



Voces territorializadas y sentidos vitales de una política pública innovadora en la formación docente argentina

Territorialized voices and vital sense of an innovative public policy in educational training argentina

Jonathan Aguirre,

Universidad Nacional de Mar del Plata- CONICET, Argentina

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 8 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 6 de septiembre de 2017

Fecha de revisión: 7 de noviembre de 2017

Fecha de aceptación: 28 de noviembre de 2017

Aguirre, J. (2017). Voces territorializadas y sentidos vitales de una política pública innovadora en la formación docente argentina. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 8(1). 253 – 266.



Voces territorializadas y sentidos vitales de una política pública innovadora en la formación docente argentina

Territorialized voices and vital sense of an innovative public policy in educational training argentina

Jonathan Aguirre, Universidad Nacional de Mar del Plata- CONICET, Argentina
aguirrejonathanmdp@gmail.com

Resumen

En este artículo se presentan los hallazgos y las reflexiones obtenidas a partir de una investigación doctoral sobre políticas públicas en la Formación Docente Argentina. Específicamente, el análisis se centrará en las potencialidades pedagógicas y educativas que protagonizó el proyecto denominado “Polos de Desarrollo (2000-2001)” a partir de las narrativas y voces territorializadas de sus coordinadores nacionales y regionales, docentes, directivos y estudiantes de institutos formadores del país. La metodología de la investigación es cualitativa, interpretativa y biográfico-narrativa ya que, al narrar, los sujetos crean y recrean sus experiencias y nos permiten conocer facetas de sus vidas en relación a las políticas educativas de formación docente que serían inaccesibles desde otros enfoques de investigación. Como instrumento de recolección de datos se han utilizado entrevistas en profundidad, grupos focales y análisis de documentos oficiales. A partir de las indagaciones realizadas, se puede afirmar que cuando la planificación de una política pública parte de los contextos locales, tiene en cuenta a los sujetos, es participativa y propone el trabajo en red entre instituciones, la misma perdura en el tiempo y se vuelve pedagógicamente significativa. Recuperar estas experiencias desde las voces de los sujetos permite habilitar el debate académico y comprender las políticas, no como mero conjunto de documentos y normativas oficiales, sino como un proceso complejo, dinámico y dialéctico, en donde los actores y los contextos son claves para su interpretación, creando y recreando las políticas desde un plano subjetivo, contextual y experiencial

Abstract

This article presents the findings and the reflections obtained from a doctoral research on public policies in the Argentine Teacher Training. Specifically, the analysis will focus on the pedagogical and educational potentialities of the project "Poles de Desarrollo (2000-2001)" based on the narratives and territorial voices of its national and regional coordinators, teachers, managers and students of formation institutes from the country. The methodology of the research is qualitative, interpretative and biographical-narrative since, in narrating, the subjects create and recreate their experiences and allow us to know facets of their lives in relation to educational policies of teacher training that would be inaccessible from other approaches of investigation. As an instrument of data collection, in-depth interviews, focus groups and analysis of official documents have been used. From the inquiries carried out, it can be affirmed that when the planning of a public policy starts from the local contexts, it takes into account the subjects, is participative and proposes the network work between institutions, it lasts in time and is returns pedagogically meaningful. To recover these experiences from the subjects' voices allows the academic debate and understanding of politics, not as a mere set of official documents and regulations, but as a complex, dynamic and dialectical process, where actors and contexts are key to their interpretation, creating and recreating policies from a subjective, contextual and experiential level

Palabras clave

Políticas de educación; Educación superior; Formación docente

Keywords

Politics of education; Higher education; Teacher education

1. Introducción

Pensar la formación docente y el estudio de sus políticas desde la complejidad (Morin, 2005) requiere comprender e interpretar los procesos y las prácticas en sus contextos y desde su multiplicidad, dando lugar a la singularidad, a la construcción de subjetividad, al desarrollo profesional docente y a la construcción de caminos de formación con sentido de temporalidad (Souto, 2016). En este contexto, recuperar a la formación docente como fenómeno complejo implica abordarla desde su naturaleza heterogénea y plural, compuesta por sujetos que interactúan, piensan, sienten y configuran y reconfiguran el campo formador. Es por ello, que retomamos la noción de “lecturas plurales”, porque al concebir la pluralidad, necesariamente se aborda el fenómeno educativo y formador desde su heterogeneidad (Morín, 2015).

Este marco teórico nos permite indagar en las experiencias concretas y contextuales de las políticas públicas de formación docente alejándonos de abordajes teóricos clásicos en donde la normativa estatal y el comportamiento de los agentes burocráticos se conformaban en el centro de todas las investigaciones (Bohoslavsky y Soprano, 2010). Desde este entramado, es que intentamos explorar en nuestra investigación, las interfaces producidas entre una dimensión más normativa y otra más situada en los sujetos, abordando procesos que en la perspectiva y experiencias de los actores suelen aparecer, más bien, difusamente definidos y /o fuertemente imbricados (Marquina, Mazzola y Soprano, 2009). Concebimos, entonces a las políticas como entretrejos puestos en acción en condiciones materiales y subjetivas específicas, con variedad de recursos en el territorio. En este sentido, lo material, lo estructural y lo relacional precisan ser incorporados en el análisis de políticas para comprender la política en acción en el nivel institucional local.

Adscribimos a la idea de estudiar 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). Así, reconocer en el análisis de políticas públicas la dimensión institucional, contextual y la intervención de los actores sociales es central puesto que las políticas son procesadas y actualizadas (esto es, apropiadas, resistidas, resignificadas) en el marco de ciertas configuraciones sociales específicas, dadas en cada contexto local e institucional (Marquina, Mazzola y Soprano, 2009).

