

Sociología de la educación y políticas de formación docente. El caso de los polos de desarrollo (2000-2010) desde una investigación biográfico-narrativa

Sociology of education and teacher training policies. The case of the poles of development (2000-2010) from a biographical-narrative investigation

Jonathan Aguirre

(UNMdP-CONICET) - aguirrejonathanmdp@gmail.com

Resumen:

Abordar el campo de políticas de formación docente desde una mirada sociológica otorga, al investigador social, la posibilidad de avanzar hacia la superación metodológica que ha caracterizado al desarrollo teórico del campo de las políticas educativas. Se trata de la división macro-micro y de las dificultades para establecer un nexo entre el nivel de los condicionantes estructurales y el nivel de las prácticas y los actores implicados en las políticas. En este contexto, la sociología habilita la introducción de un nivel de indagación meso en donde los órganos de gobierno intermedios y los sujetos que intervienen en la puesta en marcha de las políticas se tornan indispensables para el abordaje del objeto de estudio. Aquí es donde la investigación biográfico-narrativa se muestra como camino complementario para alcanzar el análisis interpretativo que permitirá comprender las potencialidades y tensiones que las políticas públicas de formación docente, van asumiendo en la medida que se despliegan en el territorio. En este artículo, presentamos algunos hallazgos preliminares de una investigación en la cual se indagan las características que asumió el proyecto *Polos de Desarrollo* a partir de las voces territorializadas de los sujetos que intervinieron en los diversos niveles de concreción de dicha política. Desde una mirada sociológica y narrativa abordamos aquí al objeto de estudio, no solo desde el análisis de los documentos oficiales, sino, principalmente, desde las voces de los actores, visibilizando los rostros humanos de quienes construyen, resignifican y traducen las políticas públicas en los contextos de la práctica.

Palabras clave:

Educación Superior – Políticas Educativas – Sociología – Formación Docente – Investigación Narrativa

Abstract:

Addressing the field of teacher training policies from a sociological perspective gives the social researcher the possibility of progressing towards the methodological improvement that has characterized the theoretical development of the field of educational policies. It concerns the macro-micro division and the difficulties in establishing a link between the level of structural constraints and the level of practices and actors involved in policies. In this

context, sociology enables the introduction of a mezzo level of inquiry in which the intermediate governmental bodies and the individuals involved in the implementation of the policies become indispensable for addressing the object of study. This is where the biographical-narrative research is shown as a complementary way to reach the interpretative analysis that will allow to understand the potentialities and tensions that the public policies of teacher training are assuming as they unfold in the territory. In this article, we present some preliminary findings of a research in which the characteristics assumed by the project *Development Poles*

are investigated based on the territorialized voices of the subjects that intervened in the different levels of concretion of said policy. From a sociological and narrative perspective, we approach the object of study here, not only from the analysis of official documents, but mainly from the voices of the actors, making visible the human faces of those who construct, resignify and translate public policies into contexts of practice.

Keywords:

Higher Education – Educational Policies – Sociology – Teacher Training – Narrative Research

Fecha de recepción:

Fecha de aprobación: 13 de diciembre de 2018

Sociología de la educación y políticas de formación docente. El caso de los polos de desarrollo (2000-2010) desde una investigación biográfico-narrativa

Introducción

La sociología de la educación, con escasas excepciones, prescindió prácticamente hasta entrados los años ochenta, de un análisis en profundidad de las políticas educativas, de las contradicciones a las que éstas están sujetas y de las luchas entre los grupos de interés en la definición y aplicación de dichas políticas (Bonal, 1998, Tenti Fanfani, 2007). La omisión en la teoría sociológica de la educación de los aspectos políticos de la misma es el factor fundamental que limita la capacidad de muchas teorías para dar cuenta de los procesos de cambio de los sistemas de enseñanza (Dale, 1998).

En este contexto, desde nuestra perspectiva, abogamos por una sociología de la educación que supere la limitación teórico-epistemológica de analizar exclusivamente a las políticas educativas desde los documentos y normativas emanadas del Estado central, y se sumerja en las tramas complejas y subjetivas que asumen dichas políticas, no solo en los niveles intermedios o en los contextos institucionales de la práctica, sino en las propias biografías y trayectorias profesionales de los actores que intervienen en los diversos momentos de su *puesta en acto* (Beech y Meo, 2016, p. 4).

Consideramos, en efecto, que indagar acerca de las significaciones de los diferentes sujetos participantes en los procesos de diseño y puesta en marcha de las políticas educativas, específicamente las de formación docente, ofrece herramientas válidas para desnaturalizar la supuesta linealidad de la implementación de dichas políticas y la ingenua subestimación del accionar de los actores que interactúan en el nivel meso de las políticas, resignificándolas y dotándolas de nuevos sentidos según las necesidades de cada contexto territorial (Gvirtz, 2010).

Recuperando los aportes de Ball (1989, 2002, 2012), concebimos aquí a la política como texto y como discurso; es decir, implica tanto las fuerzas que despliega el Estado sobre las instituciones, como las apropiaciones que hacen los sujetos de ella. Así, poner la experiencia de los actores y de su cuerpo en el centro de la escena nos permitirá encontrar distintos espesores, lógicas y contradicciones, luchas emergentes, formas heterogéneas, difusas y yuxtapuestas que aparecen en la vida cotidiana de las prácticas, las instituciones y de las políticas públicas de formación. La investigación narrativa se transforma, en este contexto, en un camino epistémico-metodológico

potente a los efectos de habitar las experiencias biográficas y profesionales de los sujetos y entramarlas con las vicisitudes que una política asume en su despliegue en el territorio. Partiendo de esta dimensión podremos abordar las políticas y los fenómenos sociales desde y por los propios sujetos, puesto que

Lo relevante es la manera como los individuos se constituyen en entorno existencial combinando relaciones, objetos, narrativas, experiencias o actividades diversas, próximas o lejanas. Este entramado heterogéneo y proteiforme crea alrededor de cada uno de nosotros un tejido existencial y social elástico que es, en el sentido a la vez más estricto y restringido del término *nuestro-verdadero mundo* (Martuccelli, 2007, p.81).

En este artículo, presentamos hallazgos preliminares de la tesis doctoral denominada *La formación docente Argentina. Un estudio interpretativo de las políticas nacionales. El caso de los denominados Polos de Desarrollo*²⁰. Particularmente, el análisis se centrará en interpretar algunas particularidades que asumió dicho proyecto de formación de profesores en su territorialización como política pública (Gvirtz y Torre, 2015). Analizaremos, mediante los documentos oficiales y las voces de los actores implicados, el contexto de producción de la política, sus lineamientos y objetivos teóricos e institucionales, sus tensiones burocráticas y financieras entre los órganos nacionales y jurisdiccionales, como así también las potencialidades didácticas y pedagógicas que evidenció el proyecto en los institutos de formación docente (ISFD) investigados.

Nos posicionamos, en definitiva, desde una perspectiva epistemológica que se aleja del exclusivo estudio del Estado y de sus políticas públicas educativas de manera lineal, racional y meramente normativa (Giovine, 2015; Grinberg, 2009). Más bien recuperamos el sentido y la práctica de las políticas públicas que se resignifican permanentemente en el territorio por múltiples actores individuales y colectivos que participan de los procesos tanto de revisión de su diseño como de su traducción (Grinberg, 2015; Ball, 2012). De allí la potencia metodológica de reconstruir los efectos de las políticas, en este caso la de Polos de Desarrollo, desde las narrativas de los sujetos participantes privilegiando su rostro más humano (Porta y Aguirre, 2018).

