

FORMACIÓN DOCENTE, DOCUMENTOS OFICIALES Y NARRATIVAS DE LOS SUJETOS. HACIA UN ABORDAJE DE POLÍTICAS PÚBLICAS CON ROSTRO HUMANO

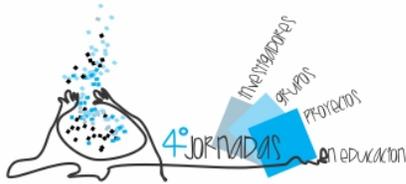
Aguirre, Jonathan
UNMdP-CONICET
aguirrejonathanmdp@gmail.com

Resumen: El desarrollo histórico de la producción de conocimientos sobre política educativa está forjado tanto por su búsqueda de legitimarse como saber científico como la posibilidad de orientar y justificar políticas públicas. Durante años primó en el campo un abordaje clásico de indagación y estudio sobre políticas educativas marcado por el análisis, casi exclusivo, de las acciones que ponía en marcha el Estado a través de corpus documentales y normativos que regulaban las políticas por éste emanadas, alejando del proceso interpretativo aquellas voces de los sujetos que le daban sentido a cada política. En esta ponencia tensionamos los mencionados abordajes tradicionales a través de la recuperación de las voces de quienes traducen, resignifican, resisten y se apropian de las políticas en cada contexto particular. Específicamente, nos centraremos en el análisis de la política de formación docente denominada “Polos de Desarrollo” desde las narrativas de los actores que han intervenido en la planificación, puesta en marcha y concreción de dicho proyecto. El enfoque metodológico que utilizamos en nuestra investigación es el (auto)biográfico- narrativo, puesto que nos posibilita recuperar e interpretar los relatos de los sujetos desde sus propios significados personales en relación a los sentidos de la política pública estudiada.

Palabras clave: formación docente; políticas públicas; investigación (auto)biográfico-narrativa; polos de desarrollo

Introducción

Dentro del campo de la investigación en educación en América Latina, los trabajos sobre las políticas educativas y las reformas lideradas por los estados ocupan un lugar preponderante. Diferentes prismas disciplinares han sido utilizados para avanzar en la comprensión de las políticas educativas, tales como la sociología, la antropología, las ciencias políticas y de la educación. Asimismo las investigaciones sobre reformas

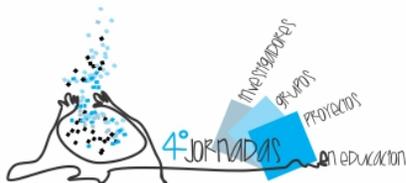


educativas han sido producidas desde variadas perspectivas epistemológicas y teóricas (Tello y Mainardes, 2015). Muchos de estos análisis han sido elaborados con el objetivo explícito de incidir en el proceso de formulación de la agenda y en la toma de decisiones en el campo de las políticas educativas.

El abordaje de dichos enfoques, en su mayoría, recuperan en demasía la centralidad del Estado en la implementación de políticas públicas, valiéndose por un lado de las normativas, legislaciones y documentos oficiales, y por otro de la medición de resultados en relación a los objetivos propuestos en la planificación de la política. Además dichas políticas, son elaboradas desde los órganos centrales de gobierno sin recuperar las “voces bajas” (Bidaseca, 2015) de las políticas que son aquellas que deben ponerla en marcha en los territorios e instituciones concretas.

Aunque no negamos la relevancia que este tipo de abordajes tiene, en cuanto a que el Estado continua siendo el agente principal de las políticas públicas, particularmente de formación docente, en esta ponencia nos proponemos habitar un abordaje de las mismas desde un territorio epistémico-metodológico alternativo, que a nuestro criterio posibilita la recuperación de aquellas voces y narrativas de los sujetos que llevan adelante las políticas públicas en los contextos e instituciones particulares y en los diversos niveles donde dichas políticas son traducidas. Así, consideramos que indagar y analizar las políticas de formación desde las narrativas y voces que los actores construyen a partir de su experiencia otorga, al investigador social, la posibilidad de indagar las mismas desde sus rostros humanos, habitando y re-habitando, de alguna manera, las significaciones y los sentidos que los protagonistas narran de aquella experiencia vivida (Aguirre, 2017).

En este trabajo presentaremos en primer lugar un abordaje teórico y epistemológico sobre el estudio de políticas públicas en formación docente, luego recuperaremos las potencialidades metodológicas que brinda el enfoque biográfico-narrativo en el complejo mundo de las políticas educativas y concluiremos presentando voces y narrativas de aquellos sujetos que participaron en el proyecto Polos de Desarrollo traduciéndolo en el terreno de la acción de acuerdo a las necesidades y significaciones que ellos mismos



podieron realizar de la política. Dicha ponencia se desprende de una investigación doctoral realizada en el marco del Doctorado en Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario cuyo objeto de estudio son los Polos de Desarrollo en la Formación Docente (2000-2001). El proyecto fue parte de la política pública del Ministerio de Educación de la Nación y del Programa Nacional de Formación Docente coordinado por la Dra. Edith Litwin y su equipo de trabajo.

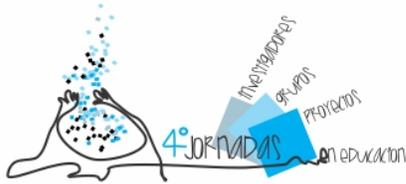
Al igual que Birgin, comprendemos,

que la formación docente es parte de un complejo entramado de políticas docentes. La agenda de esas políticas incluye la formación, la carrera, las condiciones laborales, la participación, entre otras. Todas ellas se entraman y es difícil hacer una delimitación precisa, ya que ellas son, por un lado parte de las políticas educativas, pero por otro, están insertadas con otras políticas del Estado (Birgin, 2012:15).

Aspiramos en este trabajo a reflexionar sobre la posibilidad de incorporar al análisis y abordaje de políticas de formación docente, aquellos rostros humanos que las configuran, las traducen y las resignifican en el terreno de la acción. De esta manera podremos alcanzar dimensiones de análisis del objeto de estudio que por momentos quedan en el olvido de las producciones clásicas del campo.