Liberados de sesgos empiristas o funcionalistas, apostamos por un retorno del actor y de la voz de los sujetos para dar cuenta de los fenómenos sociales. Como forma de investigación social, donde la subjetividad es fuente de conocimiento, los relatos (auto)biográficos cuentan con sus propias tradiciones de investigación. Así concebido el estudio de políticas educativas, permite representar un conjunto de dimensiones de la experiencia que la investigación formal deja fuera, sin poder dar cuenta de aspectos relevantes como los sentimientos, propósitos, deseos (Bolívar, 2016, p.357). La perspectiva adoptada, anclada en el estudio de las políticas educativas territorializadas, posibilita recoger pequeñas historias para deconstruir y contrarrestar los grandes relatos normativos (Ramallo y Porta, 2017).

Desde estos posicionamientos teóricos- epistemológicos, nuestra investigación se propone interpretar las políticas educativas oficiales en Argentina en materia de Formación Docente a partir de un estudio cualitativo del proyecto Polos de Desarrollo (2000-2001)¹ desde las voces y narrativas de coordinadores nacionales, jurisdiccionales, directivos, docentes y estudiantes que participaron de la propuesta. Decidimos, asimismo, recuperar las buenas propuestas pedagógicas que resultaron de dicho proyecto, a los efectos de poder contribuir a su visibilidad y su futura utilización en diferentes contextos de formación docente.

¹ Este artículo se desprende de la tesis doctoral en curso titulada “La formación docente en Argentina. Un estudio interpretativo de las políticas nacionales. El caso de los denominados polos de desarrollo (2000-2001)”. Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Rosario, Argentina

El proyecto Polos de Desarrollo, específicamente, fue puesto en marcha en el marco del “Programa Nacional de Formación Docente” del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina, coordinado por Edith Litwin -Directora Nacional de Educación Superior (2000-2001)- y su grupo de trabajo a principios del año 2000. Es pertinente destacar la debilidad político-institucional que caracterizó al contexto en el cual se desarrolló dicha política pública. El mismo se debe a la situación social, política y económica que vivía por aquellos años la República Argentina (1999-2001), proceso que produjo la renuncia del presidente constitucional, Dr. Fernando De la Rúa, en medio de protestas sociales, e inmerso en una profunda crisis económico-fiscal y el descredito de la sociedad para con las instituciones estatales y el arco político en su totalidad.

A pesar de este contexto, la política pública propuesta 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.

Con el objetivo de recuperar las narrativas y experiencias de los actores intervinientes en la política, se realizaron más de 30 entrevistas, grupos focales, análisis de producciones escritas y visuales como así también se recuperaron documentos en diferentes Instituciones Sede del proyecto Polos de Desarrollo de todo el país. En este artículo no solo presentaremos narrativas de coordinadores nacionales y jurisdiccionales, sino que compartiremos las voces de directivos, docentes y estudiantes de tres Institutos de Formación Docente de Argentina. El Instituto N°803 de Puerto Madryn, Provincia de Chubut, el Instituto N°35 de Monte Grande, Provincia de Buenos Aires y la Escuela Normal “José Gorostíaga” de La Banda, Provincia de Santiago del Estero. En suma, territorializar las voces de una política pública de Formación Docente, como lo fue Polos de Desarrollo, habilita a recuperar el verdadero rostro humano de las políticas (Bohoslavsky y Soprano, 2010; Bolívar 2016). Esta perspectiva, posibilita despojar al objeto de estudio de su exclusivo abordaje normativo y documental ingresando a una dimensión mucho más potente y enriquecedora como lo es el mundo de las significaciones personales, experiencias vitales, relatos de prácticas, narrativas de producciones y sentimientos que han estado ausentes en el campo académico en lo que refiere a políticas públicas de formación. Este artículo aspira, entonces, a visibilizar una política pública en terreno (Fernández, 2011) desde las voces de los protagonistas, a la vez que pretende compartir con la comunidad académica una manera distinta de abordar e interpretar las políticas públicas y la formación docente en nuestro país.

2. Metodología e instrumentos: el enfoque biográfico-narrativo como camino y posibilidad en la investigación sobre políticas públicas de formación docente

Con la intención de abordar el estudio sobre las políticas educativas en materia de formación docente desde una compleja articulación entre el Estado, las instituciones, los sujetos y las comunidades locales, se plantea la necesidad de realizar una investigación con enfoque cualitativo, interpretativo, y microsocioal (Porta y Flores, 2014). 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). La investigación que aborda la realidad social busca describir las características observables de un hecho como también interpretar lo que los participantes revelan. De esta manera, no buscamos únicamente focalizar en el contexto real, aquello que sucede, sino en el que es percibido por los sujetos involucrados, sus representaciones y recreaciones para poder comprender la interrelación entre ambos (García, 2015).

Desde esta perspectiva, al ingresar en las Instituciones Sede del proyecto Polos de Desarrollo y 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 indispensable la utilización del enfoque biográfico-narrativo, ya que éste posibilita “abordar la experiencia vivida por individuos o grupos a lo largo del tiempo y acceder

a los procesos por los cuales los sujetos se constituyen y se presentan a sí mismos mediante sus relatos” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 135). La investigación biográfico-narrativa, además de una metodología de recogida/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. Dentro de una metodología de corte “hermenéutico”, “permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción” (Bolívar, 2016, p.347).

