornos educativos, políticas innovadoras y políticas de apoyo a la innovación.

Como conclusión, esta nota hace una serie de recomendaciones para mejorar la capacidad de innovación, pero también para encauzar y gestionar las innovaciones en los sistemas educativos.

La innovación en la educación

En el pasado, la innovación rara vez se ha percibido como un rasgo característico de la educación. Hace más de 100 años, el célebre educador John Dewey propugnaba ya un enfoque cauteloso hacia las nuevas ideas en muchas escuelas y sistemas educativos (Dewey, 1916). La pandemia de COVID-19 ha alterado esta narrativa. La innovación se convirtió en algo esencial en un momento en el que el sistema educativo y los docentes trataban de garantizar la continuidad del aprendizaje para todo el alumnado tras el cierre de las escuelas y otros centros de aprendizaje. En 2020, en el punto álgido de la crisis y del cierre de las escuelas que afectó a 1.600 millones de alumnos en todo el mundo, el Equipo Especial sobre Docentes publicó su “Llamado a la acción respecto a los y las docentes”, instando a proporcionar al profesorado la formación y el apoyo necesarios para garantizar que los sistemas educativos respondieran mejor a las necesidades del alumnado. En este contexto, la innovación fue considerada como un medio clave para lograr este objetivo (Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, 2020).

La innovación en la educación es una respuesta a problemas, dificultades y oportunidades. Es sinónimo de novedad, pero también encierra la promesa de obtener beneficios (McLean y Gargani, 2019). La innovación puede adoptar diversas formas:

- una práctica pedagógica, como, por ejemplo, la adaptación de la enseñanza elemental de la lectura y las matemáticas al nivel de aprendizaje y no tanto al grado o nivel escolar (enseñar al nivel correcto²) o el uso del rap para enseñar fórmulas matemáticas;
- una forma de organizar actividades, por ejemplo, creando comunidades profesionales de aprendizaje y programas de mentorías para los docentes de grupos de escuelas;

¹ Manifestamos nuestro agradecimiento a Freda Wolfenden, profesora de Educación y Desarrollo Internacional de la Open University y autora principal de esta nota conceptual.

² <https://www.teachingattherightlevel.org/>

- una herramienta o recurso educativo, como una aplicación que ofrezca experiencias virtuales a alumnos de secundaria o un cuaderno de trabajo dedicado a las competencias para la vida y el bienestar redactado en colaboración con mujeres jóvenes.

La conceptualización, el diseño y el perfeccionamiento de una invención es un proceso creativo. Desde la perspectiva holística adoptada en la presente nota, la innovación es *la implementación y la difusión* de una invención *en un contexto determinado* (Fagerberg, 2006). Dicho contexto puede ser un aula, una escuela o una institución de formación de profesores, un distrito o grupo de instituciones, o incluso todo un sistema.

La idea de innovación está muy ligada al contexto. Una invención no es algo necesariamente “nuevo para el mundo”, sino que también puede referirse a algo que es nuevo para quienes lo utilizan (Edler y Fagerberg, 2017). Algo que se considera innovador en un lugar puede ser una práctica habitual en otro (OCDE, 2014). Así, por ejemplo, las clases de apoyo individual de matemáticas que se imparten en una plataforma en línea en las escuelas primarias de las zonas rurales de Kenya dentro del programa iMlango³ (Brugha *et al.*, 2020) son una innovación, pese a que hay tecnologías similares muy extendidas en otros contextos.

¿Qué nos motiva o impulsa a innovar? Como hemos visto durante la pandemia, la innovación en la educación es necesaria, ya que abre la posibilidad de mejorar y transformar las prácticas y los resultados educativos (Ravitch, 2005). Es un motor de progreso en la enseñanza y el aprendizaje.

Las innovaciones en materia de educación tienen una gran variedad de objetivos específicos, lo que refleja la diversidad de entornos educativos en todo el mundo y los objetivos de los sistemas en donde se llevan a cabo dichas innovaciones. Sus ambiciones son, por lo general, las siguientes:

- lograr una mayor inclusión y equidad, sin olvidar la igualdad de género, en lo que se refiere al acceso y a la participación en el aprendizaje de todo el alumnado;
- mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos, en particular los de grupos y comunidades marginadas, más allá de la alfabetización y las nociones elementales de aritmética;
- garantizar que la educación siga dando respuesta a las necesidades de la comunidad y del país;
- optimizar la inversión pública en educación, mejorando la eficiencia y la eficacia.

Cualquier periodo de inestabilidad e incertidumbre como el que vivimos con la pandemia actual nos incita a innovar y genera grupos de innovación que a su vez incentivan nuevas innovaciones.

Para que sean un éxito, las innovaciones deben responder de forma eficaz a una necesidad concreta. Sin embargo, muchas innovaciones prometedoras no son ejecutadas a mayor escala por los gobiernos u otros agentes. Las razones son complejas y suelen estar relacionadas solo en parte con la calidad o el potencial de la innovación (Olsen *et al.*, 2021). Así, es posible que una innovación no se ajuste a las perspectivas y prioridades de los responsables de adoptar decisiones o de los financiadores, que pueden tener una visión distinta de la repercusión deseada o exigir diferentes tipos de datos. Además, por definición, las innovaciones aún no se han probado, en particular en términos de costos, lo que puede disuadir a los responsables de la toma de decisiones a la hora de apoyarlas. Para que una innovación se adopte de manera generalizada y se introduzca a gran escala es fundamental establecer un diálogo constante con todas las partes interesadas que, además, esté basado en datos concretos sobre dicha innovación (McLean y Gargani, 2019).