Políticas públicas en formación docente, de la normativa a la experiencia. Traducciones y reinterpretaciones

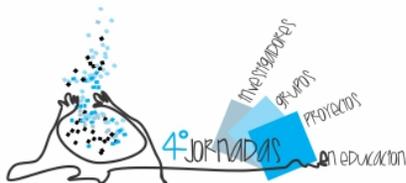
El objeto de estudio de las políticas públicas educativas es, de alguna manera, la propia política educativa en relación a la realidad socio-educativa, en sus múltiples dimensiones; debemos considerar entonces que los diversos enfoques epistémicos generan en sí, un objeto en permanente construcción (Tello, 2015). A pesar de ello, en la actualidad las investigaciones sobre políticas educativas establecen que el Estado no puede ser el único



centro de análisis en el estudio sobre políticas públicas en términos de investigación, sino un componente más de mediación con la realidad cada vez más diversa e inestable.

Aquí radica la importancia de entender las políticas educativas más allá del Estado-nación. La mayoría de las investigaciones en la temática siguen atadas al paradigma del estado-nación, lo cual representa un problema ya que solo se está mirando a algunos de los lugares en los que se hacen políticas, mientras que se pierde del foco de análisis muchos de los espacios en los cuales las políticas están siendo creadas (Beech y Meo, 2016). De esta forma, proponemos una relativización del rol del Estado en términos de investigación en políticas públicas, alejándonos así de nociones más clásicas y normativas donde la exclusividad del abordaje son las leyes, los documentos, las resoluciones ministeriales, etc. Burch (2009), oponiéndose a la definición clásica del objeto de estudio de la política educativa como acción de un Estado, explica que cada vez se hace más difícil sostener el modelo tradicional del objeto de estudio, dado que el campo está atravesado por nuevas relaciones entre la política, los sujetos y el mismo Estado. Y afirma que los límites entre éste, la economía y la sociedad civil son cada vez más imprecisos y porosos debido a la multiplicidad de voces que intervienen en el diálogo en torno a la política, sus mecanismos de planificación, puesta en marcha y su traducción en el territorio.

En este sentido Ball (2011) ofrece claves con una orientación postmoderna para reconocer la naturaleza compleja, conflictiva y multisituada del proceso de producción y puesta en acto de las políticas educativas. Así, el autor incluye en el abordaje de políticas públicas los conceptos de “contextos de influencia”, “contexto de producción de los textos de las políticas” y “traducción de las políticas” (Beech y Meo, 2016). Estas conceptualizaciones exigen prestar atención a las trayectorias y procesos por los cuales transitan las políticas públicas desde su planificación hasta su concreción en los contextos particulares. De alguna manera se trata de un abordaje teórico-metodológico que intenta por un lado superar las visiones lineales y simplistas de la implementación, en las cuales se analizan las políticas como una producción acabada del Estado que las instituciones implementan o no mediante



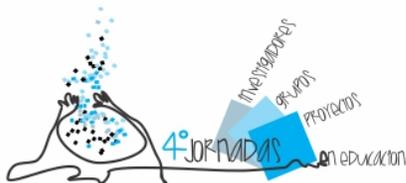
los documentos y normativas, y por otro, enfatiza la complejidad de intereses e influencias en juego al momento de definir las políticas educativas (Beech y Meo, 2016).

De allí que partamos de concebir que las políticas no son meramente implementadas “sino que pasan por procesos de traducción, reinterpretación, recontextualización y recreación” (Tello, 2015) en donde los sujetos juegan un rol central. En este sentido, la traducción de las políticas en el contexto de la práctica incluye procesos complejos de “préstamos, apropiación y adaptación que son hechos por medio de redes de actores/participantes/, dentro y fuera de la institución educativa, comprometidos en la colaboración/negociación en diferentes circunstancias y con diferentes formas y volúmenes de recursos” (Mainardes, 2015:35).

Comprendemos que las políticas son puestas en acción en condiciones materiales específicas en relación a un conjunto de dinámicas de interpretaciones subjetivas. En este sentido, lo estructural y lo relacional precisan ser incorporados en el análisis de las políticas para comprender la política en acción en el nivel institucional. Es por ello que el contexto en el cual se desenvuelven dichas políticas se torna un elemento indispensable en su análisis.

Estas perspectivas teóricas ofrecen, de alguna manera, una teoría de “la puesta en acto” (Beech y Meo, 2016, p.10) y de cómo los actores le otorgan sentido a las políticas públicas, las median, cuestionan o redefinen y muchas veces las marginalizan o desconocen, aunque siempre dentro de los límites y posibilidades de las formaciones discursivas de una determinada época que los propios procesos políticos tienden a forzar (Beech y Meo, 2016).

Desde estos territorios epistemológicos habitamos el estudio de las políticas públicas educativas en materia de formación docente. Indagamos particularmente la política de Polos de Desarrollo, en el marco del Programa Nacional de Formación Docente no solo desde los documentos y normativas oficiales, que de hecho son parte integral del análisis, sino que ponemos la mirada en las voces y narrativas de quienes experimentaron el proyecto, se lo apropiaron, lo resignificaron y lo tradujeron en sus respectivos contextos



institucionales de acuerdo a las necesidades y las demandas propias de la comunidad local. Esto nos permitió analizar las potencialidades, las tensiones, problemáticas y deudas que dejó tras de sí el proyecto analizado.

La trayectoria de la política de los Polos de Desarrollo analizada desde la planificación estatal y central, pasando por sus niveles intermedios y centrándonos en las narrativas de los docentes y directivos que fueron protagonistas de la experiencia otorga una riqueza investigativa potente no solo para la recuperación y visibilidad del proyecto Polos de Desarrollo, sino también para nuevos abordajes de investigación en el campo de estudio de las políticas públicas educativas.

