



ENTRAMADOS NARRATIVOS Y POLIFÓNICOS DE UNA POLÍTICA PÚBLICA EN FORMACIÓN DOCENTE. TENSIONES Y POTENCIALIDADES DESDE EL ENFOQUE BIOGRÁFICO-NARRATIVO

Aguirre Jonathan

UNMdP-CONICET

aguirrejonathanmdp@gmail.com

Resumen: En el presente trabajo deseamos compartir con la comunidad académica los primeros hallazgos de una investigación doctoral que tiene como objetivo interpretar las principales políticas públicas en materia de formación docente, centrando su análisis en el caso del proyecto Polos de Desarrollado coordinado por el Programa Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación Nacional en la coyuntura política y económica del 2000-2001. Interpretamos el estudio de políticas públicas desde un enfoque biográfico-narrativo, planteando una arquitectura metodológica alternativa al abordaje clásico de políticas en formación docente. En dicho enfoque la política es interpretada como un entramado puesto en acción en condiciones particulares que se define a partir de la apropiación, traducción y resignificación de los actores intervinientes. Así, la polifonía de voces narradas que presenta la investigación da cuenta de las potencialidades y tensiones de las que fue sujeto el proyecto en cuestión. Hacia el final del trabajo explicitamos los aprendizajes entramados que protagonizamos nosotros como investigadores sociales a la vez que intentamos dar cuenta de los vínculos vitales que se generan entre tesista y director.

Palabras clave: Educación Superior, Formación Docente; Enfoque Biográfico-Narrativo: Pedagogía Doctoral.

Introducción.

El inicio y el desarrollo histórico de la producción de conocimientos sobre política educativa están forjados 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 públicas 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 sociales que le daban

sentido a cada política. En esta ponencia aspiramos a tensionar, de alguna manera, los mencionados abordajes tradicionales a través de la recuperación de las voces de quienes traducen, resignifican, resisten y se apropian de las políticas en los contextos locales de ejecución.

Presentamos aquí, “una pluralidad de voces que testimonian y hacen público algo de lo que sucede allí donde está la acción, invitándonos a una visita imaginaria para conocer las redes de acciones, decisiones puestas en práctica de los pequeños universos de las políticas de formación docente” (Vitar, 2006, p. 25). El enfoque metodológico del que nos valemos en nuestra investigación cualitativa 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

A partir de allí es que en el primer segmento del trabajo nos abocaremos a recuperar las potencialidades y alternativas epistémico-metodológicas que brinda el enfoque (auto) biográfico- narrativo para interpretar y reconstruir nuestro objeto de estudio. En segundo término explicitaremos narrativas de sujetos que fueron parte de la política de Polos de Desarrollo y que la reconstruyen mediante su propia resignificación. Particularmente analizaremos las narrativas de quienes coordinaron el proyecto a nivel provincial, los directivos de los institutos escogidos para la investigación y los docentes participantes. Por último, realizaremos un metaanálisis de nuestros propios aprendizajes en relación al trabajo de campo y al proceso de investigación, situándonos especialmente en el vínculo vital que se genera entre director y tesista utilizando la metáfora del maestro artesano y el joven aprendiz.

Esta ponencia se desprende, en definitiva, de una investigación doctoral titulada “La Formación Docente en Argentina. Un estudio interpretativo de las políticas nacionales. El caso de los denominados Polos de Desarrollo (2000-2001)” la cual es parte integral del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades (UNMdP).

Potencialidades de lo (auto)biográfico- narrativo en investigaciones sobre políticas públicas

Denzin y Lincoln (2013) argumentan que la perspectiva biográfico-narrativa de investigación surgió a partir del interés y necesidad de otras maneras de comprender y contar el comportamiento humano, ya que permite rescatar los valores de la subjetividad

y re-valorizar la práctica de hablar y narrar cómo una manera de comprender el significado que otorgamos a nuestra forma de percibir el mundo. Así, a partir de estas nuevas búsquedas en investigación social y acompañado por el giro narrativo, promovido a finales de los setenta, se comenzó a recuperar relatos olvidados y explorar diversas formas de escritura, que respondieran a la crisis de los grandes relatos hegemónicos.