³ <https://www.imlango.com/>

La disponibilidad y el despliegue cada vez mayor de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las nuevas herramientas digitales pueden fomentar la innovación al desarrollar y transformar las prácticas pedagógicas, posibilitar nuevos métodos o formas de organizar actividades y facilitar la ampliación a escala de innovaciones probadas (OCDE, 2016). Una auditoría reciente llevada a cabo en 166 países sobre más de 3.000 innovaciones educativas concluyó que más de la mitad implicaban tecnologías digitales (Winthrop *et al.*, 2018). Aun así, las TIC no son la panacea (Peters, 2020). Si bien pueden mejorar la comunicación y la colaboración, también corren el riesgo de agravar las desigualdades. En muchos lugares, la capacidad innovadora de la tecnología se ve limitada por la infraestructura, el acceso y las competencias digitales de los docentes y los alumnos. En África Subsahariana, el empleo de las TIC en la educación aumentó en más de un 100% en los primeros meses de la pandemia, aunque se estima que, en general, solo el 6% de los alumnos utilizan estas tecnologías como apoyo de su aprendizaje (Crawford, 2020). Según un informe reciente del Equipo Especial sobre Docentes, solo el 12% de los países de África Subsahariana declararon haber proporcionado herramientas TIC y acceso a Internet a los docentes y únicamente el 15% informó de que había impartido la formación correspondiente. En 1 de la cada 5 países de la región, los docentes no recibieron apoyo profesional (Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, 2021).

Los docentes desempeñan un papel crucial en la innovación educativa, la cual se basa en gran medida en la profesionalidad del profesorado (Thurlings *et al.*, 2015). En contextos que cambian rápidamente y están marcados por numerosos desafíos (cierre de escuelas debido a la pandemia, progreso tecnológico, cambios en los objetivos educativos y los planes de estudios, cambio climático, inestabilidad democrática, etc.), los docentes deben confiar en su criterio profesional, basado en datos empíricos, para elegir la pedagogía que mejor satisfaga las necesidades de aprendizaje de sus alumnos (Fullan, 1991). Por este motivo, es necesario profesionalizar aún más a los docentes brindándoles la autonomía y capacidad de acción necesarias para desafiar el *statu quo* y adoptar prácticas innovadoras tanto en sus aulas como colectivamente en comunidades profesionales. Para innovar, los docentes deben ejercer en un entorno que ponga en valor el voluntarismo y la audacia a través de un liderazgo eficaz, con el fin de asumir riesgos y aprovechar las oportunidades, apartándose de las prácticas establecidas.

Con todo, no se trata solo de seguir el instinto. Para innovar, los docentes también han de intercambiar con compañeros e investigadores, indagar en innovaciones anteriores y acceder a nuevos conocimientos en diferentes campos: ciencias del aprendizaje, psicología, estudios de género, inteligencia artificial, realidad aumentada y virtual, neurociencia, teoría de sistemas, etc.

La innovación educativa se confunde a menudo con reformas o cambios introducidos en el ámbito de la educación. De hecho, las diferencias no están muy claras. Las reformas o los cambios no implican necesariamente la introducción de algo nuevo (Cerna, 2014). La idea de reforma se refiere a un proceso estructurado y consciente cuyo propósito es producir un cambio y que generalmente se impulsa desde la cúpula del sistema. El cambio es simplemente algo que ocurre entre dos momentos. La innovación, en cambio, es un intento deliberado de producir mejoras mediante la introducción de algo nuevo. Algunas innovaciones vienen de arriba. Sin embargo, en un sistema educativo abierto al cambio, también es deseable que emanen de iniciativas ascendentes en las que su valor pueda juzgarse con datos empíricos.

Tema 1: La innovación en la enseñanza y el aprendizaje

Algunos docentes pioneros han innovado siempre en sus aulas. Para mejorar el entorno y las experiencias de aprendizaje de sus alumnos, experimentan con pedagogías, prácticas de evaluación y métodos de gestión del aula nuevos, hacen un uso creativo de los recursos y colaboran con compañeros y asociados externos, desde trabajadores sociales hasta contadores de historias. Es importante fomentar estas innovaciones de base, pues se inspiran en una variedad de conocimientos y prácticas

que, de otro modo, quedarían excluidas del proceso de innovación. Sin embargo, hasta hace muy poco, los docentes rara vez tenían la oportunidad de compartir su creatividad y difundir los beneficios de esas innovaciones en el aprendizaje y el bienestar de los alumnos. La generalización de los servicios de mensajería y las redes sociales está cambiando el panorama al ofrecer los canales necesarios para hacer visibles las innovaciones, animar a otros docentes a probar nuevas ideas y propiciar el reconocimiento de las innovaciones de los docentes poniendo el conocimiento privado a disposición del público en general.