La expansión de lo biográfico-narrativo hacia el abordaje de políticas educativas

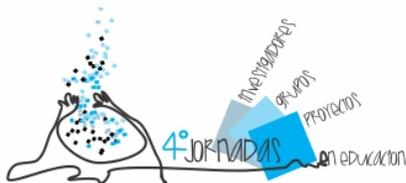
En los últimos treinta años, la investigación interpretativa y, en menor medida la indagación narrativa, emergieron, se desarrollaron y se difundieron con relativa amplitud y legitimidad en el campo de la teoría social y educativa. Y aunque hasta hace poco fueron tradiciones de investigación bastante marginales dentro del mundo académico y universitario, desde su irrupción se las han arreglado para desafiar y cuestionar las modalidades ortodoxas de pensar y hacer investigación educativa (Zeller, 1998). Estas perspectivas y enfoques de indagación pretenden proporcionar descripciones que colaboren en la comprensión de cómo transcurre el proceso de constitución y recreación de sentidos de las propias acciones por parte de los que las llevan a cabo en diferentes escenarios sociales histórica y geográficamente contextualizados, sobre la base de la interpretación de sus saberes, convicciones, creencias, motivaciones, valoraciones, intenciones subjetivas e interacciones con “los otros” (Suárez, 2010). Tal como plantea Bolívar “el ideal positivista fue establecer una distancia entre investigador y objeto investigado, correlacionando mayor despersonalización con incremento de objetividad. La investigación narrativa (e interpretativa) viene justo a negar dicho supuesto, pues los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad” (2002: 41),



Según Denzin y Lincoln “la narrativa, ya sea oral o escrita, es una forma particular del discurso; es la creación de significado en retrospectiva, la configuración o el ordenamiento de la experiencia pasada” (2008: 69). La narrativa, entonces, es un modo de comprender las acciones propias y las de los demás, de organizar acontecimientos y objetos en un todo significado y de relacionar y ver las consecuencias de las acciones y los acontecimientos en el tiempo. Es por ello que las narrativas están presentes en todos los aspectos de la vida, abarcando desde las memorias personales, hasta la literatura, la ciencia, la fotografía y el arte. Bruner indica “el verbo narrar deriva de contar y conocer” (Bruner, 2002:27).

En consonancia con las categorías conceptuales reseñadas anteriormente, nuestro objeto de estudio es abordado desde una investigación cualitativa, interpretativa y biográfico-narrativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Bolívar 2016). Dicho abordaje busca comprender e interpretar a las personas en su propio contexto, escuchando sus voces y privilegiando su cualidad humana (Denzin y Lincoln, 2012; Eisner, 2017). Así, la investigación biográfico-narrativa se transforma en camino y posibilidad epistémico-metodológica para indagar en las políticas públicas desde las propias experiencias de los actores y habilita a reconstruirla desde sus propios territorios subjetivados (Porta y Aguirre, 2017). Indagar la propuesta de Polos de Desarrollo desde esta lógica nos permitió sumergirnos en una compleja trama narrativa que proporciona un análisis complejo de la política indagada.

En nuestra investigación, específicamente, utilizamos como técnicas e instrumentos de recolección de datos entrevistas biográfico-narrativas, grupos focales, registros fotográficos y fílmicos e incluso un diario de campo donde se da cuenta no solo de la documentación de lo observado sino de lo que el investigador narrativo va sintiendo, interpretando y reflexionando. Centralmente, para el caso de las narrativas que presentaremos a continuación referidas al Polo de Desarrollo de Puerto Madryn entrevistamos a sus coordinadores, a directivos y docentes que participaron de la misma. En el instituto mencionado se ha realizado producciones escritas en donde se plasman las actividades



emanadas del proyecto Polos de Desarrollo y sus implicancias hacia el interior de las instituciones-sede y de las instituciones asociadas.

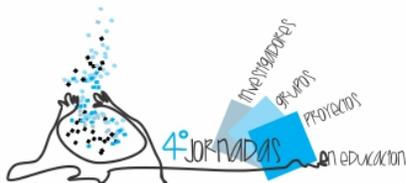
Asimismo hemos podido entrevistar a las especialistas académicas de formación y prácticas docentes, denominadas por el proyecto como referencistas⁵, quienes nos brindaron un amplio panorama de las experiencias en el interior de la República Argentina. A las entrevistas antes mencionadas se les suman un conjunto de relatos de los coordinadores nacionales del proyecto quienes brindan diversas dimensiones de la planificación del proyecto Polos de Desarrollo a nivel nacional.

A pesar de que todos los entrevistados nos otorgaron su consentimiento firmado en donde nos autorizan a utilizar su nombre en el proceso de interpretación de las narrativas, decidimos cuidar y mantener su anonimato a los efectos de reservarlos para la futura presentación de la tesis doctoral. Por tal motivo, haremos referencia a los retazos narrativos utilizando la inicial (E), el número correspondiente y para el caso de las entrevistas de Puerto Madryn las siglas (PM)

Narrativas situadas de una política pública de formación docente: El caso del Polo de Desarrollo de Puerto Madryn, Chubut

El proyecto Polos de Desarrollo, objeto de nuestra investigación, se inscribió como parte de una política mucho más amplia de fortalecimiento y actualización de la formación docente nacional. En el año 1999, a partir del cambio de autoridades nacionales, desde Ministerio de Cultura y Educación de la Nación se lanzó el Programa Nacional de Formación Docente cuya coordinadora general fue la Dra. Edith Litwin. El proyecto Polos de Desarrollo fue uno de los tres proyectos que la política del Ministerio llevó adelante a los efectos de

⁵ La figura del referencista, como bien lo describe el concepto tenía como función principal asesorar académica y pedagógicamente a cada uno de los Polos de Desarrollo de acuerdo a la línea de especialidad que habían seleccionado. Los referencistas eran reconocidos especialistas académicos con extensa trayectoria en las temáticas que los Polos iban trabajando. En la investigación se percibe que su rol y figura adoptó diversas funciones en el transcurrir de las experiencias por propias características de los referencistas, por falta de control por parte de las autoridades nacionales, o por la propia limitación del proyecto. (Porta y Aguirre, 2017)



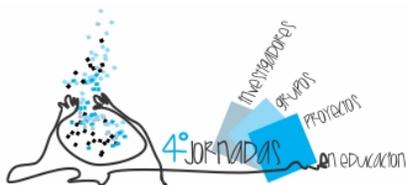
fortalecer no solo la formación de maestros, sino también las propias instituciones formadoras de docentes⁶. Así lo describe una de nuestras entrevistadas