A partir de allí lo biográfico- narrativo se ha ido ampliando considerablemente y se ha multiplicado en voces vivenciales que narran la propia experiencia (Arfuch, 2002). En América Latina, como dan cuenta (Bolívar y Domingo, 2006; Bolívar, 2017), las (auto) biografías y narrativas han adquirido un fértil desarrollo y expansión, particularmente en Brasil donde, a partir de los años 2000, se amplía y diversifica la investigación sobre los escritos de sí, englobando esta diversidad de abordajes bajo la denominación de pesquisa (auto)biográfica que, como señalan Passeggi, Souza y Vicentini (2011), se configura como “um território comum e propício ao diálogo entre pesquisadores, em rede nacional e internacional” (p. 370).

Coincidimos con Bolívar (2016) al sostener que esta dimensión personal y biográfica en la que se inscribe la práctica educativa es indisoluble de las lógicas del decir: el relato de los sujetos. Los relatos que la gente cuenta sobre la vida personal o docente hablan de lo que hacen, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros; no desde un yo solitario o imparcial. La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal (Bolívar, 2016)

Es en este contexto que la investigación biográfico-narrativa emerge como una potente herramienta, especialmente pertinente para “entrar en el mundo de la identidad, de las gentes “sin voz”, de la cotidianidad, en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural” (Bolívar, 2016, p. 343). A partir de allí que el enfoque (auto)biográfico- narrativo se transforma en un camino metodológico significativo en el estudio de políticas públicas como el que propone nuestra investigación.

Al abordar las políticas de formación docente desde las voces de los sujetos que intervienen en la planificación y su puesta en práctica, el espacio biográfico-narrativo viene al auxilio para poder captar, interpretar y resignificar los sentidos que dicha experiencia política y de formación representó para sus protagonistas. Al mismo tiempo,

como sostiene (Bruner, 1990) la narrativa se presenta como un camino para aprender a pensarnos y conocernos nosotros mismos, e ir trazando los discontinuos trayectos del saber. Así la narrativa se configura como una forma y posibilidad de aprendizaje para el propio investigador social pues, Ivor Goodson (2017) presenta lo narrativo no solo como una posibilidad para aprender, desde las historias que contamos y reflexionamos sobre nuestra vida, sino como un aprendizaje contingente que sucede durante el proceso intenso de investigación. De modo tal que las potencialidades del enfoque (auto)biográfico-narrativo radican por un lado en la manera de concebir y abordar las narrativas de los sujetos que investigamos, pero al mismo tiempo permite reflexionar qué hacen esos relatos, esos testimonios con nosotros, con nuestra propia subjetividad como investigadores. La narrativa transforma y reinterpreta sentidos y significados, no solo a quien narra su experiencia, sino a quien la escucha, la interpreta y la reescribe.

Como respuesta a esa pregunta sobre ¿qué hacen los relatos con nosotros?, o ¿qué produce la investigación en nosotros?, es que hemos decidido documentar narrativamente nuestra propia experiencia a modo de itinerario autoetnográfico en diario personal. Allí, como investigadores-sujetos, explicitamos nuestras propias sensaciones, emociones, miedos, ansiedades, descubrimientos y pensamientos que vamos transitando a lo largo de todo el proceso de investigación. Ese diario se transforma en una suerte de bitácora (auto)biográfica que permite un metaanálisis del proceso a partir de las resignificaciones y reinterpretaciones que el investigador realiza de su propio relato narrado.

Esta metodología aporta nuevas ventanas para producir saberes desde lo dialógico y polifónico. Dar sitio primordial al relato ayuda a imaginar espacios donde los saberes pueden nacer de actitudes más dialógicas y en los recorridos de pensarse con otros y otras. Además son estrategias que permiten situar lo corpóreo en la investigación, porque desde el relato se acoge la experiencia del ambiente y del movimiento como propios. También la emotividad, sentimientos, diálogo y gestos como espacios y expresiones de saber. De este modo el relato permite generar narraciones verosímiles que dan cuenta de lo vivido (García Huidobro, 2016, p. 174).