Muchas innovaciones en el aula no se han originado sobre el terreno ni han surgido de iniciativas de base, sino que se han conceptualizado fuera de la escuela antes de ser incorporadas a ella. Sin embargo, las innovaciones introducidas en las escuelas desde fuera rara vez han llevado a cambios duraderos en los resultados de aprendizaje de los alumnos (Fullan, 1991). Esto se debe a que el profesorado suele quedar al margen de la conceptualización de las innovaciones, las cuales “se hacen para” los docente en lugar de “hacerse con” ellos. Los docentes deben poder participar en el proceso de innovación para que esta prospere. Las innovaciones han de fundamentarse en el saber práctico de los docentes (Fullan y Hargreaves, 1991) y aprovechar su motivación intrínseca para adoptar las soluciones que ellos mismos han creado.

Durante la pandemia, muchos gobiernos y otros proveedores de servicios educativos han innovado desplegando plataformas de aprendizaje en línea o implementando métodos más tradicionales de aprendizaje a distancia a través de la radio o la televisión. Sin embargo, una proporción considerable de alumnos no tiene acceso a estos recursos para seguir el aprendizaje académico habitual (OCDE, 2021; UNESCO *et al.*, 2020). Como respuesta, los docentes, impulsados por un sentido de urgencia moral, han recurrido a sus habilidades profesionales para innovar individualmente y de forma colaborativa con el fin de complementar y ampliar el aprendizaje en numerosos contextos distintos. Sus iniciativas han apuntado a⁴:

- desarrollar nuevas prácticas y metodologías pedagógicas, como, por ejemplo, dar clase por WhatsApp u organizar sesiones de aprendizaje en grupos reducidos, impartir clases a través de la radio, crear canales de YouTube para otros docentes y para los alumnos o aplicar métodos de evaluación alternativos;
- crear, adaptar y distribuir materiales de aprendizaje para los alumnos (por ejemplo, redactar e imprimir cuadernos de trabajo sencillos para el aprendizaje individual o en pequeños grupos, o adaptar materiales impresos y audiovisuales para alumnos con discapacidad);
- trabajar en colaboración con los progenitores y la comunidad haciendo uso de servicios de mensajería social y “visitas” remotas (por ejemplo, mensajes de texto diarios dirigidos a padres y cuidadores con ideas para el aprendizaje);
- proporcionar apoyo socioemocional a los alumnos y reforzar su resiliencia, difundiendo información clave sobre protección, facilitando el vínculo directo con los servicios de primeros auxilios psicosociales, creando sistemas de apoyo entre compañeros o estableciendo líneas de atención telefónica para responder a las preguntas de los alumnos y proporcionarles apoyo psicosocial.

Aunque las ideas que sustentan estas innovaciones no suelen ser muy originales, a menudo son nuevas para ciertos docentes y sus alumnos, y únicas en lo que se refiere a su aplicación. Las innovaciones

⁴ Iniciativas referenciadas en diversas publicaciones recientes: GEC, 2020; Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2020; OCDE, UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes, 2020; UNESCO, 2020b).

que utilizan las TIC se han revelado eficaces cuando se han adecuado al contexto y han sacado provecho de los dispositivos y las herramientas disponibles en las familias y las comunidades.

Muchas de estas innovaciones se caracterizan también por una colaboración eficaz. La reciente reactivación de la colaboración con las familias, los cuidadores y los trabajadores para la salud y el bienestar social de la comunidad ha contribuido a hacer frente a toda una serie de cuestiones que afectan al aprendizaje y el bienestar de los alumnos: necesidades socioemocionales, discriminación, ciberacoso, violencia de género, explotación sexual y problemas de salud y saneamiento. Muchas innovaciones se han diseñado expresamente para apoyar a las niñas, a los alumnos con discapacidad y a los de comunidades con una alta marginalidad, por ejemplo, mediante el uso de las redes sociales y la creación de relaciones para proteger a las niñas de la violencia o del matrimonio precoz (GEC, 2020).

La innovación también se aplica a los modos de comunicación y colaboración, por ejemplo, mediante el uso de aplicaciones para supervisar el aprendizaje de los alumnos en la Argentina y el Uruguay (Marinelli *et al.*, 2020) o la colaboración entre docentes y trabajadores sanitarios en Kenya para distribuir y recoger los deberes de los alumnos (GEC, 2020).

Los docentes han demostrado ingenio, creatividad y flexibilidad con estas iniciativas. Estos innumerables recursos colectivos deben aprovecharse y ampliarse con el fin de fomentar nuevas innovaciones que permitan involucrar de nuevo a los alumnos y acelerar su aprendizaje en la era pos-COVID-19. Paralelamente, las innovaciones surgidas durante la pandemia deben ser objeto de una rigurosa evaluación. La decisión de desplegarlas a gran escala deberá basarse en las pruebas de su eficacia (para los docentes y sus alumnos) y su contribución a la equidad y la inclusión (McLean y Gargani, 2019).