²⁰ La misma es desarrollada en el marco del Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias De la Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Dirigida por el Dr. Luis Porta (UNMdP-CONICET).

1. Las políticas educativas de formación docente desde las voces de los actores. Niveles entramados, sociología y rostro humano

A partir de la década de 1980, la sociología de la educación y su relación con el propio campo de las políticas educativas tuvo un salto cualitativo en sus producciones, objetos de estudio y abordajes metodológicos (Giovine, 2015). Paviglianiti definió en la década de 1990, por ejemplo, a la política educativa tal como se la concibe y aborda mayoritariamente aun hoy en Argentina, en tanto

Estudio del conjunto de fuerzas que intentan dar direccionalidad al proceso educativo y de las relaciones que se dan dentro del Estado - entendido éste como la intersección entre la sociedad política y la sociedad civil para la configuración y control de la práctica institucionalizada de la educación, dentro de una formación histórica determinada (1993, p. 16).

Los términos que emergen significativamente con más fuerza en este período son el de

Ordenamiento, dirección, regulación y control de la educación escolarizada y no escolarizada, márgenes o grados de gobernabilidad del sistema, principios básicos para el bienestar de la población definidos por el estado y otras instituciones educadoras en un momento histórico determinado, así como el análisis de los presupuestos y los resultados de su implementación (Giovine, 2015, p. 111).

Poco a poco todos ellos van constituyendo el *qué* de la política educativa, algunos de los cuales se proyectan hacia abordajes más complejos con respecto a aquellas primeras definiciones, intentando relativizar ese núcleo invariante que le otorgó hasta los albores del siglo XXI su sello distintivo: un carácter mayoritariamente axiológico y normativo que la fue ubicando en un plano más ensayista que investigativo dentro de las ciencias de la educación (Giovine y Suasnabar, 2013). Así, a partir de los '90 y entrada la primera década de los 2000, los estudios sobre política educativa abogaron por la búsqueda de análisis que permitiesen superar el paradigma dominante de las ciencias jurídicas y las teorías funcionalistas u organizativas en el campo político educativo y que llevara hacia enfoques que se interrogasen más allá de *qué debe ser* y *qué debe hacer* el sistema

educativo, las escuelas, las instituciones formadoras de docentes y lo sujetos de la educación.

Con el objetivo de superar las visiones lineales, normativas, homogéneas y centralizadas en los órganos estatales respecto a la creación y puesta en marcha de las políticas educativas, nuevos enfoques provenientes de las Ciencias Sociales propusieron epistemologías más abiertas a la complejidad, contingencia y a la multi-referencialidad (Tello y Mainardes, 2012). Ellos trastocan la noción moderna de ciencia positiva presente en el funcionalismo y el estructuralismo, siendo el aporte de Foucault uno de los más significativos (Giovine, 2015).

Se puede observar cómo, a partir de posiciones que van desde el neo-institucionalismo y el pluralismo en sus diferentes vertientes hasta las diversas corrientes englobadas en el posmodernismo y el postestructuralismo²¹, las Ciencias Sociales en general y la sociología de la educación en particular comenzarán a buscar enfoques que reconstruyan el modo en que se configuran y reconfiguran las políticas, las instituciones y los sujetos en el espacio social, que ya no estará determinado por esa idea o representación clásica de la sociedad anclada en la pretendida articulación lógica entre estructura y acción. Desde estos enfoques se visibilizan e indagan nuevos sujetos sociales y nuevos objetos de estudio²², que dan paso a investigaciones en las que se establecen otro tipo de relaciones entre el actor y el sistema, en las cuales los términos colectivos ya no pueden ser pre-definidos (Bonafant, 1998).

Específicamente en el campo de la política educativa y desde los aportes de las corrientes posestructuralistas, la inclusión de la micro-política escolar desde la perspectiva del sociólogo Stephen Ball (1989) como otro plano de análisis político-educativo intentó revertir aquella tendencia hasta entonces predominante que, apoyada sobre las teorías de la organización y la administración empresarial contraponía “lo macro frente a lo micro, la estructura frente a la acción, la libertad frente al determinismo no prestando atención al plano relacional de los sujetos en el contexto de la práctica” (1989, p. 21). Contrariamente aquí se presta especial atención en las estrategias que los actores utilizan y ponen en juego para alcanzar determinados intereses en el marco de la puesta en acto de las políticas educativas (Ball, 2002).

²¹ Para analizar las diferencias entre ambas corrientes puede consultarse a Da Silva (1993) y para la influencia en el campo de política educativa a Tello y Mainardes (2012).

²² Incorporación del análisis crítico al eurocentrismo, la crítica a la noción de raza, cuestiones de género, sexualidad, clase (Giovine, 2015).

La perspectiva de Ball, de alguna manera desafía al campo tradicional de política educativa e intenta poner sobre el análisis las mediaciones no lineales, sino más bien reticulares, que se establecen en ese recorrido entre los planos macro-políticos y micro-políticos en tanto ciclo continuo. Aquí se observa la influencia de Foucault, al concebir a la política como discurso y como texto; es decir como producto de trayectorias reticulares que se formulan en una arena de disputas en torno a los significados, como regímenes de verdad en la que se establecen los límites entre lo permitido y lo prohibido, así como “representaciones que son codificadas de modos complejos en la construcción subjetiva de los diversos actores que componen el ciclo de las políticas” (Beech y Meo, 2016, p. 10).

Así, concebir la política como texto hace referencia “al producto del trayecto sinuoso e imprevisto impulsado por las distintas arenas políticas, de cada contexto, mediante resistencias, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones de la autoridad pública que luego serán decodificadas por los actores que aportan diversos sentidos en el propio contexto de concreción” (Ball, 2002, p. 25). La política como discurso está más referida a “los actores que son los que crean el significado, influyen, disputan, crean respuestas, tratan con contradicciones, innovan e intentan representaciones de las políticas a través de una serie de oposiciones discursivas” (Ball, 2002, p. 35).

En este contexto las políticas públicas se transforman en espacios polifónicos en los que se relacionan y expresan diferentes grupos y perspectivas (Bohoslavsky y Soprano, 2010). Dichos entramados, permiten, de alguna manera, posicionarnos desde una teoría de “la puesta en acto” (Beech y Meo, 2016, p.10) de las políticas y de cómo los actores les otorgan sentido, 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 las propias políticas tienden a forzar (Beech y Meo, 2016).

Desde estas perspectivas intentamos explorar en nuestra investigación, las interfaces producidas entre una dimensión más normativa y otra más situada en los sujetos, abordando procesos que en las experiencias de los actores suelen aparecer, más bien, difusamente definidos y /o fuertemente imbricados (Melendez y Yuni, 2017)

Aquí es donde la sociología de la educación, según Bonal, encuentra su principal aporte al campo de las políticas educativas. Puesto que ella supone “la introducción de un meso nivel que otorga carácter dinámico al estudio de la educación y sus políticas” (1998, p. 186). La sociología y la investigación biográfico-narrativa, de alguna forma, permiten indagar las políticas educativas de manera

territorializada distanciándonos así “de la dicotómica concepción centralización-descentralización que la visión tradicional sobre políticas tendió a imponer durante años” (Gvirtz y Torre, 2015, p.43).

Estas perspectivas constituyen, a nuestro criterio, un significativo punto de partida para el estudio de políticas públicas educativas centradas en los actores y en las tramas interpersonales que les dan sentido (Bohoslavsky y Soprano, 2010; Porta y Aguirre, 2018). Las políticas públicas, desde esta posición, son el resultado de tensiones intra-estatales, entre grupos sociales y entre éstos con el Estado. Por ello, es central comprender las apropiaciones y las resistencias que se dan en el terreno de acción, es decir, en el espacio público en donde los sujetos interactúan con diversos niveles estatales independientemente de la normativa vigente.