En definitiva la metodología (auto)biográfica- narrativa permite habitar lugares de la política pública estudiada a partir de los testimonios biográficos-experienciales de sus actores. No solo de quienes pensaron la política de Polos de Desarrollo a nivel nacional, sino desde aquellos sujetos que la vivieron en los diversos espacios porosos de la política como las jurisdicciones provinciales, los institutos de formación docente, las escuelas y las universidades. De allí la riqueza de la perspectiva utilizada.

Voces polifónicas de una política de formación docente.

Entendemos que las políticas se inscriben en una configuración discursiva, en una “totalidad significada” por múltiples sentidos que los sujetos le otorgan a partir de sus experiencias, necesidades y contextos. Partir de este supuesto permite destacar el hecho de que dichas políticas educativas son procesadas o actualizadas (apropiadas, resistidas, resignificadas) en el marco de ciertas configuraciones sociales específicas, dadas en el nivel de cada institución y en diferentes momentos históricos (Marquina, Mazzola y Soprano (2009). Es desde esta perspectiva que analizamos el proyecto Polos de Desarrollo. Dicha política pública intentó desarrollar un conjunto de acciones destinadas a dar continuidad y fortalecer el potencial académico y pedagógico de las instituciones de Formación Docente, así como favorecer su apertura e interrelación con la comunidad en que se desenvolvía (Aguirre, 2017).

La estrategia que se implementó en el marco del Programa Nacional de Formación Docente fue la de conformar redes solidarias de trabajo y poder lograr la articulación de todas las propuestas de trabajo que enseñen a romper el aislamiento como manera constitutiva del trabajo docente. “Para ello se constituyeron nodos que servían de articuladores del gran tejido de instituciones anexadas al mismo en torno a un proyecto pedagógico que podía ser de carácter fundante o creado a los fines del proyecto Polos” (Aguirre, 2017, p. 259)

“El proyecto Polos de Desarrollo, propuesto por el Ministerio de Educación de la Nación, 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, con el acompañamiento de un especialista en el área, propuesto por el Ministerio. Se trataba de académicos reconocidos por su trayectoria en el tema. También debería implicar la extensión, ya que se pretendía incluir otras instituciones en las que impactara la problemática 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”. (Entrevista a las Coordinadoras del proyecto en la Pcia. de Buenos Aires, 12/08/2017)

“Cada institución elegía el equipo docente que conformaría el Polo, su coordinador y la temática. Si bien se presentaban varios ejes de trabajo muy amplios, los institutos tenían libertad de elección. Por lo que pudimos comprobar, los temas elegidos, ya estaban siendo trabajados en los institutos con los pocos recursos con que contaban y en general se trataba de grupos de docentes que implementaban

innovaciones basadas en su propio interés”. (Entrevista a las Coordinadoras del proyecto en la Pcia. de Buenos Aires, 12/08/2017)

A continuación presentaremos una suerte de polifonía de voces que otorgan la posibilidad de interpretar tensiones, potencialidades y huellas vitales de la política analizada. En las siguientes narrativas se puede recuperar la concepción de que el proyecto Polos de Desarrollo se cimentó a partir de ideas, intenciones, diagnósticos e innovaciones que cada instituto de formación docente ya venía realizando en la institución. Si bien en algunas regiones, como en Necochea, el proyecto estimuló la creación de propuestas pedagógicas nuevas, en otros institutos sirvió de canalizador de aquellos proyectos que ya se venían gestando sin financiamiento ni recursos humanos para sostenerlos. Así lo expresan las coordinadoras del proyecto a nivel provincial y nacional.