La relevancia del enfoque viene dada por ubicación del sujeto como productor de ciertos sucesos o experiencias en el contexto histórico y social a partir de la producción de su narración. De esta manera, los sujetos se hallan inscriptos doblemente en un contexto socio-histórico particular: el del momento enunciativo y el que es objeto de rememoración (Archuf, 2010). La narrativa se transforma así, en un recurso teórico y metodológico alternativo para el abordaje de nuevas formas de conocer e interpretar las políticas públicas en materia de formación docente inicial y continua. Dice Antonio Bolívar al respecto:

Entendemos como *narrativa* la cualidad estructurada de la experiencia (moral) entendida/vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas/formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que mediante un proceso reflexivo se da significado a lo sucedido o vivido (Bolívar, 2016, p. 350).

En sus relatos, los actores van entretejiendo historias, recuerdos, experiencias en relación al Proyecto Polos de Desarrollo 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. En cuanto a los criterios de validez, los mismos, han sido siempre una preocupación en la investigación cualitativa, porque son los que le otorgan su credibilidad². Es así que, en la comunidad de investigadores cualitativos, el significado tradicional de validez ha sido reformulado básicamente en términos de construcción social del conocimiento otorgando un nuevo énfasis a la interpretación (Denzin y Lincoln, 2015). Los criterios de validez en una investigación cualitativa deben centrarse en la intersubjetividad y en la comunicación (Denzin y Lincoln, 2015) tomando en cuenta la multiplicidad de voces. Los investigadores promueven la escucha de las voces de los participantes para evitar la construcción de realidades personales y sesgadas. De esta forma el texto no cuenta únicamente con la voz del investigador sino también con las de quienes participan en ella hablando de ellos mismos. El investigador actúa así como coordinador de las voces, como árbitro para la inclusión de alguna de ellas (Guber, 2015). En esta investigación, la validez la otorgan las narrativas mismas de los sujetos que fueron parte de la política de formación docente denominada Polos de Desarrollo.

Las etapas de nuestra investigación e instrumentos de recolección de datos son múltiples y variados. Esto se debe a la característica propia del objeto de estudio indagado. Elegimos utilizar el concepto “población” en reemplazo al 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; Porta y Yedaide, 2016; Eisner, 2017). Así, en una primera instancia de investigación se analizaron fuentes documentales y normativas a los efectos de conocer el proyecto Polos de Desarrollo desde la “voz oficial” del Estado. Allí se recopilaron resoluciones ministeriales, actas acuerdo e informes de gestión del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. En cuanto a la población del estudio, se entrevistó en un primer momento a los miembros del equipo Polos de Desarrollo a nivel nacional y a los asesores externos correspondientes. De estas primeras 8 entrevistas surgieron los Institutos Superiores de Formación Docente que analizamos en nuestra investigación. Los mismos se repetían en los

² Para cada una de las entrevistas se solicitó a los entrevistados que revisaran la transcripción de la misma y enviaran su consentimiento firmado a los efectos de dar validez metodológica y ética al instrumento cualitativo de investigación.

testimonios de los entrevistados como aquellas instituciones que habían desarrollado experiencias pedagógicas significativas a partir de la implementación de la política de Polos de Desarrollo.

Paralelamente, a los efectos de validar y complejizar aún más el abordaje del objeto de estudio, decidimos entrevistar a referentes académicos (docentes e investigadores universitarios) del campo de la formación docente argentina que no estuvieran implicados en la planificación ni en la puesta en marcha del proyecto en cuestión. Esta decisión estuvo cimentada en poder recuperar otras voces sobre el proyecto indagado que sean ajenas al mismo. Por último, en esta primera etapa, entrevistamos a los “*especialistas*” (Informe de Gestión del Programa Nacional de Formación Docente 2000-2001. Ministerio de Educación de la Nación) que acompañaron la realización del proyecto en diferentes regiones del país y se constituyeron en referentes de las Instituciones de la red colaborativa propuesta por Polos de Desarrollo. Dentro del tipo de entrevista en profundidad se adoptó la forma estandarizada, abierta, de carácter semiflexible con un guion de preguntas que se hacen a todos los entrevistados, aunque no exactamente en el mismo orden (Taylor y Bogdan, 2007, p.100). El carácter de semi-abiertas de estas entrevistas dio lugar a que el entrevistado adquiriera un rol más activo, por momentos casi guiando la entrevista mediante una reconstrucción hilvanada de sucesos del pasado en función de su relación con el presente y con el proyecto.

La tercera parte de la investigación estuvo signada por el trabajo de campo en las instituciones. Se realizaron entrevistas virtuales con directivos, coordinadores locales del proyecto y docentes de los Institutos N°803 de Puerto Madryn (Chubut, Argentina) y la Escuela Normal José Gorostiága de La Banda (Santiago del Estero, Argentina). Decidimos hacer un trabajo etnográfico intensivo en el Instituto de Formación Docente N° 35 de Monte Grande (Buenos Aires, Argentina) ya que es una de las instituciones del país que, en la actualidad, da cuenta y continúa potenciando la producción y los proyectos emanados de los Polos de Desarrollo luego de transcurridos casi 17 años. Allí utilizamos entrevistas en profundidad a directivos, docentes, estudiantes, personal de la institución, realizamos grupos focales, notas de campo, tomamos registro fotográfico, revisamos documentos de archivos y por sobre todas las cosas confeccionamos un diario autoetnográfico que nos permitió, como investigadores sociales, narrar nuestra propia implicación en el proceso investigativo³.

Como podemos apreciar la investigación consta de múltiples instrumentos y en abundancia. En presente artículo solo expondremos y analizaremos algunos retazos narrativos que nos parecen enriquecedores y pertinentes a los objetivos de esta producción. Se han resguardado el anonimato y la confidencialidad de los datos aportados por los entrevistados salvo en los casos donde nos han manifestado su consentimiento para hacerlos públicos. De todas formas, en cada narrativa se distingue el rol del sujeto en relación al proyecto Polos de Desarrollo y los institutos investigados.