“La línea de Especialización era para formar y actualizar a los docentes de los institutos, la línea de evaluación coordinada por Sandra Nicastro buscaba acompañar el proceso alejado de la acreditación salvaje de los 90, y la línea de Polos que era más de desarrollo, innovación y de articulación con otros institutos. Pero la idea era que cada una de las líneas buscara su camino [...] Lógicamente que la articulación y la mirada global la daba Edith Litwin, como así también el diálogo directo con autoridades” (E2)

Dentro de dicha política pública más general, que como observamos apuntaba a la una nueva forma de (auto) evaluación institucional, a una profunda actualización del cuerpo docente y al consecuente fortalecimiento y desarrollo del conjunto del subnivel, se inscribió el proyecto Polo de Desarrollo. Éste procuró la selección, en los primeros meses del año 2000, de 84 Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) que se constituyeron en aquellos polos que articularían con instituciones educativas de diversos niveles (Escuelas primarias, secundarias, Polimodal, jardines, universidades) y otras instituciones ajenas a la educación (ONGs). Si bien no es objeto de esta ponencia, es pertinente mencionar las tensiones y conflictos que vivió la política no solo por la inestabilidad del gobierno nacional en 2001, sino por las vicisitudes que asumió la misma en cada una de las 19 jurisdicciones en las que se desplegó, particularmente en lo que respecta a su burocracia. Al respecto nos dice una de las integrantes del equipo nacional,

“Hay una burocracia ministerial muy complicada y lenta que tuvimos que afrontar. Nosotras teníamos un montón de ideas pedagógicas y buenas intenciones. Después en lo cotidiano teníamos que encontrar el circuito (...) Nos pasábamos horas hablando con las provincias rastreando donde estaban los fondos. El problema era la burocracia presupuestaria que se tenía en algunas provincias que era algo terrible. Y eso perjudicaba, en parte, a los Polos. Entonces los Polos, pensaban su proyecto, iniciaban su tarea, hacían actividades y algunos iban más rezagados por la ejecución presupuestaria” (E5)

⁶ El proyecto de Evaluación Institucional y Desarrollo Organizacional y Curricular, el proyecto Polos de Desarrollo y el proyecto de Actualización y Desarrollo de formadores de docentes son tres líneas de acción que se implementaron como parte integral del Programa Nacional de Formación Docente (2000-2001). (Informe de Gestión, 2000-2001, MCyE)



Otras de las tensiones que debió afrontar el proyecto, como vimos en líneas anteriores fue su contexto político, social e institucional del cual dependió gran parte de sus logros y sus límites. Así lo menciona una de las entrevistadas

“A mí me parece primero que a Polos hay que mirarlo desde un contexto político muy frágil. Lo que uno puede decir del efecto Polos está muy ligado a lo que pasó en la Argentina en ese momento a nivel político. Muy difícil debe haber sido estar en el lugar de Edith y ese equipo” (E6)

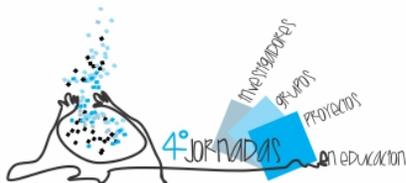
“Ahora [para mí] dejó una marca tenue, a mí me parece que la marca tenue tiene que ver con lo que pasó con el gobierno de De la Rúa. No el proyecto en sí, que planteaba cosas verdaderamente interesantes, articulaciones novedosas y sustantivas con el territorio y con las universidades y escuelas” (E6).

A pesar de dicho contexto, los miembros del equipo nacional recuerdan el proyecto Polos desde sus propias concepciones prestando atención al trabajo en red con otras instituciones, las líneas de desarrollo propuestas y la producción y con-construcción de buenas prácticas de enseñanza, innovadoras y actualizadas para la época.

“la experiencia pretendía instalar equipos docentes en los institutos que lograran mejoras en las prácticas docentes de todos los niveles, ya que los polos deberían trabajar sobre una temática de interés, profundizarla académicamente y asociar instituciones educativas de la zona que participaran de esta producción. La idea era que impactara en las instituciones logrando mejoras, innovaciones, propuestas de cambio en las prácticas instaladas. Es por eso que implicaba investigación profunda de la temática elegida [...]. A su vez los equipos conformados en los institutos debían socializar los avances en la institución formadora [...]. De ahí la idea de Polo que irradiaba en su entorno a otras instituciones locales, ya sean instituciones de otros niveles, como otros institutos cercanos. [...] Era un dispositivo que se suponía despertaría intereses, provocaría la investigación en la temática, la lectura de textos actualizados, la inmersión profunda en aspectos académicos, la transposición didáctica a las aulas” (E4)

“el polo le proporcionó a los ISFD un espacio para que piensen hacia dentro, pero pensando hacia afuera. Cuál es la fortaleza que tengo en el instituto, cuál la debilidad, para proyectarme hacia afuera, hacia la comunidad” (E3)

La política de Polos de Desarrollo tuvo diferentes traducciones de acuerdo a la jurisdicción, ciudad e instituto en la cual desplegó sus acciones. Una de las características del proyecto fue su carácter situado y contextual. La investigación arroja hasta el momento que ese carácter situado permitió, de alguna manera, que los actores pudieran involucrarse aún más



en la puesta en marcha de la política y, en algunos casos, continuarla luego de la interrupción de la misma hacia fines del año 2001.

Uno de los Polos de Desarrollo que han desarrollado experiencias innovadoras y de fortalecimiento en el seno de sus instituciones fue el Instituto-Polo de Puerto Madryn N°803. Dicha institución, logró apropiarse de la propuesta pedagógica del proyecto e implementarla en sus instituciones de manera particular según sus necesidades y disponibilidades de recursos. Para recuperar dichas vivencias, entrevistamos al director y a la coordinadora del ISFD N°803 de Madryn quienes logran habitar en su narrativa, nuevamente la política tras casi 17 años de su realización.