Preguntas de orientación sobre cómo fomentar, reconocer y seguir propiciando la innovación en la enseñanza y el aprendizaje:

- ¿Qué recursos, apoyos y otros factores facilitadores (proporcionados por ministerios, autoridades locales, directores de centros educativos o compañeros) necesita el profesorado para mejorar su capacidad de innovar en sus prácticas docentes?
- ¿Qué prioridad debe darse a la reducción de las disparidades en materia de tecnología, acceso a Internet y competencias digitales para permitir que todos los alumnos y docentes se beneficien de las innovaciones basadas en TIC?
- ¿Qué mecanismos es necesario poner en marcha para animar a los docentes a difundir sus innovaciones y demostrar su utilidad con el fin de que puedan ser codificadas y evaluadas?
- ¿Qué criterios deben seguirse para determinar si merece la pena implantar a gran escala una innovación en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje?
- ¿Qué hemos aprendido de innovadoras iniciativas de enseñanza y aprendizaje con perspectiva de género para hacer que ambos procesos sean más inclusivos y equitativos?

Tema 2: La innovación en la formación de los docentes

Ante el giro hacia la enseñanza y el aprendizaje a distancia y en línea que trajo consigo la pandemia, muchos docentes tuvieron dificultades para adaptarse a esta nueva forma de trabajar. Todo ello reveló sus lagunas en materia de habilidades y conocimientos sobre el uso pedagógico de las herramientas digitales, la alfabetización digital, el apoyo a las necesidades sociales y emocionales de los alumnos, el tratamiento de las cuestiones de género, como la violencia de género, el apoyo a los alumnos con discapacidad y el trabajo con las comunidades. En muchos casos, los docentes tuvieron que asumir el

doble papel de profesores y padres, dado que sus propios hijos asistían también a la escuela a distancia. Había, pues, una necesidad inmediata de desarrollo profesional.

Todo ello condujo a la proliferación de diferentes tipos de formación de los docentes, desde formaciones formales, no formales e informales a formaciones en línea o mixtas ofrecidas por organismos públicos nacionales, autoridades locales, centros de formación de los docentes, asociados para el desarrollo y, a menudo, por los propios docentes (Mineá-Pic, 2020).

Muchas de estas iniciativas de formación de docentes eran inéditas y nuevas para una gran parte del profesorado en formación inicial o continua que se inscribió en esos programas en línea o mixtos. Los informes iniciales apuntan a que un mayor recurso a programas mixtos de desarrollo profesional continuo podría favorecer un aprendizaje más flexible (importante para aquellos que viven en regiones aisladas o tienen cargas familiares), además de aumentar la confianza de los docentes en las pedagogías digitales, al involucrarlos en espacios virtuales de aprendizaje social, y permitir adaptaciones locales para apoyar la equidad en la impartición educativa (OCDE, 2021).

En muchos países, sin embargo, el número de inscritos en estos cursos en línea o mixtos ha sido más bien modesto. Asimismo, preocupa la disparidad de género entre los participantes. Tras el cierre de las escuelas en marzo de 2020, el Consejo de Educación de Rwanda mejoró su portal de educación en línea añadiendo un módulo de desarrollo profesional para docentes y directores de centros educativos, centrado sobre todo en las competencias digitales. Sin embargo, las entrevistas telefónicas con docentes y directores de escuela rwandeses revelaron que solo el 9% de las profesoras tenían experiencia con Internet frente al 22% de sus pares masculinos (Carter *et al.*, 2020).

La pandemia ha revelado la necesidad de reconsiderar el programa de formación (inicial y continua) de los docentes para que incluya esferas hasta ahora descuidadas, como las TIC, la educación para el desarrollo sostenible, la implementación de programas de recuperación o de aprendizaje acelerado, las pedagogías inclusivas y con perspectiva de género y el cambio climático (VVOB, 2021). Asimismo, es necesario apoyar a los docentes para que adquieran los conocimientos, las competencias y la mentalidad necesarios para introducir y liderar la innovación en sus pedagogías, en particular en el ámbito de la resolución de problemas, la colaboración, el pensamiento crítico y la resiliencia en la experimentación (UNESCO, 2020c).

El número de comunidades de práctica (autoorganizadas y apoyadas por los gobiernos) que han surgido durante la pandemia es especialmente llamativo. Dichas colaboraciones permiten a los docentes reforzar sus conocimientos y competencias pedagógicas y reafirmar su identidad profesional y su sentimiento de pertenencia a una red de apoyo y a una comunidad más amplia.

En Corea del Sur, a pesar de que el acceso a Internet es casi universal, el cierre de las escuelas y el cambio a las clases en línea causaron mucho desconcierto y ansiedad entre los docentes. En respuesta a la situación, el Gobierno puso en marcha diversas iniciativas, entre ellas un proyecto comunitario en el que participaban 10.000 docentes, uno por cada una de las 10.000 escuelas del país (OCDE, 2021). Esta comunidad sirvió de enlace entre los docentes, el Ministerio de Educación, las oficinas metropolitanas y provinciales de educación y las iniciativas de apoyo a la educación pública para ayudar a encontrar soluciones comunes a los problemas relacionados con las clases en línea. La creación de esta comunidad, que ha llegado a compartir más de 2 millones de publicaciones, se vio reforzada por la puesta en marcha de la iniciativa Teacher-On, en la que docentes voluntarios asistidos por las oficinas locales de educación ayudaron al profesorado con dificultades técnicas conectándose a distancia a sus ordenadores (Cho y Riley, 2020).