Centrándonos, exclusivamente en la formación docente inicial y continua, políticas como el MEB (Magisterio de Educación Básica), el PTFD (Programa de Transformación de la Formación Docente), Polos de Desarrollo, Renovación Pedagógica, incluso la misma política de creación del INFOD (Instituto Nacional de Formación Docente) conforman el esqueleto que vertebra el campo de la formación docente argentina en materia política. La riqueza de abordarlos desde una mirada sociológica y narrativa, prestando atención a las múltiples experiencias biográficas y profesionales que los sujetos fueron habitando en sus despliegues, presenta un desafío investigativo para el campo político y sociológico en vistas a futuros abordajes. Aquí solo compartiremos algunos hallazgos preliminares en relación con la política de Polos de Desarrollo, pero estamos convencidos de que es factible abordar otras políticas de formación de profesores desde el prisma teórico-epistemológico que esbozamos resumidamente en los párrafos anteriores.

2. Aspectos metodológicos. Aportes de una investigación biográfico-narrativa

La metodología que utilizamos a lo largo de la investigación doctoral buscó ser coherente con los marcos conceptuales y epistemológicos que mencionamos en los apartados precedentes. La misma se relacionó, en primer lugar, con la complejidad del objeto de estudio, luego con la incorporación de la perspectiva narrativa a su indagación y por último facilitó el proceso de triangulación/cristalización (Richardson, 2003) —de los documentos a las voces de los sujetos y viceversa— del cual nos valimos a los efectos de interpretar las políticas públicas de formación docente. La perspectiva metodológica utilizada permitió indagar en los múltiples

niveles de traducción de la política de Polos de Desarrollo habilitando un posible abordaje sociológico en el cual *la acción pública* (Barrault-Stella y Lorenc Valcarce, 2015:9) fue interpretada a partir del entramado polifónico conformado por las experiencias biográficas y profesionales de los propios actores de la política (Porta y Aguirre, 2018).

En nuestra investigación, sin descuidar la necesaria instancia de análisis documental, se apostó por un retorno del actor y de la voz de los sujetos para dar cuenta de los fenómenos sociales experimentados y reinterpretados (Bolívar, 2016). En este sentido, interpretar supone: explicarse, explicar para otros, entender, descifrar, traducir, hacer perceptible, aclarar, etc. siendo estas acciones del pensamiento o funciones cognoscitivas, las cuales se encuentran integradas y entrelazadas por procesos, habilidades y estrategias intelectuales (Denzin y Lincoln, 2015). No buscamos únicamente focalizar en el contexto real, aquello que sucede, sino en lo que es percibido por los sujetos involucrados, sus representaciones y recreaciones para poder comprender la interrelación entre ambos y cruzarlo en un proceso de triangulación/cristalización con los documentos oficiales y normativas políticas (Goodson, 2017).

Al retomar las voces y prácticas de los sujetos que intervinieron en los procesos de diseño, ejecución y evaluación de la política, como así también sus experiencias y significaciones, consideramos pertinente la utilización del enfoque biográfico-narrativo, que consiste en el despliegue narrativo de las experiencias vitales y profesionales de una persona a lo largo del tiempo con el objeto de elaborar, a través de entrevistas sucesivas, un relato que permita mostrar “el testimonio subjetivo tanto de los acontecimientos como de las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia” (Di Leo y Camarotti, 2013:15).

Así concebida la investigación biográfico-narrativa, además de una metodología de recogida y análisis de datos, se ha constituido hoy en un modo de abordaje propio, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa y social. Al mismo tiempo, se presenta como una oportunidad metodológica para el campo de la sociología de la educación en su búsqueda por indagar interpretativamente los procesos educativos desde las propias subjetividades de los actores que actúan en él.

En tiempos donde la sociología educativa argentina se actualiza permanentemente (Grinberg y Porta, 2018; Piovani y Salvia, 2018) apostar por el registro biográfico-narrativo para la reconstrucción del fenómeno social en relación con las políticas de formación docente se vuelve potente en términos epistémicos y metodológicos.

A los efectos de interpretar las potencialidades y tensiones de la política emanada del Programa Nacional de Formación Docente (2000-2001) y del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (2001), estructuramos el proceso investigativo a partir de cuatro grandes etapas en las cuales se utilizaron diferentes técnicas e instrumentos de recolección de datos. Las mismas se fueron hilvanando recursivamente de forma espiralada.

La primera etapa de dicha arquitectura metodológica fue de carácter documental. Allí realizamos una exhaustiva revisión bibliográfica sobre los estudios nacionales e internacionales referidos al tema, el recorrido histórico de la formación docente en Argentina desde su comienzo hasta los debates actuales y, específicamente nos abocamos al análisis documental- normativo que concierne a la etapa específica de la investigación (análisis de documentos legales, resoluciones ministeriales, propuestas de equipos de trabajo y documentación propia del Programa Nacional).

La segunda etapa se centró en la realización de entrevistas en profundidad biográfico-narrativas (Taylor y Bogdan, 2007, Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) a gestores y decisores del proyecto Polos de Desarrollo en sus diferentes etapas y niveles de responsabilidad, coordinadores nacionales, regionales y otras instancias de concreción. En dichas entrevistas recorrimos, no solo aspectos ligados al proyecto y la coyuntura épocal en la que éste se desplegó, sino que también habitamos los propios recorridos formativos de los sujetos, sus experiencias profesionales en formación docente, sus primeros pasos en la docencia y en las políticas educativas, sus maestros y sus grupos de trabajo entre otros aspectos.

En esta segunda etapa se realizaron más de 15 entrevistas individuales y 1 grupo focal con los coordinadores nacionales del proyecto objeto de estudio. Producto de dichas entrevistas y luego de haber analizado las narrativas de los actores, se seleccionó un grupo de instituciones-sede del proyecto Polos de Desarrollo que, en palabras de los actores, desplegaron experiencias formativas de significativo recupero pedagógico e institucional. Dichos Institutos de Formación Docente fueron el N° 803 de Puerto Madryn, la Escuela Normal Superior de La Banda, Santiago del Estero, el ISFD N° 35 de Monte Grande y el N° 31 de Necochea, ambos ubicados en la provincia de Buenos Aires. Dichas instituciones se conformaron en la población a investigar en nuestro trabajo doctoral²³.

²³ Elegimos utilizar *población* en reemplazo de *muestra* debido a que en las investigaciones biográfico-narrativas lo que prima es el carácter cualitativo del análisis a partir de las experiencias, afecciones y sentimientos de los sujetos que narran (Denzin y Lincoln, 2015; Bolívar, 2016).

La tercera instancia de investigación estuvo signada tanto por la realización de entrevistas a los directores de los institutos escogidos, los coordinadores locales de la política y los docentes, como así también por el análisis de las producciones institucionales y pedagógicas relacionadas al proyecto Polos de Desarrollo. En total se realizaron cerca de 30 entrevistas, 3 grupos focales y se tomaron más de 250 registros fotográficos y filmicos. Esta etapa nos permitió avanzar en la dinámica biográfico-narrativa-experiencial sobre la incidencia en las prácticas y en la biografía de los docentes del programa formativo Polos de Desarrollo en instituciones-sedes del interior del país, y de la provincia de Buenos Aires.