El director del ISFD N°803 de Chubut recuerda que el proyecto Polos de Desarrollo, en sus inicios

“fue un proyecto que demandó mucho tiempo en su comprensión, definición y construcción, dado que se iniciaba un cambio de gestión política a nivel del Ministerio de Educación Nacional. [...] fue un momento de movilización, de crecimiento, para proyectar, pensar el trabajo del instituto y de la comunidad” (E1PM)

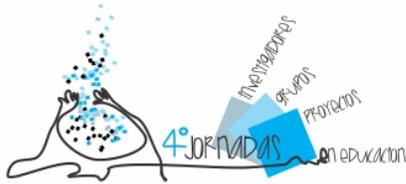
“la Jurisdicción en su momento, expresó que seleccionaron a los institutos que venían trabajando alguna de las temáticas, que contaban con antecedentes pedagógicos en áreas tales como educación rural, educación urbano-periférica, educación para la diversidad, escuela, cultura y tecnología, educación y comunidad, educación y trabajo, escuela y salud, entre otras” (E1PM).

De esta manera por convenio marco N°156-00 por Convenio Marco N° 156-00 (Anexo XI-AAPP) y actas complementarias entre el Ministerio de Educación – Secretaría de Educación Básica – y el Ministerio de la Provincia del Chubut, el ISFD. N° 803 de la ciudad de Puerto Madryn es seleccionado sede del Proyecto Polos de Desarrollo.

La coordinadora del proyecto, en su narrativa expresa la concepción que se tuvo en la institución chubutense respecto a los objetivos y funciones que proponía la política pública del Programa Nacional de Formación Docente,

“una de las cuestiones más importantes del Proyecto Polos de Desarrollo, fue la posibilidad que esta propuesta tenía de generar diagnósticos institucionales, detectar debilidad, potenciar fortalezas, e involucrar sobre todo a todos los profesores de una institución de nivel superior en el análisis de sus problemáticas y en el diseño de intervenciones que puedan aportar a la creación de soluciones” (E2PM).

De todas formas su realización “no estuvo exenta de conflictos” (E2PM).



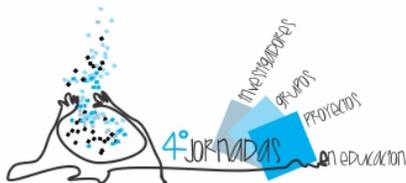
“Una de las cuestiones que surgió al comienzo es que muchos de los docentes querían ser parte de esta experiencia y la verdad es que no todos estaban trabajando tema afines, y este proceso por el cual se definió el grupo y quienes iban a participar, si bien siguió un proceso democrático y participativo, no tuvo exento de conflicto. Es importante también, tener en cuenta que estos programas, generan como ciertas expectativas y más de una vez movilizan a la institución positivamente y también generan conflictos institucionales lógicos. Nosotros debimos definir criterios y poder lograr que la comunidad educativa entienda los motivos del porque algunos docentes participaban y otros no. Más que nada esto tuvo que ver con docentes que estaban trabajando temas afines a la línea de especialización seleccionada. Pero aun a pesar de los conflictos nosotros siempre preferimos una política que surja desde lo local y desde los actores a una política impuesta desde un gobierno nacional que no conoce la realidad de cada contexto. Por cierto, estas políticas traen otros conflictos, quizá mucho más grave que los que hemos tenido al debatir posturas” (E2PM)

En las entrevistas, los actores involucrados nos compartían que la elección del tema y la línea de trabajo tuvo que ver sobre todo con demandas que en ese momento recibían en el Instituto de las escuelas asociadas, donde todavía en aquellos tiempos la cuestión de la diversidad cultural no era una temática abordada en profundidad, había muchos interrogantes de cómo llevarla a cabo. El director de la institución agrega que

“la línea de especialización que escogió el Instituto[prácticas de enseñanza desde la diversidad] coincidió con una preocupación por el cambio cultural en el perfil de los estudiantes que ingresaban a la formación, el desencuentro con las prácticas formativas y los nuevos jóvenes. Fue una preocupación reconocer la heterogeneidad, la diversidad cultural, trabajar prejuicios y estereotipos desde la formación inicial y continua de los docentes” (E2PM).

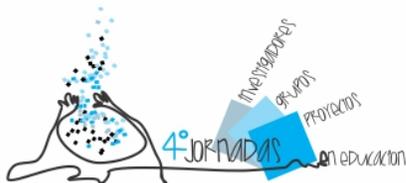
Para la realización del proyecto, que se denominó “Los desafíos de la profesionalización docente en contextos de diversidad. Propuestas para la formación inicial y continua del profesorado” (Informe de Gestión, 2000-2001), el instituto N°803 articuló con la Universidad Nacional de la Patagonia “San Juan Bosco”, la Universidad Autónoma de Barcelona, las escuelas de nivel inicial y EGB 1 y 2 (N°42, 168.152.170,193 y Municipal N°1). Asimismo se generaron vinculaciones con el CENPAT (Centro Nacional Patagónico)-CONICET. (Anexo I-DSPPD). Un ejemplo de dichas articulaciones fue la firma de convenios de propuestas formativas de posgrado.

“En aquel tiempo no era fácil ni muy sencillo que un Instituto de Formación Docente diera un posgrado, generalmente lo que había eran postítulos, nosotros el postítulo ya lo teníamos y bueno como continuidad de ese trayecto logramos hacer un convenio con la Universidad Autónoma de Barcelona y con la Universidad de la Patagonia para poder



generar un trayecto de mayor profundidad y de abordaje del tema y logramos desarrollar el posgrado en “Pedagogía Intercultural” y posteriormente la Maestría en “Educación Intercultural”. Bueno como los Institutos no tenían aval académico para una Maestría nos asociamos con la Universidad Nacional de la Patagonia y en esta asociación salió la Maestría en Pedagogía Intercultural” que fue una de las producciones más visibles de esta experiencia y quizá muy movilizadora e importante que también tiene que ver con las redes de trabajo que el Instituto generó con otras instituciones de nivel superior” (E2PM).