En otros lugares, las comunidades de práctica propusieron sesiones de observación y apoyo a compañeros a distancia (Sudáfrica), seminarios web (Brasil), desarrollo de conocimientos en diferentes áreas (Kenya) o presentaciones interactivas (Reino Unido). En la mayoría de los casos, los SMS y las

plataformas de mensajería social en los teléfonos móviles de los profesores han sido fundamentales para el buen funcionamiento de muchas de esas comunidades. Con todo, algunos docentes no han podido beneficiarse de ellas, ya sea porque viven en zonas rurales remotas sin conexión a Internet ni electricidad o en lugares donde los datos móviles son caros, o porque no tienen dispositivos a los que poder acceder con regularidad (caso principalmente de las mujeres y los docentes de mayor edad).

Estas comunidades de práctica existían antes de la pandemia de COVID-19 y los docentes eran muy conscientes de su valor en muchos lugares (Mendenhall, 2018), pese a que rara vez fueron reconocidas o apoyadas por los gobiernos. Hoy día se han convertido en un elemento indispensable del apoyo profesional a los docentes. La cuestión no es solo que la amplitud y diversidad de estas colaboraciones suponga algo innovador en muchos contextos, sino que los intercambios dentro de una comunidad de pares suelen animar al profesorado participante a innovar en su propia práctica profesional (OCDE, 2021).

La formación de los docentes debe estar a la altura del desafío de ofrecer al profesorado el desarrollo profesional que necesita. Es momento de analizar los problemas en colaboración, de experimentar con audacia y de innovar técnicamente.

Preguntas de orientación sobre cómo desarrollar enfoques nuevos y más diversos para la formación de los docentes:

- ¿Qué competencias necesita el profesorado para innovar con confianza en su práctica docente? En este sentido, ¿qué debe reconsiderarse en su programa de formación para que puedan desarrollar de forma continua las competencias necesarias para adaptarse a los contextos cambiantes y a las necesidades de los alumnos?
- Dada la creciente digitalización de los programas de formación de docentes, ¿qué tipos de combinación (presencial o virtual) deberían adoptarse para garantizar un acceso equitativo del profesorado a dichos programas?
- ¿Qué es preciso hacer para fomentar y mantener la participación de los docentes en las comunidades de práctica presenciales y virtuales recién creadas? ¿Cuál es el tamaño óptimo de estas comunidades para garantizar un impacto equitativo y sostenible con los recursos disponibles?
- ¿Qué competencias y experiencia deben tener los formadores de docentes para dominar estas nuevas modalidades de formación del profesorado? ¿Qué tipo de apoyo y recursos necesitan?
- ¿Qué cambios deben introducir los sistemas educativos para fomentar la capacidad de iniciativa y la autonomía de los docentes y evitar que se frene su creatividad, su profesionalidad y su criterio pedagógico? ¿Qué papel deben desempeñar los directores de centros educativos para potenciar la capacidad de iniciativa y la autonomía de los docentes?

Tema 3: La innovación en la política y el fomento de la innovación a través de políticas

Los procesos de toma de decisiones en materia de educación pueden implicar a infinidad de grupos, pero no todos suelen tener el mismo poder de influencia. Dichos procesos no son necesariamente transparentes y no siempre se basan en datos contextualmente adecuados.

Actualmente están surgiendo enfoques innovadores que buscan aumentar la transparencia y la participación de los usuarios en la elaboración de políticas, basándose en ciclos de aplicación iterativos (Norman, 2020). Por lo general, suelen implicar a grupos de partes interesadas más amplios (docentes,

representantes de docentes, padres y madres, miembros de la comunidad, etc.), a quienes se invita a participar a través de distintos canales, incluidas las redes sociales y las plataformas participativas (*crowdsourcing*). Se utilizan datos empíricos, incluida información basada en la práctica y estudios sobre la experiencia personal y profesional de docentes y alumnos, para comprender mejor la situación y sus causas.

La aplicación de este enfoque innovador e inclusivo busca generar y adoptar políticas que fomenten la innovación en todo el ecosistema educativo.

Así, por ejemplo, durante la pandemia, el Vicepresidente del sindicato danés de docentes entabló minuciosas negociaciones con el Ministro de Educación, las autoridades sanitarias y otros sindicatos de profesores para acordar las medidas de seguridad que debían aplicarse para el regreso a la escuela de los alumnos más jóvenes en abril de 2020. Las medidas fueron ampliamente aceptadas por las distintas partes interesadas, padres y madres incluidos. Todo ese desarrollo normativo fue posible gracias a la confianza y a la apertura del Gobierno al asesoramiento científico y a la flexibilidad otorgada a los directores de centros educativos y a los docentes para establecer su propio protocolo escolar en línea con los planes municipales y nacionales (Orange, 2020).