“El proyecto Polos vino a entusiasmar [a los docentes], a motivarlos, a darles el marco necesario para seguir innovando en sus prácticas y tener dinero exclusivo para eso, esa partida presupuestaria que permitía dedicar horas a ese proyecto innovador” (Entrevista a las Coordinadoras del proyecto en la Pcia. de Buenos Aires)

“En muchas instituciones el proyecto Polos instaló un modelo de trabajo cooperativo entre profesores para encarar los problemas pedagógicos de la enseñanza. Además, les permitió desarrollar nuevas habilidades para organizar eventos, talleres, jornadas, muestras, congresos y estrategias para involucrar a docentes de otras instituciones. Por otra parte, la lectura de nuevos autores, y especialmente la escritura de producciones como libros, revistas, documentos, informes, CD, etc. constituyó un avance en la cultura de las instituciones, que en general no elaboraban registros al no darle valor a las producciones y a las experiencias. (Entrevista a Coordinadora Nacional del proyecto, 06/03/2017)

Una de las mayores potencialidades que brinda el enfoque biográfico-narrativo en el estudio de políticas públicas es poder hallar en los relatos y las experiencias narradas de los protagonistas aquellas tensiones o debilidades que asume la política en el terreno de ejecución, en la práctica de realización. En otros trabajos (Aguirre, 2017) destacamos que la investigación arroja una serie de tensiones en diversos niveles de la política. En un nivel Macro de la misma se evidencia la debilidad institucional con la que convivió el proyecto en la crisis del 2001, a nivel Mesopolítico se desprende por un lado los conflictos presupuestarios con las jurisdicciones y por otro la falta de articulación y acompañamiento de los referencistas o especialistas en las distintas líneas de los proyectos para con los institutos y los docentes y en el nivel micropolítico, las investigaciones muestran tensiones hacia dentro de los institutos en relación a los vínculos entre docentes, directivos, los tiempos de realización (Aguirre, 2017).

Aquí presentamos narrativas que reflejan nuevas tensiones en la traducción de la política (Ball, 2011) en terreno. Una de ellas se evidencia en la escasa articulación inter-polos, a nivel regional

“Lo que faltó [en el proyecto] fue generar redes inter-polos, eso fue más difícil. Excepto algunos como los de Necochea de Cs. Sociales que articularon con el polo de Saladillo. Los polos que trabajaban la línea de las prácticas docentes también tuvieron ciertos contactos pero no lo suficiente, pensó que las redes sociales no existían aún” (Entrevista a las Coordinadoras del proyecto en la Pcia. de Buenos Aires, 12/08/2017)

“Lo que hacíamos con Beba Kohen era tratar de hacer reuniones con ellos, por lo menos una vez al año con todos. Entonces esas reuniones y encuentros provinciales los poníamos a trabajar en grupos según la temática que elegían. Así se conocían, podían intercambiar los trabajos, una apuesta en común y re-trabajábamos un poco el estado de los proyectos” (Entrevista a las Coordinadoras del proyecto en la Pcia. de Buenos Aires, 12/08/2017)

Aquí, una de las coordinadoras provinciales narra la estructura y dinámica propuesta en los encuentros regionales del proyecto Polos en la provincia de Buenos Aires. El relato complementa lo expuesto por las coordinadoras en las narrativas anteriores.

“Los encuentros regionales los hacíamos de dos días. Trabajábamos los encuentros en función a problemáticas. ¿Cuáles eran las dificultades que se les presentaron? ¿Cómo las habían resuelto? ¿Qué trabas tenían los polos y como las pudieron sortear?, porque resultó que muchas de las problemáticas que tenían unos los tenían otros. Entonces presentábamos algunas problemáticas para trabajar el primer día y en general reuníamos en grupo de trabajo a los que habían elegido la misma línea de proyecto. Después trabajábamos también la línea de desarrollo de las redes, a ver si habían podido generar redes, como lo habían hecho etc. La segunda tanda de polos tuvo más acción sobre lo regional y sobre las redes y las instituciones locales que los primeros. Por ejemplo todos los polos técnicos trabajaban con otras instituciones, porque sus proyectos estaban vinculados con otras instituciones que no eran educativas. Después recuerdo por ejemplo el ISFD N°39 de Vicente López trabajo el tema de los desaparecidos de la zona norte. Ellos trabajaron con los organismos de derechos humanos, con ONGs, familiares de desaparecido etc. Hicieron varios encuentros con los organismos. En cambio los Polos que estaban apuntados a la práctica docente articularon mucho más con las escuelas medias y primarias. (Entrevista a las Coordinadoras del proyecto en la Pcia. de Buenos Aires, 12/08/2017)