3. Resultados de investigación: potencialidades pedagógicas del proyecto Polos de Desarrollo. Voces que dicen, narran y sienten

Las narraciones que recuperamos a continuación entran no solo percepciones personales sobre la política, sino vivencias, recuerdos, metáforas que vienen a nuestro auxilio a la hora de interpretar una política pública de formación docente como lo fue Polos de Desarrollo. De las narraciones y los documentos analizados se desprende que el proyecto en cuestión tuvo como principal objetivo el fortalecimiento y el enriquecimiento de la formación docente y de las

³ Durante todo el proceso de investigación se han realizado más de 30 entrevistas. A las 8 entrevistas a los coordinadores del proyecto y a los asesores nacionales, se suman los testimonios de los referentes de la formación docente que no participaron del proyecto Polos (5), los especialistas que acompañaban las experiencias en los institutos sede (4) y los diversos instrumentos utilizados para cada Instituto de Formación Docente. A saber: Instituto N°803 de Puerto Madryn (2 entrevistas), Escuela Normal José Gorostiága (3), Instituto N°35 de Monte Grande (10 entrevistas, 2 Grupos Focales, 250 fotos y más de 6 videos: <https://www.youtube.com/watch?v=zH1BqfEQIFk>)

instituciones formadoras. El mismo se propuso potenciar la formación de los futuros maestros proponiendo redes de trabajo colaborativo entre las instituciones educativas regionales a través de 7 líneas de especialización que los propios actores locales escogían. El 39% de los institutos trabajaron en la línea de Práctica Docente, el 18% en la línea de Didácticas Específicas y Regímenes Especiales, el 14% estuvo signado por la temática de Diversidad Cultural, el 11% se abocó al Currículum de Formación, el 9% en la línea de Tecnología Educativa, el 6% trabajó con Aprendizaje y fracaso escolar y por último el 3% desarrolló propuestas en torno a aspectos Institucionales (Informe de Gestión del Programa Nacional de Formación Docente 2000-2001. Ministerio de Educación de la Nación).

El proyecto, desde su concepción abogó por la colaboración y la ayuda mutua desde donde se mejoraría la calidad de la educación (Fullan. 2016). En la normativa consultada queda explícito de la siguiente forma:

“El polo de desarrollo es el nodo de una red de instituciones educativas. Esta red supone trabajos colaborativos y de apoyo mutuo. La institución formadora de docentes requiere estar relacionada con una universidad a través de alguna unidad académica, escuelas de diferentes niveles y modalidades próximas geográficamente al Polo y otros organismos e instituciones gubernamentales y no gubernamentales” (Anexo N°1 Informe de Gestión del Programa Nacional de Formación Docente 2000-2001. Ministerio de Educación de la Nación).

Desde allí, 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. Las voces de los coordinadores nacionales, provinciales y especialistas designados para acompañar los proyectos dan cuenta de la esencia y filosofía del proyecto:

“Frente a la expansión del sistema educativo que se vivió durante las últimas dos décadas del siglo XX, la docencia requería niveles cada vez más altos de formación. Por ello el Programa Nacional de Formación Docente, coordinado por Edith [Litwin] apuntó al establecimiento de sólidas redes de instituciones formadoras y a fortalecer los vínculos de éstas con las escuelas. Las políticas nacionales, provinciales y locales estaban destinadas a la formación de profesores con el objetivo de generar buenas prácticas de enseñanza y que con ellas puedan mejorar la educación en general” (Entrevista a Mariana Maggio Coordinadora Nacional del Proyecto Polos de Desarrollo).

“El proyecto Polos de Desarrollo se propuso mejorar y potenciar el desarrollo académico de las Instituciones de Formación Docente así como favorecer su apertura e interrelación en la comunidad en que se desenvolvía [...] Cada Polo se constituyó en el nodo de una red de instituciones educativas para el desarrollo de trabajos colaborativos y de apoyo mutuo. Para concretar el proyecto se dotó de infraestructura tecnológica a los institutos y se designaron referencistas, profesionales con trayectoria académica con el objeto de orientar los desarrollos de los proyectos” (Entrevista a Marilina Lipsman, Subcoordinadora del Proyecto Polos de Desarrollo).

“Cualquier programa del estilo de Polos de Desarrollo que signifique establecer lugares, espacios de reflexión, y la posibilidad concreta de formar Redes, con los docentes involucrados, con la comunidad y con los especialistas, cualquier proyecto de este tipo es una herramienta fuertísima en el desarrollo de políticas públicas participativas y democráticas para el sector formador” (Entrevista a referente del campo de la Formación Docente).

En las narrativas de la coordinadora y subcoordinadora del proyecto se evidencia la importancia que los sujetos le otorgan al trabajo en red entre instituciones educativas. Un trabajo que aspiraba a ser colaborativo entre los institutos de formación docente, las universidades y las escuelas asociadas al nodo. En el caso del testimonio de Maggio recupera la noción de “*buenas prácticas de enseñanzas*”. Dicha perspectiva didáctica se tornó potente en la primera década de los años 2000, “*La buena enseñanza no puede reducirse nunca a técnica o competencia (...) la enseñanza es moral porque está diseñada para beneficiar a la humanidad. Los fines morales están en el centro del trabajo de todos los docentes*” (Day, 2006: 31). El autor, asimismo, expresa que entre los factores primarios de la buena enseñanza, son fundamentales: las cualidades internas del maestro, el empeño continuado por alcanzar la excelencia, la preocupación por el desarrollo y un compromiso profundo para dar las mejores oportunidades posibles a cada alumno. De modo que se ocupa de las dimensiones éticas y morales de la vida de los docentes por su incidencia en la enseñanza. “*La buena enseñanza tiene que ver con los valores, identidades y fines morales del profesor, las actitudes ante el aprendizaje, su preocupación y compromiso para ser lo mejor posible en todo momento y en toda circunstancia en beneficio de sus alumnos*” (Day, 2006, p.32). De alguna forma lo que el proyecto Polos de Desarrollo intentó potenciar en las instituciones fue justamente las buenas prácticas de enseñanza que se tornan potentes para la formación de futuros docentes.