Este tipo de diálogo social en la elaboración de políticas no fue algo generalizado durante la pandemia: el 29% de los sindicatos de profesores afirman que no fueron consultados y solo el 9% reconoce que sus opiniones se tuvieron plenamente en cuenta en la formulación de las políticas educativas (UNESCO, 2020c). Con todo, cada vez son más los países que empiezan a fundamentar sus políticas educativas en un diálogo social sostenido y estructurado.

En Uganda, por ejemplo, un grupo diverso de partes interesadas ha trabajado con el Instituto Internacional de la UNESCO para el Fortalecimiento de Capacidades en África (IICBA), en el marco de la iniciativa noruega para los docentes (Norwegian Teacher Initiative), con el fin de implementar la política nacional de docentes, recientemente adoptada por el Gobierno. Dicha política hace hincapié en el diálogo entre los docentes y el Ministerio de Educación y Deporte e incluye la elaboración de un plan de ejecución que establezca un diálogo social y político entre el ministerio y los representantes de los docentes. A tal efecto, la iniciativa noruega para los docentes ha reforzado la capacidad de los líderes sindicales de los docentes para entablar un diálogo constructivo con los empleadores. La política nacional de docentes también prevé la creación de un consejo nacional de docentes en el país. Para garantizar que el profesorado estuviera representado de forma prioritaria en esta nueva estructura se encargó a los miembros del equipo especial que participaran en su creación junto a funcionarios del ministerio, miembros del sindicato nacional de docentes de Uganda, directores de centros de formación de docentes, académicos y asociados del sector educativo privado (UNESCO, 2020a).

La capacidad de los educadores para innovar está moldeada por sus propias capacidades y competencias, pero también por las características de su entorno de trabajo, sus objetivos, estructuras y prácticas. Para favorecer el surgimiento y el desarrollo de innovaciones, los gobiernos y sus asociados, entre ellos los organismos de financiación, deben garantizar que las políticas ofrezcan suficiente flexibilidad como para permitir y fomentar los cambios que a muy pequeña escala puedan mejorar la enseñanza y el aprendizaje (OCDE, 2014). Todo ello implica cuestiones como la confianza, la responsabilidad o la descentralización.

Las propias políticas pueden ser innovadoras si se basan en los resultados de proyectos piloto para desplegar la innovación a mayor escala. Así, por ejemplo, en Sierra Leona se está ampliando un proyecto experimental de acceso a la docencia para mujeres de zonas rurales con el fin de aumentar el número de profesoras en estas comunidades (Crisp *et al.*, 2017). En el Camerún se utilizan indicadores desglosados por sexo sobre las condiciones de vida y de trabajo de los docentes para mejorar la capacidad de respuesta con perspectiva de género a la hora de abordar las realidades locales a las que se

enfrentan estos profesionales (UNESCO-IICBA, 2016). La elección de las innovaciones que se desea ampliar debe basarse en criterios como la equidad, la calidad y la rentabilidad, así como en los testimonios de las diferentes partes, incluidos los alumnos y los docentes, entre otros (Morel *et al.*, 2019).

Pocos países disponen de las estructuras formales para promover, fomentar y medir la innovación. Dichos mecanismos, incluido un sistema de gestión del conocimiento para vincular la innovación, la investigación y las prioridades educativas, son esenciales para crear un entorno propicio a la innovación educativa (OCDE, 2009).

Preguntas de orientación sobre la elaboración de políticas innovadoras y la orientación política para propiciar y respaldar la innovación:

- ¿Cómo pueden flexibilizarse las políticas docentes para fomentar una cultura de la experimentación en todo el ecosistema educativo? ¿Cómo pueden los sistemas de educación pública adoptar innovaciones locales que responden a necesidades locales y desplegarlas a gran escala sin comprometer la calidad?
- ¿Qué pasos deberían darse para propiciar una mayor innovación en la formulación de políticas? ¿Quién debe participar y cómo, y a qué nuevas fuentes de información se podría recurrir?
- ¿Qué políticas y coaliciones deben establecerse para propugnar la innovación en los distintos niveles de los sistemas educativos? ¿Qué papel podrían desempeñar los organismos de financiación, las organizaciones de la sociedad civil y otros asociados en la promoción, el apoyo y el mantenimiento de la innovación?

Resultados esperados

La innovación, motor de mejora de la educación, es esencial para aumentar la calidad de la educación para todos los alumnos, por lo que debe tener un papel central en la formulación de políticas y en las propias políticas educativas. La complejidad de los desafíos a los que debe enfrentarse la educación tras la pandemia de COVID-19 (entre otros, la exacerbación de las desigualdades y las restricciones impuestas a la financiación, unidas a las dificultades no resueltas y preexistentes) nos obliga a aprovechar y ampliar las capacidades colectivas en materia de innovación.