Otra de las tensiones o debilidades del proyecto, que se extiende, según las entrevistadas, a muchas de las políticas emanadas del Estado, es el lugar que ocuparon los directores de los institutos de formación docente en la realización del proyecto Polos en su institución. O por falta de información y convencimiento o por escasa intención de mejorar y potenciar las prácticas pedagógicas e institucionales en el instituto, en ocasiones

atentaron con la dinámica del proyecto y con las propuestas de sus docentes. Así lo manifiestan las entrevistadas.

“Tuvimos muchos problemas con los directores de los institutos. Ponían muchos obstáculos. En la primera parte por ejemplo se quedaban con el dinero que venía desde Nación, se lo quedaban ellos, tenían miedo de dárselo, por miedo a que no lo administren bien etc. Nosotros teníamos que ir, hablar con los directivos, gestionar, convencerlos de que era un proyecto bueno, que el dinero era necesario etc. Así que ahí tuvimos mucho trabajo de gestión. (Entrevista a las Coordinadoras del proyecto en la Pcia. de Buenos Aires, 12/08/2017)

En algunos casos, me parece a mí que eran directores en la línea de mantener los institutos como estaban, no modificar nada que pudiera moverles a ellos las estructuras de gestión. Gente acostumbrada a trabajar así durante años. Entonces el equipo Polos en la institución era disruptivo, por la propia esencia del proyecto. Rompía esa forma rutinaria y apática de trabajo. Entonces, por ejemplo, necesitaban el sábado para hacer un taller con los docentes de otras instituciones, y los directores no querían abrir el instituto. O no darles un espacio de trabajo en la propia institución. No entregaban las partidas presupuestarias, hubo casos que el dinero se dejaba en los institutos con el riesgo a ser robado. Después no los acompañaban o hacían como qué los acompañaban... pero hubo directores que si se comprometieron mucho con el proyecto. Pero en general la gente que está muy estructurada no quiere cambios. Y eso trajo tensiones hacia dentro de los Polos. (Entrevista a las Coordinadoras del proyecto en la Pcia. de Buenos Aires, 12/08/2017)

10

A modo de conclusión del presente apartado donde nos propusimos compartir retazos de la polifonía de voces que presenta nuestra investigación deseamos dejar hablar a los protagonistas. En sus relatos se dejan evidenciar las huellas y marcas que la experiencia de Polos de Desarrollo ha dejado en sus biografías y en las biografías de los diversos institutos de formación docente que han sido sede del proyecto y son objeto de estudio de nuestra tesis doctoral. Huellas que dejan recuerdos, vivencias, aprendizajes, y desafíos futuros.

Para mi te digo, lo hablábamos con Beba [Kohen] el otro día recordando todo lo que habíamos pasado. Para nosotras fueron unos años felices. La verdad que lo disfrutamos muchísimo. Porque las dos estábamos en esta línea de hacer cambios en las instituciones. Y al ver que los polos estaban provocando modificaciones y que esos cambios eran los que nosotros deseábamos que se provocaran te llena de alegría. Fue un verdadero placer. (Entrevista a las Coordinadoras del proyecto en la Pcia. de Buenos Aires, 12/08/2017)

Fueron un montón de años que le dedicamos a esto y ha dejado mucha huella, ha sido muy fuerte. Yo creo que en lo personal fue formativo en el sentido de poder avanzar de la formación hacia la extensión. Nosotros tuvimos la suerte de formar un equipo de trabajo muy sólido, con mucho compromiso, le dimos muchísimo al proyecto. (Entrevista a coordinadora del proyecto Polos de Desarrollo en el ISFD N°31, Necochea, 12/09/2017)