Finalmente la última y cuarta etapa de la investigación que aquí compartimos correspondió al procesamiento, análisis y entrecruzamiento de los datos obtenidos, la inserción de los resultados en el debate pedagógico y la identificación de aspectos centrales del análisis en relación con las tramas sociales que dan cuenta las políticas de formación docente sobre la base de los Polos de Desarrollo.

A continuación recuperaremos retazos narrativos extraídos de los testimonios otorgados por los entrevistados en el transcurrir de la investigación. Cada registro testimonial fue revalidado por su propio autor luego de revisar la desgrabación de la entrevista otorgando su consentimiento informado para la utilización de los datos aportados. Asimismo, con el objetivo de guardar la confidencialidad y el anonimato de los sujetos que participaron de la investigación, identificaremos las entrevistas según el rol que éste cumplió en la puesta en marcha de la política. Presentaremos narrativas de coordinadores nacionales (ECN), miembros del equipo nacional (EMEP) coordinadores provinciales (ECP), asesores nacionales (EAN), especialistas de formación docente (EEFD), coordinadores locales (ECL), directivos (EDi) y docentes (ED). Cada referencia tendrá su número correspondiente.

Los aspectos metodológicos antes detallados no solo contextualizan al presente artículo y los hallazgos que en él se plasman, sino que, aspiran a visibilizar la expansión de la que ha sido protagonista el enfoque biográfico narrativo hacia nuevos campos y objetos de estudios.

3. El proyecto Polos de Desarrollo en Formación Docente: tensiones políticas, conflictos burocráticos y potencialidades pedagógico-institucionales

Goodson (2017) plantea que las narrativas llegan a expresar todo su potencial cuando están plenamente situadas en su tiempo y

lugar. Al respecto, sostiene que “no se debe mantener un discurso local narrativo y biográfico, divorciado de la comprensión del contexto social e histórico y de los procesos sociales que viven los sujetos entrevistados” (Goodson, 2017, p. 90). Así, para comenzar a analizar algunas cuestiones referidas a la política de Polos de Desarrollo es necesario tener en cuenta el contexto socio-político en el cual estuvo inserta la educación en general y la formación docente en particular en Argentina en relación con las políticas educativas de la década de 1990.

La experiencia de los Polos fue un proyecto encauzado en el marco del *Programa Nacional de Formación Docente* del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina, coordinado por la Dra. Edith Litwin y su grupo de trabajo a principios del año 2000 (Litwin y Maggio, 2006). En clara oposición a lo que se había vivido en los noventa, la política encauzada por el equipo de Litwin estuvo signada por la intención diseñar estrategias concretas de mejoras de las prácticas de enseñanza a través del fortalecimiento de la formación docente inicial y continua y, principalmente, del desarrollo, la actualización y la investigación en los institutos superiores de formación docente del país.

La década que antecedió al proyecto Polos de Desarrollo se caracterizó por la puesta en marcha de un

Programa político de reformas educativas cuyos ejes fueron la descentralización, la desregulación, la privatización, y en donde la formación de maestros y profesores fue señalada como un escenario clave tanto para la potencialidad para promover los cambios pedagógicos que el agotado sistema reclamaba cuanto en la necesidad de examinar la calidad de su oferta formativa (Habichyn, 2018, p.62).

Las políticas impulsadas durante la presidencia de Carlos Menem (1989-1999) promovieron una fuerte reorganización de las instituciones del nivel superior no universitario. El PTFD (1990-1995) procuró sentar las bases de un programa de cambio y modernización del subsector, pero la transferencia precipitada de los servicios educativos a las provincias y a la ciudad de Buenos Aires marcaron, no solo el cierre del programa, sino la profundización de las problemáticas vividas por las instituciones de formación docente argentinas (Feldfeber e Ivanier, 2003).

En el marco de un Estado Nacional que ya no tenía a su cargo el gobierno ni la responsabilidad económica de las instituciones formadoras de docentes, se operó una redefinición de las políticas nacionales en las que primó el ajuste entre la oferta y la demanda de los

servicios formativos, poniendo en primer plano la magnitud del subsistema. Así, las políticas educativas se abocaron casi exclusivamente a la producción de prescripciones y regulaciones en las que debían encuadrarse todas las instituciones formadoras no universitarias, contenidas, principalmente en la Red Federal de Formación Docente Continua, la que estableció un proceso de acreditación de dichas instituciones del cual dependía la validez nacional de los títulos de los profesorados. Se planteó así como la herramienta con la que se reduciría el número y la heterogeneidad de las instituciones que conformaban el subsistema (Feldfeber e Ivanier, 2003).

Producto de dicho proceso de evaluación y acreditación vivido durante la década de los '90, los institutos se redujeron de 1700 a 1170 para el año 2000 (Davini, 2015). Ese fue el fruto de diferentes procesos internos de trabajo. Como sostiene Davini “se intentó impactar sobre el subsistema de modo indirecto; a través de la acreditación o no acreditación de las unidades educativas, tendiendo a redimensionarlo” (Davini, 2015: 65). Así lo refleja una de las referentes de formación docente entrevistadas en la investigación

El Estado Nacional pone unas exigencias para el funcionamiento y desarrollo de los Institutos que son altísimos, con un proceso de acreditación de los Institutos, me acuerdo que era acreditación o cierre... Entonces eso también hacía temblar un montón de gente, por más que estaban concursados... Y planteó, creo yo, deterioros en donde ponía a los Institutos en esa condición de tener que salir a *sobrevivir* (EEFD N° 2).

Es en este contexto, y en el marco del cambio de autoridades nacionales, que Edith Litwin, junto a su equipo de trabajo asume la responsabilidad de la Dirección Nacional de Formación Docente y pone en práctica, luego de consensuar las líneas pedagógicas de la política con un consejo consultor de especialistas (Informe de Gestión, 2000-2001, MCyE) el Programa Nacional de Formación Docente. Éste albergó en su interior tres proyectos concretos en vistas a la mejora, actualización y fortalecimiento de las instituciones formadoras y de la propia formación docente inicial y continua. Según datos recopilados de documentos ministeriales las líneas se estructuraron en las siguientes políticas: a-Evaluación Institucional y Desarrollo Organizacional y Curricular, b-Actualización y Desarrollo de formadores de docentes y c- Polos de Desarrollo. Las tres líneas de acción se implementaron como parte integral de un programa mucho más ambicioso que tuvo

como objetivo principal *la concreción de una política de apoyo y fortalecimiento a las instituciones en las que se desarrolla la formación docente del país (...), teniendo como centro de preocupación los institutos* (Informe de Gestión, 2000-2001, MCyE). A pesar de las potencialidades y tensiones que vivieron los dos primeros proyectos mencionados, aquí solo nos centraremos en el proyecto Polos de Desarrollo.

Si bien, como toda política pública, el proyecto en cuestión emanó del gobierno nacional mediante el Ministerio de Educación, tanto en los documentos normativos como en la voz de sus coordinadores aparece la intención de

Contar con la participación genuina de los actores involucrados por medio de redes solidarias de intercambio entre los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y otras instituciones educativas, organismos, asociaciones civiles, gremios y demás actores de la comunidad en general, atendiendo a la estructura federal del sistema educativo argentino y a la importancia clave de la Formación Docente para el mejoramiento del sistema educativo (ECN N° 2).

Específicamente, el Polo se definió por ser un Instituto de Formación Docente que llevaría adelante una propuesta pedagógica que promoviera el desarrollo tanto al interior de sí mismo, como en la comunidad en general y en sus instituciones asociadas en particular. El Instituto-Polo era concebido como *el nodo de una red de instituciones educativas en las que se promueven propósitos, estrategias y acciones tendientes a la búsqueda de mejores propuestas de enseñanza. Esta red supone trabajos colaborativos y de apoyo mutuo* (Informe de Gestión 2000-2001, MCyE). Los miembros del equipo nacional del proyecto definen en su narrativa al proyecto Polos y dejan escapar aquellos sentimientos que les produce recordarlo en la actualidad

Al recordar la experiencia siento el mismo entusiasmo y alegría que nos generó el proyecto energizante en su momento. [...] Polos 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. 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 (ECP N°1).