El proyecto, estuvo orientado hacia la confección de 5 planes de acción en las instituciones asociadas al polo de desarrollo. En la documentación recuperada de la institución los planes se resumen del siguiente modo “Plan 1: “Caminos hacia la profesionalización del formador de formadores”, este plan genera un ámbito de reflexión y concientización docente sobre el rol de formador de formadores y el encuentro entre docentes en ejercicio y alumnos de la institución formadora que permite la construcción de un conocimiento compartido en la acción. Plan 2: “Talleres pedagógicos institucionales”, Este espacio, de carácter optativo, aspira a reunir estudiantes de la formación inicial con docentes en ejercicio y formadores de formadores con la intención de recuperar y resignificar las prácticas y las teorías acerca de la enseñanza y del aprendizaje promoviendo de esta forma un debate relevante que motive la revisión de la tarea de enseñar en las aulas de EGB y del IFD. Plan 3: “Sistematización de producciones emergentes de la línea de desarrollo del Polo” La serie "Publicaciones de Formación Docente" es una producción pedagógica-didáctica de carácter institucional, que pretende transmitir a sus lectores sugerencias de cómo intervenir en su trabajo y abrir interrogantes que muevan a la reflexión individual y colectiva sobre la actividad docente. Es objetivo de este plan sistematizar las producciones emergentes de la línea de desarrollo del Polo a través de uno o varios documentos institucionales. Plan 4: “Selección y seguimiento de una experiencia institucional construida en el marco del Postítulo: La diversidad sociocultural y la Institución Escolar” es una propuesta académica de actualización, reformulación y adquisición de nuevos conocimientos y competencias a nivel de postítulo que tiene como propósito central fortalecer la capacidad del docente para efectuar el abordaje de la problemática de la diversidad socio cultural que incide en la configuración de los procesos

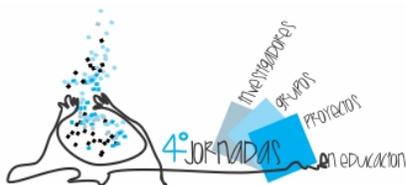


de enseñanza aprendizaje. Plan 5: “Recuperación de aportes teóricos e investigativos de la Especialización de postgrado en Pedagogía y Comunicación intercultural para retroalimentar y fortalecer la línea de desarrollo institucional” Se trata de una formación universitaria específica, centrada en el campo de la pedagogía y de la comunicación intercultural. Tiene como destinatarios: graduados terciarios o universitarios del campo de la educación, psicología, pedagogía, sociología, antropología, comunicación; del profesorado y abierto a la comunidad en general” (Documento fuente del Polo de Puerto Madryn).

En el documento se puede profundizar e indagar aún más en los talleres y actividades que cada plan llevó a cabo según el nivel educativo, escuela y estudiantes. De todas formas se destaca, en el marco del Plan 1 las experiencias en la Escuela Provincial N°46 con un alto grado de movilidad interna de diversidad en el alumnado, donde el centro de las actividades estuvo puesto en generar experiencias pedagógicas de integración intercultural. Del Plan 2 se recuperan los talleres pedagógicos institucionales en el área de matemática con docentes de las Escuelas Provinciales N°193, 170, 152 y estudiantes del módulo Práctica Docente III del ISFD N°803. Del Plan 4, la documentación permite conocer la propuesta de selección y seguimiento de una experiencia institucional construida en el Marco del Postítulo: “La diversidad socio-escolar y la institución escolar”, en donde se analizó la ciudad como objeto de enseñanza en el nivel inicial. Para este postítulo se trabajó junto al CDI N°6 (Centro de Desarrollo Infantil) y el Jardín “El pingüinito”, ambas instituciones de la ciudad de Puerto Madryn.

Del Plan 3 se desprende la producción incluida en los anexos de la tesis en donde se puede observar el accionar de los planes antes mencionados. Y por último, respecto al Plan 5, el mismo se vio materializado una vez concluido el proyecto Polos de Desarrollo mediante la carrera de Maestría en Pedagogía Intercultural,

“desde el punto de vista de las producciones más visibles, una de las cosas más importantes es haber logrado consolidar institucionalmente el posgrado en “Pedagogía Intercultural” (E2PM).



La dinámica de trabajo también es recordada por los entrevistados por su carácter formativo.

“El trabajo con los docentes era semanal, en realidad se fueron constituyendo en torno al eje diferentes equipos de trabajo. Se conformó el equipo con docentes que venían de la formación continua, es decir que tenían que ver con experiencias de capacitación docente. Integraban el grupo de trabajo docentes de la formación inicial, que en realidad eran cátedras, de la carrera del profesorado de educación primaria que comenzaban a trabajar el tema de diversidad dentro de la cátedra con alguna experiencia en particular y que se sumaban también al proyecto polos desde allí. Y también colegas que estaban en el proyecto de investigación que estaban haciendo pequeñas investigación en el tema” (E2PM).

“Lo interesante de esto es que cruzó 3 ejes importantísimos para la innovación pedagógica que fueron la formación inicial, la formación continua e investigación educativa. Dentro del equipo convivían las tres cosas dialogando, articulando y enriqueciéndose. Y si bien tenían un tema en común, iban articulando desde sus particularidades, sus ritmos de trabajo y sus temáticas. Por ejemplo, había un grupo que trabajaba la diversidad desde el punto de vista de la evaluación. Después había otro equipo, del cual yo también participé, que trabaja en la implementación de un postítulo docente en diversidad y bueno esto fue también permitiendo ver diferentes aristas del tema y ver de qué manera el discurso de la diversidad, que en aquel momento venía surgiendo con mucha fuerza, al entrar en una institución, provocaba impactos diferentes en espacios de formación también diferentes” (E2PM).

A diferencia de la coordinadora del proyecto, el director de la institución en el momento en el cual se desplegó la política de Polos de Desarrollo, aporta una visión un tanto más crítica de algunos puntos de la gestión y desarrollo del proyecto en relación a diversos niveles de traducción de la política. Muchos de esos puntos coinciden con los que hemos señalado en apartados anteriores. En primer lugar señala que

“la duración del proyecto fue muy breve [...] y no se alcanzaron a desplegar todas las articulaciones proyectadas. La interrupción de los programas y proyectos por decisiones políticas es un rasgo que también afectó a esta propuesta; la falta de sostenimiento político y académico” (E1PM)

En segundo lugar menciona que

“la función del nodo no fue visibilizada al comienzo, no fue comprendido por diversos motivos: insuficiente conocimiento de herramientas informáticas, disponibilidad tecnológica, entre otros. La función se fue consolidando posteriormente, con la llegada del equipamiento tecnológico” (E1PM).