Para mí fue, como docente, una de las experiencias más lindas y gratificantes que tuve en mi carrera, yo ya estoy jubilada. Pero desde el punto de vista personal fue muy gratificante. (Entrevista a docente del equipo Polos de Desarrollo en el ISFD N°31, Necochea, 12/09/2017)

“Podemos decir que fue la mejor, o quizá la única política que le dio a los Institutos recursos para que desarrollaran proyectos de manera autónoma para la producción de conocimiento. No ha habido otra propuesta de ese tipo, por lo menos que haya llegado a Necochea. Que por allí esa semilla haya caído en tierra fértil, nos apropiamos y le dimos vuelo propio, puede ser. Pero fue una experiencia de mucho empoderamiento de los Institutos. Lo hacíamos con entusiasmo y mucha responsabilidad” (Entrevista a coordinadora del proyecto Polos de Desarrollo en el ISFD N°31, Necochea, 12/09/2017)

“Básicamente [recuerdo] el fuerte trabajo colaborativo entre instituciones y el trabajo en equipo por parte de los actores que formaron parte. Pero también la socialización de las diferentes propuestas. Por ahí a veces uno por la dinámica o la característica del instituto en donde trabaja, o en el proyecto que se desarrolla queda ajena a otras experiencias. (Entrevista a exalumna del proyecto Polos de Desarrollo y actual docente del ISFD N°35, Monte Grande, 13/06/2017)

“Polos dejó picando la idea de avanzar, la idea de continuar trabajando en algo en pos de la formación de los estudiantes. Cuando terminó el proyecto Polos seguimos, aún sin recursos. Pero lo continuamos. Yo creo que fue el equipo o el grupo de trabajo lo que hizo que todos nos quedemos”. (Entrevista a docente del equipo Polos de Desarrollo del ISFD N°35, Monte Grande, 13/06/2017)

“[El proyecto Polos de Desarrollo] fue algo muy bueno para la formación de nuestros estudiantes porque pudieron acompañarnos a las escuelas o a los jardines. Quizá nos faltó más la pata de la universidad pero con las demás instituciones era increíble. Otra cosa que recupero como placentero era el trabajo en equipo. Trabajamos mucho de manera colaborativa. No había roles específicos. Nos complementábamos en todo, éramos consiente de nuestras limitaciones y eso hacía que delegáramos lo que cada uno no podía hacer” (Entrevista a docente del equipo Polos de Desarrollo del ISFD N°35, Monte Grande, 13/06/2017)

“En realidad para nosotras fue un proyecto sumamente innovador. Nos pareció un proyecto que impacto en las instituciones para bien, las transformó realmente. Por lo menos la temática que tomaron modificó al instituto interiormente. Ya no es el mismo instituto después del Polo. Y cambió para bien, es un instituto que tiene otras herramientas, otras estrategias, trabaja de otra manera”. (Entrevista a las Coordinadoras del proyecto en la Pcia. de Buenos Aires, 12/08/2017)

Aprendizajes entramados y vínculos vitales. Tesista-Director o Aprendiz-Maestro

La alfarería es, básicamente, el arte de elaborar objetos de barro o de arcilla y, por extensión, el oficio que ha permitido al hombre crear toda clase de enseres y artilugios

domésticos a lo largo de la historia. La alfarería es, en definitiva, creación. El artesano toma el barro en su esencia más pura y lo va moldeando y trabajando hasta que se convierte en un elemento susceptible a ser utilizado y admirado.

Al igual que el alfarero, el investigador se transforma en creador de una obra de arte, ya que luego de definir el tema y el problema a investigar, va moldeando la investigación con sus manos hasta que ésta se encuentra lista para la pincelada final. Así, tanto la producción escrita, como el trabajo de investigación en general, necesariamente tendrá la impronta de su creador. En nuestro caso, como en el de tantos otros investigadores, el tema, sencillamente, representa aquel barro que el alfarero recoge en estado puro y que luego de exponerlo a un proceso de trabajo artesanal logra convertirlo y transformarlo en una obra de arte.