Al mismo tiempo, los sujetos destacan la posibilidad que les otorgó dicho proyecto para revisar sus propios marcos teóricos, sus prácticas docentes y sus contextos más próximos de intervención pedagógica:

“En los Polos [los docentes] se preguntaron por la naturaleza pedagógica, de los usos, de los conocimientos a ponderarse y de los sujetos que se forman [...]El Polo les proporcionó a los Institutos de Formación Docente para que piensen hacia dentro, pero pensando hacia afuera. Es decir ¿Cuál es la fortaleza que tengo aquí en el instituto para poder proyectarla hacia afuera, hacia la comunidad? ¿Y qué me pueden aportar las otras instituciones a mis debilidades?” (Entrevista a referencista del Proyecto Polos de Desarrollo).

“Concebimos a los Institutos Sedes del proyecto Polos de Desarrollo como lugares que empezaron a abrirse a la comunidad no solo en términos pedagógicas, sino también culturales. El proyecto significó una posibilidad que tuvieron los actores de encontrarse en torno de debates, que tuvieron que ver con volver a pensar las prioridades de las políticas de formación docente en Argentina. Pensamos Polos de Desarrollo porque estamos comprometidos con una formación crítica, reflexiva y comprometida de nuestros estudiantes, los futuros docentes, para la conformación de una sociedad más solidaria y democrática” (Entrevista a Mariana Maggio Coordinadora Nacional del Proyecto Polos de Desarrollo).

Las narrativas de los sujetos que han coordinado o referenciado el proyecto Polos de Desarrollo, vuelven a destacar como potencialidad pedagógica de la política, la constitución de redes solidarias de trabajo colaborativo y la apertura pedagógica y cultural a la comunidad local. Se desprende de sus relatos la importancia del trabajo articulado de instituciones como base potente para el fortalecimiento tanto de los institutos, como de las escuelas asociadas a los polos:

“Los polos tuvieron la ventaja de fortificar tanto al interior del Instituto como fortificar el arraigamiento en la comunidad local y la comunidad académica. No puede pensarse un Polo si no hay articulación, si no echa raíces que generen redes.” (Entrevista a miembro del Equipo Polos de Desarrollo de la Pcia. de Buenos Aires, 2005-2010).

“La única manera de fortalecer es trabajar articulado con otro, porque si no la propia endogamia te mata. Cuando un Instituto se aísla es muy difícil. Por eso fueron tan importantes los Polos porque invitaban a los institutos a salir de sí mismos y socializar proyectos. No solo con otros institutos, sino con escuelas, sindicatos, ONG.” (Entrevista a miembro del Equipo Polos de Desarrollo la Pcia. de Buenos Aires, 2005-2010).

Otro de los resultados que arrojan los testimonios, es el carácter federal, situado y contextual que protagonizó el proyecto. De la investigación se desprende que cuando una propuesta pedagógica y de innovación parte desde los contextos y los sujetos que la llevarán adelante, a pesar de las interrupciones políticas en los niveles nacionales o provinciales, el proyecto en las instituciones y en la región continúa funcionando. Es la libertad y el empoderamiento de los sujetos lo que hace que una política pública, específicamente educativa o de formación de profesores, tenga éxito (Birgin, 2012). Aquí deseamos nuevamente dejar hablar a los actores locales. En este caso recuperamos los relatos de quienes fueron, en parte, el rostro humano de la política de los Polos de Desarrollo en los diversos Institutos de Formación de Argentina:

“Una de las cuestiones más importantes del Proyecto Polos de Desarrollo, fue la posibilidad que esta propuesta tenía de generar diagnósticos institucionales, detectar debilidad, potenciar fortalezas, e involucrar sobre todo a todos los profesores de una institución de nivel superior en el análisis de sus problemáticas y en el diseño de intervenciones que puedan aportar a la creación de soluciones” (Coordinadora del Equipo Polos de Desarrollo del Instituto N°803, Puerto Madryn, Argentina).

“Considero también que la propuesta Polos de Desarrollo fue una experiencia democrática y democratizadora en el Instituto 803, sobre todo porque su línea de temática fue decidida entre todos los docentes, con la representación de miembros de los diferentes programas y creo que implicó un fuerte trabajo colaborativo hacia el interior de la institución” (Coordinadora del Equipo Polos de Desarrollo del Instituto N°803, Puerto Madryn, Argentina).

“El proyecto Polos en nuestro Instituto [Escuela Normal José Gorostiága] permitió preguntarnos desde el campo de la educación, qué entendemos por teoría, por práctica pedagógica, innovar nuestras prácticas, hacer provechosa la revisión del modelo que actuamos en las prácticas educativas, el darnos la oportunidad de transformar nuestro vínculo con el conocimiento” (Coordinadora del Equipo Polos de la Escuela Normal José Gorostiága, Argentina).