Cabe destacar aquí que la intención de la propuesta Polos era articular con el Programa Nacional de Innovación Tecnológica coordinado por Analía Segal. Por último el director de la institución argumenta que

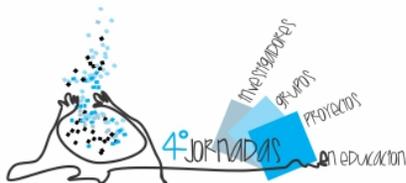
“si se hubiera conocido que el financiamiento era para un año se podría haber realizado un recorte más acotado de las actividades propuestas (E1PM)

Si bien los contratiempos presupuestarios y el tiempo de ejecución del proyecto fueron complejos, algunas de las acciones alcanzaron su cumplimiento. Es por ello que hacia finales de 2001,

“se diseñó una propuesta de autoevaluación que permitió discutir y registrar posibilidades, limitaciones, tensiones y proyecciones de la experiencia como aportes a un modelo de formación centrado en la Diversidad. Y a modo de cierre se planificó en forma colaborativa y en red de instituciones la Jornada de Socialización del Proyecto Polos de Desarrollo” (E1PM).

En la producción recopilada del polo quedaron registradas las evaluaciones realizadas por los integrantes del proyecto. En ellas se reflejan las aproximaciones diversas al trabajo desde la diversidad que se han podido confeccionar desde los docentes participantes, la retroalimentación de la formación inicial y continua a la luz de las experiencias, el fortalecimiento de los formadores de formadores al profundizar una línea de desarrollo, el afianzamiento en los roles de gestión, coordinación e integración de grupos de trabajo y el incremento de las posibilidades de trabajo en red con las escuelas asociadas (Documento Fuente del Polo de Puerto Madryn). Hacia el final del documento se expresa que “el camino realizado constituye una fortaleza central para las instituciones sede y asociadas” (Documento Fuente del Polo de Puerto Madryn), esta conclusión permite descubrir la mirada procesual que los actores han tenido del proyecto desarrollado en la institución.

A pesar de los conflictos internos y externos señalados en el transcurrir del apartado respecto a los inicios del proyecto Polos de Desarrollo, tanto el director del ISFD N°803, como la coordinadora local de la experiencia, visibilizan en sus narrativas las implicancias



y las huellas que la política de los polos de desarrollo ha significado para el instituto sureño y para sus propios actores involucrados.

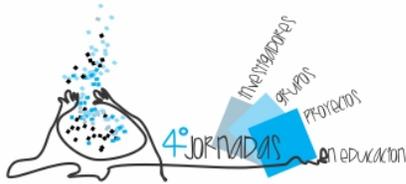
“en su momento generó expectativas e incertidumbres, disputas por coordinar, por estar en la propuesta, ahora al recordarlo veo continuidades y también re-conceptualización de la línea de trabajo inicial, que va mutando con el tiempo la profesionalización, diversidad, interculturalidad, integración, inclusión social, etc” (E1PM).

“el proyecto Polos de Desarrollo en la institución dejó un antes y un después. Es decir, la Institución no queda de la misma manera después de haber participado de esta experiencia. Sobre todo queda el vínculo establecido con instituciones que permitieron seguir trabajando en temáticas que a la fecha no se habían abordado. Quedan personas formadas, y quizá es muy difícil palpar en términos cuantitativos lo que pasó con el Proyecto, yo en principio creo que la posibilidad de haber podido sistematizar una Maestría, implicó que de pronto tengamos en la provincia mucha cantidad de personas pensando este tema. Trabajando en este tema y también una cantidad de egresados que hoy por hoy muchos de ellos son profesores universitarios que están a cargos de cátedra en la universidad y en el instituto. Básicamente el impacto es un impacto muy difícil de cuantificar pero de una fuerte naturaleza cíclica y el trabajo cuando se hace bien y de manera articulado naturalmente vuelve sobre el eje natural y primero de todos esos que es la formación de los docentes en el grado. Estos profesores que se han formado en esta maestría, en estos postítulos y que han formado parte de nuestros equipos siguen trabajando en las formaciones de grado y quizá con perspectiva ampliadas con respecto a sus puntos de vista originales” (E2PM).

Desde lo personal y profesional, la coordinadora del proyecto señala que

“en principio me generó mucho placer y mucha alegría de poder ser parte de un proyecto democrático. De poder ser escuchada, y de poder generar procesos de escucha dentro de una institución sabiendo que esto no es sencillo y también por momentos mucha resistencia y mucho conflicto y la capacidad de tener calma para poder mediar en cuestiones complejas. Sobre todo con cuestiones que tenían que ver con que todos tenían ganas de participar en el proyecto Polos de Desarrollo y teníamos que tomar decisiones estratégicas fundamentadas [...]. Para mí fue una experiencia de muchísimo aprendizaje en el área de gestión de proyectos. Porque también había un rol de coordinador que iba apareciendo ahí y que implicaba ser el puente de doble enlace entre el equipo nacional con la presencia de Elisa Lucarelli y la institución local. Creo que son espacios de muchísimo aprendizaje” (E2PM).

Por último, a fin de fortalecer las redes de intercambio y concluir con las acciones realizadas en el marco del proyecto Polos de Desarrollo, el 30 de noviembre de 2001 se realizó la Jornada de Socialización del Proyecto Polos de Desarrollo. En dicha jornada Elisa



Lucarelli disertó sobre la “diversidad como línea de desarrollo institucional” y se trabajaron en talleres simultáneos en torno a la dimensión socio-cultural y a la dimensión socio-institucional (Documento Fuente del Polo de Puerto Madryn),

Como sostuvieron los entrevistados al narrar la experiencia vivida y habitar narrativamente dicho proyecto, luego de la finalización de la política de Polos de Desarrollo, el ISFD N°803 continuó reflexionando y profundizando, desde diversas propuestas, proyectos e iniciativas, y por momentos estableciendo articulaciones con otras instituciones de educación superior la línea pedagógica de la diversidad y la interculturalidad en las prácticas docentes.