Quisiéramos referirnos brevemente a la relación particular que se genera entre el investigador en formación y su director de trabajo profesional, en tanto aprendiz y maestro respectivamente. Richard Sennett (2009) define al artesano como aquella persona cuyo trabajo siempre es un fin en sí mismo. Su motivación es intrínseca: el placer que le provoca el ejercicio de su oficio y la satisfacción que siente por hacerlo bien. Este vínculo “no instrumental” que el artesano mantiene con el trabajo y sus resultados le lleva a experimentar un especial compromiso con su entorno laboral: materiales, herramientas y sobre todo con sus aprendices.

Sennett sostiene, “El artesano representa la condición específicamente humana del compromiso” (2009, p. 32) “...Para la plena realización de la artesanía, la motivación es más importante que el talento” (2009, p.350). En nuestro caso, la presencia de Luis Portanós aportó esa cuota de motivación, de sabiduría, de enseñanza, de tranquilidad y por sobre todas las cosas, con su generosidad y solidaridad nos formó e instruyó en este oficio particular de investigar. Recuerdo una conversación cuando recién comenzábamos a trabajar juntos en donde dijo que no había grandes secretos en la investigación, “se aprende a investigar, investigando y se aprende a escribir, escribiendo, no hay secretos en esto. Y por sobre todo hay que cargarse de horas silla, porque el trabajo del investigador requiere constancia” Palabras que forman y que hacen crecer en la profesión.

Así, como mi director demostró y demuestra permanentemente el oficio de investigar, el maestro artesano lo hace de igual modo. Él no da clases teóricas sobre el oficio del alfarero: enseña prácticamente, enseña con el ejemplo. El artesano no dispone de aulas, ni posee tiza, ni pizarrón. Su salón de clase es el taller donde él trabaja, codo a codo al lado de sus aprendices. Enseña haciendo y el aprendiz aprende viendo y haciendo. Se

trata de una transmisión directa e inmediata a la que el artesano muestra cómo se hace la artesanía y de cerca observa y corrige, supervisando así el progreso del aprendiz.

A lo largo del proceso de investigación muchos fueron los aprendizajes y las dudas que el propio trabajo de campo fue generando en mi como novel investigador. Todas las fui conversando con mi director y el mismo me fue ayudando a sortearlas y potenciarlas. Desde las entrevistas, los contactos, los viajes, la escritura de los capítulos, sus correcciones. Uno no es el mismo luego de un proceso tan intenso de investigación y trabajo.

En la actualidad la tesis se encuentra, prácticamente en la etapa de secado brusco de la arcilla. Una vez que el alfarero ha lavado la arcilla y ha adquirido cierta consistencia, debe probar su calidad, para ello forma una bola de arcilla y la coloca a la intemperie para que el sol y el viento la sequen bruscamente. Al secarse primero la superficie se endurece formando una costra que guarda el barro interno con humedad. Si el barro es de baja calidad, se formarían muchas grietas por las que escaparía la humedad interior, lo que indicaría al alfarero que tiene que volver a lavar el barro. Cuando en esta etapa la superficie de la bola barro tiene pocas grietas, el alfarero sabe que puede pasar a la siguiente etapa. Esta instancia, se asemeja en gran parte, con lo que sucede cuando nuestro trabajo se comparte con el director que puede hacer que esas grietas de humedad sellen y podamos seguir avanzando en la creación de la vasija.

En definitiva, nuestro maestro artesano, nuestro director de tesis, nos enseña y continúa haciéndolo, mucho más que una simple técnica o un oficio, nos ha enseñado que el trabajo en equipo, la solidaridad, la generosidad y por sobre todas las cosas la confianza en sus aprendices, es la clave para alcanzar la obra de arte anhelada al comienzo de todo proceso de investigación.