Las narraciones que continúan hacen referencia al proyecto concreto que desarrolló el Instituto de Formación Docente de Monte Grande referido a las buenas prácticas de enseñanza en la Didáctica de las Ciencias Naturales. Las actividades que surgieron en el marco de la política pública que describimos aquí son: El Museo de Ciencias Naturales, las Jornadas de Ciencias, la creación de un Mesocosmos, investigaciones en la Laguna de Rocha, y la creación del canal de youtube 35ciencias en donde se proyectan videos educativos con la participación de los estudiantes del profesorado de Biología, Química y Física del Instituto. Estas actividades, se articulan con las escuelas asociadas, jardines de infantes de la región y son significativas en términos pedagógicos y de formación de los estudiantes del profesorado.

“La sensación es que nosotros pudimos encontrar la oportunidad de concretar y de hacer muchas cosas que de hecho se estaban haciendo, pero no tenían el tiempo institucional para hacerlo, lo sacábamos de otros lados. El polo nos permitió contar con el tiempo institucional y con recursos. En ese sentido fue muy bien aprovechado” (Docente del Equipo Polos de Desarrollo, Instituto N°35 de Monte Grande, Argentina).

“[El proyecto] fue casi una excusa que nos habilitaba y ameritaba la posibilidad de que nosotros desarrolláramos las actividades que estaban pensadas desde antes del proyecto. Fue como una onda expansiva... empezamos a motorizar algo que cobró vida propia acá en el Instituto pero iba dando frutos en el exterior. En el exterior del Instituto, es decir local y regional” (Docente del Equipo Polos de Desarrollo, Instituto N°35 de Monte Grande, Argentina).

Al comienzo del artículo sostuvimos que una de las potencialidades de Polos de Desarrollo, además de ser en su esencia una política situada, participativa y de fortalecimiento, pretendió potenciar y crear verdaderas propuestas pedagógicas innovadoras. Las producciones de los Institutos, y de las instituciones asociadas evidencian una alta dosis de innovación y

creatividad, dos elementos que en la formación docente no pueden ausentarse. Desde nuestra perspectiva, entendemos a la innovación como una selección creadora, una manera diferente de la habitual en la organización y utilización de recursos humanos y materiales para alcanzar fines concretos. Por lo tanto, como sostiene Elisa Lucarelli, *“toda innovación lo es (y se da) en relación a un determinado contexto, de cuya situación habitual tiende a distanciarse la práctica innovativa”* (2010, p. 24). Es un cambio con ruptura de status quo, un salto, una discontinuidad que modifica el sistema, impidiendo la mera repetición de las prácticas habituales para alcanzarlo. En este sentido se concibe a la innovación como sinónimo de mejoras puntuales de la praxis educativa (Rodríguez, González y Sánchez, 2016). De alguna manera la innovación que propuso Polos de Desarrollo buscó el protagonismo de los actores locales a través de sus prácticas docentes y en cuyo marco se redefinen las notas de complejidad, multireferencialidad, implicación personal, simultaneidad, creación e inmediatez.

En la innovación de las propuestas pedagógicas trabajadas en los Polos de Desarrollo de nuestra investigación, se pone en juego la propia capacidad de improvisación y creatividad de los sujetos que llevan adelante dichas experiencias. Así lo manifiesta un grupo de docentes entrevistados del Instituto N°35 cuando se les consulta por su trabajo y producciones en el marco del proyecto:

“El mismo Proyecto Polos es algo que volvería hacer, porque para nosotros fue una experiencia importantísima. Nos permitió innovar en nuestra propia práctica como formadores, pero a la vez lo hicimos junto a los estudiantes y junto a las instituciones que visitamos y que nos visitan.” (Docente del ISFD N°35- Coordinadora del Equipo Polos de Desarrollo).

“Todos somos muy creativos. Eso nos da pie a responder de manera creativa. Es decir, intentamos responder las demandas de los estudiantes, de los futuros profesores con la creatividad. La creatividad no se enseña desde un manual, se practica. Y la educación es creatividad. Sin creatividad, sin movimiento, sin innovación no podemos llegar a lo profundo del proceso de formación de profesores, en nuestro caso de Ciencias Naturales. Es central en el equipo la creatividad. Y en el proyecto Polos de Desarrollo quedó bien en evidencia. Las actividades fueron producto de la creatividad y de las ganas de hacer”. (Docente del ISFD N°35-Miembro del Equipo Polos de Desarrollo).

“En el contexto en el cual se está, el docente, tiene que animarse a crear y esa creación es la didáctica que va a ofrecer un montón de recursos para que el chico puede llegar a entender, y ahí está un poco el acompañamiento que hablaba Paula. Yo hablaba del telescopio, acercando lo que está lejos... nosotros tenemos que hacer las cosas fáciles como profesores de ciencias, y esa creatividad es importante para poder crear con lo que tenemos y hacer una didáctica potente.” (Docente del ISFD N°35-Miembro del Equipo Polos de Desarrollo).

Creación, innovación pedagógica, fortalecimiento y colaboración se conforman en la base de una política pública para la formación docente con innumerables potencialidades como lo fue Polos de Desarrollo. Las narrativas dan cuenta de ello y estimulan a la creación de políticas públicas con verdadero rostro humano, tomando las experiencias y las voces de los territorios habitados por los sujetos en donde ellos mismo son los creadores (Gvirtz y Torres, 2015; Bohoslavsky y Soprano, 2010).

4. Conclusiones y futuros debates

“Para mí el proyecto Polos de Desarrollo y el trabajo en Ciencias Naturales aquí en el Instituto es como una noche estrellada en el espacio. Aquí siempre hay algo por construir, siempre hay algo por conocer, siempre hay algo para hacer. Entonces, como el espacio es tan grande, creo que se asemeja mucho al espacio. Nunca nos vamos a aburrir, siempre va a haber algo nuevo. Siempre va a ver una nueva

propuesta, y siempre va a haber gente dispuesta a trabajar. Es una oportunidad" (Docente del ISFD N°35-Miembro del Equipo Polos de Desarrollo).