Los Polos eran esos nodos que permitían articular instituciones. Si bien no llegamos a que se diera el proceso en el tiempo. [...] La idea era establecer nodos que se conecten entre sí, y a la vez esos nodos se volvían ejes de su zona y pasaban a ser el centro de la red de instituciones a articular (EMEP N° 2).

El proyecto Polos de Desarrollo, está fuertemente relacionado a la cuestión del fortalecimiento, [...] cumplía como dos macro intenciones. Por un lado, apuntaba a una federalización [...] estrategia que permite el acercamiento de la realidad de las instituciones a las realidades políticas, culturales y sociales de su propia comunidad regional. [...] el proyecto fue una forma de acentuar una mirada federal acerca de la política del país y al mismo tiempo una política situada en las regiones, en las jurisdicciones y en las provincias. Ahora, desde el punto de vista institucional [...] fue una estrategia de fortalecimiento de las instituciones y de consolidación de aquellos aspectos que la destacaban como una buena institución [...] el proyecto significó una vuelta a tener confianza en los sujetos de la institución y en la propia institución como fermento de cambio (EEFD N° 4).

En la planificación y los primeros objetivos de la política de Polos de Desarrollo estaba presente la idea de generar una propuesta de trabajo colaborativo y en red entre instituciones educativas de diferentes niveles del sistema en donde el ISFD sea el centro de esa red y quien, de alguna manera, coordine las líneas de desarrollo escogidas democráticamente por los actores intervinientes en dicha red de trabajo. En este sentido, Vitar sostiene que

Hacer políticas universales democráticas es hacerla con múltiples decisores, dar cabida a los particularismos, contextos, reivindicaciones identitarias y, principalmente aceptar que en su devenir habrá tensiones y conflictos en

la articulación con los gobiernos jurisdiccionales y locales (2006, p.36).

Una de las primeras tensiones que manifestó la política analizada se evidenció al momento de seleccionar las instituciones que participarían de la experiencia del Ministerio de Educación. Debido a que el presupuesto era limitado (MCyE, 2000) y a que el proyecto se desplegaba por primera vez en el territorio se seleccionaron 84 ISFD radicados en diferentes partes del país. La coordinadora nacional de Polos y parte del equipo técnico nacional recuerdan este momento del siguiente modo

Se reunió a todos los directores de Educación Superior y, mediante un polinomio que usaba el Ministerio se hizo la distribución y se dijo que de acuerdo con la cantidad de ISFD que tenía cada provincia, la cantidad de estudiantes que tenía cada sistema educativo provincial, etc. había 84 distribuidos de esta manera. Entonces quedaban 14 Polos en Buenos Aires y en Santa Cruz 1 (ECN N° 1).

El problema fue que nosotros acordamos con 19 jurisdicciones, no con las 24, hubo 19 que entraron al acuerdo y 5 no. Entonces yo decía, te están dando plata, recursos y no acordás. Y no tengo una explicación, pero no deja de sorprenderme. Igualmente trabajar con 19 jurisdicciones para nosotros fue un aprendizaje intenso. Hablábamos a diario con 19 directores de formación docente (ECN N° 1).

Todo el primer año tuvo que ver con trabajar con las jurisdicciones. Porque además al ser una cuestión ministerial había una serie de niveles intermedios con los que había que trabajar y con los cuales debíamos construir una mística en relación con lo que era este proyecto. Este proyecto había que amasarlo. Y ese amasado implicaba trabajar con todos los niveles hasta llegar al instituto de formación docente. [...] Con todos los niveles jurisdiccionales. Cada jurisdicción es un mundo (EMEP N° 1).

A pesar de lo que Vitar denomina como “tensiones con los gobiernos jurisdiccionales y locales” (2006, p.36) el equipo coordinador del proyecto logró seleccionar 84 Institutos-Sede que se

fueron constituyendo en nodos de redes colaborativas de trabajo. En una segunda instancia, *se convocó a los directores de los institutos, a los coordinadores de los polos a nivel local y a los docentes participantes del proyecto para definir las líneas de desarrollo pedagógico e institucional que servirían de marco orientador para cada instituto y su red* (ECN N°1). Allí se seleccionaron 7 líneas: Tecnología educativa, Prácticas docentes, Regímenes y didácticas específicas, Análisis Institucionales, Currículum, Aprendizaje y Fracaso escolar y Diversidad Cultural (Informe de Gestión, 2000-2001, MCyE).

Una vez definidas dichas líneas, cada Polo de Desarrollo construyó un proyecto pedagógico, didáctico o institucional acorde a las necesidades particulares del propio contexto en donde estaba radicado el instituto, las demandas de los docentes involucrados, las necesidades pedagógicas de las instituciones vinculadas al Polo, etc.

Su despliegue en el territorio, luego de la primera etapa de consenso y participación de los actores, tampoco estuvo ajeno a conflictos. En el recuerdo biográfico de los entrevistados, sea cual fuere el nivel desde el cual hayan participado de la política, aparece la cuestión presupuestaria y financiera del proyecto como uno de los puntos débiles de su puesta en marcha.

Los registros del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, específicamente los del Programa Nacional de Formación Docente, establecían como presupuesto para cada Instituto-Polo una partida de \$25.000²⁴ anuales. El mismo debía ser ejecutado en el plazo de noviembre de 2000 a octubre de 2001²⁵ (MCyE, 2000). Las

²⁴ En valores constantes, \$25.000 en septiembre del año 2000 equivale para septiembre de 2017 un total de aproximadamente \$539.989,23 anuales (Online and Official Price Indexes: Measuring Argentina's Inflation. Cavallo, 2012).

²⁵ La suma de \$25.000 *deberá asignarse para el desarrollo de las acciones previstas según el siguiente detalle: Hasta un máximo del 20% para el coordinador, hasta un máximo del 25% para el referencista, un mínimo del 30% para acciones cooperativas o de transferencia, un mínimo del 5% para capacitación, un máximo de 10% para recursos y hasta un máximo del 10% para traslados y viáticos* (Anexo I- IGPD). Si tomamos los valores actuales referenciados anteriormente, por mes, para cada Instituto Polo de Desarrollo estarían designados en 2017 cerca de \$45.000 de los cuales se debe descontar el sueldo del coordinador del polo que ascendería como máximo a \$9000, el sueldo del referencista que alcanzaría un máximo \$11.250, la suma destinada a acciones cooperativas y de transferencia que sería de \$13.500, un costo destinado a capacitación de \$2.250, la suma de \$4.500 utilizada para los recursos y un máximo de costo de traslados y viáticos también de \$4.500 (Online and Official Price Indexes: Measuring Argentina's Inflation. Cavallo, 2012).

narrativas recuerdan que no en todos los casos dicho dinero llegaba a la institución en los plazos y en las cantidades definidas en la normativa.