Conclusiones... La recta final del camino.

“Debemos romper esquemas, normas disciplinarias, nociones recibidas así como las convenciones del trabajo de campo, con sus labores intelectuales repetitivas”.

Rose (1990)

A lo largo de dicha ponencia hemos podido entamar abordajes teórico-epistemológicos sobre el estudio de las políticas públicas de formación docente y los aportes que brinda en ese contexto de investigación el enfoque (auto)biográfico- narrativo. Al mismo tiempo explicitamos nuestro objeto de estudio y la perspectiva interpretativa escogida para su

abordaje. La polifonía de voces con respecto al proyecto Polos de Desarrollo permitió indagar en los entretreídos de historias, recuerdos, experiencias en relación al objeto de investigación y regalan una visión de la política que escapa de los documentos o normativas emanadas de los órganos burocráticos del Estado y nos sitúa en el mundo de las emociones y vivencias de las comunidades docentes locales.

Hacia el final del trabajo presentado nos situamos en el carácter artesanal que asume todo proceso de investigación, particularmente los vínculos vitales que se generan entre tesista y director o aprendiz y maestro artesano. La práctica misma de investigación y la posterior divulgación de la misma es similar a la práctica que realiza un artesano, sea cual fuere su oficio particular. El investigador es esencialmente un artesano, ya que en primer lugar su investigación es una producción artística, y en segundo lugar porque el oficio mismo de investigar tiene infinidad de rasgos similares al oficio del artesano. Es así que la experiencia es la base sobre la que se construye el significado, y que esa experiencia depende en alto grado de nuestra capacidad de entrar en contacto con el mundo que habitamos. El investigador, como el alfarero, entra en contacto con el mundo y produce la creación de su obra.

El título con el que cerramos la ponencia menciona la recta final del camino. Utilizamos dicha metáfora para plasmar lo que implica la redacción del documento escrito que conforma la tesis doctoral. Un proceso de investigación que lleva años queda resumido en un escrito, que a modo de vasija, queda a disposición de quien lo desea leer. En esta etapa nos encontramos. Etapa de ansiedades, inseguridades, pero particularmente de mucho trabajo hermenéutico. Dos pensamientos surgen al concluir estas líneas. El primero de disfrute de una etapa que comienza a concluir porque a pesar de las vicisitudes que significa todo el trabajo de investigación, hay un momento de gozo y disfrute exclusivamente personal. Por otro lado resuenan en mi mente las palabras de una colega del grupo de investigación con respecto a la última etapa del trabajo, “no suelten la tesis, los últimos capítulos son los más importantes”. Ese será el objetivo, no soltar la tesis.

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 JETT*. (9)1, 253-266
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

- Bolívar A. Domingo J. Fernández Cruz, M. (2001). La investigación biográfico- narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.
- Bolivar, A. y Domingo, J. (2006) La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, (7)4, 1-43.
- Bolivar, A. (2016) “Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: Nuevas dimensiones en la política educacional” en: Revista Internacional de Educación Superior. Campinas. (2)2, pp 341-365.
- Bohoslavsky, E. y Soprano. G. (2010). Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Denzin, N, K y Lincoln, I. (2013) Estrategias de Investigación Cualitativas. Barcelona: Gedisa
- García Huidobro, R. (2016) "La narrativa como método desencadenante y producción teórica en investigación cualitativa". Revista de Metodología de Ciencias Sociales. N.o 34, 155-178
- Goodson, I. (2017) International Handbook on Narrative and Life History. New York: Routledge.
- Marquina, M. Mazzola, C. Soprano, G. (2009) Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina. Buenos Aires: Prometeo.
- Passeggi, M. De Souza, E. Vicentini, P.(2011). “Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização” Educação em Revista (27)1, 369-386.
- Senett, R. (2009) El artesano. Barcelona: Anagrama
- Vitar A. (2006) “La política y lo(s) político(s)” en Vitar, A (coord.) Políticas de educación. Razones de una pasión. Buenos Aires: Miño y Dávila