Decía en una entrevista en el año 2001 la Dra. Edith Litwin, coordinadora del Programa Nacional de Formación Docente:

"Los procesos de formación docente tienen que ver con personas que están pensando la educación desde todos sus niveles, desde formación inicial, hasta los posgrados. Esto tiene que ver con formación continua, con formación permanente. Pero tiene que ver con algo que es inherente a la condición humana, que es seguir aprendiendo, seguir estudiando, seguir mejorando cada una de nuestras propuestas y prácticas en el aula, desde ese lugar el desafío de nuestro país y el de todo país que quiera avanzar hacia el progreso, en las condiciones que se encuentre, necesariamente, pasará por la formación docente" (Entrevista realizada a Edith Litwin, Directora del Programa Nacional de Formación Docente, diciembre de 2001).

La formación docente es un trayecto continuo de aprendizaje. De alguna manera, *"formarse es transformarse en el contacto con la realidad social y profesional a la vez que transformar esa realidad y, en el transcurso de la formación, volverse capaz de administrar uno mismo su formación trazando su trayecto formativo en el andar"* (Souto, 2016, p. 19). Formación implica, entonces, caminos de cambios en uno mismo y en los otros. Un camino, una transformación que se hace junto a otros. Pensar la formación docente desde una lógica compleja, dinámica y multireferencial nos permite acercarnos al objeto de estudio desde una mirada mucho más rica y aportarle, de esta manera, nuevos enfoques para su mejora y potencialidad. En este sentido, cuando los protagonistas narran sus historias y resignifican sus propias experiencias, no queda más que escuchar e implicarse en su relato. En este artículo intentamos visibilizar pinceladas de una investigación doctoral mucho más amplia y compleja en donde paso a paso se van hilvanando las huellas que dejó el proyecto Polos de Desarrollo en las instituciones y en los sujetos que lo protagonizaron.

La narrativa se nos presentó como camino metodológico alternativo y a la vez potente para la indagación de un objeto de estudio que hasta los últimos años solo se ha abordado desde la centralidad del estado y sus correlatos en los documentos oficiales. De allí el primer hallazgo de la investigación, la narrativa se muestra como una posibilidad epistemológica y metodológica para abordar los estudios de las políticas públicas en materia educativa, otorgándoles a éstas un rostro particularmente humano (Bohoslavsky y Soprano, 2010).

En lo que respecta a los resultados y datos arrojados por el análisis y recopilación de documentación oficial del Ministerio de Educación Nacional, se explicita que se implementaron 84 proyectos Polos de Desarrollo a lo largo de la República Argentina. Los Institutos trabajaron en red con instituciones asociadas: una universidad nacional mediante alguna unidad académica (una cátedra, un departamento, un instituto o una facultad); más de una escuela, todas ellas próximas geográficamente al polo, pero de características sustantivamente diversas como campo de acción educativa, y otros institutos en una acción concertada con las jurisdicciones. Participaron del Proyecto 5.500 docentes, estuvieron involucrados 39.000 estudiantes y las instituciones asociadas fueron más de 1100 (Informe de Gestión del Programa Nacional de Formación Docente 2000-2001. Ministerio de Educación de la Nación). Al mismo tiempo, el proyecto Polos significó una oportunidad, un catalizador para las instituciones y sus docentes de generar propuestas pedagógicas significativas para sus estudiantes. Las diversas líneas de especialización detalladas en el cuerpo del artículo demuestran la variedad de inquietudes educativas con las que lidian los docentes en los contextos particulares de enseñanza.

Uno de los hallazgos más interesantes que propone la investigación es el carácter participativo y contextual del cual se alimentó el proyecto Polos de Desarrollo. Fueron los mismos sujetos institucionales quienes definieron las propuestas y los modos de intervención en la práctica cotidiana. Ese respeto por los procesos locales fue lo que a nuestro criterio hizo posible su continuidad en diversas provincias argentinas.

Quisiéramos plantear en estas consideraciones finales algunas discusiones posibles que se manifiestan hasta el momento en la investigación y que serán objeto de indagación en el futuro.

En primer lugar debemos preguntarnos desde un nivel macro de la política analizada: ¿cuánto de la crisis estructural vivida en Argentina en los años 2000 y 2001 determinó los logros y dificultades de la política de Polos de Desarrollo? ¿Cuánto del pragmatismo político partidario atenta en la concreción de políticas educativas a largo plazo que respeten los procesos de las comunidades locales y los sujetos destinatarios de las mismas?

La segunda tensión que se presenta hace referencia al nivel mesopolítico (Ball, Junemann y Santori, 2017), es decir al entramado complejo entre los diversos niveles de gestión de la política: ¿Qué características tuvo dicha vinculación interniveles jurisdiccionales en el proyecto Polos? ¿Cómo influyen en la concreción de las políticas públicas el control de las partidas presupuestarias y su recorrido burocrático en las diversas jurisdicciones? ¿Cómo incidió esta tensión en el cumplimiento de los proyectos?