Ya en el primer desembolso de la partida, aparecen unos datos de la realidad que nosotros no anticipamos y cuando los vimos nos generaron una gran preocupación. Uno fue que la asignación presupuestaria en algunas provincias no llegaba a los institutos. Y yo iba al [Ministerio de] *Hacienda* de cada provincia a reclamar por la partida presupuestaria correspondiente a los institutos. Y ahí aprendimos un montón. Para mí era muy sorprendente desde mi punto de vista que el traspaso de la plata de nación a provincia *vaya a una caja negra* y no le llegue a los Institutos. Y otra cosa que me sorprendió, [...] fue que no había una cultura de poder ejecutar la plata en el Instituto, [por ejemplo] yo me enteré tardíamente que un Instituto había devuelto plata, y yo dije... no se le ocurrió comprar resmas, libros, tóner.... Y no fue una responsabilidad de ellos, nosotros les dijimos dónde podía invertir la plata, pero en una institución educativa no es tan claro dónde poder invertir la plata para actividades de desarrollo, que escapan a lo cotidiano... Esas fueron dos cosas que nos sorprendieron sobremanera (ECN N° 1).

Nos pasábamos horas hablando con las provincias rastreando donde estaban los fondos y con las autoridades de los institutos. Por ejemplo, la provincia [por pedido de la entrevistada se resguarda el nombre], era un agujero negro, les mandabas la plata y desaparecía. Era el armado de la forma presupuestaria de esa provincia estaba hecho de tal manera que absorbía todo lo que encontraba de la Nación y nunca terminaba de salir hacia el destino, era algo terrible. Eso perjudicaba a los Polos. Ellos empezaban sus actividades y algunos iban más rezagados que otros por varias razones, una era la ejecución presupuestaria (EMEP N° 3).

Prueba de que las políticas son resignificadas y reapropiadas por los actores de acuerdo con las necesidades y coyunturas locales, es la experiencia vivida por la provincia de Buenos Aires respecto a la cuestión económica y la continuidad del proyecto tras la crisis del 2001. La jurisdicción bonaerense, una vez que la gestión nacional de la política renunció meses antes de la crisis del gobierno de La Alianza,

decidió continuar el proyecto Polos de Desarrollo con algunas modificaciones a la normativa nacional para que pueda ser traducida y reapropiada por los actores (Ball, 2012) en el territorio provincial. Dicha continuidad se evidencia en los documentos y en los testimonios hasta el año 2010 inclusive (Resolución N° 6, DGCyE, Bs. As, 2007). Respecto a la cuestión presupuestaria y financiera, las coordinadoras provinciales del proyecto y docentes del ISFD N° 31 de Necochea manifiestan lo siguiente:

Cada Polo seleccionado en la provincia dispuso de 20hs. Módulos para el pago de sueldo de los coordinadores institucionales, el equipo docente y actividades a desarrollar. [...] Daniel Lauría [Director de Educación Superior Provincial] tomó la determinación de darle continuidad con algunos cambios. Estos se referían fundamentalmente al financiamiento. Los Polos tendrían en *total 20 módulos* para distribuir en el equipo y ninguna financiación extra. Lo que nos dijo [Lauría] es que [la DES] destinaría el pago de 20hs, para cada uno de los polos (ECP N° 2).

Al comienzo los recursos no llegaban, no cobrábamos. Pasamos mucho tiempo sin cobrar. Pero lo hacíamos con entusiasmo y mucha responsabilidad. Después cuando lo retoma la provincia [Bs. As.], nos pasan a horas módulo y lo cobrábamos como parte del sueldo y nunca más tuvimos problemas con eso (ED N° 1).

El relato de la coordinadora provincial de los Polos de la provincia de Buenos Aires profundiza el diagnóstico realizado por la coordinadora nacional respecto a las problemáticas que se suscitaron en la utilización del dinero por parte de los Institutos de formación y las jurisdicciones. La coordinadora provincial, desde el meso nivel de la política (Bonafant, 1998), posa su mirada en los directivos y en su rol dentro del proyecto que, en ocasiones, obturaron su realización en el interior mismo de la institución.

Tuvimos muchos problemas con los directores de los institutos. Ponían muchos obstáculos. En la primera parte [2000-2001] 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. 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 [...] [los directivos] no entregaban las partidas presupuestarias, hubo casos que el dinero se dejaba en los institutos con el riesgo a ser robado (ECP N° 2).

A pesar de las múltiples tensiones que atravesó la política de Polos de Desarrollo en su despliegue en el territorio, dicho proyecto también da cuenta de diversas y enriquecedoras experiencias pedagógicas y didácticas que se suscitaron en los ISFD investigados.

En el caso del ISFD N° 35 ubicado en Monte Grande, conurbano bonaerense, múltiples y diversas fueron las actividades que se desprendieron del proyecto Polos y que en la actualidad continúan funcionando. Algunas de ellas fueron: la creación de un Museo de Ciencias Naturales en los pasillos del instituto, la preparación de las Jornadas de Ciencias. Naturales en donde se invitó a destacados exponentes del campo de la enseñanza de las Ciencias Naturales y de la propia disciplina, la creación de un meso cosmos producto de expediciones a la laguna de Rocha ubicada en el partido de Esteban Echeverría, la confección, junto con los estudiantes de un parque astronómico en el estacionamiento del Instituto 35, un canal de ciencias en *Youtube* y el equipamiento paulatino de los laboratorios ubicados en la misma galería del Museo. Estas experiencias no solo involucraron a los docentes del ISFD N° 35, sino también a maestros y profesores de jardines, escuelas primarias y secundarias, estudiantes universitarios y terciarios fueron parte del proyecto con diferentes grados de participación. Así recuerdan la experiencia los propios docentes coordinadores dando cabida a sus sentimientos y emociones en la medida que reconstruyen el proyecto vivido

Me produce objetivamente satisfacción haber participado. Resultó ser un proyecto con verdadero recupero pedagógico e impacto a nivel institucional y regional. No soy nostálgica, es reciente y sus huellas quedaron inapelablemente en el seno de la gente interviniendo en su formación, en la institución misma, así como en el ámbito educativo regional. Y en nosotros también fuertemente, quienes lo llevamos adelante, sin recursos ni apoyos económicos, dimos cuenta lo que la creatividad y voluntad docente puede llegar a hacer, aún desde la aparente *quietud* del proceso de la formación inicial (ECL N° 1).

Todavía se nos dibuja una sonrisa, que asoma visceralmente, cuanto hablamos de ese trabajo y de esos años. Aún lo continuamos, pero sin recursos ni tiempo y con innumerables procesos que obturan el avance de acciones. No obstante, están en pie los principios que nos dan base y plataforma para sostener el Museo de Ciencias Naturales, el parque astronómico, Las Jornadas de las Ciencias; el canal de video *Youtube*, entre otras muchas que continuamos tozudamente, provocando a nuestros estudiantes y consolidando sus vocaciones (ECL N°1).

El primer proyecto Polos de Desarrollo, mientras la gestión del mismo estaba en manos del Programa Nacional de Formación Docente (2000-2001) se denominó *Tecnología educativa aplicada a la enseñanza de las Ciencias Naturales*. Luego con la continuidad de la Provincia de Buenos Aires fuimos mutando el nombre, pero siempre estuvo centrado a mejorar la enseñanza de las Ciencias Naturales no solo en el nivel superior, sino en todos los niveles educativos (ED N° 3).

Polos de Desarrollo permitió darle forma a las actividades que venían pensado como proyecto fuerte de innovación y de mejoramiento de la didáctica de las Ciencias Naturales en el Instituto pero también permitió, mediante el Museo, las Jornadas, el canal de ciencias, la construcción del meso cosmos y demás, potenciar la formación de nuestros estudiantes y articular con las universidades, jardines, escuelas de la región. Costó mucho, pero fue algo que se debería repetir (ED N° 5).