Para alimentar e incorporar ese potencial de “reconstruir para mejorar” y mejorar la capacidad de adaptación de los sistemas educativos y su resiliencia a las crisis, el foro de diálogo sobre políticas del Equipo Especial sobre Docentes se propone extraer enseñanzas y formular recomendaciones políticas para los miembros de dicho equipo y para otros actores, como ministerios, organizaciones de la sociedad civil, organizaciones internacionales y donantes, con el fin de:

- apoyar a los docentes, los directores de centros educativos y los responsables educativos en el fomento de la innovación en la enseñanza y el aprendizaje proporcionándoles los recursos adecuados (plataformas de colaboración y difusión, oportunidades de desarrollo profesional y reconocimiento de las innovaciones profesionales);
- mejorar la formación de los docentes mediante el diagnóstico de las lagunas en los planes de estudios de la formación de docentes, la integración de nuevos modelos de aprendizaje profesional colaborativo, en línea y mixtos, y la adaptación de los planes de estudios a los cambios normativos y a la evaluación de los docentes;
- procurar una evaluación crítica y factual de las innovaciones interdisciplinarias y transversales, tanto desde arriba como desde abajo, y utilizarlas para determinar si debe ampliarse su escala o fomentarse su difusión;

- fomentar la innovación en las políticas recién adoptadas o revisadas en lo que respecta a todos los aspectos de la formación y el empleo de los docentes (contratación, formación inicial y continua, implantación, remuneración, normas, responsabilidad, empleo y condiciones de trabajo), dejando suficiente flexibilidad para la experimentación y las adaptaciones locales;
- desarrollar o revisar los marcos de política docente a nivel nacional, subnacional y local desde una perspectiva abierta, innovadora e inclusiva, tomando como base y aprovechando los mecanismos de diálogo social existentes;
- hacer recomendaciones concretas y viables que beneficien a los miembros del Equipo Especial sobre Docentes y ayuden a guiar el trabajo de la red dentro del nuevo Plan Estratégico 2022-2025.

Anexo 1 - Referencias

- Brugha, M., Pacitto, J., Dhillon, P., Sikes, B., Hollow, D., y Thomas, M. (2020). "iMlango Transitions midpoint research report". Reino Unido. Jigsaw Consulting.
- Carter, E., Leonard, P., Nzaramba, S., y Rose, P. (2020). "Effects of school closures on secondary school teachers and school leaders in Rwanda: Results from a phone survey". Leaders in Teaching Research and Policy Series. Laterite, Rwanda y REAL Centre, Universidad de Cambridge.
- Cerna, L. (2014). "The governance of innovation in education". *Education Sciences*, vol. 4, págs. 5-21.
- Cho, J. y Riley, B. (2020). "Responding to COVID-19 in South Korea: Discovering Online Education as a Key for Future Education". *Enfoque Educación*, blog del Banco Interamericano de Desarrollo, 20 de agosto de 2020 (consultado el 20 de julio de 2021). Disponible en: <https://blogs.iadb.org/educacion/en/covid19southkorea/>.
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. (2020). *La educación en un mundo tras la COVID: Nueve ideas para la acción pública*. París. UNESCO.
- Crawford, L. (2020). "Why the Covid Crisis Is Not Edtech's Moment in Africa». Blog del Centro para el Desarrollo Global, 18 de mayo de 2020 (consultado el 7 de julio de 2021). Disponible en: <https://www.cgdev.org/blog/why-covid-crisis-not-edtechs-moment-africa>.
- Crisp, M., Stafford, K. y Wolfenden, F. (2017). "[It takes a village to raise a teacher: the Learning Assistant programme in Sierra Leone](#)". Reino Unido. The Open University y Plan International.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education; an Introduction to the Philosophy of Education*. Nueva York. Macmillan.
- Edler, J. y Fagerberg, J. (2017). "Innovation policy: what, why, and how". *Oxford Review of Economic Policy*, vol. 33, núm. 1, págs. 2-23. [Identificador de objeto digital \(DOI\): 10.1093/oxrep/grx001](#).
- Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030. (2021). "Docentes en primera línea: Respuestas nacionales en materia de educación ante la crisis de la COVID-19". París. UNESCO.
- Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030. (2020). "Respuesta frente al brote del COVID-19 - Llamado a la acción respecto a los y las docentes, 27 de marzo de 2020". París. UNESCO.
- Fagerberg, J. (2006). "Innovation: A Guide to the Literature", en Fagerberg, J. y Mowery, D.C. (dir.), *The Oxford Handbook of Innovation*, Oxford. Oxford University Press.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. 2.ª edición. Londres. Cassell.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1991). *What's Worth Fighting For? Working Together for Your School*. Andover, Massachusetts (Estados Unidos). The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands, en asociación con la Federación de docentes de las escuelas públicas de Ontario.
- Girls' Education Challenge (GEC). (2020). *Annual Report for DFID 2020*. Londres. PwC.
- Identificador de objeto digital (DOI): 10.1093/oxfordhb/9780199286805.003.0001.
- Identificador de objeto digital (DOI): 10.3102/0013189X19860531.

Marinelli, H.M. *et al.* (2020). “La educación en tiempos del coronavirus - Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19”. Documento para discusión n.º IDB-DP-00768 del Banco Interamericano de Desarrollo.

McLean, R. y Gargani, J. (2019). *Scaling Impact: Innovation for the Public Good*. Londres. Routledge.

Mendenhall, M. (2018). “Strengthening Teacher Professional Development: Local and global communities of practice in Kakuma Refugee Camp, Kenya”. Teachers For Teachers. Nueva York. Teachers College, Universidad de Columbia.

Minea-Pic, A. (2020). “Innovating teachers’ professional learning through digital technologies”. *Documentos de trabajo de la OCDE sobre educación*, núm. 237. París. OECD Publishing.