A pesar de las complejidades de las que ha sido protagonista el proyecto analizado, creemos pertinente su sistematización y recuperación en el campo de la formación docente. La ausencia de trabajos académicos en relación al objeto de estudio que detallamos se transforma en deuda para el sector formador argentino. Al mismo tiempo, explicitamos nuestro posicionamiento epistémico-político de dar cuenta, mediante nuestras investigaciones, de aquellas experiencias pedagógicas que han sido potentes en términos educativos y formativos. Consideramos que el aporte de estas indagaciones radica, justamente, en visibilizar las potencialidades y los logros de aquellos proyectos de formación docente que han significado un intento de fortalecimiento para el sector pero que lamentablemente han quedado obturados por el pragmatismo político y sus objetivos coyunturales. Así lo argumenta una docente del Instituto de Monte Grande:

“Yo quisiera que este proyecto se ponga sobre el tapete. Que pusieran sobre el tapete lo que se hace cuando hay tanto que se hace y que tiene tanto recupero pedagógico. Entonces tiene que formar parte de las políticas públicas, o por lo menos ingresar en el debate. Polos de Desarrollo sin duda fue una política de alto recupero pedagógico y no aprovecharla y resinificarla en el futuro sería una pena”. (Docente y Coordinadora del Equipo Polos de Desarrollo del Instituto N°35 de Monte Grande, Argentina).

Para concluir el presente trabajo narrativo recuperamos testimonios que evidencian recuerdos, experiencias, metáforas, sensibilidades y sentidos vitales que entran una urdiembre (Flores y Porta, 2013) que nos dimensiona la huella que una política pública como Polos de Desarrollo, puede dejar en la subjetividad de quienes participaron en su concreción.

“El trabajo en el Polo de la Escuela Normal José Gorostiága lo recuerdo con mucho cariño y nostalgia. El rol de los docentes y su compromiso en la propuesta fue total. Los rectores que organizaron tiempos institucionales para habilitar los debates e invitar a los docentes de otras instituciones anexadas a la red del Polo. Todos trabajamos mucho de manera colaborativa, solidaria, paciente y respetuoso de la labor del colega. La propuesta tuvo eso, mucho respeto por las instituciones y los actores educativos locales” (Coordinadora del Equipo Polos de la Escuela Normal José Gorostiága, Argentina).

“El proyecto Polos permitió realizar una mirada crítica y pensar la propuesta de fortalecer el instituto a través de un proyecto pedagógico situado en las prácticas como un desafío que se tradujo en la posibilidad de crecer con otros, lo cual supuso acrecentar y mejorar nuestros conocimientos, fortalecer actitudes participativas y de cooperación mutua, superar estereotipos y temores. Animarnos a innovar en la línea de prácticas docentes. Fue una suerte de comenzar a hilar despacito la diversidad

institucional de nuestros asociados, para tejer un sueño compartido” (Coordinadora del Equipo Polos de la Escuela Normal José Gorostiága, Argentina).

“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” (Coordinadora del Equipo Polos del Instituto N° 803 de Puerto Madryn, Argentina).

5. Referencias bibliográficas

- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. *Programa Nacional de Formación Docente. Informe de Gestión 2000-2001*.
- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. *Programa Nacional de Formación Docente Informe de Gestión 2000-2001*.
- Ball, S. Junemann, C. y Santori, D. (2017). *Globalisation and Education Policy Mobility*. London: Routledge.
- Birgin, A. (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- 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.
- Bolívar, A., J. Domingo y M. Fernández. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolivar, A. (2016). Conjugación lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: Nuevas dimensiones en la política educacional. *Revista Internacional de Educación Superior*. Vol 2(2). 341-365.
- Day, C. (2006). *Pasión por Enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Denzin, N. y Lincoln Y. (2015). *Manual de investigación cualitativa, V. IV: métodos de recolección y análisis de datos*. México: Gedisa.
- Esner, E. (2017) *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Teachers College Press.
- Fernández, L. (2011). La investigación institucional de organizaciones educativas. Algunos aportes de estudios realizados en el Programa “Instituciones educativas de UBA”. *Revista Praxis*. 14(1). 66-76.
- Flores G. & Porta, L (2013). Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables. *Revista de Educación de Extremadura*. 5(1). 29-49.
- Fullan, M. (2016). *Indelible leadership: Always leave them learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- García, M. (2015). “Intervenciones disciplinares, experimentación, continuidad, abducción”. Jornadas de Investigadores. Secretaría de Investigación y Postgrado. FHyCS-UNaM ISSN 2469-0678 <http://www.comhum.com.ar/jinvestigadores/wpcontent/uploads/2015/12/>
- Guber, R. (2015). El registro de campo en Ciencias Sociales: consignación textual y reflexiva en la reconstrucción analítica de la realidad empírica. Buenos Aires: IDES.
- 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.
- Lucarelli, E (2010). *Universidad y prácticas de innovación pedagógica*. Buenos Aires: Baudino ed.
- Marquina, M; Mazzola, C y Soprano, G. (2009). La diversidad de enfoques y abordajes en la configuración del campo de estudios de la educación superior en la Argentina. En: Marquina, M; Mazzola, C y Soprano, G. *Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*. Buenos Aires: Prometeo.

- Morin, E (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2015). *Penser global. L'humain et son univers*. París: Robert Laffont.
- Porta L. y Flores. G (2014). Las prácticas de enseñanza de profesores universitarios memorables. El estudiante como par antropológico. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol 5(2). 60-73.
- Porta, L. y Yedaide, M.M. (2016). Siete tesis en el horizonte. Nuevos Mitos y Viejas utopías para la enseñanza. *Actualidades Investigativas en Educación*. 16(1), 1–17.
- Ramallo, F. y Porta, L. (2017). (Re) Fundar un relato desde la memoria escolar: narrativas y prácticas en la historia del bachillerato argentino. *Journal fo Educators, Teachers and Trainers*, 8(1), 35-46.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica* Buenos Aires. Paidós.
- Rodríguez-Entrena, M.J., González-Barea, E.M y Gámiz, V. (2016). La perspectiva de innovación que se impulsa desde la Educación Superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 7(1). 193 -209.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la Formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: HomoSapiens.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2007). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.