Otro de los Institutos investigados fue el ISFD N° 31 de la ciudad de Necochea, ciudad balnearia de la provincia de Buenos Aires. Allí el proyecto se abocó a la línea de desarrollo sobre *Didáctica específica y regímenes especiales* centralmente en la enseñanza de las Ciencias Sociales (Informe de Gestión, 2000-2001, MCyE). A cargo de las coordinadoras locales del proyecto y de los docentes del área de Historia del instituto se llevaron a cabo talleres didácticos en escuelas secundarias, jornadas de intercambio para docentes de diferentes niveles educativos y, la actividad central del proyecto fue la realización de tres congresos de Didáctica de las Ciencias Sociales. Las narrativas de los protagonistas evidencian las potencialidades institucionales,

regionales y pedagógicas que Polos de Desarrollo les permitió desplegar

El Congreso se había instalado como espacio de referencia en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la provincia de Buenos Aires (EDI N° 1).

La primera acción de tanta magnitud a Nivel Superior de la provincia de Buenos Aires de poder conformar un Congreso ya que se pensó debido a que quienes siempre han organizado estas actividades eran las universidades y entidades privadas. Entonces cuando vos vas a la universidad con un trabajo de un Instituto Terciario estás en un lugar de poca visibilidad y capaz que ni se anima la gente a ir. [...] Entonces darle el lugar desde un Instituto de Nivel Superior a los docentes del nivel fue central para ellos. [...] Para el docente fue un punto de acceder a un espacio de comunicación entre pares y con los especialistas y contar su experiencia. Fue importante (ECL N° 2).

Marcó una impronta de emprendimiento al Instituto N° 31 [...], potenció la visibilización del instituto en la comunidad local. Después de muchos años, de la gente, de los docentes, de los estudiantes seguís escuchando las resonancias de la experiencia. [...] La experiencia de Polos, traducido en los Congresos movilizó a la ciudad completa (ECL N° 2).

[...] Los alumnos no solo participaron en carácter de expositores en el *Foro de intercambio de estudiantes de ISFD*, también colaboraban desde el inicio del proyecto, [...] sobre todo en la logística y en la preparación de los congresos. Además de intercambiar permanentemente con los colegas universitarios que venían en cada momento. Eso para ellos fue central. Hoy esos chicos son docentes que recuerdan perfectamente los congresos que se hicieron en el instituto (ED N° 8).

A diferencia de los ISFD de Buenos Aires, las experiencias recopiladas en el Instituto N° 803 de Chubut y en la Escuela Normal José Gorostiaga de Santiago del Estero, concluyeron en diciembre de 2001 al mismo tiempo que la gestión nacional renunciaba al Ministerio

y el país vivía una de las crisis más significativas en términos políticos, sociales y económicos (Tenti Fanfani, 2007). Para el caso del ISFD N° 803 el proyecto estuvo centrado en *las prácticas docentes en contextos de diversidad cultural* (Informe de Gestión, 2000-2001, MCyE). Para la realización del proyecto, el instituto sureño “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 generaron vinculaciones con el CENPAT (Centro Nacional Patagónico)-CONICET (Informe de Gestión, 2000-2001, MCyE). 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 pos-títulos, nosotros el pos-título 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*. 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. Todo en el marco del proyecto (ECL N° 4).

El proyecto Polos de Desarrollo en la Institución deja 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, [...] yo en principio creo que la posibilidad de haber podido sistematizar una Maestría, implicó que tengamos en la provincia mucha cantidad de personas pensando este tema y también una cantidad de egresados que hoy por hoy muchos de ellos son profesores

universitarios. 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 articulada naturalmente vuelve sobre el eje principal de todos esos que es la formación de los docentes en el grado (ECL N° 4).

La Escuela Normal José Gorostiaga, por su parte, definió como línea de acción: *Las prácticas docentes y la enseñanza: reflexión crítica de los marcos teóricos y del accionar docente de diferentes espacios curriculares* (Informe de Gestión, 2000-2001, MCyE). El proyecto emprendido en la localidad santiagueña

Abarcó el análisis y discusión de los programas de diferentes espacios curriculares y su relación con las prácticas de enseñanza cotidianas en las instituciones de formación docente que conforman la red (ECL N° 5).

Las razones por las cuales los docentes y autoridades de los institutos optaron por dicha línea tienen sus raíces en los cambios de planes de estudio provinciales que se produjeron en el contexto de implementación de la política a finales de la década de 1990. Así lo expresa una de las docentes del Instituto N° 7 de Clodomira asociado al polo

La línea escogida de reflexión sobre la práctica de la enseñanza fue propuesta por los docentes que, ante el reciente cambio de planes de estudio, recién estábamos intentando ubicarnos en los cambios curriculares que se habían implementado (ED N° 7).

Con 12 ISFD nucleados en la Sede constituimos la red, cada uno de ellos con ofertas de formación en Economía, Biología, Geografía, Lengua, Historia, Inglés y Artística respectivamente; para los niveles EGB 1 y 2. EGB 3 y Polimodal, todos Institutos portadores de historias propias, provenientes de experiencias pedagógicas dispares y desconocidas entre sí. Instalamos la idea de fortalecernos como Instituciones del conocimiento, conociéndonos y reflexionando sobre nuestra práctica docente (ECL N° 5).

Siendo un contexto de reforma de la formación docente, los docentes de las doce instituciones, luego de la reflexión y el trabajo en

cuatro encuentros grupales durante el año 2000 y parte del 2001 llevaron a delante las *reelaboraciones de nuevas propuestas para desarrollos áulicos* (ECL N° 5). Dichas reelaboraciones quedaron plasmadas en una obra colectiva titulada *Producción del Polo de Desarrollo de La Banda, Santiago del Estero*. Así lo recuerda una de las docentes de la Escuela Normal

Lo que valoro del proyecto es el trabajo colaborativo y solidario que inspiró entre las instituciones formadoras de docentes, que si bien cada una forma parte de una historia particular, el compartir las experiencias formativas enriquece a todas, tanto a la que comenta como a la que recibe la experiencia. Tal encuentro de experiencias permite el mejoramiento de las prácticas educativas necesarias para transformar la educación argentina (ED N° 7).

Finalmente, lo que intentamos compartir en este extenso apartado sobre la política de Polos de Desarrollo fue, en primer lugar, la importancia de recuperar las voces de quienes traducen las políticas estatales en el territorio concreto según cada necesidad particular. En segundo lugar, recorrimos las principales tensiones que el despliegue del proyecto Polos tuvo que asumir respecto a las cuestiones políticas con los gobiernos de provincia y los aspectos presupuestarios y financieros con las jurisdicciones. Por último, buscamos destacar las potencialidades que tuvo Polos de Desarrollo, a pesar de los conflictos institucionales, políticos y económicos que tuvo que sortear para llevarse a cabo.

Otro aspecto potente que buscó evidenciar el apartado es la indagación en el meso nivel de la política que permitió, de alguna manera, hallar los cambios y motivaciones que permitieron la continuidad de una política nacional por parte de un gobierno provincial, en este caso el de la Provincia de Buenos Aires. Las autoridades de educación superior de la jurisdicción bonaerense, junto con las coordinadoras provinciales decidieron, con modificaciones, darle continuidad al proyecto. Este hallazgo fue posible gracias a la centralidad que la investigación le dio a la reconstrucción del meso nivel de la política (Ball, 2012; Gvirtz, 2010).

Tanto las experiencias recopiladas en las instituciones bonaerenses, como las radicadas en el interior del país entramas tensiones y potencialidades, pero todas coinciden en afirmar que la normativa y la planificación central de la política de Polos fue resignificada en la medida que ésta iba traducéndose en cada red de

instituciones conformada. Allí se posa, quizá, uno de los hallazgos más significativos de la indagación.