Morel, R., Coburn, C., Catterson, A. y Higgs, J. (2019). “The Multiple Meanings of Scale: Implications for Researchers and Practitioners”. *Educational Researcher*, vol. 48, núm. 6, págs. 369-377.

Norman, A. (2020). “Policy innovation – what, why and how?”. Policy Lab: Blog del gobierno británico, 22 de mayo de 2020 (consultado el 7 de julio de 2021). Disponible en: <https://openpolicy.blog.gov.uk/2020/05/22/policy-innovation-what-why-and-how/>.

OCDE, UNESCO y TTF. (2020). “Crowdsourcing Teacher Innovations”. *Global Teaching Insights during Covid-19*, iniciativa conjunta de la OCDE, la UNESCO y el Equipo Especial sobre Docentes (consultado el 7 de julio de 2021). Disponible en: <https://teachertaskforce.org/news/global-teaching-insights-during-covid-19-joint-oecd-unesco-ttf-initiative>.

OCDE. (2009). *Working Out Change: Systemic Innovation in Technical and Vocational Education*. Centro para la Innovación e Investigación Educativas. París. OCDE.

OCDE. (2014). “Ceri Conference on Innovation, Governance and Reform in Education: Summary Report”. Del 3 al 5 de noviembre de 2014. París. OCDE.

OCDE. (2016). *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*. París. OECD Publishing. Identificador de objeto digital (DOI): [org/10.1787/9789264265097-en](https://doi.org/10.1787/9789264265097-en).

OCDE. (2018). *Teachers as Designers of Learning Environments: The importance of Innovative Pedagogies*. Centro para la Innovación e Investigación Educativas. París. OECD Publishing. Identificador de objeto digital (DOI): [org/10.1787/9789264085374-en](https://doi.org/10.1787/9789264085374-en).

OCDE. (2021). “The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic”. París. OECD Publishing. Identificador de objeto digital (DOI): [org/10.1787/201dde84-en](https://doi.org/10.1787/201dde84-en).

Olsen, B., Hannahan, P. y Arcia, G. (2021). “How do government decisionmakers identify and adopt innovations for scale?”. Blog de Brookings Institution, 21 de abril de 2021 (consultado el 8 de julio de 2021). Disponible en: <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2021/04/21/how-do-government-decisionmakers-identify-and-adopt-innovations-for-scale/>.

Orange, R. (2020). “Split classes, outdoor lessons: What Denmark can teach England about reopening schools after Covid-19”. *The Observer*, 17 de mayo de 2020 (consultado el 8 de julio de 2021). Disponible en: <https://www.theguardian.com/education/2020/may/17/denmark-can-teach-england-safe-reopening-of-schools-covid-19>.

Peters, M. (2020). “An educational theory of innovation: What constitutes the educational good?”. *Educational Philosophy and Theory*, vol. 52, núm. 10, págs. 1016-1022. Identificador de objeto digital (DOI): 10.1080/00131857.2019.1699992.

Ravitch, J. (2005). "Does Education really need more innovation in the age of Scientifically Based Research?". Presentación en la conferencia Innovations in Education, Oficina de Innovación y Mejora, Departamento de Educación de los Estados Unidos. 2005.

Thurlings, M., Evers, A.T. y Vermeulen, M. (2015). "Towards a Model of Explaining Teachers' Innovative Behavior: A Literature Review". *Review of Educational Research*, vol. 85, núm. 3, págs. 430-471. Identificador de objeto digital (DOI): 10.3102/0034654314557949.

UNESCO-IICBA. (2016). "Teaching Policies and Learning Outcomes in Sub-Saharan Africa: Issues and Options". Addis Abeba. Instituto Internacional de la UNESCO para el Fortalecimiento de Capacidades en África.

UNESCO, UNICEF y Banco Mundial. (2020). *Encuesta sobre las respuestas de la educación nacional al cierre de escuelas COVID-19 - Resultados de la segunda ronda*. París, Nueva York y Washington D.C. UNESCO, UNICEF y Banco Mundial.

UNESCO. (2020a). "Strengthening multi-partner cooperation to support teacher policy and improve learning: the Norwegian Teacher Initiative". París. UNESCO.

UNESCO. (2020b). "Showcasing Grassroots Teacher Initiatives in Response to School Closures". Informe de síntesis de la sesión del 5 de octubre de 2021. "Día Mundial de los Docentes 2020. Docentes: líderes en situaciones de crisis que reimaginan el futuro". París. UNESCO.

UNESCO. (2020c). "Teachers at the Forefront of Crisis and Change: Examining the Relevance of the ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers". Informe de síntesis, 6 de octubre de 2021, "Día Mundial de los Docentes 2020. Docentes: líderes en situaciones de crisis que reimaginan el futuro". París. UNESCO.

VVOB. (2021). "Country Case: Cambodia. Design and Implementation of Catch-Up Programs". Bruselas. VVOB.

Winthrop, R. con Barton, A. y McGivney, E. (2018). *Leapfrogging Inequality: Remaking Education to Help Young People Thrive*. Washington D.C. Brookings Institution Press.