“Ahora, al recordarlo [al proyecto polos] veo continuidades y reconceptualizaciones de la línea de trabajo inicial, que va mutando con el tiempo” (E1PM).

Consideraciones finales: Debates posibles e indagaciones futuras

El derrotero de investigaciones sobre política educativa está forjado tanto por su búsqueda de legitimarse como saber científico como la posibilidad de orientar y justificar políticas públicas. Durante años primó en el campo un abordaje clásico de indagación y estudio sobre políticas educativas marcado por el análisis, casi exclusivo, de las acciones que ponía en marcha el Estado a través de corpus documentales y normativos que regulaban las políticas por éste emanadas, alejando del proceso interpretativo aquellas voces de los sujetos que le daban sentido a cada política. La formación docente en este contexto no es la excepción.

En esta ponencia tratamos de tensionar los mencionados abordajes tradicionales a través de la recuperación de las voces de quienes traducen, resignifican, resisten y se apropian de las políticas en cada contexto particular. Específicamente, nos centramos en la experiencia desplegada por el proyecto Polos de Desarrollo en una ciudad de la Patagonia Argentina como lo es Puerto Madryn, Chubut, donde las cuestiones de diversidad cultural allá por el año 2001 comenzaban a visibilizarse como una preocupación en los abordajes pedagógicos-educativos.



El proyecto Polos de Desarrollo, aún a pesar de sus fragilidades y límites, pudo brindar a aquel alejado Instituto N°803 la posibilidad de trabajar junto a escuelas, universidades, jardines, en torno a una propuesta de alto recupero pedagógico como la cuestión de la diversidad cultural. Los actores entrevistados dan cuenta, en sus narrativas que dicha política fue traducida (Ball, 2011) y reinterpretada a la luz de las propias demandas de la comunidad y eso hace aún más significativa la experiencia.

Decía la coordinadora local del proyecto Polos de Desarrollo de Puerto Madryn que “quizá es muy difícil palpar en términos cuantitativos lo que pasó con el Proyecto” (E2PM). Si nos quedáramos con el dato cuantitativo del resultado de la política a nivel nacional, que sí tendrían en cuenta las visiones más tradicionales del estudio de las políticas, probablemente otras fueran las conclusiones. Pero nosotros nos situamos en una perspectiva de investigación que se preocupa por las singularidades, por aquellas experiencias potentes que significaron un antes y un después en la vida de los profesionales de la educación y de las propias instituciones. Experiencias pedagógicas de formación docente que dejaron una huella en las trayectorias de los sujetos.

Es por ello que en este trabajo quisimos cristalizar la perspectiva biográfico-narrativa en el estudio de políticas públicas de formación docente. La narrativa, metodológica y ontológicamente se transforma en bálsamo, en elemento potente para abordar el estudio del objeto de estudio, puesto que no otorga la posibilidad de indagar en las políticas, no desde la normativa o los documentos, sino desde el habitar, el sentir y el decir de los actores que formaron parte de la misma. Su vida puesta en juego en las políticas de formación es lo que nos permite abordar el enfoque biográfico-narrativo en dicho campo de investigación.

Referencias Bibliográficas

- Aguirre, J. (2017) Voces territorializadas y sentidos vitales de una política pública innovadora en la formación docente argentina. *Journal for Educators, Teachers & Trainers*. (9)1, 253-266. <http://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/310/322>



- Ball, S (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas, *Propuesta Educativa*, (2)36, 25 a 34. http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/dossier_articulo.php?id=57&num=36
- Ball, S. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Beech, J. y Meo, A. (2016) Explorando el uso de herramientas teóricas de Stephen Ball en el estudio de las políticas educativas en America Latina. *Archivos analíticos de políticas educativas*. (24)23, 1-15 . <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
- Bidaseca, K. (2015) *Escritos en los cuerpos racializados. Lenguas, memoria y genealogías (pos)coloniales del feminicidio*. Palma (Illes Balears). Edicions UIB- Universitat de les Illes Balears
- Birgin, A. (2012) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* Buenos Aires: Paidós.
- Bolívar, A., J. Domingo y M. Fernández. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla
- Bolivar, A. (2002) “¿Se nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico narrativa”. *Revista Electrónica de investigación educativa*. 4 (1), 40-65
- Bolivar, A. (2016) Conjuguar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: Nuevas dimensiones en la política educacional. *Revista Internacional de Educación Superior*. (2)2, 341-365. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650555>
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias*. Buenos. Aires.: Fondo de Cultura Económica.
- Denzin, N, K y Lincoln, I. (2012) *Estrategias de Investigación Cualitativas*. Barcelona: Gedis
- Eisner, E. (2017) *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Teachers College Press.
- Mainardes J. (2015) “Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa” en Tello, C. (comp) *Los objetos de estudio de la política educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ed. Autores de Argentina.
- Porta, L, y Aguirre, J. (2017). Las principales políticas públicas de Formación Docente desde las voces de los actores. El caso de los Polos de Desarrollo (2000-2001). *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), e033. <https://doi.org/10.24215/23468866e033>
- Suárez, D. (2010), “La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La indagación-acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes”, en Andrade de Oliveira, Dalila y Martínez, Deolidia



Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
12 y 13 de abril de 2018

ISBN: 978-987-544-826-1

- (Comps.), *Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Experiencias y subjetividad*. Lima: Universidad de Ciencias y Humanidades
- Tello, C. (2015) *Los objetos de estudio de la política educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ed. Autores de Argentina.
- Tello, C y Mainardes, J. (2015) “Revisitando el enfoque de las epistemologías de la política educativa”, *Praxis Educativa*, (10)1, pp. 153-178.
- Zeller, N. (1998), “La racionalidad narrativa en la investigación educativa”, en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Documentos oficiales

- Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 2001. Anexo Programa Nacional de Formación Docente (2001) Informe de Gestión. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005496.pdf>