Consideraciones Finales: Un diálogo posible entre sociología, políticas de formación docente e investigación biográfico- narrativa

Creemos, al igual que Barrault-Stella y Lorenc Valcarce (2015), que los objetos que están en el centro del análisis de políticas públicas pueden, y deben en nuestra opinión, ser aprehendidos sociológica y narrativamente, en el sentido que los actores individuales y colectivos, que aquí aludimos, son también actores sociales, con trayectorias, posiciones, disposiciones y recursos que son susceptibles de ser estudiados desde la sociología y que pueden, al mismo tiempo, orientar sus prácticas y sus relaciones en la elaboración de las intervenciones públicas.

De esta manera, indagar en el campo de políticas de formación docente desde una mirada sociológica, como afirmábamos al comienzo del artículo, otorga, al investigador social, la posibilidad de avanzar hacia la superación metodológica que ha caracterizado al desarrollo teórico del campo de las políticas educativas. En este contexto, tanto la investigación narrativa como la propia sociología de la educación habilita la introducción de un meso nivel de indagación en donde los órganos de gobierno educativos intermedios y los sujetos que intervienen en la puesta en marcha de las políticas se tornan indispensables para el abordaje del objeto de estudio.

Aquí, la investigación biográfico-narrativa se muestra como camino complementario para alcanzar el análisis interpretativo que permite comprender las potencialidades y tensiones que las políticas públicas de formación docente, van asumiendo en la medida que se despliegan en el territorio.

En este trabajo, esbozamos tan solo algunos hallazgos preliminares de nuestra investigación doctoral sobre el proyecto *Polos de Desarrollo* en donde pudimos sumergirnos en diversas narrativas que trataron de (re)habitar la política desde sus tensiones políticas, sociales, económicas y burocráticas, al tiempo que se intentó evidenciar de igual modo las potencialidades pedagógicas que el proyecto asumió en cada contexto particular de traducción (Ball, 2012).

A partir del doble proceso de triangulación entre los documentos oficiales y las voces territorializadas de los sujetos tratamos de dar cuenta de un proyecto que forma parte del esqueleto de políticas de formación docente desde la restitución democrática hasta el presente (Porta y Aguirre, 2018). En tiempos donde el campo de la educación superior en general y el subnivel de la formación docente en

particular está atravesando constantes ataques del poder político, cuyo discurso rememora paradigmas neoliberales y eficientistas del pasado, en este artículo, desde una mirada sociológica y narrativa, intentamos visibilizar los rostros humanos de quienes construyen, resignifican y traducen las políticas públicas en los contextos de la práctica concreta.

Con múltiples complejidades, consideramos que Polos de Desarrollo intentó generar espacios democráticos de participación, instancias de trabajos colaborativas y en red entre instituciones y docentes del nivel superior, y, principalmente, buscó propiciar las condiciones para la mejora y el fortalecimiento de la formación de profesores inicial y continua.

Apostamos, finalmente, a que estas líneas puedan enriquecer el diálogo, necesario y sumamente pertinente entre la sociología de la educación, las políticas de formación docente y la investigación biográfico-narrativa, puesto que el entramado analítico-interpretativo que estas investigaciones generan puede abonar futuras producciones en el campo sociológico y político de la educación.

Referencias Bibliográficas

- Ball, S. (1989). *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, España: Paidós.
- Ball, S. (2002). Grandes políticas, un mundo pequeño: introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En: Narodowsky, M (comp) *Nuevas tendencias en políticas educativas: estado, mercado y escuela*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Ball, S. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Barrault-Stella, L. y Lorenc Valcarce, F. (2015). La acción pública, el Estado y el tratamiento de los problemas sociales: una introducción. *Revista Sudamérica*, 4(1), pp.9-17.
- Beech, J. y Meo, A. (2016). Explorando el uso de herramientas teóricas de Setphen Ball en el estudio de políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23), pp.1-14.
- Bolívar A. Domingo J. Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico- narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2016). Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto) biográfica: Nuevas dimensiones en la política educacional. *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.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona, España: Paidós.

- Dale, R. (1998). *The State and education policy*. Milton Keynes, England: Open University Press.
- Davini, M. C. (2015). *Estudio de Calidad y Cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Denzin, N. y Lincoln Y. (2015). *Manual de investigación cualitativa, IV: métodos de recolección y análisis de datos*. México: Gedisa.
- Di Leo, P. y Camarotti, A. (2013). *Quiero escribir mi historia. Vida de jóvenes en barrios populares*. Buenos Aires: Biblos.
- Feldfeber, M. Ivanier, A (2003) La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. (8)18, pp. 421-445.
- Giovine, R. y Suasnabar, J. (2013). Desandando caminos: propuestas para un análisis político de los textos legales educativos. En: Tello, C. y Pinto De Almeida, M. (orgs.) *Estudios epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*. Campinas: Editora Mercado de Letras.
- Giovine, R. (2015). La analítica de gobierno. Aportes al estudio de políticas educativas. Tello, C. (comp.) *Los objetos de estudio de la política educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ed. Autores de Argentina.
- Goodson, I. (2017). *International Handbook on Narrative and Life History*. New York: Routledge.
- Grinberg, S. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), pp. 81-98. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4084/pr.4084.pdf
- Grinberg, S. (2015). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas. *Propuesta educativa*. (43)24, pp. 123-130.
- Grinberg, S. y Porta L. (2018). Manifestar (se). Once ejercicios de resistencia a favor de la educación. *Práxis Educativa*, 22(2), pp. 14-19.
- Gvirtz, S. (2010). Los horizontes de la investigación en políticas educativas: los niveles intermedios y la ampliación del campo. En: Wainerman, C. Di Virgilio MM. *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial.
- Gvirtz, S. y Torre, E. (2015). La dimensión política técnica de la gestión educativa. En: Tedesco, J.C. (comp.) *La Educación Argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Habichayn, A. (2018). Políticas educativas y promoción de la investigación en la formación docente no universitaria. En: *Gorostiága J. y Palamidessi, M. Investigación y política educativa en la Argentina post-2000*. Buenos Aires: Aique.
- Litwin, E. y Maggio, M. (2006). La formación docente en perspectiva. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 14(24), pp.60-65.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramática del Individuo*. Buenos Aires. Losada.

- Melendez, C. y Yuni, J. (2017). La puesta en acto de las políticas socioeducativas de inclusión en escuelas secundarias de la Provincia de Catamarca Argentina. *Praxis Educativa*. 21(1), pp.55-63.
- Paviglianiti, N. (1993). *Aproximaciones al desarrollo histórico de la Política Educativa*. Buenos Aires: CEFyL, UBA.
- Piovani, J. y Salvia, A. (2018). *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Porta, L. y Aguirre, J. (2018). Formación docente, narrativas y políticas públicas con rostro humano. Del magisterio de educación básica (MEB) al proyecto *Polos de desarrollo*. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. 13(1), pp. 85-103.
- Richarson, L. (2003) "Writing. A methodology of Inquiry" en: Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds), *Collecting and interpreting Qualitative Materials*, Thousand Oaks, California: Sage.
- Tello, C. y Mainardes, J. (2012). La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y posestructuralista, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (20)9, pp. 1-37.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2007). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós. 2° ed.
- Vitar A. (2006) *La política y lo(s) político(s)*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Documentos oficiales

- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (2001) *Informe de Gestión del Programa Nacional de Formación Docente*. Buenos Aires.
- Dirección Provincial de Cultura y Educación, Buenos Aires. Resolución 6/2005.